

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LX

Бр. 3

Стр. 397–556

Нови Сад

2014.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

ПСИХОЛОГИЈА

CONTENTS

Dr Željko Kaluđerović: Bioethics, Diplomacy and Cloning -----	401
VIEWS AND OPINIONS	
Academician Jovan Djordjevic: Modern Upbringing – Epistemological, Semantic and Content Considerations -----	415
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Snežana Babić – Kekez, Ana Kekez – Kljajić: Violence Prevention in Schools and Safety of Students -----	426
Dr Danijela Vasiljević, Danijela Dudzilovski, MA, Dr Žana Bojović: Socialization of Students in Musical Culture Teaching -----	441
Dušica Manić: Primary Schoolers in (Post)Transition -----	455
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Maja Ivančević Otanjac: Vocabulary in Teaching of Foreign Language for Specific Purposes on the Example of English Language for Students of Special Education and Rehabilitation -----	469
Dr Marta Dedaj, Dr Dejan Savičević, Jovana D. Joković: Importance of Physical Exercise for Forming of Proper Body Posture of Students -----	476
Dr Milan V. Živanović, Dr Radovan Grandić: Algebra Identities and Oral Calculation -----	491
Dr. Branka Jakšić Provči: Speech and Contemporary School -----	498
Dr Gordana Štasni: Inversion as Syntactic and Stylistic Phenomenon -----	507
Mr. Ninoslav Kačarić: Church Mission through Religious Teaching in State Schools in the Republic of Serbia in the 21st Century -----	517
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Irena Stanišić: Realization of Directed Activity in Physical Education with Preschool Children through Dramatization of the Fairy Tale Little Red Riding Hood -----	525
PSYCHOLOGY	
Academician Bosiljka Djordjević: Emotions or Emotional Intelligence -----	543
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Zlatko M. Pavlović: Knowledge acquired as a source of pleasant emotions during learning -----	548

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович: Биоэтика, дипломатия и бесполое размножение ----	401
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Академик Иован Джорджевич: Современное воспитание - эпистемологические, семантические рассмотрения и рассмотрения содержания -----	415
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Снежана Бабич-Кекез, Анна Кекез-Кляич: Предупреждение насилия в школе и безопасность учеников -----	426
Д-р Даниела Василиевич, м-р Даниела Суздиловски, д-р Жана Боёвич: Социализация учеников в рамках процесса обучения музыкальной культуре -----	441
Душица Манич: Ученики начальных школ в посттранзиционном периоде ---	455
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
М-р Майя Иванчевич Отаняц: Словарь в процессе обучения специального иностранного языка на примере английского языка для студентов специального воспитания и реабилитации -----	469
Д-р Марта Дедай, д-р Деян Савичевич, Йована Д. Йокович: Значение физического упражнения в формировании правильной осанки у учеников -----	476
Д-р Милан В. Живанович, д-р Радован Грандич: Алгебраические идентичности и устный счёт -----	491
Д-р Бранка Якшич Провчи: Красноречие и современная школа -----	498
Д-р Гордана Штасни: Инверсия как синтаксический и стилистический феномен -----	507
М-р Нинослав Качарич: Миссия церкви через вероучение в государственных школах в Республике Сербии в 2± веке -----	517
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Ирена Станишич: Рализация направленной активности по физическому воспитанию через драматизацию сказки „Красная шапочка“ у детей дошкольного возраста -----	535
ПСИХОЛОГИЯ	
Академик Босилька Джорджевич: Эмоции или эмоциональная интеллигенция -----	543
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Златко М. Павлович: Знание способа учения как источник приятных эмоций в течение учения -----	548

БИОЕТИКА, ДИПЛОМАТИЈА И КЛОНИРАЊЕ

Сажетак

Аутор у раду анализира процес преговарања и настанак Декларације Уједињених нација о клонирању људи, као и параграфе саме Декларације. Преговарање је изворно било замишљено као чисто биоетичка расправа, којом је требало постићи општу сагласност о забрани клонирања људи. Оно је, међутим, чешиће било вођено као дискусија о људским правима, културним, цивилизацијским и религијским разликама између људи и питању ко, односно шта, има приоритет приликом потенцијалних конфликта различитих система вредности. На крају је, уместо конвенције, усвојена необавезујућа Декларација о клонирању људи, пуна бројних компромиса и двосмислених формулација, које су у доброј мери релативизовале почетну намеру земаља предлагача. Аутор је на становишту да је било боље да су биоетичка расправа и евентуална каснија регулатива проблема клонирања најпре били препуштени одговарајућим стручним телима, а, након подробног информисања јавности, тек потом дати на разматрање релевантним наднационалним институцијама.

Кључне речи: конвенција, декларација, клонирање, биоетика, дипломатија

Декларација о клонирању људи (бр. 59/280) усвојена је на 82. пленарном заседању Организације Уједињених нација.¹ Она представља круну напора које су, почевши од 2001. године, предузеле Француска и Немачка да се донесе конвенција против репродуктивног клонирања људи. Уместо унисоне сагласности међународне заједнице око наизглед непроблематичне теме, уследили су готово четворогодишњи преговори, који су показали сву диверсификованост света у коме живимо. Преговарање је изворно било замишљено као чисто биоетич-

¹ Заседање је одржано 8. марта 2005. године. Од тадашње 191 државе чланице, у прилог Декларацији Уједињених нација о клонирању људи гласале су 84 државе, а против су биле 34 државе. Укупно 37 држава се суздржало, док су представници 36 држава били одсутни приликом гласања о тексту Декларације.

ка расправа којом се требала постићи општа сагласност о забрани клонирања² људи. Оно је, међутим, чешће било вођено као дискусија о људским правима, културним, цивилизацијским и религијским разликама између људи, њиховој интеракцији и питању ко, односно шта, има приоритет приликом евентуалних конфликта различитих система вредности. Ни Декларација као ни преговарачки процес нису довели до одговора на ова тешка питања, али су дали летимичан увид у проблеме и показали да међународно законодавство запада у апорије када стручна аргументација не преовладава у расправи, односно када политичке и друге разлике буду у средишту дискусије.

Донета Декларација представља резултат преговарања, и у научном и биоетичком³ смислу садржи двосмислене формулације подложне различитом интерпретирању. Када се пажљиво прочита, она има неочекивани исход, с обзиром на полазну намеру, јер експлицитно не забрањује клонирање,⁴ укључујући и клонирање у репродуктивне сврхе. Ипак, значај вишегодишњег преговарања тешко да се може лимитирати на саму Декларацију. Једнако, ако не и више, вреди сензибилизовање шире јавности, научне заједнице и влада држава о значају различитих биоетичких питања, и побуђивање органа власти и научних удружења да раде на успостављању одговарајуће националне легислативе и давању препорука за истраживање матичних ћелија.

Уважавајући чињеницу да, у том тренутку, само мали број научника и институција има неопходно техничко знање, Немачка и Француска су сматрале да репродуктивно клонирање⁵ људи може имати утицаја на целокупни људски род,

²Реч „клонирање” потиче од грчке именице мушког рода *κλών*, која се преводи као „младица”, „гранчица”, док у Новом Завету ова реч означава „потомство”. О неким дилемама око самог поимања клонирања шире видети у раду Соње Антонић (Антонић, 2009: 173-183).

³Биоетика се може дефинисати „као систематско изучавање моралних димензија – укључујући моралне погледе, одлуке, понашање и деловање – у склопу наука о животу и здравствене заштите, које притом примењује различите етичке методологије у интердисциплинарном амбијенту.” (Reich, 1995: XXI, прев. Ж. Калуђеровић).

⁴Једно од одређења клонирања и истраживања матичних ћелија гласи: „Клонирање организма најчешће подразумева технику која се зове преношење једра телесне ћелије (соматиц целл нуклеар трансфер), где је једро јајне ћелије (заједно са његовим генетским материјалом) уклоњено и замењено једром телесне ћелије која је узета из одрасле јединке. Уколико је затим модификована јајна ћелија успешно побуђена на дељење, она се може развити до предимплантивног бластоцистног ступња. Код репродуктивног клонирања, клонирана бластоциста се усађује у материцу женке и омогућава јој се наставак развијања до рођења. Међутим, уколико је реч о клонирању у истраживачке или терапеутске сврхе, уместо усађивања у материцу, клонирана бластоциста се преводи у културу ткива, да би се произвела линија матичних ћелија за истраживање и клиничку примену.” (InterAcademy Panel on International Issues, Statement on Human Cloning 2003, прев. Ж. Калуђеровић).

⁵Општа сагласност, ако не и апсолутна једногласност, постоји у међународној заједници око става да је репродуктивно клонирање у циљу стварања нових људских бића дубоко неетичан чин. Као аргументи против репродуктивног клонирања најчешће се истичу разлози техничке и медицинске природе, слабљење и поткопавање изворне идеје добијања потомака и концепта породице, нејасан однос клонираног детета и његовог „ствараоца”,

па су покренуле широку међународну акцију. Због тога што су тражиле глобалне инструменте за деловање који би произвели релевантне нормативне акте, ове две државе су желеле да се задатак повери Генералној скупштини УН (UNGA), уместо да га обави нека од специјализованих агенција, попут Светске здравствене организације (WHO) или Унеска (UNESCO). Очекивање је било, како због ставова Европске уније (EU), тако и због декларације Унеска, да ће преговори кратко трајати и да ће се ставови брзо и лако формулисати у јасну и обавезујућу конвенцију.

У додатном протоколу који је Савет Европе (CoE) усвојио уз Конвенцију о заштити људских права и достојанства људских бића с обзиром на примену у биологији и медицини: конвенцију о људским правима и биомедицини, у јануару 1998. године (Euror. TSNo. 168), у првом члану, који забрањује репродуктивно клонирање људских бића, пише: 1. „Свака интервенција која настоји да створи људско биће идентично другом људском бићу, било живом или мртвом, је забрањена.” 2. „За потребе овог члана термин људско биће „генетички идентично” другом људском бићу значи људско биће које дели са другим људским бићем исти сет гена у једру.”⁶ У чланку 11 Опште декларације о људском геному и људским правима (донете 11.11.1997. године под окриљем Унеска) експлицитно стоји: „Поступци који су у супротности с људским достојанством, као што је репродуктивно клонирање људских бића, нису допуштени. Државе и надлежне међународне организације позивају се на сарадњу у откривању таквих поступака и подузимању мјера на државној и међународној разини како би се осигурало поштивање начела утврђених у овој Декларацији” (*Unesco i bioetika*, 2008: 6). Због свега овога, очекивало се да ће читава процедура протећи у свечарском тону јер, између осталог, доноси могућност Генералној скупштини УН да отвори ново поглавље у политичкој и правној регулативи једног новог подручја.

Чинило се да је иницијатива добродошла и да се покаже сагласност међународне заједнице око једне наизглед неспорне ситуације. Штавише, француско-немачку иницијативу одмах је подржало четрдесет девет држава, а једино је извесне резерве имала делегација Ватикана. „Света столица” је сматрала да је забрана репродуктивног клонирања само део поменутог проблема, одбацујући са моралне и етичке позиције све аспекте клонирања људи, укључујући и тзв. терапеутско клонирање (UN Doc. A/C.6/56/SR.27, *supra* note 5, paras. 2-26).⁷

конфузан лични идентитет и могуће нарушавање психолошког развоја клонираног детета, еугеничка питања, промовисање креирања беба и њиховог „побољшавања”, уверење да је репродуктивно клонирање опречно достојанству људи. Кључни аргумент у прилогу репродуктивног клонирања који се помиње је повећавање повољних могућности за репродукцију. Помагање људима који не могу да имају децу да их добију помоћу клонирања брани се на темељу добробити људи, личне аутономије и задовољавању природне тежње да се добије потомство (Strong, 2008: 130-136).

⁶Додатни протокол Савета Европе преузет је са Интернет адресе: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeTraites.asp?CM=8&CL=ENG>.

⁷Делегација Ватикана посебно је наглашавала да ће генерације деце настале на асексуалан начин, односно без оплођавања, резултати у одсуству јединства између особе и гамета, намећући, уместо лика донора новом људском бићу, порицање људског достојанства детету.

С обзиром на новину у разматрању поменуте проблематике и непознавање медицинске и техничке терминологије, преговарање у 2002. години је почело извештавањем научника и филозофа о основним механизмима процеса клонирања, као и о етичким импликацијама поменутог процеса.⁸ Проблем се у почетку тицао само оних држава које су биле инволвиране у генетичка истраживања или су имале капацитета да то учине. Неке од њих сматрале су да је француско-немачка иницијатива прихватљива пошто смера на забрану клонирања људи, око чега се сви слажу, остављајући по страни истраживање матичних ћелија и „терапеутско клонирање”.⁹ Друге државе нису сматрале да постоји разлика између две врсте клонирања, с обзиром да обе подразумевају манипулацију са људским ембрионом. Дискусија је веома брзо с терена клонирања прешла на поље расправљања када почиње људски живот, те дилема у вези абортуса, тема око којих не постоји ни приближна сагласност у међународној заједници.¹⁰

Клонирање људи повезано је с различитим религијским, културним, цивилизацијским, моралним и етичким питањима, као и са питањем људских права, слободом мишљења и научног стварања. Делегације су се у начелу сложиле да продукција клонираних беба треба да буде забрањена, али су разлике остале око тема шта јесте „људско биће” и, већ помињане, када почиње људски живот. Око дефинисања почетка људског живота најснажније су избиле на видело религијске импликације спорова између различитих држава. За Ватикан је нпр. људски ембрион који није имплантиран у материцу људско биће, па је његово уништавање намерно спречавање развијања новог људског живота. Терапеутско клонирање, из ове перспективе гледано, захтева милионе људских ембриона, који ће бити произведени са намером да се униште у поступку научног истраживања. За државе које су делиле овакву позицију, делимична забрана клонирања људи или делимична дозвола истог поступка, представља нарушавање њихових основних религијских ставова, по којима живот почиње већ са људским ембрионом.

Државе с религијским уверењима у којима тренутак зачећа, сам по себи, није од есенцијалне важности за њихов систем веровања, или које нису заузеле јавно становиште о одређеним питањима, нису биле вољне да прихвате ставове других деноминација. Током преговора, Иран, који је говорио у име чланица Организације исламске конференције (ОИЦ), подржао је забрану клонирања

⁸ Хабермас (J. Habermas) је склон да тврди да је етика најбољи приступ за разрешење проблема клонирања. Наиме, све док је оно последица људског делања, остаје у оквирима човекове одговорности, а самим тим и етике (Хабермас, 2002).

⁹ Неки научници терапеутско клонирање називају „клонирање у истраживачке сврхе”, или „истраживачко клонирање”. Намера је да се избегне употреба термина „терапеутско”, који, по њима, може имати позитивне конотације, а које у овом тренутку нису доказане, па се стога предлаже поменута неутралнија синтагма. Како било, од терапеутског клонирања очекује се да помогне у решавању многих тешких и хроничних болести, од којих се најчешће помињу Паркинсова болест, Алцхајмерова болест или дијабетес. Највеће етичко питање у вези терапеутског клонирања тиче се расправа око моралног статуса ембриона.

¹⁰ У међународној заједници сагласност не постоји чак ни око тога да ли ове теме требају бити предмет расправе у интернационалним оквирима.

људи једино у репродуктивне сврхе, додајући да чланице ОИС нису оформиле заједнички став о истраживању матичних ћелија, те да нису спремне да гласају у прилог забране оваквих истраживања у датом тренутку. Своје становиште земље ОИС темељиле су на потенцијалној користи од истраживања матичних ћелија.

Државе које су наступале са доминантно секуларним погледом на ствар, опонирање терапеутском клонирању из религијске перспективе поредиле су са аргументима против употребе анестетика и *in vitro* оплодње (IVF). Многе од њих су сматрале да је неприкладно један религијски систем вредности покушати наметнути као преовлађујући у овако диференцираном и осетљивом свету, када су религијске, и не само религијске, норме у питању. Изазов је био да се достигне сагласност у расправи о клонирању људи, која би имала респекта према културној, цивилизацијској, етичкој и религијској разноликости, а ипак не би нанела штете људској слободи. Да би се јаз превазишао, предложено је да се користи слична терминологија оној из Додатог протокола о Забрани клонирања људи из 1998. године, где је дефиниција „људског бића” препуштена домаћем законодавству.¹¹

Појам људских права такође је увучен у расправу, као додатни аргумент којим се бранила властита позиција. Обе супротстављене стране сложиле су се да би стварање људских бића путем клонирања повредило или нарушило индивидуалност и достојанство људи.¹² У каснијој расправи представници Ватикана тврдили су да је, из етичке перспективе разматрано, терапеутско клонирање чак горе него репродуктивно клонирање, пошто оно користи новостворено „људско биће” као пуки лабораторијски материјал. „Таква инструменталистичка употреба људског бића озбиљно повређује људско достојанство и људски род” (UN Doc. A/C.6/59/INF/1, para. 8 (2004)). Дакле, продукција ембриона са намером да се они униште након завршетка истраживања, по приступу заступника оваког становишта директно би нарушила људска права ембриона.

Земље подржаваоци свеобухватне забране клонирања сматрале су да су технике репродуктивног и терапеутског клонирања исте, па би дозвољавање терапеутског клонирања могло побољшати технологију клонирања као такву. Када би једном људски ембрион био доступан и употребљив, не би се лако могла успоставити пуна контрола над тиме шта се даље чини са њим. Када би, затим,

¹¹ Овај предлог био је неприхватљив оним државама које су подржавале потпуну забрану свих облика клонирања.

¹² Сам појам достојанства људи није прецизније одређен, осим што су заступници потпуне забране свих видова клонирања повезали овај појам са асексуалном креацијом људских бића. Заступник Ватикана је, истина, достојанство покушао да одреди као интринсичну вредност, која је заједничка и једнака за сва људска бића, без обзира на њихово социјално, интелектуално или физичко стање. Људско достојанство је, такође, често повезивано са Кантовом другом формулацијом категоричког императива („Поступај тако да ти човештво у својој личности као и у личности сваког другог човека увек употребљаваш у исто време као сврху, а никада само као средство” (Кант, 2004: 74)), односно с чињеницом да би стварање деце путем клонирања могло да проузрокује третирање потомака као објеката, тј. потрошне робе попут куће или аутомобила (Putnam, 1997: 1-13).

сама техника клонирања достигла врхунски ниво, тешко би се било одупрети захтеву за „нарученим” бебама, упркос постојећим законским ограничењима. А када би се евентуално родила здрава клонирана беба, још теже би се људи могли одупирати „продукцији” нових беба, тврде они који благонаклоно гледају на забрану свих видова клонирања. Стога би парцијална забрана клонирања била неделотворна, а превенирање развоја такве технологије би потпуној забрани давало у најмању руку боље шансе да се клонирање људи никада не деси.

Државе које су биле за забрану искључиво репродуктивног клонирања, одбацивале су експлицитно или имплицитно поимање ембриона као људског бића, као и протезање истих права и нивоа заштите која важе за људе на сам ембрион. Њихова аргументација била је да *in vitro* оплодња, одређени облици контроле рађања и абортус, такође подразумевају деструкцију ембриона. Зато, по овој интерпретацији, нема оправдања за забрањивање терапеутског клонирања, док су истовремено поменути поступци дозвољени.

У прилог терапеутском клонирању помињала се и важност и значај права на слободу мишљења и слободу научног истраживања. Члан 126 Опште декларације о људском геному и људским правима цитирао се као релевантан: „Слобода истраживања која је пријекно потребна за напредак знања, дио је слободе мишљења. Примјеном истраживања која се односе на људски геном, укључујући примјену у биологији, генетици и медицини, мора се настојати ублажити патња и побољшати здравље појединаца и човјечанства у цјелини” (*Unesco i bioetika* 2008: 6).¹³ Истицало се, коначно, да се технике клонирања већ увелико користе на ДНК, генима и ћелијама, у производњи вакцина, дијагностици те фармацеутици, без изазивања неких посебних етичких дилема и контроверзи.

У покушају да прибаве сагласност већег броја држава, Француска и Немачка допуниле су свој првобитни предлог о забрани репродуктивног клонирања људи, с идејом да у њега буде укључено и регулисање истраживања матичних ћелија. Њихов предлог одмах је добио подршку Белгије, Кине, Индије, Јапана, Русије, Сингапура, Јужне Кореје и Велике Британије, држава које су већ биле инволвиране у истраживања везана за матичне ћелије, или су намеравале да усмере истраживања у том правцу. Контрапредлог о конвенцији која ће забранити све облике клонирања, предложен је од стране Костарике, а подржан од Ватикана, Италије, Португалије, Шпаније и Сједињених Америчких Држава. И ове државе, такође су направиле одређене уступке не би ли властити предлог учиниле прихватљивијим за већи број држава. Из предлога опште забране, у ту сврху, искључено је премештање једра, или друге технике клонирања да би се добили ДНК молекули, органи, биљке, животиње, ткива и ћелије осим људских ембриона. Јаз међу поменутиим блоковима држава био је веома велики, а једино чиме су се они бавили није било помирење супротстављених позиција, већ лоби-

¹³ Наводили су се, осим тога, делови Универзалне декларације о људским правима (чл. 18 и 19) и Међународни споразум о економским, социјалним и културним правима (чл. 15(3), као аргументи због чега би требало наставити са истраживањима која су повезана са терапеутским клонирањем.

рање међу другим неопређеним државама за властити предлог. У својеврсној пат-позицији, прихваћен је ирански предлог, у име Организације исламске конференције, да се преговарање супротстављених табора одложи за две године, прецизније речено до 2005. године.¹⁴

Публицитет који је поменути спор почео да добија иницирао је повећан интерес јавног мњења за читаву проблематику. Невладине организације које су подржавале неприкосновено право на живот биле су, наравно, на страни свеобухватне забране клонирања. Научне организације и многи научници, са друге стране, били су забринути да ће оваква радикализација ставова довести до тога да истраживање матичних ћелија буде лимитирано, или потпуно заустављено. The InterAcademy Panel on International Issues(IAP), асоцијација од шездесет националних академија наука у различитим деловима света, издала је саопштење 22.09.2003. године, противећи се забрани терапеутског клонирања и подржавајући забрану репродуктивног клонирања људи. Њихов предлог преговарачком тиму у УН, подржан од стране Међународне федерације друштава хумане генетике, био је да се никако не сметне с ума важност научног истраживања и развој потенцијалних начина лечења људи уз помоћ клонирања.

Кључна група држава из Организације исламске конференције коначно је одлучила да ће прихватити једино такву декларацију око које буде постигнут консензус. То је убрзало преговоре супротстављених страна око текста резолуције која би била свима прихватљива. После бројних обрта, прихваћена је коначно компромисна верзија коју је предложио Хондурас, уз амандман Белгије на први преамбуларни параграф (UN Doc. A/C.6/59/SR.28, para. 42 (2005)). Дуго преговарање и постигнути компромиси омогућили су обема странама да на неки начин прогласе „победу”, и да интерпретирају параграфе у складу са властитим виђењем. Да би било јасно колико су се позиције промениле од почетне, у току готово четири године трајања преговарачког процеса, довољно је да се наведе да су се и иницијални предлагачи разишли приликом завршног гласања. Француска је гласала против Декларације, а Немачка у прилог Декларацији! Два блиска савезника по многим питањима, Велика Британија и САД, такође су се нашли на супротстављеним странама. Аргументација Британаца била је да не могу подржати политичку декларацију која би могла бити интерпретирана као забрана свих облика клонирања људи. Додатни аргумент Британаца био је да се око терапеутског клонирања треба постићи консензус унутар сваке поједине државе, имајући у виду корист коју нови поступци могу донети милионима људи. Британци су коначно сматрали да је усвојена Декларација необавезујућа и да не рефлектује консензус унутар Генералне скупштине УН. Сједињене Америчке Државе, с друге стране, сматрале су да је међународна заједница посредством Декларације потврдила свој презир према клонирању људи, и да се обавезала да ће штитити светост људског живота и респект према људском достојанству. Американци су Декларацију разумели као позив свим чланицама Уједињених

¹⁴Предлог је прихваћен тесном већином, са само једним гласом више (80 држава је било за а 79 против, уз 15 суздржаних).

нација да пропишу законе који ће без одлагања забранити све облике клонирања људи. САД су истакле да деловање Шестог комитета представља важан корак ка путу достизања културе живота, тако што би се осигурало да научна достигнућа у свакој прилици служе људском достојанству.

За Декларацију су гласали, између осталих, представници следећих држава: Аустралије, Аустрије, Босне и Херцеговине, Чилеа, Хрватске, Малте, Мексика, Словеније, Швајцарске, Македоније... Неке од држава које су гласале против усвајања Декларације су: Бразил, Канада, Кина, Данска, Индија, Јапан, Холандија, Норвешка, Сингапур, Шпанија... Суздржане су биле следеће државе: Аргентина, Египат, Индонезија, Иран, Израел, Румунија, Србија и Црна Гора, Јужна Африка, Турска, Украјина... Гласању нису присуствовали: Јерменија, Гана, Грчка, Либија, Нигерија, Перу, Русија, Туркменистан, Венецуела, Вијетнам...

*

Декларација¹⁵ Уједињених нација о клонирању људи кратка је и садржајна, а састоји се од осам преамбуларних и шест оперативних параграфа. Језик саме Декларације је уопштен, а сваки од њених главних параграфа обележен је поступним прелазима, опрезним квалификацијама и указивањима на кључне термине. Ово показује да је током преговора покушан да се постигне баланс између несагласних и тешко спојивих одређења људског живота, које су износиле супротстављене стране. Можда баш због тога, добијена је Декларација која уместо да изражава консензус о питању клонирања људи или почетка људског живота, не дефинише ни један од поменути појмова. Као што је у уводу напоменуто, Декларација нити дефинише клонирање људи нити директно и безусловно забрањује клонирање људи, укључујући и репродуктивно клонирање.

Једино реферисање на репродуктивно клонирање може се пронаћи у другом преамбуларном параграфу, који каже (прев. Ж. Калуђеровић): „Подсећајући на Општу декларацију о људском геному и људским правима, усвојену од Опште конференције Унеска од 11. новембра 1997. године, а посебно на члан 11, који наводи да поступци који су у супротности са људским достојанством, као што је репродуктивно клонирање људских бића, нису допуштени.” Преостали параграфи у преамбуларном делу говоре генерално о примени „наука о животу”, или „животних наука”. Ова синтагма „науке о животу”, била је предмет приговора делегација држава које су се залагале да Декларација о клонирању људи, у ствари, буде сужена и преформулисана у декларацију о клонирању људи у репродуктивне сврхе. По њиховом мишљењу, преговарачки процес никада није био усмерен на расправу о наукама о животу генерално, уз додатак да није јасно чак

¹⁵ Декларација је, као мање обавезујући документ, донета уместо првобитно предвиђене конвенције. Пуни назив Декларације је „Декларација Уједињених Нација о клонирању људи”, а њен текст на енглеском језику, који је коришћен у овом раду, може се пронаћи на Интернет адреси: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/shs/BEfiles/chapterE_eng/E8.2E.pdf.

ни шта обухвата поменути термин, нити шта он у ствари означава.¹⁶ Науке о животу просто се помињу у преамбуларном делу Декларације у вези са забринутостима за „људско достојанство”, „људска права”, „фундаменталне слободе појединаца”, као и са „олакшавањем патњи”, „побољшавањем здравља појединаца и човечанства у целини” и „добробити за све”. Дакле, шта год науке о животу означавале, оне требају бити разумљене у контексту термина са којима су доведене у везу, а посебно са „људским достојанством”. Ово је особито изражено у последњем осмом преамбуларном параграфу у коме се каже да је Генерална скупштина (прев. Ж. Калуђеровић): „Уверена у нужност спречавања потенцијалних опасности клонирања људи на људско достојанство.” Речи које омогућавају разноликост интерпретација у овом параграфу јесу „потенцијалне опасности”, и „људско достојанство”.¹⁷ Пажљивост формулација у Декларацији видљива је и у наглашавању речи *потенцијално* која стоји испред опасности, сугеришући да се опасност коју клонирање људи може проузроковати по људско достојанство може протумачити и као *потенцијална*, односно само као *могућа*.

Два веома важна параграфа другог оперативног дела Декларације, параграфи „а” и „б”, доводили су консултације међу супротстављеним странама до усијања све до самог краја преговарачког процеса. Параграф (а) гласи (прев. Ж. Калуђеровић): „Државе чланице позивају се да усвоје све мере неопходне да *примерено заштите људски живот* (курзив Ж.К.) у примени наука о животу.” Овај параграф подржан је од стране делегација које су гласале у прилог свеобухватној забрани клонирања, а снажно су му се супротстављале оне државе које су подржавале забрану клонирања само у репродуктивне сврхе. Зашто је то тако када се у њему чак ни не помиње клонирање људи? Он, наиме, реферише на заштиту људског живота у примени наука о животу. Разлог супротстављања овом параграфу вероватно лежи у томе што фраза „заштита људског живота”¹⁸ носи у себи могућност ширег интерпретирања, укључујући, на пример, тумачење које укључује и забрану абортуса. Параграф је критикован и због тога што меша научно одређење „људског живота” и одређење „људског бића”, које би требало бити предметом правне регулативе. Током преговора, прилог „примерено” (*adequately*) убачен је не би ли модификовао глагол „заштити” (*to protect*), чиме се хтело нагласити да се кованица „примерена заштита људског живота” разликује од евентуалне „пуне (*full*) заштите људског живота”. Делегације држава које су биле искључиво за забрану репродуктивног клонирања, нису могле прихватити параграф (а), чак

¹⁶ Помоћ око ближег разумевања „наука о животу” или „животних наука”, омогућава једна фуснота (бр. 42) Ивана Шеготе у његовом тексту „Нова дефиниција биоетике” (Šegota, 2000: 22). Према члану 27 Закона о високом образовању Републике Србије, постоје природно-математичке, друштвено-хуманистичке, медицинске, техничко-технолошке науке и поље уметности. Ни у навођењу области у оквиру поља не помињу се никакве животне науке, или науке о животу. Текст Закона о високом образовању преузет је са Интернет адресе: http://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_visokom_obrazovanju.pdf.

¹⁷ У оригиналном тексту стоје речи „potential dangers” и “human dignity”.

¹⁸ У оригиналу „to protect...human life”.

ни са овим суптилним додатком. По њиховом мишљењу терапеутско клонирање укључује или обухвата људски ембрион, који би из научне призме могао бити дефинисан као „облик људског живота”, али не и као „људско биће”. Ове државе једноставно се нису могле сагласити са формулацијом која захтева заштиту свих „облика људског живота”.¹⁹

Параграф (б) једини је оперативни параграф који забрањује клонирање људи, мада и он садржи важно ублажавање почетне формулације. Он гласи (прев. Ж. Калуђеровић): „Државе чланице позивају се да забране све облике клонирања људи, *зато што/уколико* (курзив Ж. К.) су они некомпатибилни са људским достојанством и заштитом људског живота.” Овај параграф је такође био предмет расправљања од стране држава које су подржавале забрану само репродуктивног клонирања. Иако је фраза „сви облици клонирања људи” широка и обухвата и репродуктивно клонирање људи, она је ублажена и модификована додатком речи “inasmuch as”. Овај израз у енглеском језику одабран је зато што покрива неколико могућих значења, па у једном смислу може значити „будући да”, „јер”, или „зато што”, а у другом контексту може значити „уколико”, „у мери у којој”, тако да свако може изабрати одговарајућу интерпретацију према сопственој наклоности. Наиме, верзија превода у којој се “inasmuch as” разуме као „зато што” („Државе чланице позивају се да забране све облике клонирања људи, *зато што* су они некомпатибилни са људским достојанством и заштитом људског живота”), јесте позив на тоталну забрану клонирања људи. Алтернативни превод, где се “inasmuch as” тумачи као „уколико” („Државе чланице позивају се да забране све облике клонирања људи, *уколико* су они некомпатибилни са људским достојанством и заштитом људског живота”), дозвољава могућност да постоје облици клонирања људи који могу бити „компатибилни” са људским достојанством и заштитом људског живота.²⁰

И поред бројних ограничења и модификација, параграф (б) није био прихватљив многим делегацијама, нарочито оним које су подржавале забрану само репродуктивног клонирања. Њихове примедбе смерале су на чињеницу да параграф (б) експлицитно не забрањује репродуктивно клонирање људи и да понавља речи „заштита људског живота”, које су већ биле довољно објашњене у параграфу (а). За делегације које су подржавале свеобухватну забрану клонирања људи, параграф (а) се односи на примену наука о животу а не помиње експлицитно клонирање људи, и ствари које се помињу у параграфу (б). Белгија је предводила земље које су опонирале параграфу (б), и предложила је измењену верзију овог параграфа (прев. Ж. Калуђеровић): „Земље чланице позивају се да забране репродуктивно клонирање људских бића. Оне се такође позивају да забране остале облике клонирања људи уколико (“inasmuch as”) су они некомпатибилни

¹⁹Белгија, која је предводила земље супротстављене овом параграфу, захтевала је његово брисање односно поништавање, али је њен предлог одбијен у Шестом комитету (са 57 напрема 48 гласова, уз 42 суздржана гласа).

²⁰Речи „заштита људског живота”, могу такође бити разумљене у претходно поменутом контексту са прилогом „примерено.”

са достојанством људи.” Овај предлог препознаје различите облике клонирања који су базирани на намери (репродуктивно или терапеутско), и забрањује репродуктивно клонирање и друге облике клонирања (терапеутско), уколико су они неспојиви са људским достојанством. Вероватно зато што је предлог мање двосмислен и зато што не помиње људски живот, он није био прихватљив земљама које су се залагале за потпуну забрану клонирања, и у Шестом комитету је одбијен.²¹

Наредни параграф (ц), позива земље чланице да предузму неопходне мере да забране примену техника генетичког инжењеринга, које би могле бити опречне људском достојанству.

Параграф (д), донекле понавља делове седмог параграфа из преамбуларног дела, позивајући земље чланице да предузму мере да спрече експлоатацију жена, уз додатак „у примени наука о животу.”

Параграф (е), позива земље чланице да без одлагања усвоје и примене у националном законодавству поменуте параграфе од (а) до (д).

Последњи параграф (ф), који је предложен од групе афричких држава, уопште се не односи на клонирање људи. Он позива државе чланице да приликом финансирања медицинских истраживања, укључујући и науке о животу, узму у обзир или воде рачуна о хитности решавања неких глобалних питања попут ХИВ/АИДС-а, туберкулозе и маларије, која посебно погађају земље у развоју. Изворни предлог био је усмерен на то да државе преусмере фондове намењене за истраживања матичних ћелија (укључујући и одрасле матичне ћелије), на ове заиста ургентне глобалне здравствене проблеме. Финални текст је ипак очишћен и уопштен, и не позива никога да мења своје национално законодавство у поменутом смеру. Овај параграф открива различитост приоритета држава са релативно ниским нивоом здравствене заштите становништва у односу на средње и високо развијене земље. За већину афричких, и не само афричких, држава у развоју, клонирање људи уопште не представља близак нити реалан медицински или научни проблем, јер у њима доиста постоје много важнији здравствени приоритети.²²

Преговарање у Уједињеним нацијама о декларацији о забрани клонирања људи, показало је да су биоетичке дилеме и научни дискурс релативно лако замењени исказима који нису примарно руковођени интересима струке и потребама

²¹ Са танком већином од 55 према 52 гласа, уз 42 суздржана гласа.

²² Потврду ове тезе могуће је добити и латимичним увидом у званичне статистичке податке Организације Уједињених Нација. Водећи узроци смртности код деце у земљама у развоју, према овим подацима, су: упала плућа, дијареја, маларија и овчије богиње (дакле, све болести које се могу релативно лако спречити елементарним побољшањем основне здравствене заштите). Сваке године од маларије у свету умре преко 650 000 људи, од којих око 80% чине деца млађа од пет година. Године 2011. преко 150.000 људи, углавном деце млађе од пет година, умрло је од овчјих богиња. Исте године од туберкулозе је умрло 1.4 милиона људи. Коначно, око седам милиона деце млађе од пет година умре годишње од болести које се могу излечити. Официјелни подаци УН преузети су из: *The Millennium Development Goals Report 2013*, и могу се пронаћи на Интернет адреси: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>.

људског рода, већ су били значајно обојени политичким, економским, културним и религијским особеностима група држава или појединачних држава. Покушај универзализације стандарда око једног, у научном смислу, софистицираног проблема, за државе чланице УН, показао је значајне разлике и размимоилажења у њиховом научном и технолошком развоју и приоритетима. Стога ни једна необавезујућа декларација није могла бити усвојена без бројних компромиса и двосмислености, који су значајно релативизовали почетну намеру земаља предлагача. Коначно, можда је било боље да су биоетичка расправа о проблему клонирања и евентуална каснија регулатива, најпре били препуштени стручњацима и одговарајућим стручним телима,²³ а након подробног информисања јавности, тек потом дати на разматрање релевантним наднационалним институцијама.

Литература

- AAAS Committee on Scientific Freedom and Responsibility, *Scientific Freedom and Responsibility* (1975). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Антонић, С. (2009). „Клонирање као етички проблем”, *АПХЕ*, год. VI, No. 12, Нови Сад.
- Beauchamp, T. L., Childress, J. F. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford.
- Ћовић, А. (2000). *Izazovi bioetike*. Zagreb: Pergamena, Hrv. fil. druš.
- Хабермас, Ј. (2002). *Постметафизичко мишљење*. Београд: Београдски круг.
- Human Cloning Ethical Issues* (2005). Paris: UNESCO.
- InterAcademy Panel on International Issues, Statement on Human Cloning (2003). Trieste, Italy, Sept. 22.
- Jonas, H. (1990). *Princip odgovornosti*. Sarajevo: V. Masleša.
- Калуђеровић, Ж. (2010). „Биоетичко разматрање достигнућа савремених наука, посебно генетике”, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, књига XXXV -1, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2009). „Контроверзе око ГМ или трансгених организама”, *АПХЕ*, год. VI, бр. 12, Нови Сад.
- Кант, И. (2004). *Заснивање метафизике морала*. Београд: Дерета.
- Општа декларација Уједињених Нација о људским правима*. Интернет адреса: <http://www.sos-telefon.org.rs/zakoni/12.%20Univerzalna%20deklaracija%20o%20ljudskim%20pravima.pdf>.
- Putnam, H. (1997). “Cloning People”, J.Burley, ed., *The genetic revolution and human rights*, Oxford: Oxford University Press.

²³Тадашњи генерални директор Унеска Коиџиро Мацура (Koïchiro Matsuura) сматрао је да водећу улогу у дискусијама које се тичу клонирања, и темељним етичким питањима које се постављају у вези клонирања, а која су од интереса за цело човечанство, треба да имају научници и биоетичари. Он додаје да и остали субјекти, попут јавног мњења, треба да имају значајну улогу у широкој етичкој дебати о тако важном питању (*Human Cloning Ethical Issues* 2005: 5).

- Reich, W.T. (1995). *Encyclopedia of Bioethics*. New York: Simon & Schuster – Macmillan.
- Šegota, I. (2000). „Nova definicija bioetike”, A. Čović, *Izazovi bioetike*, Zagreb: Pergamena, Hrv. fil. druš.
- Strong, C. (2008). “Cloning and adoption: a reply to Levy and Lotz”, *Bioethics*, 22(2).
- Švajgera, A., „Kloniranje: pojmovi, zablude, obmana i strah.” Internet adresa: <http://www.vms.hr/school/klon01.htm>.
- The Millennium Development Goals Report 2013*. Internet adresa: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>.
- UN Doc. A/C.6/56/SR.27, *supra note 5*, paras. 2-26.
- UN Doc. A/C.6/59/INF/1, para. 8 (2004).
- UN Doc. A/C.6/59/SR.28, para. 42 (2005).
- Unesco i bioetika* (2008). Zbirka osnovnih dokumenata, Center for Ethics and Law in Biomedicine.

Dr Željko Kaluđerović, Novi Sad

BIOETHICS, DIPLOMACY AND CLONING

Abstract

The author of the paper analyzes the process of negotiation and creation of the Declaration of United Nations on Human Cloning, as well as the paragraphs of the very declaration. Negotiation has originally been conceived as pure bioethical discussion, leading to general agreement on prohibition of all forms of human cloning. However, it has more often been led as a discussion on human rights, cultural, civilization and religious differences among people, dealing with the issue who, i.e. what, has the priority when resolving potential conflicts of different value systems. In the end, instead of a convention, a non-binding declaration on human cloning has been adopted, permeated by numerous compromises and ambiguous formulations, which significantly relativised the initial intentions of the states which had proposed it. In author's opinion it would have been better if bioethical discussion and potential regulations on cloning had first been entrusted to certain professional bodies to consider, and only after the public had been fully informed about it should relevant supranational organizations have taken it into consideration.

Key words: convention, declaration, human cloning, bioethics, diplomacy.

Др Желько Калуджерович, Новый Сад

БИОЭТИКА, ДИПЛОМАТИЯ И БЕСПОЛОЕ РАЗМНОЖЕНИЕ

Резюме

Автор в настоящей работе анализирует процесс переговоров и появление Декларации Объединённых наций о бесполом размножении людей, как и сам параграф Декларации. Переговоры сначала были задуманы как чистая биоэтическая дискуссия с целью достижения общего соглашения о запрете бесполого размножения людей. Эти переговоры чаще всего имели характер дискуссий о правах человека, о культурных, цивилизационных и религиозных различиях среди людей и о вопросе кто, то есть что имеет приоритет в случае возможных конфликтов, противоречий разных систем противоречий. В конце дискуссий вместо конвенции усвоена необязательная Декларация о бесполом размножении людей, полная многочисленных компромиссов и двусмысленных формулировок, которые в большой мере первичное намерение предлагающих стран сделали релятивным. По мнению автора, лучше было бы если бы биоэтические дискуссии и потом урегулирование проблемы бесполого размножения людей, сначала решали соответствующие профессиональные, специальные органы, а после детального информирования общественности и потом они даны на рассмотрение важным наднациональным заведениям.

Опорные слова: конвенция, декларация, бесполое размножение, биоэтика, дипломатия

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 37.017:373
Прегледни чланак
Примљен: 18.VIII 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 3, p. 415–425.

САВРЕМЕНО ВАСПИТАЊЕ - ЕПИСТЕМОЛОШКА, СЕМАНТИЧКА И САДРЖАЈНА РАЗМАТРАЊА

Резиме

У саопштењу се расправља о проблемима васпитања као битној категорији педагогије. Васпитање, указује аутор, представља веома сложену, динамичну и живу активност која се преплиће, а често и изједначава, са идејама наставе, и образовања, учења, развоја, сазревања, понашања, културе, тако да то представља тежишту у проналажењу свог епистемолошког идентитета и процесналних проблема. Сложеност васпитања је и у томе што је ток развоја сваког појединца индивидуалан и одвија се под утицајем крајњих, сложених и међусобно повезаних деловања друштвене средине. Осим тога, свако друштвено раздобље, свака епоха је имала своје узоре, modele и идеале васпитања.

Огроман развој и напредовање наука, информационе технике и технологије, као и “инжењерске памети”, постављају савременом васпитању нове, сложене проблеме и изазове, који се у наукама о васпитању морају решавати интердисциплинарно и на посебан начин.

Аутор посебно указује на функцију школе и наставе у васпитном процесу као и на недовољну бригу и пажњу која се придаје улози и значају вредности и вредносних оријентација (друштвених, моралних, духовних и др.) на васпитање и понашање ученика.

Питање на које аутор скреће пажњу односи се и на схватања слободе као једног од значајних принципа васпитања.

Кључне речи: васпитање, епистемологија, школа, наставници, друштво, слобода.

Културне вредности и сазнања у бројним областима човекове духовности (наука, филозофије, морала, технологије и др.) подстичу јачање биосоцијалне

структуре личности. Стварно подстицање које се остварује *васпитањем у процесу образовног и наставног рада*, јединство различитости његових компонената, односи се како на подручје *објективних захтева* друштвеног живота тако и на *поједине аспекте* и својства личности.

Подручје васпитања, друштвених вредности, схватања и понашања, по својој природи је *веома сложено* зато што у понашању појединаца и група учествује низ фактора који измичу објективном утврђивању, процењивању и примени.

Друштвено и индивидуално понашање је по својој природи *веома динамично и променљиво* зато што се одвија у *веома различитим околностима*, па, у различитим приликама и ситуацијама, примена различитих метода, принципа, поступака и уверења има различите исходе.

Сложеност васпитања, развоја и понашања лежи у томе што је процес развоја сваког *појединца индивидуалан* и одвија се под утицајем бројних и међусобно повезаних фактора и међусобног деловања са *друштвеном средином*. Друштвена средина је разноврсна и различита за сваког појединца јер на њу делују одрасли (родитељи, васпитачи и други одрасли), вршњаци, а у последње време све више и непосредније техничко-технолошка средства и масовне комуникације.

Већ од рођења дете се налази у средини која је друштвене природе и која има одређене културне карактеристике, заједничке целој групи (навике, обичаје, начин мишљења, карактеристичан менталитет). Друштво од почетка настоји да детету *наметне* одређене форме понашања и да код њега развије одређене навике у задовољавању његових потреба. Породица представља одређену социјалну средину и утиче својом традицијом, начином живота, навикама, ставовима који су одређени обичајима, својом дубоком културном подлогом, својом психолошком индивидуалношћу. Индивидуални психолошки фактори налазе се у непосредној интеракцији са друштвеним и културним и тешко је, скоро и немогуће, означити њихово узајамно деловање.

Друштвени и индивидуални развој детета прати независна и општеразвојна линија везана за саму природу човека, наилази се непрестано и континуирано у сплету интеракција са друштвеном и етичком структуром одређене средине, онемогућавајући на тај начин издвајање онога што је везано за типично дечији менталитет и онога што је везано за менталитет који ствара притисак породичног амбијента и посебна врста васпитања која се примењује, као и других елемената и фактора.

Познато је да се друштвени и етички ставови, као и понашање појединаца испољавају ка усмерености рационалним, емоционалним и вољним реакцијама, структури потреба, интереса и мотива, који имају утицаје на поступке и одређена решења, поглед на свет, који укључује етичке ставове, убеђења и понашање, представља читав структурно-организациони комплекс различитих система, који дају свеобухватан "психолошки профил".

Када се расправља о васпитању, поставља се питање улоге школе, поучавања и учења, усвајања вредности и утицаја на васпитање.

Као друштвена институција, школа је увек, и на одређени начин, била заинтересована за проблеме васпитања. При давању овакве констатације мора се имати у виду комплексност друштвених односа, утицаји бројних чинилаца, као и специфична улога школе у друштву. Полазећи од објективних утицаја који на личност детета има читав *систем* различитих и разноврсних друштвених односа (економика и производња, политика и идеологија, право и морал, породица и родитељи, традиција и др.), његова активност у понашању, различите везе, односи и контакти са одраслима и вршњацима, средства масовних комуникација, укратко, разноликост и комплексност васпитних утицаја, било би нереално сматрати да школа има *одлучујућу улогу* у развоју и васпитању деце и младих.

Васпитање представља једну од основних категорија у педагогији. Термин “васпитање” се употребљава да би се изразила *веома сложена активност* која се не може исказати једном дефиницијом или одредбом. Она се преплиће, често и изједначава, са идејама “културе”, “учења”, “развоја”, “цивилизације”, “вредности”, “сазревања”, тако да се “ова питања” налазе у сложеном тражењу свог *епистемолошког* (сазнања, теоријско-сазнајног) *идентитета*. Процесуално стање указује на идеју о једној динамичној, живој и плодној стварности док реалност таквог схватања подручја захтева одређеност на његов ауторитет и аутономију. Било како да се схвати појам “васпитање”, остаје чињеница да се васпитање налази у *епистемолошким и процесуалним тешкоћама*.

Румунски педагог Антун Илица, професор Универзитета у Араду, указује да су Инапори теоретичара да се заокружи епистемолошко средиште (језгро), отежани преплитањем “васпитања” и “учења”, као и њихових позитивних ефеката чак и када се игноришу њихови различити учинци. Постати “васпитан” није истоветно са бити “учен”, и обрнуто. Васпитање и учење су процесуалне активности истог смисла а свака васпитна ситуација истиче њихову смисаону вредност. Васпитање, формално и неформално, су истине које отежавају, па и компликују, могућности њиховог семантичког раздвајања. Свакако да постоји извесна повезаност између учења и васпитања, али то не претпоставља курикуларне процесе у развоју личности. Васпитање и образовање се међусобно допуњавају и теже да утичу на развијање личности. Код разликовања васпитања и образовања “најозбиљније је то што је образовање процес који траје читавог живота”.

Поставља се и питање неопходности диференцијације васпитања и наставе. У настави се ради *о знању “о нечему”*, код васпитања *о понашању у ставу појединца о самом субјекту*; не ради се о важности неког знања већ како се појединац односи према том знању, како се он поставља према њему.

Лав Виготски (Лев С. Выготский, 1896-1934), родоначелник чувене Московске психолошке школе, наглашава улогу социо-културних односа у подстицању индивидуалног развоја, тако да његово схватање представља нови приступ развоју личности. Током развоја дете је под утицајем биолошких фактора, затим се његов утицај смањује, а главни покретач развој постаје *друштвена средина*. Виготски сматра да је ефикасно учење оно које *убрзава развој* и остварује *јединство интелекта и осећања*. Учење буди и разноврсне процесе

унутрашњег развоја који делују услед интеракције између детета и одраслих, као и сарадње са и вршњацима. Интериоризовани на тај начин, ови процеси постају саставни део самосталног развоја детета.

Знања која ученици усвајају, поред сазнајне и образовне, имају и *васпитну функцију*. Образовна и васпитна функција наставе се не могу остваривати одвојено и независно једна од друге. У наставном процесу и свакодневном раду наставника оне се стално прожимају, допуњавају, делујући једна на другу.

Остварујући микросистем, треба другачије посматрати *васпитне могућности* које има и сам образовни процес. То, међутим, не објашњава често коришћен појам *настава васпитног карактера*. Ова дефиниција, без обзира на поседовање богате педагошке традиције, у суштини је неуспешна. Поставља се питање: да ли уопште може да постоји настава без васпитања? Свака настава, да ли смо тога свесни или не, васпитава на одређени начин. Суштина тога проблема није у томе да настава треба да има васпитни карактер (она не може бити другачија), већ у томе да објасни у *ком правцу и како треба васпитно деловати* у наставном процесу. Велику улогу у модернизацији могу одиграти захтеви који проистичу из опште теорије “васпитног деловања”. Овај праксеолошки начин посматрања, пренесен на терен дидактике, дозвољава издвајање уопштених принципа организације рада ученика на часу. То су: *хуманизација* (подстицање интересовања за одређени рад), *кооперација* (тимско допуњавање задатака); *економија* (тј. циљ продуктивности и штедње), *срећеност и поступност у раду* и *рационализација* (стално усавршавање одређене организације рада). (Levin, 1981)

Између васпитања и развоја постоји интегративна повезаност деловања. Из познавања законитих односа настају основе од којих се планирају васпитни поступци и радње које се формирају ефективно, чиме се остварује васпитно деловање које захтева одређени напор. Не постоји директан однос зависности између развоја личности и васпитања: развој личности је процес који траје целог живота.

У својој дефиницији термина “васпитање”, познати немачки дидактичар Клафки (W. Klafki) сматра да се васпитање у најширем смислу користи као појам за “све свесне радње људи које су усмерене на развој и промену знања и умења, трајне ставове и облике понашања других, посебно младих људи”.

Едвард Шпрангер (Edward Spranger, 1882-1963), немачки психолог и педагог, теоретичар културне педагогије, сматра да је васпитање *културна активност*, која настоји да код појединаца развије сазревање субјективне културе путем одговарајућих контаката са објективном културом како би се обезбедио један стваран културни идеал, вредан са етичког становишта (*Kultur und Erziehung*, 1928). Култура ствара васпитање а васпитање се остварује путем културе, сматра Шпрангер. Формирање личности посредством културе представља облик комплексног и перманентног интегралног васпитања. Човек је културно биће а васпитање је, у ствари, његово “културно обележје”. Човек ствара културну средину примерену свом васпитању, а васпитање је последица постојеће цивилизације. Под културом се подразумевају не само духовне већ и материјалне вред-

ности које припадају цивилизацији, тако да је васпитање последица квалитета постојеће цивилизације, односно стања, неговање и култивисање (А. Пика, 2010).

Немачки педагози, представници културне педагогије (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Theodor Litt), сматрају неопходним да васпитање треба повезати са културом и културним вредностима (добрима) која имају утицаја на образовање, у мери и у складу са структурама развојних нивоа, потреба и могућности ученика. Култура представља *објективан и континуирани систем* вредности које утичу и одређују васпитање и васпитни процес. Култура је, у ствари, *систем* знања, обичаја, достигнућа, начина понашања и процењивања, у складу са одређеним друштвеним и етичким нормама, а огледа се у различитим животним и васпитним околностима и ситуацијама, о чему васпитачи морају да воде рачуна.

Већина одредби и дефиниција тежи да васпитање прикаже као меру спољашњег деловања на развој ставова и мишљења, при чему се процесима социјализације посредују правила и норме понашања, тиме и *културолошка вредност*, али се наглашава и значај саморазвоја и самоодређивања па на тај начин и јасно разликовање васпитања од принудних регулација и манипулација. Из тога произилази неопходност да се мерама васпитања ствара ситуација у којој личност која се развија може да стекне искуства за унапређивање саморазвоја.

Француски социолог Диркхајм (David Emile Durkheim, 1858-1917), “архитекта модерне социјалне науке”, “отац социологије”, један од првих који је скренуо одговарајућу пажњу на проблеме социологије и васпитања, наглашавао је да било које друштво настоји да формира човека одговарајућим, моралним, интелектуалним, па чак и физичким идеалима који постоје у њему. Наравно, садржај ових идеала зависи од историјске традиције, специфичности развоја, социјалног и политичког уређења, али истовремено и савремених услова, потреба и могућности.

Васпитање је процес са *променљивим садржајима* и у *функцији колективног менталитета*. Свака епоха је имала сопствене васпитне моделе изражене синтагмом “идеална личност”.

Тако, на пример, *калокагатија* у античкој Грчкој односила се на вредности које су обухватале појмове Лепоте, Истине и Добра: млади Грк требало је да има лепо тело, добру душу и буде оријентисан ка тражењу Истине. Римљани су, у скраћеном облику, преузели идеале грчких васпитних вредности, руководећи се изреком “*Mens sana in corpore sano*” (“У здравом телу здрав је и дух”). Средњовековни модели личности били су витез и испосник, а Ренесанса се залагала за енциклопедијску личност која је способна да разуме сложена стваралаштва човека са хришћанским и хуманистичким понашањем. Модеранизам је промовисао улогу грађанства, учествовање у животу колектива и земаљски хуманизам. Грађанство је прихватило вредности које су се односиле на братимљење, слободу, једнакост, легалитет, односно оне које су припадале новом типу хуманизма. Новије епохе су биле усмерене ка “свестрано” развијеним личностима којима су својствене и стваралаштво, толерантност, демократија, ствараоца материјалних и духовних вредности. Еволуција идеала личности је, према томе, утицала на одређивање васпитних поступака и садржаја.

Огромне промене које су последица прогреса науке и научно-техничких и технолошких делатности, *велики развој и напредак информационе технологије и „инжењерске памети“ постављају васпитање пред нове изазове и облике за процену јавног успеха* (прагматичног и са институционализованом културом)..

Поменута техничко-технолошка и информациона достигнућа уносе бројне промене, па и поремећаје, у традиционалну шему школе, наставе и образовања. Неприкосновена реч наставника сада је у многоне измењена: додат је *нов систем медијума* који има своје захтеве и правила, специфичан језик, стил, начин изражавања, који садржи одређену динамику, делује подстицајно, што неограничено проширује могућности посматрања, изражавања и разумевања стварности, атрактиван је и садржи специфичне вредности, што све заједно захтева ставове и реакције које ангажују читаву личност ученика. Ако жели да прати ове процесе, школа мора да узме у обзир све битне промене за које су заинтересовани млади.

Увођење електронских комуникација и интерактивних медијума, *повећава мрежу информација* које су ученицима, иначе, недоступне. Количина информација, добијених уз помоћ електронских средстава, све више превазилази штампане медије. Електронске комуникације имају властите симболе, боје и облике порука, заснованих на визуелним процесима и почињу све више да мењају структуру друштва. Појам *брзине* улази и у облике понашања људи, поготову младих. У савременом друштву, оријентација коришћења времена изван школе почиње да се мења и прилагођава електронским комуникацијама и технологији. Међутим, начин рада у школи је и даље заснован на традиционалном опажању места и времена. Део ученика успева да се прилагоди овој оријентацији док многи то не могу. Стога је неопходно указати на потребу конструктивног повезивања школе и образовних институција са животном средином, стилем и начином рада изван школе.

Школа много више пружа и постиже на плану *когнитивног развоја* деце. Чак и када се наглашава развој *целог детета*, когнитивни развој добија веће место и истакнутију улогу од других аспеката развоја, па и од формирања личности као скупа и *јединства интелекта, воље и осећања*.

Међутим, захтеви који се постављају савременој школи намећу потребу за усаглашавањем когнитивних и других аспеката васпитања. У противном може доћи до успоравања, па и кочења, једне или друге стране развоја. Знање представља одређену вредност једино ако има ослонаца у позитивним осећањима, када прелази у убеђење, када је повезано са целином васпитних поступака и када се трансформише у оно што називамо погледом на свет. Посебан значај имају оне основе које усмеравају појединца да се ангажује у друштвеном животу, оспособљавају га за складан живот међу људима, за напредак, за циљ има и добро других, који утичу на активно усавршавање односа у друштву и заједничком животу. То су, заправо, идејне и друштвене међуличне основе које најнепосредније утичу на васпитање и профил личности.

Може се закључити да је *интелектуално васпитање основа (база), битна страна васпитног процеса*. Ако ученике оспособимо за стицање система знања,

умења и навика, и ако усмеравамо њихов интелектуални развој, обезбеђујемо и основу за остваривање осталих компоненти васпитања.

Потребно је указати да свака школа има нешто што јој је својствено: *посебну атмосферу (амбијент)*, која врши снажан утицај и на васпитање ученика. Њу чине: односи између наставника и ученика, као и између самих ученика, а такође и неки аспекти формалне структуре саме школе као институције (традиција школе, дисциплина, награда, санкције и казне, иновације и иновативни поступци и др.). Пошто се васпитање и понашање састоје од *укупног збира* међуљудских односа, то и поменути персонални односи имају утицаја на васпитање. Посебно треба издвојити огроман васпитни утицај наставника као васпитача. Од значаја је што наставник готово на све ученике има утицај као према појединцима, однос између онога што наставник говори и онога што он чини, његов систем суђења, похвала и покуда, подстицаја и охрабривања, па било да се ради о промишљеном систему или о пукој импулсивности. Чак и против своје воље, наставник представља *пример ученицима*, а ако доде и до идентификације са њим, може се говорити о трајном утицају. Према томе, утицај наставника на развој, васпитање и понашање ученика је велики и “наставници га се могу одрећи једино уколико затворе врата школе у којој раде”.

У савременом друштву брзих, наглих и честих промена, улога и функција наставника је, пре свега, резултат измењених и другачијих погледа на укупне *процесе васпитања и образовања* у чијим остваривањима наставник обавезно учествује. Ови процеси се не односе искључиво на једностране и изоловане интеракционе односе између наставника и ученика, већ постају много сложенији, комплекснији и разноврснији. Савремени васпитно-образовни процеси представљају високи ниво сложености, интеграција, организација; одвијају се у богатим и различитим облицима; обухватају разнородне и интегрисане интервенције подстицајног карактера; остварују их колективи ученика (не само наставника), у оквиру којих су задаци на одговарајући начин подељени, а њихово извршавање је под увидом и контролом анализирања и сврсисходних координација.

Посебан значај у процесу васпитања представљају *вредности* као “стандарди за процењивање истине или вредности различитих ствари, сматрајући их као идеје (појмове) о пожељним начинима понашања”. Образовни импулси прате човека током целог његовог живота и рада и они су подржани не само потребама човека већ и *његовом вредносном оријентацијом*. Вредности управљају читавим током човековог живота и рада, одређују смисао васпитног процеса и представљају основну идеју његове непрекидности и континуитета.

Циљеви васпитања и образовања у Србији изложени су у *Закону о основама система образовања и васпитања*, али је у њима изостао целовитији приступ развоја у васпитању. У њему се не помиње које вредности (друштвене и моралне) уважава друштво у Србији као ни вредности од посебног значаја за идентитет српског, као већинског народа. У друштву које се брзо и нагло мења, и са мноштвом противуречности, какво је наше, постоје бројне нејасноће и несигурности

о схватању појединих вредности, многе вредности су се промениле, или су редефинисане, а појавиле су се и нове вредности.

У нашем друштву, и наставници у нашим школама, недовољну пажњу и бригу придају друштвеним, моралним и духовним вредностима (као што су правда, поштење, истина, част, достојанство, слобода и др.), али се не/или недовољно усмеравају да сазнају шта у суштини оне представљају, *у чему је и колики њихов значај* за развој и напредак друштва и појединаца. Вредности и начела се, истина, помињу у наставним програмима, уџбеницима и наставном процесу, али на начин као да ученици већ знају њихову суштину, улогу и значај. У њима се не расправља непосредно и конкретно, уз илустрације и примере, остваривање практичних искустава везаних за одређене животне ситуације, као да ће ученици појмове везане за одређене вредности стећи на слободан, спонтан или посредан начин. Суштина васпитања, поготову у школи, није превасходно у томе да ли основне вредности и законитости доношења одлука треба предавати, већ је проблем *како, на који начин* их преносити ученицима, као и да ли је васпитање у овој области успешно ефикасно или није.

Прохујало време очигледно је оставило лоше последице у погледу индивидуалних слобода и начина понашања, али ни период немара према васпитању није дао боље резултате. Уколико пред ученике, пред младе људе уопште, у *одређеном облику и на одређени начин* не изложимо конкретне и чврсто засноване вредности и ставове, тешко је поверовати да ће они усвојити и развити сопствена (лична) начела. Уколико им се не пружи адекватна друштвена и педагошка помоћ и подршка у овој области, они најчешће у потпуности занемаре сопствени ангажман па често падају под утицај пролазних мода, стилова живота и понашања, у чијој су власти све док је такав правац друштвеног кретања популаран, привлачан и омиљен, да би потом прихватили и друга убеђења, која су управо помодна и популарна, а која често могу бити и сасвим супротна оним претходнима.

Посебно питање се односи на *схватање слободе* као битног принципа васпитања, пошто су сва средства стављена у процес педагошке делатности. Да ли се деци (ученицима) може *све дозволити* и омогућити како то представници неких друштвених оријентација (па и педагошких) сматрају.

Слобода, у ствари, представља неопходност и делатност појединаца у складу са њиховим знањима, могућностима, способностима за избор одређених поступака. *Слобода није апсолутна већ релативна*, остварује се и оживотворава за постизање одређенога циља. Слобода је увек *конкретна и релативна*, зависи од реалних услова и датих околности. Појединци могу да имају слободу или да је буду лишени, као што и степен слободе може бити различит.

Слобода у васпитању није слобода препуштена ученику да ради шта хоће и како хоће, већ могућност да у њему учврсти оно што заиста треба да чини и поступа. Васпитати слободу претпоставља оправдан ауторитет одраслих који садржи знања и искуства усмерена на помоћ и подршку као и добробит детета и на начин који је за дете прихватљив.

Према томе, питање слободе и васпитања није проблем анархије, отпора, пркоса, самовоље, није супротстављање ауторитету и раду. Усмеравати децу и младе да схвате и усвоје шта је слобода не односи се на то да они чине шта хоће, већ да поступају у условима који могу да развију, обогате и ослободе њихове потенцијале како би одрасли, а када је то потребно, могли успешно да интервенишу, помогну, воде и усмеравају, саветују, оспособљавају и припремају децу да се што успешније integriшу у токове живота и у свет одраслих.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Радован (2012), *Основа процеса васпитања*, Београд: Филозофски факултет.
- Brezinka, W. (1990), *Grundbegriffe der Erziehung Wissenschaft*, Munchen.
- Cûcos, Konstantin (1996), *Pedagogie*, Polirom, Jaši.
- Dottrens, Robert (1971), *La crise de l'Education et ses remedes*, Neuchatel.
- Dewey, J. (1947), *Experience et education*, Bourrelurs.
- Ђорђевић, Јован (са Б. Ђорђевић, 2010), *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Вршач: Висока школа струковних студија за васпитаће.
- Ђорђевић, Јован (1976), *Школа и морално васпитање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Herre, R. (1986), *Vygotski, L. S. in: Dyclopedia of Developmental and Educational Psychology*, Oxford.
- Hall, R. and Davis, J. (1975), *Moral education in theory and Praxis*, Promethaus Book.
- Ilica, Anton (2010), *O Pedagogia, Doctrina Pedagogica do le origini până in prezent*, Arad.
- Lewin, Aleksandre (1983), *System wychowania a tivorczość pedagogiczna*. Warszawa: PWN.
- Лихачёв, Б. Т. (1993), *Педагогика*, Москва: Прометей.
- Muszynski, Heliodor (1976), *Zanjs teorii wychowania*, Warszawa: PWN.
- Мудрик, А. В. (1993), *Воспитание*, Рос. педагогическаи энциклопедил, Том 1, Москва.
- Мудрик, А. В. (1993), *Социализацих*, Россиискал педагогическал энциклопедил, Том 1, Москва.
- Вучић, Радмило (1934), *Основи педагогије*, Београд: Геца Кон.
- Schroder, H. (2001), *Didactisches Worterbuch*, Her. dr A. Mohr, Munchen, Wien.
- Spranger, Edward (1928), *Kultur und Erziehung*.

Academician Jovan Djordjevic, Belgrade

MODERN UPBRINGING – EPISTEMOLOGICAL, SEMANTIC
AND CONTENT CONSIDERATIONS

Abstract

The paper discusses the problems of upbringing as a significant category of pedagogy. According to the author, upbringing is a complex, dynamic and live activity interwoven, and also equalized, with the ideas of teaching, education, learning, development, maturation, behaviour, culture, so that it has become difficult for it to find its *own epistemological identity* and *processual problems*. Complexity of upbringing lies in the fact that the course of development of each person is *specific* and *individual* and takes place under the influence of ultimate, complex and inter-related influences of *social setting*. Furthermore, each social period, each epoch had its own role-models and ideals of upbringing.

Huge development and progress of sciences, informational technique and technologies, as well as “engineering brains” are for modern upbringing *new, complex problems and challenges*, which have to be solved interdisciplinary and in a special way within sciences on upbringing and education.

The author puts special emphasis on the function of school and teaching and upbringing process, as well as insufficient care and attention paid to the role and importance of *values* and *value orientations* (social, moral, spiritual, etc), for upbringing and behaviour of pupils.

Another issue the author pays special attention to refers to *understanding of freedom* as one of the most significant principles of upbringing.

Key words: upbringing, epistemology, school, teachers, society, freedom.

Академик Иован Джорджевич, Белград

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ - ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ,
СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАССМОТРЕНИЯ И РАССМОТРЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает проблемы воспитания как важной категории педагогики. Воспитание, указывает автор, является очень сложной, динамической и живой активностью которая переплетается, а очень часто и сравнивается с идеями процесса обучения, образования, учения, развития, созревания, поведения, культуры и поэтому это является затруднением в обнаружении

своего *эпистемологического идентитета* и *процессуальных проблем*. Сложность воспитания лежит в том что течение развития любого человека является *индивидуальным* и происходит под влиянием крайних, сложных и взаимосвязанных воздействий *общественной среды*. Кроме того, любой общественный период, любая эпоха имели свои образцы, модели и идеалы воспитания.

Огромное развитие науки, прогресс информационной техники и технологии, как и «инженерской интеллигенции», задают современному воспитанию *новые, сложные проблемы и вызовы*, которые в науках о воспитании должны решаться *интердисциплинарно* и особым способом.

Автор в особенности указывает на функцию школы и процесса обучения в воспитательном процессе и на недостаточную заботу и внимание, которые уделяются роли и значению *ценностей и ценностных направлений* /общественных, нравственных, духовных и др./ в воспитании и поведении учеников.

Автор обращает внимание и на вопрос касающийся понимания свободы как один из важнейших принципов воспитания.

Опорные слова: воспитание, эпистемология, школа, учителя, общество, свобода

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Доц.др Снежана Бабић Кекез

Универзитет у Новом Саду

Природно-математички факултет, Медицински факултет, Нови Сад

Ана Кекез Кљајић, мсц.

Адвокатска комора Војовдине, Нови Сад

UDK 364.632:373

UDK 37.06

UDK 373:316.624

Прегледни чланак

Примљен: 16. XII 2013.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 3, p. 426-440.

ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА У ШКОЛАМА И СИГУРНОСТ УЧЕНИКА¹

Сажетак

У раду се разматра питање да ли стратешки документи, примењени програми превенције насиља и активности које се чине у превентивном раду у школама у Србији, придоносе осећају сигурности и безбедности деце. Представљени су основни документи и програми превенције који се реализују у школама у Србији и урађено је експлоративно истраживање (узорак 202 испитаника, родитеља ученика основних школа у Панчеву) у циљу сагледавања да ли реализоване активности у превенцији насиља придоносе осећају сигурности деце у школи. Резултати показују да 71,57 посто родитеља сматра да је њихово дете у већој мери или потпуно сигурно у школи, као и да је у већој мери или у потпуности тачно да школа брзо и ефикасно реагује на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи (76,47%). Ови показатељи су охрабрујући, али недовољни за сагледавање ефеката реализације програма превенције у целини на које би указало свеобухватније истраживање у различитим друштвеним срединама.

Кључне ријечи: превенција насиља у школи, сигурност ученика.

1. Увод

“Насиље над децом је општи проблем који прожима сва друштва, све културе и све регије света. Милиони деце свакодневно трпе насиље. Насиље над дететом представља грубо кршење права детета. На-

¹ Рад је део пројекта који финасира Министарство просвете и науке РС за период 2010-2014, бр.179036

сиље изазива патњу детета, озбиљно угрожава развој, добробит, па и сам живот детета, а последице су често тешке и дуготрајне. “(Национална стратегија за превенцију и заштиту дјеце од насиља РС, 2008)

Промене које се догађају у друштву утичу на појаву школског насиља, оно је одраз целокупне ситуације у друштву. У многим земљама у свету школе више нису сигурно место, ни за ученике ни за школско особље. Школско насиље се повећава и у развијеним и у неразвијеним земљама, у сеоским и градским срединама. Насиље међу младима у школи постало је питање јавног здравља и представља проблем којим се бави и Светска здравствена организација, јер, поред других негативних последица које има, насиље у школи ствара хронични страх код ученика, што може бити узрок низа психосоматских болести (Soen 0,2002 0,190). Школа не може “чаробним штапићем” решити проблеме у друштву, али има обавезу и одговорност за решавање проблема насиља међу ученицима. Велики број истраживачких студија је документовано показао да превенција насиља у школи може имати врло успешне резултате и то у релативно кратком року. Мада школа не може спречити свеукупно насиље, она је дужна да покуша све што је у њеној моћи да насиље спречи, као што је дужна да адекватно реагује када се насиље већ деси (Попадић, 2009, 32). Другим речима, школа може раном превенцијом предупредити и смањити насиље и код ученика развити позитивно социјално понашање.

Према Д.Попадић (2009) школско насиље јесте насиље младих према младима, али школа није само позорница, већ - много важније - организацијски контекст који одређује правила која на тој позорници владају, који додјељује улоге деци и одраслима, и уобличава сасвим специфичну интеракцију између њих. Школа се појављује као еколошки микро-систем који, с једне стране, делује као катализатор на силе које су одговорне за насилну комуникацију која постоји изван ње, а с друге стране ствара нове улоге и интеракције које и рађају специфичне облике насиља. Насиље се најчешће дефинише као сваки облик једанпут учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства деце / ученика. Овом дефиницијом је наглашено негативно, односно агресивно деловање које се понавља кроз дужи временски период.

Насиље у школама обухвата широк спектар агресивних понашања која се догађају међу децом, од решавања сукоба насилним путем, неприхватљивог изражавања љутње или фрустрације до озбиљних инцидената уз употребу оружја. Не постоје прецизне границе између различитих врста и облика насиља, односно, они се међусобно преплићу и условљавају, али се могу издвојити појавни облици по специфичним карактеристикама. Насиље може имати различите форме:

- Физичко насиље се односи на понашање које доводи до стварног или потенцијалног телесног озлеђивања детета / ученика.

Примери физичког насиља су: ударање, шутирање, гурање, шамарање, чупање, дављење, бацање, гађање, напад оружјем, тровање, паљење, посипање врућом водом, ускраћивање хране, сна и сл.

- Емоционално / психолошко насиље односи се на оно понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства детета / ученика. Односи се и на ситуације у којима се пропушта осигуравање прикладне и подржавајуће средине за здрав емоционални и социјални развој у складу са потенцијалима детета / ученика.

Емоционално насиље и злостављање обухвата поступке којима се врши омаловажавање, етикетирање, игнорисање, вређање, уцењивање, називање погрдним именима, оговарање, подсмевање, исмејавање, неприхватање, изнуђивање, манипулисање, претња, застрашивање, ограничавање кретања деце / ученика, као и други облици непријатељског понашања.

- Социјално насиље представља искључивање из групе и дискриминацију.

Односи се на следеће облике понашања: одвајање детета / ученика од других на темељу различитости, довођење у позицију неравноправности и неједнакости, изолацију, недружење, игнорисање и неприхватање по било ком основу.

- Сексуално насиље и злоупотреба деце / ученика подразумева њихово укључивање у сексуалну активност коју она не схватају у потпуности, за коју нису развојно дорасла (не прихватају је, нису у стању да се с њом сагласе) и која има за циљ пружити уживање или задовољи потребе друге особе.

Сексуалним насиљем сматра се:

- сексуално узнемиравање - ласцивно коментарисање, етикетирање, ширење прича, додиривање, упућивање порука, фотографисање, телефонски позиви и слично;
- навођење или приморавање детета / ученика на суделовање у сексуалним активностима, било да се ради о контактним (сексуални однос, сексуално додиривање) или неконтактним активностима (излагање погледу, егзибиционизам);
- коришћење деце / ученика за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације.

- Електронско насиље - развој савремених комуникацијских технологија доводи до појаве насиља коришћењем информацијских технологија: поруке послане електронском поштом, СМС-ом, ММС-ом, путем веб-странице, четовања, укључивањем у форуме и слично.



Слика 1. Приказ различитих облика насиља

Низ различитих чиниоца, на индивидуалном, породичном и друштвеном нивоу, доводе до насиља. Међу њима можемо издвојити стрес, низак степен едукације, незапосленост, утицај околине у којој се живи, квалитету породице и породичних односа. Приметно је да су у сиромашнијим срединама с већом стопом незапослености, деца мање образованих родитеља, лошег психичког стања, ниског самопоштовања с проблемом болести зависности, често занемарена, злоупостављана емоционално или физички и сама прибегавају насиљу као начину да постигну нешто што желе. Често се за насиље окривљују и медији у којима је константно присутна прича о насиљу, било да се ради о новинама с лошим вестима или забавним филмовима (Буљан, Коцијан 0,2003). Гледање филмова са суровим сценама на којима се приказује отворено насиље, играње насилних видео игара може у дететовом уму замаглити границу између имагинарног света игре и реалног живота. Другим речима, постоји много комплексних разлога због чега су нека деца насилна према другима. Насилничко понашање може бити покушај стицања популарности, покушај да се покажу одлучним, способним или једноставно само скрену пажњу на себе. Насиље може бити и израз немоћне љубоморе на особу према којој се насилно понаша, а може бити и покушај свладавања озбиљних проблема или фрустрација које дете не може и не зна на други начин решити. Дете које је изложено насиљу у породици може исти начин понашања пренети и на своју школску околину.

Тешко је предвидети када и где ће се насиље догодити, ко су могући учесници и какве ће бити последице. Будући да се насиље одражава на целокупни развој и живот детета, без обзира на облик и место дешавања, у овом раду ће се изложити који су могући приступи у превенцији насиља у школама у Србији.

2. Програми превенције насиља у школама у Србији

У Републици Србији не постоји јединствен систем евидентирања и праћења појаве насиља у школама, тако да се не може са сигурношћу тврдити које су стварне размере и облици насиља. Међутим, резултати бројних истраживања, које су у протеклих десетак година спроводиле институције из различитих сектора и невладине организације, указују на тренд повећања породичног, а посебно вршњачког насиља међу децом и младима. Постојећи подаци потврђују, такође, да су неповољне друштвене околности у последњој деценији прошлог и почетком овог века изложиле децу у Републици Србији повећаном ризику од насиља (Нешић, Јовић; 2011:7). Деца су изложена вршњачком насиљу, али и насиљу одраслих. Свакодневно се суочавамо с чињеницама о томе колико су школе изложене негативном утицају многобројних фактора из окружења који угрожавају сигурност и правилан развој деце.

Ефекти добрих програма превенције обухватају не само позитивне промене у социјалном понашању ученика, већ и бољи школски успех, здравији лични развој ученика и успешнији рад школе у целини. Искуства примењених програма показују да је најуспешнији приступ превенцији школског насиља онај који обухвата

све људе у школи - и ученике и особље, који почиње рано - још на предшколском узрасту, који прожима целокупни васпитно-образовни програм - а не ограничава се на поједине ученике или поједине предмете или часове, усмерен је на изградњу позитивне климе у школи - у којој се не толерише насиље, а позитивно понашање се подстиче и награђује. Битан део успешног превентивног програма је укључивање самих ученика у давање информација о школском насиљу и у пружању помоћи и подршке вршњацима који су жртве насиља. Превентивни програми су успешнији када имају подршку наставника, родитеља и друштвене средине у којој се школа налази. Свака школа треба одабрати програм превенције насиља који одговара њеним потребама и околностима у којима ради. За увођење и спровођење таквог програма требају добити одговорне улоге сви учесници у васпитно-образовном раду школе, то не треба бити задужење само појединачних наставника или других појединаца у школи. Деци која су жртве вршњачког насиља најчешће није потребна професионална помоћ стручњака, већ одговорна одрасла особа којој могу да приђу и да јој изнесу своје проблеме, страхове и бриге (Гашић Павишић, 2004:169).

У Србији постоји низ програма за превенцију насиља који се у школама примењују, прате, модификују и проверавају у циљу смањења и предупредивања школског насиља, а побројаћемо само неке од њих:

- **Програм “Школа без насиља”** почиње са радом 2005. године под вођством Министарства просвете и UNICEF-а. У овај програм укључило се, до сада, више од 200 основних и средњих школа из преко 70 општина у Србији. Програм је конципиран као свеобухватан и заснован је на претпоставци да учинковит приступ проблему решавања насиља треба укључити не само ученике и наставнике, већ и читаву школу и локалну заједницу. Програм нуди школама један разрађен модел “унутрашње” и “спољне” заштитне мреже, на пример формирање вршњачког тима, као и низ механизма и поступака, на пример сандучић поверења и реституција, који могу на делотворан начин да развију осетљивост свих актера и школе као институције на различите облике насиља, да служе као превенција насиља и осигурају конструктивно реаговање на појаве насиља. Евалуација програма Школа без насиља, попут многих у свиету, показала је да мотивација као и предан и доследан рад свих у школи на превенцији насиља представљају предуслов за промене. Када се ангажује читав колектив, та позитивна клима се преноси и на децу. Посебан значај имају посвећеност руководства школе и равномерна подела улога и одговорности између чланова колектива. Резултати евалуације након пет година примене овог програма су:

- Подигнута је свест о насиљу
- Повећана је сигурност деце и одраслих у школи
- Смањен је број тежих облика насиља и смањено је насиље у млађој доби
- Побољшана је мера заштите

Да би овај програм у потпуности имао добре резултате, носитељи програма су изложили још неке изазове с којима се треба суочити у даљем раду:

- Насиље је “тврд орах” - и даље се бележи пораст насилног понашања у старијим разредима (за 5-6%)

- Окретање леђа насиљу - “ћутљива већина” - наставник ништа не подузима након што му се ученици обрате због насиља; када присуствују насилној сцени између својих вршњака, 20 посто ученика ништа не уради

- Додатни капацитети и ученика и наставника - 18 посто ученика и даље користи деструктивне стратегије у борби против насиља (враћање истом мером), 0,20% ученика бира да и даље трпи насиље и не обрати се никоме

- Мотивација и величина школе - примећено је да изостаје занимање за програм и активно ангажовање у њему и код наставника и код ученика који су у великим школама

- Сарадња с родитељима и локалном заједницом - ова сарадња је оцењена као најмање успешна компонента програма иако су учињени почетни кораци у успостављању такве сарадње. Мотивација колектива школе разликује се од школе до школе. Тамо где је мотивација већа, и програм је успешнији, тамо где је мотивација ниска, и програм се лошије примењује и има слабије ефекте (Школа без насиља - резултати петогодишњег спровођења програма 0,2010). Током реализације програма, уочена је потреба за пружањем додатне подршке родитељима у препознавању и суочавању са ситуацијама насиља. Приручник за родитеље “Шта је данас било у школи?” настао је на темељу искустава у раду с родитељима у оквиру програма “Школа без насиља”. Програм “Школа без насиља” је поставио темеље за доношење Посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у васпитно-образовном систему, правилника и приручника за његову примену, што обавезује све школе у Србији да заузму активан став према насиљу над децом, формирају тимове и израде програме за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања.

- 2010. године започела је кампања “**Зауставимо насиље заједно**” чији је циљ помоћи наставном особљу и деци у борби против школског насиља. На дводневној конференцији ученици су, поред слушања предавања о превенцији насиља, могли учествовати у различитим радионицама: Програм за младе - улога ученика у превенцији и интервенцији на насилно понашање, вршњачка подршка; Програм за младе - препознавање и реаговање на насиље; Осмишљавање начина за унапређивање тимског рада у вршњачком тиму и развој сарадње са одраслима у школи и родитељима; Мрежа школа - ко је чини и које су даље активности. Учесници су упућени да стечена знања поделе с ученицима односно колегама из свог окружења како би се што ефикасније и боље решавао проблем насиља. У прилогу овог рада налази се “Чек - листа превенције и интервенције у ситуацијама насиља у школама” која се може користити као додатни извор материјала за часове одељењског старешине и дискусије током састанака тимова за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања и вршњачког тима (www.unicef.rs)

- **Програм заштите деце / ученика од насиља.** У оквиру овог програма установа, у складу са специфичностима рада и окружења, планира, спроводи и

прати учинке превентивних активности. Превентивне активности требају бити у складу с циљевима “Посебног протокола” и предложеним задацима. Превентивне активности установа креира у складу са анализом стања и увидом у присутност насиља у својој средини, а на темељу:

- учесталости инцидентних ситуација и броја пријава насиља;
- заступљености различитих врста насиља;
- озледа;
- сигурности објекта, дворишта и слично. За планирање превентивних активности и анализу стања важни су:
- процена реализованих обука за запослене и потреба даљег усавршавања;
- број и учинци реализованих акција које промовишу сарадњу, разумевање и помоћ;
- степен и квалитет укључености родитеља у живот и рад установе, и друго.

Општи циљ “Посебног протокола” је унапређивање квалитета живота деце / ученика применом:

- мера превенције за стварање сигурне средине за живот и рад деце / ученика;
- мера интервенције у ситуацијама када се јавља насиље, злостављање и занемаривање у установама.

Специфични циљеви у превенцији:

- (1) Стварање и неговање климе прихватања, толеранције и уважавања.
- (2) Укључивање свих интересних скупова (деца, ученици, наставници, стручни сарадници, административно и помоћно особље, директори, родитељи, старатељи, локална заједница) у доношење и развијање програма превенције.
- (3) Подизање нивоа свести и повећање осетљивости свих укључених у живот и рад установе за препознавање насиља, злостављања и занемаривања.
- (4) Дефинисање процедура и поступака за заштиту од насиља и реаговања у ситуацијама насиља.
- (5) Информисање свих укључених у живот и рад установе о процедурама и поступцима за заштиту од насиља и реаговање у ситуацијама насиља.

- (6) Унапређивање компетенција наставног и ваннаставног особља, деце, ученика, родитеља, старатеља и локалне заједнице за уочавање и решавање проблема насиља, злостављања и занемаривања.

Специфични циљеви у интервенцији:

- (1) Спровођење поступака и процедура реаговања у ситуацијама насиља.
- (2) Успостављање система учинковите заштите деце у случајевима насиља.
- (3) Стално праћење и евидентирање врста и учесталости насиља и процењивање учинковитости програма заштите.
- (4) Ублажавање и отклањање последица насиља и реинтеграција детета / ученика у заједницу вршњака и живот установе.
- (5) Саветодавни рад с децом / ученицима који трпе насиље, који врше насиље и који су посматрачи насиља.



Слика 2. Предлози задатака којима се остварују циљеви у превенцији и интервенцији (J. Rowley & EH Vickery © 2007, Посебан протокол 0,2007)

Приказани су приедлози задатака којима се остварују циљеви у превенцији и интервенцији и узрочно-последична веза између превентивних и интервентних активности. Добро осмишљене, свеобухватне превентивне активности, засноване на принципу укључености свих, смањују потребу за интервентним активностима. Доследно спровођење програма интервенције, с праћењем ефеката, условљава планирање превентивних активности (Посебни протокол, 2007).

- Национална стратегија за превенцију и заштиту дјеце од насиља заснована је на основним принципима који подразумевају следеће:

1. Превенција насиља у образовно-васпитним установама има троструки циљ:

- Унапређивање сигурности ученика,
- Повећање квалитета рада у установи,

- Дугорочно, стицање вештина неопходних за конструктиван и ненасиљан начин решавања будућих животних проблема

2. Ни један вид насиља над децом се не може оправдати, а свако насиље се може спречити.

3. Потребна је хитна, дневна, учинковита акција образовно-васпитног система за смањење насиља у институцијама и установама у којем ће се активирати све постојеће снаге и ресурси друштва (професионалци, програми за превенцију, системски и институционални механизми и мере, постојеће структуре и законска решења), како у образовању тако и другим секторима који могу подржати ове активности (полиција, социјална заштита, здравство, локална самоуправа, цивилни сектор) (Оквирни акциони план 0,2009).

- Акредитовани бројни **програми стручног усавршавања запослених у васпитно-образовним установама**. Од 2000. године до данас, одлукама Министарства просвете и Завода за унапређење образовања и васпитања акредитирани су бројни програми стручног усавршавања запослених у образовању намењени превенцији насиља, успостављању и оснаживању конструктивне комуникације, развоју толеранције уз уважавање различитости, унапређивању сарадње с породицом, повећању ученичке партиципације у животу школе, унапређивању квалитета наставног процеса и ваннаставних активности, унапређивању квалитета односа у колективу и слично. Многи програми су подржани и приручницима за рад с децом и младима. Овакве програме је похађао велики број запослених у образовању и велики број деце.

Поред акредитираних, остварени су и многи други програми и пројекти са сличном тематиком и садржајима, које су организације цивилног сектора реализовале у школама, а неки су постали трајни ресурс система васпитања (нпр. Грађанско васпитање).

Све ово је показатељ да се свест о опасности ширења проблема насиља у школама пробудила и да се по угледу на то како се школско насиље решава у свету и у школама у Србији чине напори да се насиљу стане на пут.

Закон о основама система образовања и васпитања (Сл.гласник РС, бр.72/2009. и 52/2011. и 55/2013), ради свеобухватног система за заштиту деце од злостављања и занемаривања, дефинише одредбама законске забране ученика и запослених од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања. Закон препознаје три врсте забрана: забрану дискриминације, забрану насиља, злостављања и занемаривања и забрану страначког (политичког) организовања и деловања. Сходно томе, Министарство просвете је израдило *Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у васпитно-образовним установама у циљу сигурности*. Документи су обавезујући, односе се на све васпитно-образовне установе у Србији и основа су за низ подзаконских докумената и активности. Системска евалуација до сада није вршена и питање је који су ефекти усвојених докумената.

3. Методологија и резултати истраживања

За потребе овог рада урађено је акцијско, експлоративно истраживање у две основне школе, у сеоској и градској средини у школској 2012/2013. години. Предмет истраживања су ставови родитеља о нивоу остварености Правилника о безбедности и сигурности ученика у школи на основу системски постављених стандарда у Приручника за вредновање и самовредновање рада школе Министарства просвете Републике Србије. У анкетирању коришћен је стандардизован упитник из Приручника, део: Брига у ученицима

Циљ истраживања је утврдити у којој мери су родитељи сигурни да им је дете безбедно у школи и у којој мери ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи. Главна хипотеза је: *сарадња родитеља и наставника у циљу превенције насиља у школи је на високом нивоу остварености применом Правилника о безбедности и сигурности ученика у школи.*

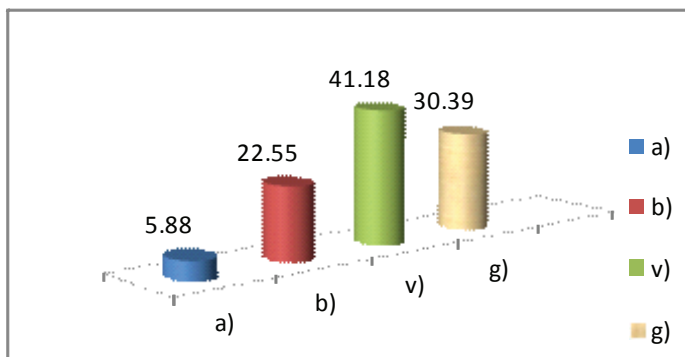
Узорак чини 202 родитеља ученика од петог до осмог разреда основне школе из градске и сеоске средине. У основној школи „4. Октобар“, Глогоњ, укупно је испитано 100 родитеља, а у основној школи „Жарко Зрењанин“, Панчево, укупно 102 родитеља. С обзиром на чињеницу да ће у узорак ући најдоступнији испитаници, образован је пригодни, тј. невероватносни узорак.

Прикупљени подаци обрађени су дескриптивном статистиком. Извршено је рангирање ставова и тврдњи родитеља и графички представљене њихове фреквенције. Коришћен је ексцелл за обраду и графички приказ статистичких података.

Резултати и дискусија

У складу са општим методолошким приступом, ово истраживање је могуће окарактерисати као емпијско, у ужем смислу има карактер експлоративног. Применом наведеног инструмента и одговарајућих статистичких процедура извршено истраживање нивоа сарадње родитеља и наставника у циљу превенције насиља у школи, дало је следеће резултате:

1. Сматрам да је моје дете сигурно у школи.
 - а) 5,88% родитеља сматра да њихово дете није сигурно у школи
 - б) 22,55% посто родитеља сматра да је њихово дете у мањој мери сигурно у школи
 - в) 41,18% посто родитеља сматра да је њихово дете у већој мери сигурно у школи
 - г) 30,39% посто родитеља сматра да је њихово дете у потпуности сигурно у школи



Хистограм 1: тврдње родитеља на 1. питање

Резултати приказани хистограмом бр.1 указују на то да велики број (41,18%) испитаних родитеља сматра да је њихово дете у већој мери сигурно у школи или да је у потпуности сигурно у школи (30,39%), што је, свакако, охрабрујуће за ниво поверења и квалитет сарадње родитеља и наставника у превенцији насиља.

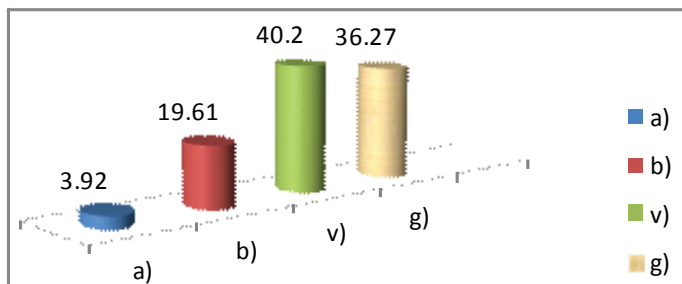
2. Школа ће брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи

а) 3,92% родитеља сматра да није тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност и ученика у школи,

б) 19,61% посто родитеља сматра да је у мањој мери тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи,

в) 40,20% посто родитеља сматра да је у већој мери тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи,

г) 36,27% посто родитеља сматра да је у потпуности тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи.



Хистограм 2: тврдње родитеља на 2. питање

Резултати приказани хистограмом бр.2 указују на то да велики број (40,20%) испитаних родитеља сматра да у већој мери тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи.

С обзиром на то да резултати показују да 71,57% посто родитеља сматра да је њихово дете у већој мери или потпуно сигурно у школи, као и да је у већој мери или у потпуности тачно да ће школа брзо и ефикасно реаговати на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи (76,47%), можемо закључити да је *сарадња родитеља и наставника у циљу превенције насиља у школи на високом нивоу остварености применом Правилника о безбедности и сигурности ученика у школи, односно да је потврђена основна претпоставка*. Ови показатељи су охрабрујући, али недовољни за сагледавање ефеката реализације програма превенције у целини на које би указало свеобухватније истраживање у различитим друштвеним срединама.

4. Закључак

Приоритетни задаци установа које се баве образовањем и васпитањем деце и младих првенствено треба утицати на формирање ставова о неприхватљивости насилног понашања, као и развијање толеранције, разумевања и прихватања различитости. Васпино-образовне установе треба да буду сигурна и подстицајна средина за сву децу / ученике.

У Републици Србији не постоји јединствен систем евидентирања и праћења појаве насиља у школама, тако да се не може са сигурношћу тврдити које су стварне размере и облици насиља. Међутим, резултати бројних истраживања, које су у протеклих десетак година спроводиле институције из различитих сектора и невладине организације, указују на тренд повећања породичног, а посебно вршњачког насиља међу децом и младима.

Представљени су основни документи и програми превенције који се реализују у школама у Србији и урађено је експлоративно истраживање (узорак 202 испитаника, родитеља ученика основних школа у Панчеву) у циљу сагледавања да ли предузете активности у превенцији насиља придоносе осећају сигурности деце у школи. Резултати приказаног истраживања су охрабрујући (71,57% родитеља сматра да је њихово дете у већој мери или потпуно сигурно у школи, као и да је у већој мери или у потпуности тачно (76,47%), да школа брзо и ефикасно реагује на новонастале проблеме везане за сигурност ученика у школи), али недовољни за сагледавање ефеката реализације програма превенције у целини на које би указало свеобухватније истраживање у различитим друштвеним срединама.

Литература

Babić-Kekez, S. (2012): A School's Role In The Population Policy Implementation Program, Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja, Pedagoška Obzorja, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, vol.27,n.1/2, Novo Mesto, str.158-171

- Бабић-Кекез, С. (1996): Остваривање права детета у школи, Педагошка стварност бр.9-10, Нови Сад, стр.607-614.
- Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D. (2003).* Zlostavljanje i zanemarivanje djece. Zagreb: Marko M. usluge doo.
- Гашић-Павишић, С. (2004):* Насиље у школи и могућности превенције; у С. Крњајић (прир.): Социјално понашање ученика (193-222). Београд: Институт за педагошка истраживања
- Flannery, D. et al. (2003):* Initial behavior outcomes for the peace builders universal school-based violence prevention program, *Developmental Psychology*, Vol.. 39, No. 2, 292 - 308.
- Nacionalna strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja*, ("Sl.. Glasnik RS", br. 122/2008).
- Nasilje u školama u svetu (1998).* Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Nešić, S.; Jović, N. (2011.):* Zaštita dece od nasilja u školama, Izveštaj Zaštitnika građana, Београд: Заштитник грађана.
- Olweus, D., S. Limber & Š.F. Mihalic (1999):* Blueprints for violence prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program
- Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама, (2009.):* Министарство Просвете, Република Србија.
- Попадић, Д. (2009.):* Насиље у школама, Београд: Институт за психологију.
- Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, (2007),* Министарство Просвете РС, Unicef
- Soen, D. (2002):* School violence and its prevention in Israel, *International Education Journal*, Vol.. 3, No. 3, 188- 205.
- Школа без насиља - резултати петогодишњег провођења програма 0,2010, Unicef.*
- Закон о основама система образовања и васпитања, Београд: Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009 и 52/2011 и 55/2013*

Internet izvori

- www.unicef.rs (2013/9/1.)
- www.mp.gov.rs (2013/9/27.)
- www.svezapravadeteta.org (2013/9/27.)

Dr Snežana Babić – Kekez, Novi Sad
Ana Kekez – Kljajić, Novi Sad

VIOLENCE PREVENTION IN SCHOOLS AND SAFETY OF STUDENTS

Abstract

The paper discusses the following issue: do strategic documents, applied to the programs of violence prevention and activities carried out in preventive work in schools in Serbia contribute to the sense of security and safety of children. Basic documents and programs of prevention realized in schools in Serbia are presented and an explorative research is conducted (sample consisting of 202 subjects, parents of primary school students in Pancevo) in order to consider whether undertaken activities within violence prevention programs have actually contributed to the sense of security and safety of children in schools. The results have shown that 71,5% of parents consider that their parents is to a higher degree or completely safe in school, as well as that it is completely or to a higher degree true that school reacts fast and efficiently to newly created problems related to security of students in school (76,47%). These indicators are encouraging, but insufficient for consideration of the effects of realization of prevention programs as a whole; such a possibility would be opened up by a more comprehensive research in various social settings.

Key words: violence prevention in school, safety of students.

Д-р Снежана Бабић-Кекез, Анна Кекез-Кляич, Новый Сад

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей работе авторы рассматривают вопрос о том, имеют ли стратегические документы, применяемые программы предупреждения насилия и активности предпринимаемые в превентивной работе в школах в Сербии) значение и способствуют ли чувству безопасности детей. В работе представлены основные документы и программы превентивы, которые реализуются в школах в Сербии и сделано, проведено исследование /в опросе участвовало 202 родителя учеников начальных школ в Панчеве/ с целью установить имеют ли реализованные активности в предупреждении насилия значение в чувстве безопасности детей в школе. Результаты указывают на то что 71,57 процентов родителей считают что их ребёнок в большой мере или совсем в безопасности в школе и что в

большой мере или полностью точно что школа быстро и эффективно реагирует на наступившие проблемы в связи с безопасностью учеников в школе /76,47%/. Настоящие данные положительные, но недостаточные для определения эффектов реализации программы превентивы насилия в целом, а на это указало бы более широкое исследование в разных общественных средах.

Опорные слова: предупреждение насилия в школе, безопасность учеников

Проф. др Данијела Василијевић,
Доц. мр Данијела Судзиловски,
Доц. др Жана Бојовић,
Универзитет у Крагујевцу,
Учитељски факултет Ужице

UDK 78:159.923.5
Прегледни чланак
Примљен: 8. VII 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 3, p. 441–454.

СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ¹

Апстракт

Полазећи од теорија социјал-демократских и социјалистичких педагошких идеја, теорије социјалног учења, разматрајући суштинска питања циљева васпитања, аутори указују на значај социјализације ученика уопште, с посебним освртом на наставу музичке културе у нижим разредима основне школе. Социјализација се не супротставља индивидуализацији, већ, напротив, доводи се у везу са са хармонијским, холистичким развојем личности ученика као индивидуалног и друштвеног бића.

Кључне речи: социјализација ученика, индивидуализација ученика, настава музичке културе основне школе, педагошке идеје.

Настанак и развој социјалне педагогије

Током деветнаестог и почетком двадесетог века на педагошкој сцени постоје, преплићу се, сукобљавају и мире два правца: индивидуална и социјална педагогија, тј. педагогија „есенције“ и педагогија „егзистенције“ – како их назива пољски педагог Богдан Суходолски (1903–1992). Уколико је акценат на индивидуалној суштини и особености васпитаника, уколико се инсистира на развоју његове есенције, реч је о *индивидуалној педагошкој концепцији*; а ако се иде у правцу задовољавања стремљења друштвене заједнице, формирања васпитаника за потребе друштва, оспособљавања за егзистенцију у друштву коме припада, говори се о *социјалној педагогији*. Иако се идеја о потреби подређивања васпитања потребама заједнице јавља и раније, оснивачем социјалне педагогије сматра се немачки педагог Паул Наторп (Paul Natorp, 1854–1924). Он се залаже за заједничко васпитање у јединственој народној школи како би се сви ученици васпитавали у духу заједнице и стицали навике заједничког живота. Радећи у том правцу, школа би требало да развија и примењује различите социолошке облике рада.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“, број 179 026, који подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

Развоју овакве педагошке идеје допринеле су друштвене околности тога времена – стварање бројних националних држава, колонија, друштвене и политичке кризе, етнички сукоби и међудржавна класна превирања. Сматрало се да само васпитаник који служи интересима и потребама друштвене заједнице може решити старе и новонастале проблеме друштвеног, историјског, националног, културолошког и других карактера. Идеје социјалне педагогије подржавао је и немачки педагог Паул Бергман (1859–1931), инсистирајући на значају биолошких веза међу члановима друштвене заједнице у циљу заједничког превазилажења проблема, остваривања колективних потреба и интереса.

Стварањем Немачке Социјал–демократске партије 1875. године, настаје нови педагошки правац кога одликују европске социјал–демократске педагошке идеје, које ће се најпре неговати и развијати на подручју Немачке, Аустрије и Швајцарске. Главни протагонисти нове педагошке мисли били су: Ото Риле (1867–1943, Немачка), Роберт Сајдл (1850–1933, Швајцарска), Ото Глекел (1874–1935, Аустрија). Након Првог светског рата, 1919. године, *Одлучни школски реформатори*, социјал–демократе: З. Каверау, П. Естрајх, Е. Ротен, Ф. Карсе и други, траже нову, „продуктивну школу“ (ProduktiveSchule) засновану на „етичком социјализму“. То је бесплатна школа за све, без обзира на класну и сталешку припадност, слободну школу без спољних утицаја цркве, политике или сталешких кругова, школу која васпитање и образовање повезује са продуктивним радом, школу која ће уважавати индивидуалне способности ученика обезбеђујући напреднијим ученицима да брже напредују из разреда у разред уз примену програма диференцираног типа. Циљ је хармонијски развој личности у складу са индивидуалним потенцијалима ученика, а све ради стварања новог, праведнијег, хуманијег друштва.

Идеје социјалне педагогије прихватају многи појединци и школе у свету, а нарочито неки поборници *Школе рада*. И сам Георг Кершенштајнер (G. Kerschesteiner, 1854–1932) истиче да школа треба да оспособи појединца за живот у друштвеној заједници. Ову идеју прихватили су заговорници друштвеног и грађанског васпитања. Социјал–демократске идеје седамдесетих година деветнаестог века у српској култури иницирају први српски социјалисти Светозар Марковић и Васа Пелагић. Почетком двадесетог века у оквиру *Напредног учитељског покрета*, прихватају их млади, први школовани, „напредни“ учитељи, педагози у Србији: Милош Б. Јанковић, Драгиша Михајловић, Драгутин Прокић, Раде Вуковић, Радован Теодосић и други. Социјал–демократска педагогија временом се трансформисала у социјалистичку педагогију. У другој половини двадесетог века назива се још и марксистичком и комунистичком педагогијом. Носиоци *Напредног учитељског покрета* јесу први заступници марксистичке, односно социјалистичке – комунистичке педагогије код нас, што ће, у другој половини двадесетог века бити „једино призната педагогија у педагогији у Срба“ (Поткоњак, 2012 :180).

Током двадесетог века развили су се и екстремни варијетети социјалне педагогије, засновани на запостављању индивидуалних потреба ученика као

појединца, тако да се личност и развој ученика стављају искључиво у службу интереса заједнице којој припадају. Реч је о фашистичкој педагогији и Совјетској социјалистичкој педагогији. Са пропашћу политичке идеологије, нестајали су и ови екстремни педагошки погледи на васпитање и образовање ученика. У намери да се премости јаз, помире једнострана схватања васпитања и образовања индивидуалне и социјалне педагогије, да се индивидуализација и социјализација ставе у исти контекст, настала је *прагматистичка педагогија* америчког педагога и филозофа Џона Дјуја (John Dewey). Ипак, покушај приближавања два међусобно супротстављена правца остао је делимично остварен. Иако је постојала добра идеја о јединству индивидуалног и социјалног, из прагматистичке педагогије настале су *прогресивистичка педагогија* заснована на индивидуалној оријентацији васпитања и *реконструктивистичка педагогија* заснована на социјалној оријентацији васпитања. Корак даље у интеграцији два педагошка правца није начинио ни Е. Шпрангер (1882–1963), немачки педагог и психолог, главни представник *културне педагогије*. Он је инсистирао на развоју духовних, културних вредности и на томе заснивао педагошки прилаз ученику; говори о значају општих, човечанских вредности, али и значају ужих вредности насталих у оквиру једног народа, нације, државе или етничке групације. Васпитање заснива на индивидуалном развоју у контексту културних вредности, путем којих се индивидуа оспособљава за живот у конкретној друштвеној заједници. Ширење ове педагошке идеје помогли су Т. Лист, С. Хесен, Р. Раск.

Социјалној педагогији припадају сви концепти васпитања који наглашавају важност друштвених циљева васпитања. Заправо, не ради се о васпитању за друштво, већ за државу, за интересе владајуће класе. „Све док се друштво дели на класе, не може бити васпитања за цело друштво, али је могуће стварати илузију о друштвеном јединству које у реалности не постоји“ (Лакета, Василијевић, 2012: 119).

Појам, значај и фактори социјализације ученика у настави музичке културе

У намери да се боље схвате и сагледају позитивне вредности социјалне педагогије (не умањујући значај осталих педагошких праваца) и њени ефекти на савремену наставу, а посебно наставу музичке културе, укратко ћемо се осврнути на појмовно одређење термина *социјализација*. Појам *социјализација* се најчешће дефинише као процес интеракције са друштвеном средином у коме појединац усваја корисне и пожељне обрасце понашања значајне за функционисање и обнављање друштва (*Педагошка енциклопедија* 2, 1989: 358). Реч је повратном утицају, иако он није јасно уочљив, „ако кроз укупан збир тих односа друштво трпи знатан притисак и само се социјализује, а нарочито ако је отвореног типа“ (Крстић, 1988: 576). У Педагошком лексикону, *социјализација наставе* одређује се као „развијање хуманих интерперсоналних односа свих учесника у настави, пре свега наставника и ученика, ради стварања складне разредне заједнице са

заједничким правима и дужностима у међусобном комуницирању, помагању, дружењу, ради превладавања издвојености и изолованости“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 466).

Све особе, групе, институције и организације, са којима појединац долази у додир јесу агенси социјализације. Најчешће се наводе: породица, школа, вршњачка група, медији, институције (државне и друштвене, институција брака, родитељства и сл.), друштвене организације и сл. Процес социјализације започиње у раном детињству, неки ће рећи чак и у пренаталном периоду, и траје читав живот (примарна, секундарна и терцијална социјализација). Уважавајући значај свих агенаса социјализације, а полазећи од предмета интересовања овог рада, нашу пажњу ћемо усмерити на појам и значај социјализације у нижим разредима основне школе, тачније у настави музичке културе. Ваља нагласити да је процес учења биолошки, да је социјално условљен, да зависи и од активности и самоактивности појединца. Што се социјалне условљености процеса учења тиче, акценат се ставља на структуру садржаја, средства и облике социјалног учења и његове индивидуалне и социјалне функције (*Педагошка енциклопедија* 2, 1989: 358).

Социјализација и музичка култура

„Уметност развија дечји ум на изузетно моћне начине. Приликом учења уметничких предмета млади људи се навикавају кретању у ситуацијама несигурности, амбивалентности, различитости, уз откривање унутрашње кохерентности између конфликтних искустава. С обзиром на то да млади људи живе у свету различитих система веровања, морала, култура, школа би требало да буде место које негује помирење ових различитости“ (Catterall, према: Ивановић, 2007: 40). У школи се изучавају уметнички предмети, ликовна култура, књижевност, али се предмет музика култура издваја у погледу њених могућности домета и доступности. Музика представља основни део сваког друштва. Дете је са музиком у контакту *in utero*, а касније кроз активности родитеља који музиком изражавају разне емоције. Ова уметност је присутна у свакодневном животу и скоро на свим местима где се свакодневно одвија човечја активност, у вртићу, школи, радном месту, кући, улици, позоришту и свим осталим местима где се одвија живот.

Музика је посебно важно педагошко средство којим могу да се подстичу интеракција међу децом, граде се социјалне вештине, социјална кохезија и емпатија. Музичким активностима се остварује чвршћа веза између детета и околине, доприноси се заједничкој емоционалној реакцији, а тиме се утиче и на развој групног идентитета. Преко музичких активности дете се лакше социјализује и уклапа у одређену институционалну средину, предшколску, школску или вршњачку, а самим тим развија своје диспозиције. Музичке способности детета зависе од више фактора, генетских предиспозиција, утицаја социјалне средине и активности самог детета. У узрасту у коме се дешавају најкрупније промене у развоју ових способности, а то се дешава у предшколском и раном школском периоду, важну улогу имају породица, предшколска и школска средина и утицај

масовних медија. Правилан однос према развоју музичких способности детета у породици и у институционалној средини доводи до њиховог развоја, што доприноси већем ангажовању детета у разним музичким активностима, а самим тим развија његово самопоуздање. То резултира лакшој и бржој социјализацији.

Међу децом која припадају истом узрасном периоду постоје многобројне различитости. Поред поменутих, које се тичу веровања, морала и културе, постоје разлике у погледу емоционалне и интелектуалне зрелости, развоју психомоторних реакција и, не ретко, у говорним способностима. Правилно бирани музички садржаји могу да децу која су несигурна, стидљива, са мањим потенцијалом музичких способности, споријим развојем моторних реакција, са говорним манама, укључе у заједничку активност. Комплексност емоција које музика преноси може помоћи да се деца са оваквим карактеристикама изразе и да са задовољством учествују у музичким играма, певању и свирању. Деца са мање израженим музичким потенцијалом или неразвијеним моторним реакцијама могу наћи одговарајуће место у музичким активностима. Такође, познато је да се код особа који имају поремећај нормалног тока говора (муцање) проблем не примећује код певања или говора који је ритмички организован. Учешће у овим активностима детету ће помоћи у јачању самопоуздања, а самим тим омогућава и његову бољу интегрисаност у групу. Инклузија је у редовни систем образовања укључила децу са одређеним психофизичким сметњама. Једна од битнијих активности и средстава за њихову успешну социјалну адаптацију јесте заједничко музицирање кроз певање, свирање и музичке игре. И код деце која имају веће психолошке и физиолошке сметње, која своје васпитање и образовање остварују у посебним условима, социјална интеракција најбоље се остварује примереним музичким активностима. То је, у већини случајева, и једина активност која ову децу може да повеже у заједничко деловање (Види шире: Судзиловски, 2012: 145).

Фактори социјализације ученика у настави музичке културе

Има више фактора који утичу на развој музичких потенцијала ученика, то су: биолошки, средински фактори (породица, друштво, школа – наставник, вршњаци, наставни садржаји, наставна технологија) и активност ученика. Социјализација ученика нижих разреда основне школе, у највећој мери зависи од кључних елемената дидактичког четвороугла: (1) наставних садржаја, (2) наставне технологије (социолошких облика наставног рада, наставних метода, наставних система, медија), (3) наставника и, (4) вршњака (ученика) – као главних носилаца наставног процеса.

Садржаји музичке културе у функцији социјализације ученика

Кроз садржаје наставе музичке културе које укључују активности певања, свирања, музичких игара, музичко стваралаштво и слушање музике остварује се блискост и заједничко искуство ученика. Певање представља окосницу му-

зичког васпитања и образовања и једно је од средстава активног и колективног музицирања на часу. Кроз певање се развијају музичке способности, гласовне могућности, ритам и музичка меморија, а осим тога преко песме, која је синтеза музике и текста, деца доживљавају лепоту музике и припадност колективу.

Музичке игре могу и треба да буду подстицајне за изражавање заједничког, али и сопственог израза детета где оно само организује и креира своја решења. На тај начин оно развија машту, стваралаштво и музичке способности, првенствено ритам, затим способност разликовања тонова по висини, боји и јачини. Музичке игре које се организују по правилима прво у вртићу, а касније у школи, помажу интеграцији детета са вршњацима кроз заједнички задатак. Кроз овакве активности, где се правила утврђују и које деца треба да поштују, остварују се васпитни циљеви. Деца, којима је природна потреба активно кретање, у игри праћеној музиком, са или без правила, на овај начин у комуникацији и реализацији са осталом децом стичу социјалне вештине. Припадност колективу која се изграђује кроз музичке игре развија се и кроз заједничко певање и свирање у васпитној групи, а касније у одељењу. Ове врсте музичких активности, више него било које друге, развијају социјалну кохезију и интеракцију, а имају и веома важну улогу у јачању хуманог развоја у раном детињству. Задатак који се ставља пред децу у виду заједничке реализације музичке игре где треба ускладити елементе који је чине, пружа могућност доживљавања заједничког задовољства. Музика утиче на дечје понашање на подсвесном нивоу и зато она може бити средство у ублажавању или превазилажењу проблема у социјализацији. На пример, преко музичких игара може се лакше превазићи проблем који произилази из промене настале преласком из предшколске средине у школску (в. шире: Судзиловски, Ивановић 2012: 146). У једном су одељењу деца са различитим интелектуалним и музичким потенцијалима. Зависно од индивидуалних особина које зависе од много фактора, интелектуалне и емоционалне зрелости, физичких особина, васпитања које су стекла у породици или у социјалној средини, деца се са више или мање успеха уклапају у средину одређујући је по многим елементима.

Облици рада у настави музичке културе и социјализација ученика

У односу на циљ наставе, број ученика у групи, начин, смер и учесталост комуникације, разликују се четири основна социјолошка облика наставног рада: (1) фронтални или колективни рад, (2) групни рад, (3) рад у пару и (4) индивидуални облик рада.

(1) **Фронтални рад** се препознаје по заједничком истовременом раду свих ученика на истим задацима, усмереном ка заједничком циљу у строго утврђеној наставној организацији под непосредним руководством наставника. Шајбнер (O. Scheibner) уочава две варијанте фронталног облика рада: а) *везану*, засновану на доминацији наставника и вербалном обраћању ученицима и б) *слободну*, препознатљиву по већој слободи ученика приликом одабира циљева рада, израде плана и организације активности, избора садржаја рада, наставних метода, наставних

средстава, па и вредновања властитих постигнућа. Са становишта социјализације ученика, слободна варијанта фронталног облика рада је од посебног значаја: ученици се упућују на међусобно сарадњу, усаглашавање ставова, уважавање различитих интересовања у демократској атмосфери и слично. Такође, фронтални облик рада погодује учењу имитацијом, педагошки узор наставника посебно долази до изражаја, лакше се проналазе вршњачки узор у одељењском колективу, ефикасније сагледавају и упоређују властита постигнућа са постигнућима других и сл. Фронтални облик рада у музичкој култури применљив је у свим програмским садржајима овог наставног предмета. Заједничко музицирање, кроз певање, свирање, музичке игре и слушање музике укључује заједничко ангажовање свих ученика. Без обзира какве су музичке способности деце која припадају једном одељењу, сви требају да буду укључени у ове активности.

(2) Социјализација ученика посебно долази до изражаја у **групном облику рада**. Као најчешће предности групног облика рада наводе се: ефикасније коришћење извора знања, стицање квалитетнијег знања, неговање критичког и стваралачког мишљења, оспособљавање за самообразовање, али и развијање радних навика, развијање осећаја за друге, потребе и смисла за поделу рада, неговање вишесмерне комуникације, групне солидарности. Екстравертни ученици у могућности су да усклађују свој рад са и према другима, а интровертни постају слободнији, отворенији за сарадњу, друштвенији, активнији у комуникацији са другима. Квалитет и степен социјализације ученика кроз групне активности значајно утиче ниво остварености постављених циљева и задатака у настави музичке културе; подразумева могућност заједничког извођења свих активности: певања, свирања, слушања, музичких игара. Групни облик рада може да се примени на садржајима који укључују: певање; свирање; певање и свирање; певање и покрет; свирање и покрет; певање, свирање и покрет; и остале комбинације које могу бити у склопу музичких драматизација.

(3) **Рад у пару** треба схватити као заједнички рад два ученика у извршавању наставних задатака. Истраживања показују да ученици радо раде у пару, чиме се стварају добре претпоставке за успешно деловања оба члана тандема. Разликују се четири врсте рада у пару: (а) инструктивни рад (бољи ученици помажу слабијим), (б) индивидуално учење у пару (ученици се припремају за кооперативно учење кроз више или мање самосталан рад), (в) кооперативно учење у пару (парови заједно планирају и организују учење кроз разноврсне активности) и (г) заједнички стваралачки рад у пару (заснива се на уважавању и развијању стваралачких потенцијала оба ученика). Сви варијетети рада у пару могу бити у служби социјализације наставног рада уколико је радна атмосфера подстицајна, уколико се инсистира на међусобној сарадњи. Тиме се утиче на зближавање ученика, јачање међусобног поверења, поштовање и разумевање, смањење напетости због заједничке одговорности (Лакета, Василијевић, 2006). Све предности рада у пару могу се приписати и групном облику рада. Ипак, деца ће лакше остварити успешну комуникацију, сарадњу у мањим социолошким формама (пару), него у групи, што треба имати у виду у процесу социјализације ученика и рад у

пару применити као прелазну форму ка групном облику рада, посебно у првом разреду основне школе. Музички садржаји се могу релизовати кроз рад у пару преко заједничког певања, свирања, итд. Заједничко извођење истог задатка, на пример, певање песме или свирање исте ритмичке деонице, помаже стицању сигурности. Важно је да се у овом раду у комбинацији нађу деца која су сличних музичких способности или у којем је једно дете са развијеним а друго са мање развијеним музичким способностима. Не би ваљало дати задатак пару у коме су оба детета са скромним музичким способностима. У пару у коме су различите музичке способности, дете које предњачи може помоћи да се његов пар у извођењу музичких активности осећа сигурније.

(4) С обзиром да се **индивидуални облик рада** најчешће дефинише као самосталан рад ученика на одређеном задатку без размене информација са другима (Ђорђевић, 1981; Вилотијевић, 1999), тешко да се може говорити о значајнијој социјализацији ученика у оваквој организацији наставе, осим у случају његове индивидуалне активности која је у функцији кооперативног рада у пару или групног рада ученика. Карактер садржаја самосталног рада ученика, питања, задаци, извори знања могу иницирати потребу за дружењем, заједничким радом, учешћем у активностима значајним за одељењски колектив. Индивидуални облик рада у музичкој култури се може примењивати на два начина, преко индивидуалног рада учитеља са учеником у циљу савладавања одређеног проблема или потпуно самосталног рада детета, на пример, у активности музичког стваралаштва.

Наставне методе и наставни системи у функцији социјализације ученика

Развијање естетских осећања, формирање и утврђивање естетско-васпитних навика остварује се кроз координиран рад наставника и ученика, уз помоћ уџбеничких и приручничких садржаја. Ефикасност комуникације између ученика, наставника и уџбеничког садржаја у многоме зависи од примењених наставних метода (Бојовић, 2010: 76). Једна од заступљенијих метода у настави музичке културе је *метода демонстрације*, која подразумева звучну демонстрацију музичких садржаја преко слушања, певања или свирања. Да би деца савладала одређене садржаје, учитељ мора отпевати песму, одсвирати деоницу на инструменту коју треба деца да науче, показати им покрет који прати музичку игру или им презентовати звучни запис музичког дела које је предвиђено за слушање. Да би се нови садржаји приближили и објаснили деци, користи се *метода усменог излагања* и *метода разговора*. Преко методе разговора учитељ умерава њихову пажњу на елементе музичких садржаја и подстиче активирање мисаоних активности.

У којој мери ће наставни системи бити у функцији социјализације ученика, зависи, на првом месту од њиховог карактера: неки дозвољавају већи степен социјализације ученика (тимска настава, егземпларна настава, хеуристичка), а неки више погодују развоју ученика као индивидуалног бића (индивидуализована настава, програмирана настава, проблемска настава). Ипак, у ком контексту ће

се остварити конкретна наставна стратегија, који ће јој бити крајњи циљ и исходиште, зависи од наставника, његове стручности и способности да замишљено и примени у конкретној наставној ситуацији. Флексибилним приступом могуће је сваки наставни систем ставити у службу социјализације ученика.

Циљеве социјализације прописује школски програм, али сам процес и стварне домете социјализације одређује наставник који је важан у оној мери у којој је постао узор идентификације за ученике (Требјешанин, 2011: 33). Наставник игра кључну улогу у социјализацији ученика у нижим разредима основне школе јер је у позицији да утиче на остале елементе који јој доприносе. Он може да утиче на наставне садржаје, облике, методе и системе које ће укључити у наставу музичке културе. Његов позитиван однос према наставном предмету Музичка култура, уз пажљиво и правилно одабране садржаје, допринеће већем ангажовању деце у реализацији музичких активности и подстицању њиховог интересовања за њих. Дете које нема довољно развијене музичке способности, може имати осећај инфериорности у групном, а поготову у индивидуалном ангажовању. Наставник је тај који треба да таквом детету помогне да се уклопи у заједничку реализацију музичких садржаја преко одабраних садржајних елемената (ако не може да отпева, може да прати дејим инструментом) и да охрабрује учешће, што ће поспешити јачање његовог самопоуздања. Преко учешћа у заједничком музицирању, деца остварују бољу комуникацију, а самим тим се лакше уклапају у колектив.

Вршњаци имају значајну улогу у социјализацији јер утичу на многе *аспекте*, од формирања ставова, система вредности, интересовања, понашања. Њихова улога се повећава, почев од узраста 5–6 година, када почиње њихов утицај, да би у периоду адолесценције постала значајан чинилац социјализације. Улога вршњака се огледа у томе да они могу представљати узор и модел. Деца која показују интересовање за бављење музиком и ангажована су у разним музичким активностима, могу да подстакну мотивацију код других. Деца која су стекла преференције према одређеном музичком жанру у породици или институцији (музичка школа, културно уметничко друштво) утичу на другу децу у већој или мањој мери.

Теорија социјалног учења у настави музичке културе (наставник, вршњаци и медији у функцији социјализације ученика)

Бавећи се питањем социјализације ученика у настави музичке културе, немогуће је заобићи *теорију социјалног учења*, коју су утемељили и обликовали Бандура и Волтерс седамдесетих година прошлог века. Ова теорија има одлике и *бихејвиористичких теорија* (учење заснивају на оперативном условљавању), али и особености *когнитивних теорија* (значај се придаје људској способности стварања симбола, откривања каузалних веза и односа, замишљању, предвиђању исхода властитог понашања). Полази се од става да средина утиче на понашање појединца, али да оно углавном није резултат награђивања, већ човекова свест

о постојању каузалне везе између понашања и резултата тог понашања. Теорија социјалног учења се заснива на три суштинска концепта: а) људско учење је углавном опсервативног и имитационог карактера, б) учење имитацијом је подстакнуто, в) сегменти имитативног или опсервативног учења се објашњавају у складу са принципима оперантног условљавања (Вилотијевић, 1999).

Ко све може бити модел имитације у настави музичке културе? Постоје *стварни модели*, који се налазе у непосредном окружењу ученика: то може бити наставник, односно учитељ, али и друг из клупе или разреда. Ауторитет наставника у нижим разредима основне школе јесте неприкосновен. Уколико наставник показује посебну наклоност ка настави музичке културе, исказује теоријско и практично знање и уме да подстиче, негује и развија музичке способности и знања код својих ученика, он ће бити позитиван узор, деца ће га радо имитирати и кроз ту имитацију усвајати нова, пожељна понашања. Наставник треба да буде узор и својим радом да подстиче култивисање диспозиција детета да слушања музику, да учествује у музици, да се изражава музиком и да је ствара (Радош, 2010: 330). И добри другови, одлични ђаци, узорни ученици представљају добре стварне моделе, које ученици радо копирају, опонашају. Ученик који је стекао одређена музичка знања у музичкој школи или кроз неформално образовање, а истиче се у музичким активностима, може бити узор који мотивише вршњаке. Реч је спољашњој мотивацији која временом може прерасти у мотивацију интризичног типа.

Симболички модели понашања јесу цртани, анимирани ликови, књижевни ликови, писана или говорна упутства, замишљене слике и слично. Снажан симболички модел у настави музичке културе може бити живот и дело неког познатог композитора, вокалних или инструменталних извођача, стваралаца музичких инструмената (на пример: виолина, клавира). На обликовање понашања ученика могу утицати и музички фестивали, такмичења, смотре, приредбе и слично. У том смислу у настави музичке културе од посебног значаја су аудитивни снимци (песме, инструментали, говорни записи и сл.), визуелни медији (слике, фотографије, слајдови, итд), аудио-визуелна наставна средства (снимци приредби, музичких такмичења, фестивала, документарни и играни филмови и сл.), мултимедијални формати (анимације, аудио-визуелни садржаји хипертекстуалног карактера). Према Бандуриној теорији социјалног учења, постоје три подстицаја имитације. Први, који највише одговара деци предшколског и млађег школског узраста, подразумева директан подстицај помоћу модела. Други подстицај имитације је препознатљив по награђивању, за коректно, прихватљиво понашање ученик добија награду (похвалу). А трећи, се односи на индиректан подстицај усвајањем понашања, вредности које пропагира нека друга личност, на пример, јунак из филма. Имитативно понашање може имати три ефекта:

(1) *Ефекат моделовања* – понашање моделовано по одабраном узору. Ако је реч о позитивном узору, ученик ће усвојити позитивно понашање, друштвено прихватљиво. Дobar симболички музички узор ученика може утицати на формирање музичког укуса, на мотивацију за рад и учење, неговање интереса за изучавање конкретних музичких садржаја...

(2) *Инхибиторно-дезинхибиторни ефекат* – потискивање и одбацивање неприхватљивог понашања јер је одабрани модел, кажњен за слично или исто понашање, назива се инхибиторним ефектом. Дезинхибиторни ефекат односи се на поновно прихватање неприхватљивог понашања, јер је узор награђен за исто или слично понашање. Улога наставника музичке културе у суптилном, ненаметљивом одабиру ученичких музичких узора уз уважавање индивидуалних интересовања, њиховом неговању је од пресудног значаја за правилну социјализацију ученика. Наставник мора да пронађе правилан методички поступак да се избори против негативних утицаја лоших музичких узора за ученика, како из окружења, тако и фиктивних модела из књига, филмова, сајбер-виртуелног окружења.

(3) *Изазвани ефекат* – најчешће се дефинише као „подлегање атмосфери“. То не мора бити директна последица неког конкретног понашања модела, већ емоционална реакција на одређено понашање. На пример, код ученика се јавља жеља за свирањем виолине ако се група деце, другара одреде за исти музички инструмент.

За *имитативно учење* су од посебног значаја карактеристике пажње ученика: способности опажања – чулне способности, перцептивна спремност (осећај за ритам, висину тона, боју, јачину, хармонију), претходни подстицаји, мотивација. *Опсервационо учење* започиње презентацијом модела и пролази кроз неколико фаза: концентрација ученичке пажње на најупечатљивије и најбитније у понашању модела, следи когнитивна организација, складиштење и мисаоно вежбање запаженог, потом репродукција и усавршавање запаженог посматрања и на крају, примена наученог понашања. У предности имитационог учења наводе се могућност да се следи целовито понашање по јасно утврђеном редоследу, наставник може, добрим делом, да контролише и усмерава пажњу ученика, да каналише активности ученика у правцу запамћивања и репродукције садржаја, да утиче на мотивацију ученика (Вилотијевић, 1999).

Активност ученика

Социјализација ученика уопште, па и у настави музичке културе, умногоме је условљена, поред поменутих биолошких и срединских фактора, и властитом активношћу ученика; његовим жељама, амбицијама, интересовањима, нивоом аспирације, спремношћу за сарадњу, отвореношћу за спољне утицаје и интеракцију са окружењем, али и спремношћу да искористи сопствене потенцијале кроз самоактивност и самоактуализацију.

Закључак

Не постоји дилема: да ли је важнија индивидуална педагогија или социјална педагогија, индивидуализација или социјализација? Јасно је да оба педагошка правца носе собом вредности од посебног значаја за наставу и учење, да се не могу искључиво и једнострано постављати циљеви васпитања и образовања мла-

дих, те да је потребно кроз креативну синтезу позитивних вредности које нуде оба концепта, обликовати савремену наставу. Само холистички приступ усмерен на хармонијски развој личности ученика, који га уважава и као индивидуално и како друштвено биће, може превазићи слабости и индивидуалне и социјалне педагогије, односно помирити индивидуализацију и социјализацију ученика у настави.

На развој музичких потенцијала ученика утичу биолошки фактори (наслеђе), средински фактори (породица, друштво, школа – непосредно и посредно ближе и даље окружење) и активност ученика. Брзина и карактер социјализације ученика у настави музичке културе условљена је срединским факторима, зависи од наставничког узора, његовог професионалног и стручног ауторитета, вршњачких индивидуалних и колективних модела, одабира одговарајућих наставних садржаја којима се негује и подстиче друштвено прихватљиво понашање ученика, избора релевантне наставне технологије, посебно социолошких облика наставног рада. Међутим, социјализација ученика неће бити успешно остварена ако не постоји спремност ученика да прихвати понуђене моделе понашања. Отуда, поред средине, веома важан фактор социјализације ученика у настави уопште, јесте његова афективна спремност и когнитивна самоактивност. Теорија социјалног учења, (Бандур и Волтерс), заснива се на повезивању срединских фактора (окружења, имитационе стимулације) и активности појединца (когнитивне спремности појединца да научено понашање интериоризује и примени у конкретној ситуацији).

Ваља нагласити да социјализација ученика, као продукт социјалне педагогије, јавља се као неопходност друштва у коме живимо, али да се хумана димензија социјализације ученика у настави музичке културе може препознати и остварити једино наставном концепту заснованом на уважавању индивидуалних музичких потенцијала ученика, његових знања, способности, интересовања, могућности усмерених ка властитој самоактуализацији.

ЛИТЕРАТУРА

- Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Бојовић, Ж. (2010). Методе естетског васпитања и уџбенички садржај, Ужице: *Зборник радова, вол. 13, бр. 12, 75–84*.
- Василијевић, Д. (2007). *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања у природи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2, Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije*. (1963). Zagreb: Matica Hrvatska.

- Ilary, B. (2003). *Singing and Listening To Music With Infant*, 5th Triennial ESCOM Conference.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ivanović, N. (2007). *Образовање музиком, предлог образовног модела кроз медијум музике, (необјављена докторска дисертација), Факултет музичке уметности, Београд.*
- Копас – Вукашиновић, Е. (2006). *Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста*. Београд: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, vol. 38, br.1.*
- Лакета, Н., Василијевић Д. (2012). *Наставни системи између индивидуалног и социјалног концепта развоја ученика, у: Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, Ужице: Учитељски факултет, 115–128
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija 2.* (1989). U redakciji dr Nikole Potkonjaka и dr Petra Šimleše.
- Педагошки лексикон.* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (2012). *Педагогија у Срба*. Београд: Српска академија образовања и Едука.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Судзиловски, Д. (2010). *Музика у развојним етапама деце предшколског узраста*. Ужице: *Зборник радова, вол. 13, бр. 12.*, 203-210.
- Sudzilovski, D., Ivanovic, M. (2012). *Social enviroment-music – socialization*, Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Educaion; (141-147).
- Trebješanin, Ž. Lalović, Z. (2011). *Pojedinac u grupi*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dr Danijela Vasiljević
Danijela Suzdilovski, MA
Dr Žana Bojović
Užice

SOCIALIZATION OF STUDENTS IN MUSICAL CULTURE TEACHING

Abstract

Starting from the theories of social-democratic and socialistic pedagogical ideas, theories of social learning, considering essential issues of aims of education, the authors point to the importance of socialization of students in general, with special emphasis on musical culture teaching in lower primary school grades. Socialization is not opposed to individualization; on the contrary, it is related to harmonious, holistic development of student's personality as individual and social being.

Key words: socialization of students, student individualization, musical culture teaching in primary school, pedagogic ideas.

Д-р Даниела Василиевич М-р Даниела Суздиловски Д-р Жана Боёвич,
Ужице

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧЕНИКОВ В РАЖАХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Резюме

Исходя из теории социал-демократических и социалистических педагогических идей, теории социального учения и рассматривая важнейшие вопросы целей воспитания, авторы указывают на значение социализации учеников вообще, с особым обзором процесса обучения музыкальной культуре в младших классах начальной школы. Социализация не сопротивляется индивидуализации, но наоборот, имеет характер гармонического холистического развития личности ученика как индивидуального и общественного существа.

Опорные слова: социализация учеников, процесс обучения музыкальной культуре в начальной школе, педагогические идеи

ОСНОВЦИ У (ПОСТ) ТРАНЗИЦИЈИ

Резиме

Криза у којој се наше друштво налази посебно погађа децу која су најрањивији део популације. Турбулентно време у коме живимо учинило је израженијим и видљивијим бројне негативне појаве у развоју деце. Наставници и остали стручњаци у школама се суочавају са различитим девијантним облицима понашања деце: порастом насиља и агресивности, све већом употребом алкохола и дрога, повећаном анксиозношћу и депресивношћу основаца, бежањем и масовним изостајењем из школе, лошим интерперсоналним односима, свађама, љубомором. У комплексном истраживању покушали смо да емпијски проверимо чињенице које запажамо у свакодневном раду с децом. ИДобијени резултати су показали да велики број ученика не воли школу, а већина од оних који имају позитиван став наглашавају да је то због социјалне улоге школе (“због друштва и дружења”). Слободно време најчешће проводе на пасиван и неорганизован начин. Показују симптоме депресивности, процењују себе нервозним и имају проблема са спавањем. Насиљу су изложени и у школи и у породици. Алкохол почињу да користе веома рано, и конзумирају га свуда: на прославама, отвореном простору, кафићима, али и у својој кући. Истраживање је показало и да у значајној мери злоупотребљавају лекове за смирење из кућних апотека. Узори су им јавне личности из спортског миљеа и света глуме, а најважнија вредност за њих је здравље.

Кључне речи : основци, транзиција, став према школи, слободно време, депресивност, физичко насиље, употреба психоактивних супстанци, вредности, узори

Увод

Снажна економска, социјална и морална криза у којој се наше друштво налази већ две деценије довела је до развоја различитих облика социјалне патологије, како друштва у целини тако и појединаца. Ипак, чини се да су деца, као најрањивији део популације, и највеће жртве ове кризе. Без икакве друштвене моћи и без развијених когнитивних капацитета који би им помогли да превла-

дају бројне негативне последице социјалне транзиције, они одрастају у несигурним и нестабилним временима која додатно усложњавају очекиване и нормалне развојне кризе кроз које пролазе у свом сазревању (пубертет и адолесценција). Негативне последице сурових друштвених околности се веома добро запажају у школи која је природна дететова средина и у којој они проводе пуно времена. Пораст агресивности и насиља, све већа употреба алкохола и дрога, повећана анксиозност и депресивност основаца, па и покушаји суицида, свађе, љубомора, лоши интерперсонални односи, пркошење ауторитетима, су појаве које уочавају, пре свега, психолози по школама, али и наставници и остали стручњаци. Чињенице и запажања до којих смо дошли путем свакодневних опсервација, групних и индивидуалних разговора, покушали смо да проверимо једним емпиријским истраживањем без намере да дубље проучавамо ове феномене или утврђујемо везе и односе међу појавама.

Циљ и задаци истраживања

Овим истраживањем желели смо да испитамо :

- ставове деце о школи и наставним предметима
- начин на који проводе слободно време
- осећање депресивности
- употребу цигарета ,алкохола и дроге
- изложеност физичком насиљу
- вредности и узоре

Хипотезе

У овом раду пошли смо од следећих хипотеза :

- старији ученици основношколског узраста имају претежно негативан став према школи,
- слободно време најчешће проводе на компјутеру уз игрице и на друштвеним мрежама,
- међу основцима су све присутнија осећања туге, нерасположења и анксиозности те због тога све чешће и све раније посежу за психоактивним супстанцама,
- у великој мери трпе физичко насиље и у школи и у породици,
- своје узоре и modele понашања налазе међу естрадним звездама, а вредности којима теже су усмерене ка личној добробити.

Узорак

Испитивање је урађено на узорку од 173 ученика VII и VIII разреда ОШ “Душан Радовић ” у Пироту, школске 2009/2010.године, у атмосфери потпуног поверења између испитаника и испитивача.

Табела бр1. Структура узорка

	М	Ж	Ук.
VII	39	43	82
VIII	52	39	91
Ук.	91	82	173

Методе и инструменти

Подаци су прикупљени упитником посебно конструисаним за ову прилику који је састављен из 4 дела. Питања у упитнику су затвореног и отвореног типа, а прва целина од 13 питања је намењена испитивању ставова према школи и слободном времену. Другим делом упитника од 27 питања смо испитивали употребу психоактивних супстанци и осећање депресивности (за испитивање депресивности коришћени су ајтеми из стандардизованих инструмената - Hanes и CDU скала). Трећа целина у упитнику се односи на изложеност физичком насиљу (9 питања), а четврти део упитника је намењен испитивању вредности и узора

(7 питања). У обради података су коришћене методе дескриптивне статистике: процентни рачун и АС.

Резултати истраживања

Ово истраживање, настало из практичних разлога, потврдило је многа искуствена запажања. Анализираћемо неке од резултата које смо добили.

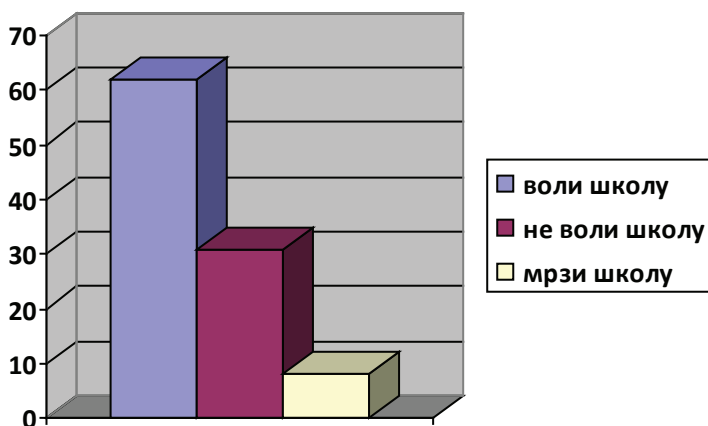
Став према школи

У општој друштвеној кризи и ерозији вредности школа је изгубила место у систему вредности које јој објективно припада. Са недовољно квалитетном наставом, великим бројем предмета и преобимним програмима, школа губи на значају не само у погледу васпитне, већ и образовне функције. Чињеница је да великом броју ученика родитељи плаћају приватне часове и различите програме и курсеве изван школа (све чешће и на узрасту од I – IV разреда). То, такође, потврђују и резултати различитих интернационалних и критеријумских тестирања који би вероватно били и лошији да наши ученици нису развили различите механизме варања. Васпитна функција школе је одавно маргинализована.

Тешко је данас проценити какав је став деце према школи. Шта је школа младима? Какав однос имају према школи као месту на коме проводе тако много времена? (‘‘радно време’’ седмака и осмака у школи, ако се укључе у неке додатне активности, приближава се радном времену одраслих). Супротно нашој хипотези, испитивање је показало да већина ученика - 107 (61,84 %) има позитиван став према школи. Али, овакав став имају пре свега због социјалне улоге школе

(“због друштва, дружења”), а тек нешто више од четвртини испитаника (27%) важна је образовна функција школе (“могу да стекнем нова знања”, “да се образујем”). Негативан став према школи има 66 испитаних ученика (38,14 %), док се издваја 8,09 % ученика који имају екстремно негативан став (“мрзе школу”).

Графикон бр. 1: Став према школи



Табела бр.2. Негативан став према школи ученици имају због тога што:

	f	%
“много треба да се учи”	28	42,42
“јер је школа досадна, смара”	15	22,73
“зато што не воле оцењивање “	14	21,21
“због неких наставника”	9	13,64
	66	100

Однос према школи и обавезама одсликава и податак да 60 % основаца бежи са часова или симулира болест, као и то да се скоро сви у школи (93,06 %) служе недозвољеним средствима (преписују, шапућу, показују туђе радове, или подваљују на друге начине). Редовно сваког дана учи 20, 23% испитиваних ученика, а 79,77% учи кампањски. Сматрају да су преоптерећени обавезама у школи и не могу да постигну да уче све предмете редовно.

Испитивали смо и ставове према наставним предметима. Они зависе у великој мери и од става према наставнику: од тога какве су његове стручне, професионалне и интерперсоналне компетенције. Овај податак је у том смислу драго-

цен за саму школу, а ми га овде износимо јер се резултати подударају са налазима у неким другим истраживањима. Најомиљенији предмет код наших испитаника је: физичко васпитање (50,86 % позитивних избора), податак који вероватно показује још увек веома важну потребу за кретањем и физичком активношћу у овом узрасту. Највише аверзије ученици показују према учењу биологије (37% негативних избора). И у неким другим истраживањима је утврђено да је биологија најмање омиљен предмет код ученика. Такође, критеријумска тестирања ученика VIII разреда из 2000. год. су показала да су најслабија образовна постигнућа баш из овог предмета (само 28% ученика је решило постављене задатке). Чињенице које треба узети у разматрање, пре свега од стране креатора програма, али и писаца уџбеника из овог предмета. Интересантно је да се на овим листама не појављују изборни предмети (ни у позитивном ни у негативном смислу), па изгледа као да они нису још увек нашли своје место у школи. Није тајна да се на овај начин по школама решавају питања технолошких вишкова наставника, или да их бирају наставници и учитељи према својим афинитетима, а не родитељи и деца.

Такође је симптоматичан податак да још увек, упркос прокламованим принципима партнерског, демократског односа између ученика и наставника,

многи наставници свој ауторитет граде на страху и репресији, па 47 ученика или нешто више од четвртине укупног узорка (27,17%) изјављује у анкети да се плаши појединих наставника.

Слободно време

Један од веома важних сегмената живота младих је слободно време. Начин провођења слободног времена је једна од одређујућих карактеристика стила живота младих и у многоме одређује квалитет њиховог живота. Неструктурирано и без контроле одраслих може да води у ризична понашања, поготову код основаца јер њихова самоконтрола није довољно развијена. С друге стране, многобројна истраживања показују да активно и добро структурирано слободно време доприноси развоју личности. Основни циљ у истраживању је био указивање на најучесталије активности којим наши испитаници испуњавају слободно време. Под слободним временом смо подразумевали време које је слободно, како од школских, тако и од породичних и других сличних обавеза, а које млади организују према својим интересовањима. На нашем узорку најучесталије су спортско - рекреативне активности за 75 испитаника (43,35%). Овај податак не потврђује нашу полазну претпоставку, али се из табеле види да више од половине испитаних ученика слободно време проводи на пасиван и неорганизован начин. Провођење времена за компјутером и играње игрица ја најчешћи облик коришћења слободног времена за 20,81% наших ученика, затим следе: слушање музике 16,18%, гледање телевизије 9,25%, дружење са пријатељима, спавање и читање. Симптоматично је колико испитани ученици мало читају (мимо обавезне лектире за школу), а остале културне активности нису ни заступљене. Већина

(56,65%) наших испитаника сматра да има довољно слободног времена, али га не проводе на активан и организован начин.

Табела бр.3 Најучесталије активности у слободном времену

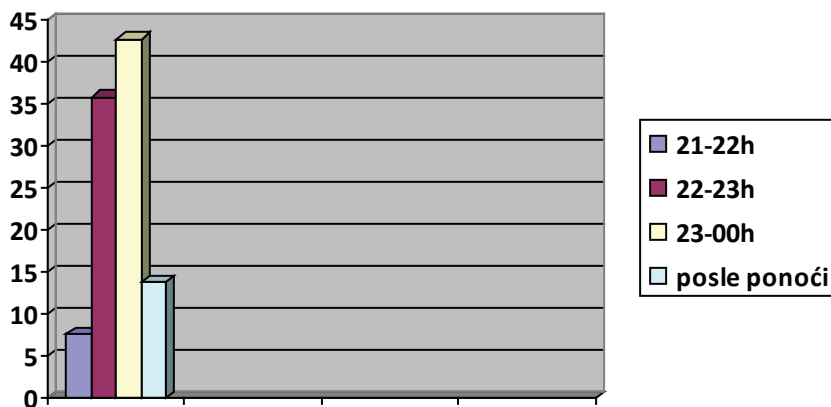
	Спортске активности	Уз компјутер	Слушање музике	Гледање телевизије	Дружење с пријатељима	Спавање	Читање	Ук.
f	75	36	28	16	12	5	4	173
%	43,35	20,81	16,18	9,25	6,94	2,89	2,31	100

Депресивност

Све чешће се психолози практичари у основним школама у раду сусрећу са децом која имају озбиљне емоционалне проблеме. Поред анксиозности и страхова, и депресивност се све више среће у разговорима са децом, па чак и суицидално понашање. И у науци се последњих 15-ак година све више пажње поклања истраживању дечје депресивности. Истраживачи се слажу да је по симптомима, депресивност код деце у основи сличне симптоматологије као код одраслих. Епидемиолошке студије показују да искуство с депресивним поремећајима има око 5% деце и између 10-20% адолесцената. У детињству је депресивност често маскирана другим поремећајима, најчешће агресивношћу. За дијагностиковање депресије као клиничког поремећаја важна је и дуготрајност симптома па је интересовање у овом истраживању претежно било на испитивању негативног, песимистичног расположења. Истраживање је потврдило наше полазне претпоставке јер 43 ученика (24,85%) показује симптоме депресивног расположења. Такође, скоро две трећине испитиваних ђака, њих 68 (64,16%) процењује себе као веома нервозне. Наравно, мора се при тумачењу ових података узети у обзир узрасно доба у коме се налазе наши испитаници (пубертет и адолесценција) које је само по себи турбулентно, а осећања интензивна и променљива. Још један податак који смо добили истраживањем, а који може да укаже на депресивност је и то што сваки осми ученик (12,41%) нема најбољег друга. Истраживања показују да депресивна деца имају проблема да задрже пријатеље. Посебно је забрињавајућа чињеница да 58 испитаника, одн. сваки трећи ученик (33,53%), има проблема са спавањем, што такође може да буде један од симптома депресивности. Испитивање режима спавања на нашем узорку је показало да само 7,55% ученика иде на спавање између 21 и 22 сата (у време које им омогућава довољно сна за оптимално функционисање), да највећи број леже око поноћи, а значајан број (14%) иде на спавање после поноћи. Недовољно спавање и депресија су већ раније довођени у везу и код адолесцената и код одраслих особа. Утврђено је да је у питању "зачаран круг"- мањак сна повећава ризик од депресије, а депресија додатно смањује шансе за нормално трајање сна, посебно код адолесцената. Нека од најновијих медицинских истраживања показују да поремећен ритам спавања веома негативно утиче и на ментално и на телесно здравље. Мишљења смо да се наше друштво не суочава и не бори на адекватан начин са проблемом касног излажења

младих и провода до раног јутра, а то је најчешћи узрок њиховог поремећеног циркадијалног ритма.

Графикон 2: Време одласка на спавање



Изложеност физичком насиљу

Свакодневна пракса и многобројна истраживања говоре о значајном присуству насиља у нашем друштву, како трансгенерацијског тако и интрагенерацијског. Посебно је вршњачко насиље попримило различите видове и алармантне размере. Бројни фактори утичу на појаву насиља: трауматска искуства, дисфункционалност породице (алкохолизам, сукоби и насиље у самој породици, разводи), традиционални модел васпитавања заснован на физичком кажњавању, утицај медија. С друге стране, економска криза и сиромаштво руше ауторитет родитеља и наставника, а егзистенцијална несигурност у условима транзиције утиче на пораст депресије и агресивности родитеља који своје фрустрације често искаљују на деци, која и сама посредством различитих психолошких механизма постају насилна. У истраживању смо се фокусирали само на физичко насиље јер највидљивије по последицама, а и због тога што деца неке друге облике насиља често и не препознају. Подаци потврђују нашу претпоставку и показују да је 101 ученик (58,38%) физички кажњаван од стране родитеља и то, по њиховим исказима, најчешће због “школе и учења”, а затим “непослушности”. Највећи број испитаних ученика (77,38%) је одговорио да их родитељи кажњавају шамарањем, али се за сваког десетог (10,71%) од оних које родитељи “дисциплинују” на такав начин може рећи да трпи злостављање јер родитељи користе различите предмете приликом кажњавања (каишеве, прутове, прахере и сл.) што је податак који посебно забрињава.

У школи деца такође трпе насиље и то је већ препознато као значајан друштвени проблем. Наше истраживање је показало да велики број деце (15,61%) трпи континуирано злостављање и малтретирање од стране вршњака (једног или више њих) у школи. Али “у кругу насиља улоге се често мењају, па деца која су у једном случају жртве у другом тренутку постају насилници” (Попадић, Плут, 2006), тако да у школи влада “култура насиља” која се доживљава као нешто нормално.

Будући да смо често сведоци агресије, вербалне и физичке, као и непријатељског понашања у односима ученика, занимало нас је колико је код њих присутна мржња као екстремно деструктивно осећање које укључује и тежњу да се објекат мржње уништи. Подаци показују да сваки трећи ученик (32,36%) мрзи некога из своје околине. Наравно, треба имати у виду развојни период у коме су наши испитаници (адолесценција) који карактерише емоционална лабилност, интензивна и променљива осећања, али је свакако у вези с повећаном агресивношћу, пре свега вербалном, коју сваког дана виђамо у школи.

Употреба цигарета, алкохола и дроге

Деца данас одрастају у условима снажних друштвених промена и криза које карактеришу друштва у транзицији. Све израженији облик социјалне патологије је пораст употребе и прекомерног коришћења различитих дрога. Алармантне димензије та појава има не само у погледу оних који јој подлежу, него и у пратећим девијантним понашањима различитог облика. Уочљиви су и неки општи трендови. Расте број корисника, али и деце међу њима. Старосна граница првог контакта се помера све ниже, према основношколском узрасту. Развијају се политоксикоманије, млади користе различите психоактивне супстанце (алкохол, лекове за смирење, средства против болова, анксиолитике, средства за спавање, или их комбинују.)

“Компетенције породице и школе у процесу социјализације су угрожене, а систем вредности не нуди јасне и стабилне оквире разумевања садашњости, а још мање будућности. Употреба алкохола и дрога тако могу постати начин да се смањи напетост, депресија и стрепња коју изазива тако отежано одрастање.” (Бацковић и сар. 2000). С развојног становишта, пубертет и адолесценција, један је од најрањивијих периода живота који је обележен и развојним, али и акциденталним кризама. У трагању за сопственим идентитетом сваки адолесцент, у мањој или већој мери, експериментише с различитим улогама – од конструктивних и пожељних до социјално неприхватљивих. У овом периоду се најчешће почиње са недозвољеном употребом легалних супстанци (цигарете, алкохол), а наставља се са употребом незаконитих дрога. С друге стране, наше друштво је традиционално толерантно према употреби алкохола и дувана, а вишедеценијска друштвена криза је утицала на снажан пораст употребе дрога, пре свега алкохола и код одраслих и код деце. Важан аспект овог проблема је и доступ-

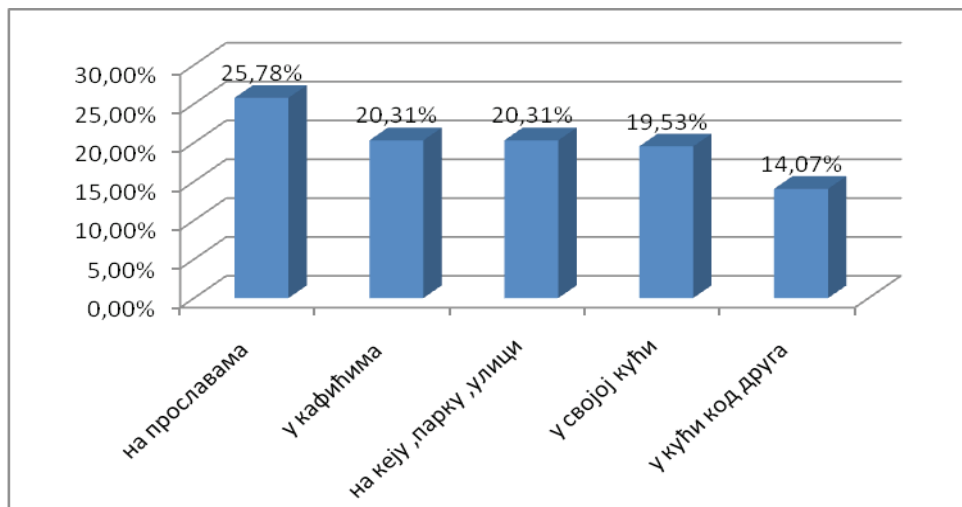
ност ових супстанци, упркос добрим законским решењима јер се она у пракси не примењују.

Истраживања показују да деца најчешће почињу да користе дрогу на узрасту од 13 до 15 година, дакле у школском добу које се поклапа са преласком из основне у средњу школу.

Према подацима нашег истраживања које је потврдило нашу полазну претпоставку, број пушача међу децом је поново у порасту. Од испитиваних основаца, 10% су стални пушачи, док повремено пуши 15,02% ученика.

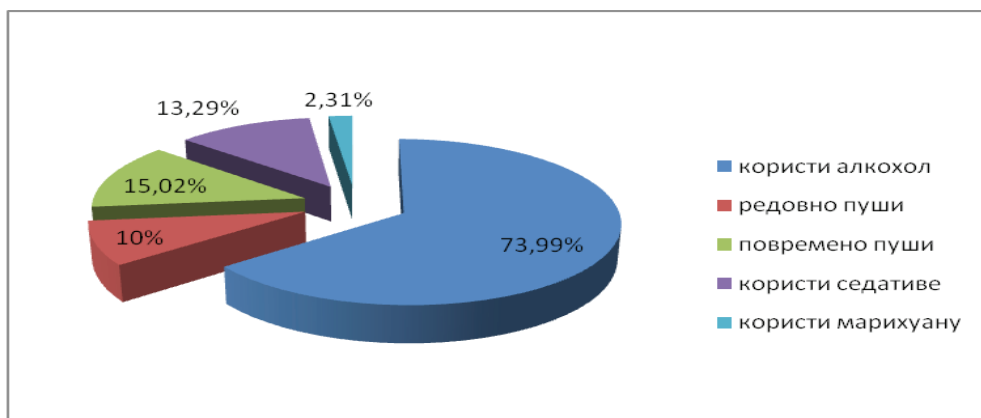
Веома озбиљан друштвени проблем је употреба алкохола и код одраслих, али и код деце. Заједница није довољно препознала овај проблем, нити се суочава на адекватан начин с њим. Задњих година појављују се подаци истраживања који показују колико је ова појава узела драматичне размере. Велико десетогодишње истраживање Института за јавно здравље Батут, објављено 2008. год., показало је да је међу ученицима у Србији општа стопа конзумирања алкохола износила 67,5% и била је виша од просека у Европи (62%). Што се тиче учесталости конзумирања алкохола код дечака у Србији, ситуација је још драматичнија јер она износи 25% и далеко премашује просек у Европи од 13%, док је код девојчица на нивоу просека, али знатно више него у окружењу. Испитивање на нашем узорку је показало да је 85,55% ученика имало искуства с алкохолом, а 39,30 % је већ доживело пијанство, једном или више пута. Алкохол пробају просечно у 12-ој години, а конзумирају га свуда: највише на прославама (25,78%), кафићима (20,31%), отвореном простору, кеју, улици (20,31%), али скоро исто толико основаца алкохол конзумира и у својој кући (19,53%) што је податак који посебно упозорава. Само 26,01% испитиваних ученика се изјаснило да никад не пије алкохол. Разлози због којих конзумирају алкохол су: бољи провод (36,8%); зато што и други пију (36%); помаже им да забораве на проблеме (14,4%) и због смањења напетости и анксиозности (алкохол их опушта 12,8%).

Графикон 3 : Места на којима се најчешће конзумира алкохол



Наше истраживање је, поред осталог, показало и значајну злоупотребу лекова за смирење међу основцима. Неки од стручњака који се баве лечењем болести зависности сматрају да је та појава узела размере епидемије, поготову што смо нација која по медицинским статистикама користи огромне количине седатива. На нашем узорку 13,29 % ученика је већ користило таблете за смирење. То су лекови из кућних апотека који су им лако доступни. Од недозвољених дрога 2,31% испитиваних основаца је користило марихуану, податак који потврђује да се први контакт са недозвољеним дрогама помера ка основношколском узрасту.

Графикон 4: Коришћење психоактивних супстанци код старијих основаца



Вредности и узор

Наше друштво пролази кроз раздобље драматичних промена у свим сферама. Друштвене околности у којима одрастају млади (појединци и генерације) утичу на однос према одређеним вредностима, као и на формирање вредносног система. Вредносне оријентације имају важну улогу у адолесценцији приликом формирање идентитета. Осим што утичу на понашање, значајна је и њихова улога у процесу социјализације. Испитивање на нашем узорку се по резултатима подудара са сличним истраживањима рађеним из ове области, и оним на нешто старијим узрастима. Наши испитаници највише цене карактерне особине личности: искреност (39,30%) и доброту (36,41%). Најважнија вредност за испитиване ученике је здравље (64,16%). Да ли на овако висок ранг утиче егзистенцијална несигурност, сиромаштво и болести које владају нашим друштвом, или су под декларативним утицајем одраслих, тешко је проценити. Страх од болести и брига за сопствено здравље нису карактеристични за овај узраст, барем не на свесном нивоу. У сличном истраживању код хрватских ученика здравље је било тек на 8. месту од 10 ранжираних вредности. На другом месту ученици су наводили срећу као циљ коме треба тежити. У судару с реалношћу, они маштају о срећнијем и лепшем животу.

Табела бр.4.Вредности

Ранг	Вредности	f
1	Здравље	111
2	Срећа	20
3	Љубав	12
4	Породица	11
5	Образовање и знање	8
6	Богатство	5
7,5	Посао и каријера	3
7,5	Лепота	3

Испитивали смо и узоре. Сваки пети испитивани ученик нема узор (20,23%). Остали наводе узоре из јавног живота. То су најчешће спортисти, глумци и певачи. Распршење је велико тако да ученици наводе чак 88 личности као своје узоре. Најпопуларнији су спортисти и глумци: Роналдо (10,87%), Новак Ђоковић и Ана Ивановић (10,14%), а затим следе глумице Анђелина Џоли и Џесика Алба. Податак у овом испитивању, да од 173 ученика само 2 наводе као узор личност из науке коју истиче школа, (Никола Тесла), суочава нас са чињеницом да школа у оквиру својих програма не успева да у довољној мери наметне деци позитивне вредности и узоре у конкуренцији средстава масовне културе. Питали смо их и којим занимањем би желели да се баве. Најпожељнија занимања су она

која су интересантна и уз које иде добра зарада или слава. Највећи број наших испитаника би желео да се бави послом полицајца (инспектора, форензичара). Вероватно је то утицај популарних америчких крими-серија и филмова. На другом месту би желели да буду спортисти, па певачи. Ови подаци такође говоре о великом утицају масовних медија, као и узора и вредности које они промовишу.

Закључак

Резултати овог истраживања дају прилично суморну слику одрастања деце у компликованим и суровим условима транзиције. Ако се томе придода велики број деце која живе у условима економске депривације, испод линије сиромаштва, очигледна је потреба за системском подршком коју деца треба да имају. Родитељи и породица оптерећени егзистенцијалним проблемима немају довољно могућности да се квалитетно баве васпитањем деце. Дакле, велика одговорност у процесу васпитања и формирању здраве и зреле личности лежи на школи као организованом систему са значајним ресурсима. Али, много тога треба да се унапреди у школи да би тако и било: наставни програми и методе рада, едукација и селекција кадрова, ваннаставне активности и превентивни програми, а изнад свега у средиште васпитно – образовног процеса треба ставити дете као личност, његове могућности, потребе и осећања.

Литература

- Бацковић, А., Мугоша, Б., Лаушевић, Д. (2000) *Превенција наркоманије*, Уницеф Подгорица, Подгорица
- Мариновић, Л., Вулић-Прторић, А. (2000) *Успоредба двију скала деље депресивности с обзиром на неке психометријске карактеристике*, Задар, РФФЗД
- Попадић, Д., Плут, Д. (2006) *Насиље у школама – облици и учесталост*, Емпиријска истраживања у психологији - Зборник радова, Београд, Институт за психологију
- Улога школе у борби против насиља и дроге*, (1998) Београд, Министарство просвете

Dušica Manić, Pirot

PRIMARY SCHOOLERS IN (POST)TRANSITION

Abstract

Social crisis in Serbia has been affecting children especially, since they are the most vulnerable part of population. Turbulent time we live in has made numerous negative phenomena in children development more expressed and distinct. Teachers and other professionals in schools have been facing a variety of deviant forms of children behaviour: increase of violence and aggressiveness, increased abuse of alcohol and drugs, more expressed anxiety and depression of primary school pupils, truancy and massive absence from school, bad interpersonal relations, disputes and jealousy. A complex research was an attempt to empirically investigate the facts observed in everyday work with children. The results have shown that a great number of students do not like school, while majority of those who have positive attitude towards school point out that this is because of social role of school ("because of friends and socializing). Most often they spend their free time in a passive and unorganized way. They show the symptoms of depression, they see themselves as nervous and they have problems with sleep. They are exposed to violence both in school and in family. They start using alcohol rather early, and they consume it everywhere: in parties, in the open, in cafes, as well as in their own homes. Research has shown that they often abuse drugs like, e.g. tranquilizers from their home pharmacies. Their role models are public figures from the milieus of sports and acting, and the most important value for them is health.

Key words: primary schoolers, transition, attitude towards school, free time, depression, physical violence, abuse of psychoactive substances, values, role models.

Душица Манич, Пирот

УЧЕНИКИ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ В ПОСТТРАНЗИЦИОННОМ ПЕРИОДЕ

Резюме

Кризис в нашем обществе в особенности оказывает влияние на детей, которые являются наиболее ранимой частью населения. Бурное время в котором мы живём сделало более видным многочисленные отрицательные явления в развитии детей. Учителя и другие специалисты в школах наталкиваются на разные девиации в поведении детей: увеличение насилия и агрессивности, всё большее злоупотребление, алкголем и наркотиками, появление страхов и депрессии у учеников начальных школ, массовое отсутствие из школы, плохие межличност-

ные отношения, ссоры и ревность. В комплексном, всестороннем исследовании мы постарались эмпирическим путём проверить факты которые мы замечаем в повседневной работе с детьми.

Полученные результаты указывают на то, что большое число учеников не любит школу, а большинство из тех у которых положительное отношение к школе, подчёркивают что это из-за социальной роли школы / «из-за общества и дружбы» /. Свободное время проводят чаще всего пассивно и неорганизованно. У них появляются симптомы депрессии, считают себя нервными и имеют проблемы со сном. Ученики подвергнуты насилию и в школе и в семье. Злоупотреблять алкоголем начинают дети очень рано и пьют его всюду: на вечеринках, на открытом пространстве, в кафеи даже дома. Исследование показало что ученики злоупотребляют и успокаивающими средствами из домашних аптек. Их кумирами являются спортсмены и актёры, а важнейшей ценностью для них является здоровье.

Опорные слова: ученики начальной школы, транзичия, отношение к школе, свободное время, депрессия, физическое насилие, злоупотребление наркотиками, ценности, кумиры

Мр Маја Иванчевић Отањац

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Београд

UDK 378.147:811.111

Прегледни чланак

Примљен: 18. VIII 2014.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 3, p. 469-475.

ВОКАБУЛАР У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА ПРИМЕРУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТУДЕНТЕ СПЕЦИЈАЛНЕ ЕДУКАЦИЈЕ И РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ

Апстракт

Циљ овог рада је да прикаже стратегије избора и учења стручног вокабулара у настави енглеског језика струке. Енглески језик струке спада у оно што се на енглеском језику зове English for Specific Purposes (ESP), и као такав пре свега има за циљ да задовољи специфичне потребе студената. То значи да избор тема, текстова и вокабулара треба да буде у складу са основном области која се изучава. Као пример је узет наставни план и програм енглеског језика струке који се изучава на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

Кључне речи: вокабулар, страни језик струке, специјална едукација и рехабилитација

Увод

Енглески језик струке спада у оно што зовемо енглески језик за посебне намене (English for Specific Purposes - ESP), који по дефиницији има за циљ да задовољи специфичне потребе ученика везане за њима релевантне теме или области (Dudley-Evans and St John 1998). Самим тим и настава страног језика струке треба да буде усмерена на оне језичке активности које задовољавају те специфичне потребе ученика. То значи да избор тема, текстова који се обрађују и одговарајућег вокабулара треба да буде у складу са основном области која се изучава.

У оквиру наставе енглеског језика струке, приступ учењу специфичног вокабулара је у многоме сличан приступу учења вокабулара општег енглеског језика (English for General Purposes - EGP). Потребно је пре свега направити разли-

ку између учења појединачних лексичких јединица с једне, и учења нових речи из контекста с друге стране (Ellis, 1994). Учење из контекста је најчешћи вид усвајања нових речи у настави страног језика струке, где је студентима контекст добро познат, а често постоји и велика сличност између стручних термина на страном и матерњем језику, па је највећи проблем везан за правилан изговор нове речи. Чак и када нема сличности између стручног израза на страном и матерњем језику, студенти обично могу после кратког објашњења да погоде значење из њима познатог контекста.

Док је у настави општег енглеског језика један од највећих проблема како изабрати речи које ће бити у оквиру наставног плана и програма, код језика струке је јасно да циљани вокабулар мора бити стручан или у вези са датом области. Такође, у настави страног језика струке полази се од претпоставке да студенти већ имају одређено предзнање из општег језика, те да могу надограђивати и проширивати своје знање стручним терминима.

Фреквентност речи је од изузетног значаја за избор вокабулара у настави страног језика (Richards 2001), а посебно у настави страног језика струке. Свакако да и фреквентност одређених речи неће бити иста у зависности од области изучавања, па ће се тако и избор релевантног вокабулара разликовати (нпр. најфреквентније речи из области пословног енглеског неће бити исте као оне које су најфреквентније у језику медицине). Willis (1990) даје пример за лексички силабус у настави станог језика, где су студенти били изложени аутентичним језичким обрасцима који у себи садрже и илуструју значења 2500 најфреквентнијих речи енглеског језика (подељено у три језичка курса). Слично томе, у настави станог језика струке неопходно је да студенти буду изложени аутентичном говорном и писаном језику који обрађује стручне теме и најфреквентнији вокабулар у оквиру дате области. Како је један од главних циљева страног језика струке да студенте упозна са стручним терминима, могло би се рећи да су ти наставни планови и програми пре свега лексички.

Код подучавања новог вокабулара битно је имати на уму да то не подразумева само објашњење шта та реч значи у датом контексту, већ се морају укључити и друга значења ван тог контекста, употреба речи (нпр. да ли се јавља у идиомима, колокацијама, одређеним регистрима итд.), врста, писање, изговор и грађење речи (суфиксацијом и префиксацијом), и граматичка правила везана за дату реч (нпр. да ли је именица бројива или небројива, итд.) (Harmer, 1991).

Вокабулар у настави енглеског језика на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију

Енглески језик као страни језик струке је обавезан предмет на првој години основних академских студија Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Слушају га студенти свих шест студијских програма који се изучавају на факултету, а то су: логопедија, специјална едукација и рехабилитација глувих и наглувих особа, специјална едукација и рехабилитација

тација особа са оштећењем вида, специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју, превенција и третман поремећаја понашања, и специјална едукација и рехабилитација особа са моторичким поремећајима. Материјал који се користи у циљу извођења наставе енглеског језика садржи лекције које обрађује теме релевантне за свих шест студијских програма, као и опште теме везане за специјалну едукацију. Текстови су бирани тако да задовољавају потребе свих студената прве године, и садрже комплетан стручни вокабулар који би студенти требало да усвоје.

Као што је претходно поменуто, учење из контекста је најчешћи вид усвајања нових речи у настави језика струке јер је контекст обично добро познат студентима. У складу с тим, вежбе вокабулара су углавном конципиране тако да студенти сами треба да пронађу одговарајућу реч у тексту или повежу нову реч са њеном дефиницијом, групишу речи у одређене категорије, повежу речи да би добили одређене стручне изразе, итд. У наставку је дато неколико примера вежби вокабулара из материјала који се користи у настави енглеског језика везаног за област специјалне едукације и рехабилитације:

1. Повезивање речи с одговарајућом дефиницијом

Match the words with their definitions:

- exceptional disability opportunity instruction*
 a) *teaching that you are given in a particular skill or subject*
 b) *different from average*
 c) *inability to do something*
 d) *chance to do something*

2. Проналажење одговарајућих речи у тексту

Find words in the text that have the opposite meaning:

- ability similarity exceptional advantage*

3. Повезивање речи да би се добили одговарајући стручни изрази

Match the words in column A with the words in column B to get phrases from the text.

<i>A</i>	<i>B</i>
<i>intellectual</i>	<i>intelligence</i>
<i>adaptive</i>	<i>regulation</i>
<i>social</i>	<i>disabilities</i>
<i>self-</i>	<i>intelligence</i>
<i>practical</i>	<i>behavior</i>

4. Промена врсте речи

Find appropriate nouns or adjectives in the text and complete the table.

<i>NOUN</i>	<i>ADJECTIVE</i>
<i>e.g. emotion</i> <i>aggression</i> <i>anxiety</i> <i>withdrawal</i>	<i>emotional</i> <i>behavioral</i> <i>depressive</i> <i>intelligent</i>

5. Груписање речи у категорије

Fill in the table with words and expressions from the text

<i>Classification of hearing impairments</i>	<i>Terms used for different types of deafness regarding the age of onset</i>	<i>Major parts of the ear</i>	<i>Tests used to identify hearing impairments</i>

6. Допуњавање реченица одређеним стручним терминима из текста

Fill the gaps with words underlined in the text

- Specially designed workshops for siblings of children with special needs are called _____.*
- Children of the same parents are _____.*
- Parents can become actively involved in treatment and education of their disabled child through _____.*
- The strong feeling of responsibility and blame for something bad that has happened is _____.*

Главни циљ оваквих вежби вокабулара је провежбавање и усвајање нових стручних израза презентованих у тексту лекција или у кратким филмовима везаним за одређене теме, а који претходе читању текста. Наиме, овакав приступ учењу језика где су нове језичке јединице прво презентоване кроз говорни (*listening and speaking skills*), а тек потом кроз писани језик (*reading and*

writing skills) (Ausubel 1978) веома добро функционише у настави страног језика струке. Студенти на тај начин имају прилике да кроз интересантан и тематски релевантан видео чују већину стручних речи које ће касније прочитати у тексту лекције и додатно провежбавати кроз пратећа вежбања. Поред тога, аудио/видео материјали омогућавају студентима увид и у невербалне аспекте страног језика. Интонација, гестикулација, израз лица, положај тела, итд, су основи комуникације и помажу студентима да боље разумеју вербални језик којем су изложени (Crawford 2002). Веома је важно имати на уму да стручни вокабулар треба да буде основа за сваку вежбу коју студенти страног језика струке раде, без обзира да ли је циљ те вежбе учење новог вокабулара или неке друге језичке структуре. На тај начин студенти од почетка до краја лекције понављају и користе циљане стручне изразе у различитим контекстима и типовима вежбања, па је вероватно да ће их лакше и запамтити.

У наставном материјалу из енглеског језика струке који се користи на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију свака тематска јединица се састоји из стручног текста у коме је презентован вокабулар везан за ту лекцију, вежби разумевања, вежби вокабулара, превода са енглеског на српски језик, и граматичке јединице предвиђене за ту лекцију. Основа сваке вежбе (иако не увек и главни циљ) су управо стручни изрази које студенти треба да науче у оквиру те теме. Чак и у вежбама које имају за циљ понављање или додатно усавршавање неке граматичке структуре, сви примери су везани за тему и вокабулар лекције. Тако, на пример, у лекцији која се бави ученицима са тешкоћама у менталном развоју, студенти обнављају *past simple*, *present perfect* и *present perfect continuous*. Међутим, без обзира што је главни циљ овог вежбања обнављање датих граматичких структура, сваки пример садржи стручни вокабулар предвиђен за ту тематску јединицу (*intellectual disability, IQ, adaptive behavior, mental retardation...*):

Chose the correct verb form, past simple, present perfect or present perfect continuous

1. *The term intellectual disability has replaced/replaced mental retardation.*
2. *At one time, specialists diagnosed/have been diagnosing individuals as intellectually disabled only on the basis of an IQ score.*
3. *In general education classes, special and general educators have been working/worked together for years.*
4. *Since a few years ago, professionals considered/have been considering adaptive behavior in addition to IQ in defining intellectual disability.*
5. *In the past, people used/have used the term mentally retarded for intellectually disabled persons.*

Закључак

У закључку треба рећи да подучаваје стручног вокабулара у многоме представља један од највећих изазова за наставнике страног језика струке јер захте-

ва одређено познавање саме струке. Често је тешко одредити да ли наставник страног језика у том контексту објашњава само значење неког стручног термина на енглеском језику или заправо објашњава и сам термин као појам (Robinson, 2009). Додатне потешкоће леже у чињеници да и даље не постоје стручни материјали за многе области (уџбеници, вежбања, речници) који би се могли користити у настави страног језика. Не треба заборавити да сарадња са колегама из одређене области, као и са самим студентима, може у многоме допринети побољшању квалитета наставе страног језика струке и припреми бољег наставног материјала (Robinson 2013). Такође је потребно истаћи да је ESP наставник пре свега наставник страног језика, чији задатак није само да се бави стручним терминима на часу, већ и да научи студенте како да комуницирају на страном језику у различитим ситуацијама. Стручни термини у суштини чине мањи део укупног вокабулара који је студентима потребан да би успешно комуницирали на страном језику, а врло често ти стручни изрази представљају и најмањи проблем студентима јер су интернационално коришћени (Hutchinson and Waters, 1987).

Reference

- Ausubel, D., J. Novak and H. Hanesian. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston, 74-81.
- Crawford, J. 2002. 'The role of materials in the language classroom: finding a balance'. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 80-91.
- Dudley-Evans, T. and St John, M. J. 1998. *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Harmer, J. 1991. *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Addison Wesley Longman Limited.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centere approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. 2001. *Curriculum development in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, N. 2009. Vocabulary in ESP: ideas for bridging the 'information gap', *Međunarodna konferencija „Jezik struke: teorija i praksa“ Zbornik radova*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Robinson, N. 2013. Collaboration in ESP course design and delivery: ideas, models and experiences. Available at: http://www.cambridge.org/servlet/file/Presentation_Nick_Robinson_Busday_2013.pdf?ITEM_ENT_ID=7347139&COLLSPEC_ENT_ID=1153
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins ELT. Chapter 6.

Maја Ivančević Otanјac, MA, Belgrade

VOCABULARY IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE FOR STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Abstract

The aim of the paper is to outline the strategies of selection and learning of professional vocabulary in English language for special purposes teaching. English language for a certain profession falls within what is in English language called *English for Specific Purposes* (ESP), and as such its aim is to address the specific aim of students. This means that the selection of topics, texts and vocabulary should be in accordance to the basic field which is studied. A syllabus of English language for specific purposes at the Faculty for Special Education and Rehabilitation of Belgrade University is considered in the paper as an example.

Key words: vocabulary, foreign language for specific purposes, special education and rehabilitation.

М-р Майя Иванчевич Отаняц, Белград

СЛОВАРЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Резюме

Целью настоящей работы является показать стратегии выбора и учения специальной лексики, специального словаря в процессе обучения английского языка как языка определённой специальности. Английский язык определённой специальности входит в состав того что на английском языке называется *English for Specific Purposes* /ESP/, и как таковой прежде всего имеет целью удовлетворить специфические потребности студентов. Это значит, что выбор тем, текстов и лексики должен соответствовать основной области которая изучается. Примером послужили учебный план и программа английского языка специальности которая изучается на Факультете специального воспитания и реабилитации Университета в Белграде.

Опорные слова: словарь, специальный иностранный язык, специальное воспитание и реабилитация

Др Марга Дедај

др Дејан Савичевић

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

Јована Д. Јоковић, студент

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију.

и рехабилитацију, Београд,

UDK 613.71

UDK 615.825

Прегледни чланак

Примљен: 28. VIII 2014

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 3, p. 476-490.

ЗНАЧАЈ ФИЗИЧКЕ ВЕЖБЕ ЗА ФОРМИРАЊЕ ПРАВИЛНОГ ДРЖАЊА ТЕЛА УЧЕНИКА

Резиме

Основно средство физичког васпитања је физичка вежба, која подразумева свако кретање - моторну активност која се свесно у складу са одређеним законитостима примењује. Најадекватнији вид физичког вежбања усмерен ка формирању правилног држања тела је корективна гимнастика. Примена превентивног и корективног рада подразумева вођење и усмеравање од стране наставника, која се постиже стручно осмишљеном едукацијом, процесом трансформације антрополошких обележја, моторичких знања и постигнућа. То уједно претпоставља да вежбе треба да буду примерене развојним способностима деце, усмерене према оптималном развоју и усавршавању оних знања, способности и особина које су у поједином развојном раздобљу примарне за ученике млађег и старијег школског узраста. Дакле, веома значајну улогу у формирању правилног држања тела има мишићна активност која чини основу физичке вежбе.

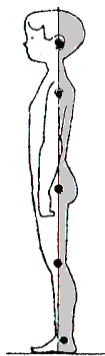
Кључне речи: физичка вежба, правилно држање тела, ученици

Правилно држање тела означава правилан однос између појединих делова тела. Држање тела говори нам и какво је опште човеково стање; скучено држање одаје несигурност човека, док уравнотежено усправно држање тела указује на здрав изглед. Осим ових естетских утисака, држање тела има велики утицај на рад унутрашњих органа, пре свега бубрега, срца, плућа и мозга. „Уколико се забаце рамена исправљају се леђа и опуштају напети леђни мишићи, дисање постаје дубље чиме се избегава претерано напрезање срчаног мишића и подстиче боље снабдевање мозга кисеоником.“ (Перић, Цветковић, 2003, 15).

Основни став човечјег тела, тзв. антрополошки став, јесте усправан став с опуштеним рукама и длановима окренутим напред. У суштини, основно је држање човека наследно, али се може модификовати спољашњим утицајем. Правилно држање тела подразумева да се глава налази у продужетку тела, са погледом који је усмерен право напред. Грудни кош који је правилно развијен благо је избочен и налази се нешто испред рамена. Рамена су на истој висини, а права линија која спаја центре левог и десног рамена зглоба пролази кроз кичмени стуб. Посматран са стране, кичмени стуб показује три благе физиолошке кривине (вратну, леђну и слабинску), а са задње стране кичмени стуб је целом дужином прав и дели тело на две једнаке и симетричне половине. Ноге се налазе у правој линији (од кукова до стопала) и када су састављене додирују се са унутрашње стране, док је карлица мало нагнута напред (Славнић, Ковачевић, 2005, 68).

Ж. Зец (1977, 32) истиче да појам „*правилног држања тела*“ подразумева такво усправно држање код кога је ослонац подједнако распоређен на оба стопала и одржава се без видног мишићног напрезања, а зглобови који носе терет су у непотпуној екстензији. За добар стојећи став потребан је очуван коштаног-зглобни систем са еластичним зглобним елементима. На тај начин се деловање тежине појединих сегмената неутралише снагом мишића без сувишног оптерећења зглобова.

Дакле, правилно држање тела је када линија тежишта тела која је оријентисана вертикално надолу, пролази кроз следеће анатомске тачке: средину уха, центар зглоба рамена, центар зглоба кука и пада на око 2-3 цм испред скочног зглоба (Перић, Цветковић, 2003, 23).

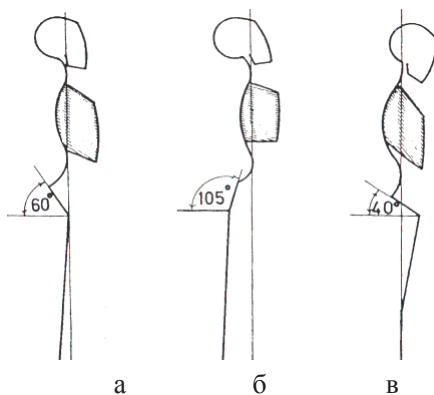


Слика бр. 1 Правилно држање тела

Основно начело равнотеже тела подразумева да тежиште увек мора бити подршка. Зато су став и држање тела уско повезани с питањем тежишта тела и ослонаца тела. Вертикала, спуштена из тежишта је тежишна линија тела, а тачка где тежишна линија пробада земљу јесте тачка тела ослонаца. Добро држање је оно када су у усправном ставу усклађене све три компоненте. При одржавању равнотеже, тело је стално изложено деловању сила теже и тежине тела, насу-

прот усправном ставу који настоји очувати смер тежишне линије. Обележје овог држања је економичан рад мишића, где се сила теже и активна мишићна снага супротстављају и изједначавају (исто).

Човеков усправан став има низ варијанти међу којима се, као најчешће, издвајају: нормалан усправан став; напети усправан став и одмарајући став (Перић, Цветковић, 2003, 20).



Слика бр. 2 Приказ односа делова тела у три различита усправна става: а) нормалном; б) напетом; в) опуштеном (према: Опавски).

Нормалан усправан став најчешће се заузима када је телесна висина највећа. Овакав став обезбеђује најповољније биомеханичке услове за кретање и обезбеђује најоптималнији положај за рад органа у грудној и трбушној шупљини (Слика 2а). У нормалном усправном ставу тежиште главе не налази се вертикално изнад центра потиљачног зглоба, већ је померено напред тако да линија силе гравитације повучена из тежишта главе пада испред потиљачног зглоба (исто).

За одржавање правилног држања тела, неопходно је извесно напрезање појединих мишићних група. Сматра се да су мишићи који су задужени за одржавање правилног држања тела следећи: леђна мускулатура и мишићи задње ложе. Када је држање тела правилно, карлица заузима стандардни положај који подразумева њену нагнутост под углом од 60%. У напетом ставу (Слика 2б), који се најчешће заузима у војничком ставу „мирно“, карлица се подиже и угао нагиба повећава се око 105%. У одмарајућем ставу (тзв. опуштен усправан став) карлица се изрази-то спушта што доводи до смањења њеног угла нагиба на око 40% (исто). Овакво држање тела у енергетском смислу чини економичније стање, али и увод у појаву неправилног држања тела.

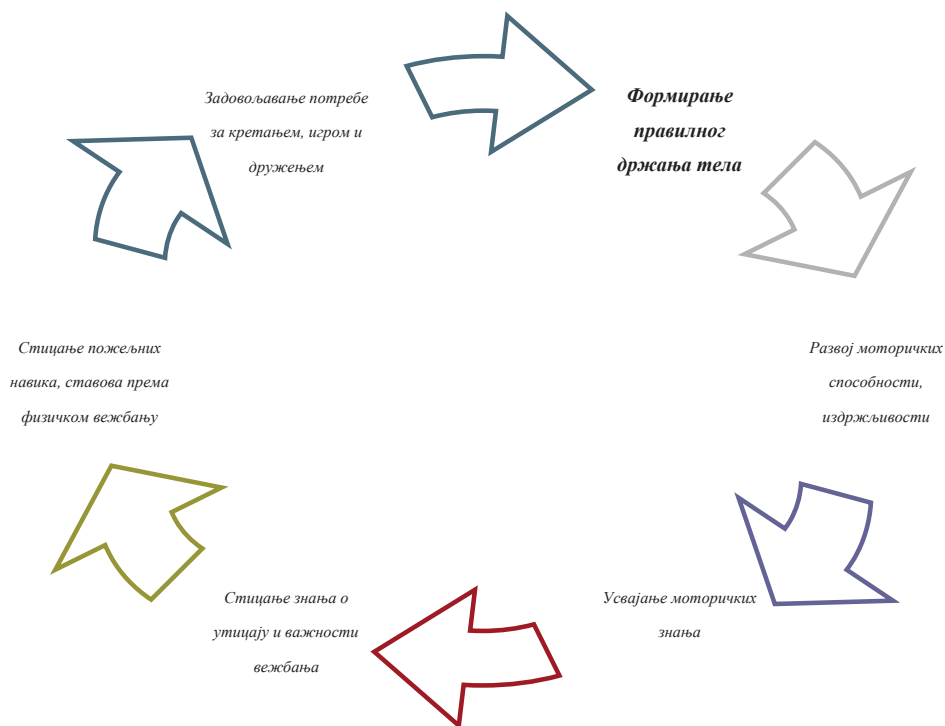
Добро држање треба да постане навика, његово васпитање код детета захтева времена, стрпљења, упорности и доследности од стране свих фактора. „Навика доброг и правилног држања тела може да се аутоматизује на првом месту инсистирањем на истој.“ (Грандић, Јоковић, 2014, 155). Дакле, добро држање се може развити честим понављањем правилног става. „За васпитање правилног

држања тела значајна је не само снага мишића, већ и њихова равномерна развијеност, распоред мишићне напетости и складан рад свих мишића који дозвољавају одржавање правилног држања тела.“ (Капров и сар., 1969, 5).

Прелаз од игре на школски рад, понекад се лоше одражава на држање тела ученика. Са поласком детета у школу, организоване и неорганизоване физичке активности смањују се и до 50% (Јововић, 2004, 103). Дуге и систематске наставне и ваннаставне обавезе, смањена моторичка активност, дуже седење, писање често у неправилном положају, ношење тешких школских торби, представљају велике захтеве и тешкоће за дете (исто, 105). Сходно томе, физичко васпитање представља ефикасно средство промоције физичке активности код деце и младих. Основу за формирање правилног држања тела, представљају рано усвојена знања о значају физичког вежбања, као и усвајање навике редовног физичког вежбања. Према чувеном кинеском филозофу и идеологу Конфучију (551. пре н. е. - 479. пре н. е), основни циљ физичког васпитања је: *„постизање лепог телесног држања и правилног дисања“* (према: Берар, 2000, 6, Дедај, 2011, 347).

Можемо констатовати да је сврха наставе физичког васпитања пре свега стварање дугорочних и угодних емоција и навика ученика да користи физичко вежбање као вредност и потребу у савременом животу. Због тога је важно да се ученик на настави физичког васпитања осећа угодно, да ужива у активностима, да не осећа притисак, да схвати и прихвати важност које физичко вежбање има за његово здравље и формирање правилног држања тела.

Конкретно, на формирање правилног држања тела ученика у настави физичког васпитања делује се путем развоја моторичких способности, усвајањем моторичких и теоретских знања, креирањем пожељних ставова и навика, те задовољавањем ученичке потребе за кретањем (Графички приказ бр. 1).



Графички приказ бр.1 Структура задатака наставе физичког васпитања којим се утиче на формирање правилног држања тела

Физичка вежба подразумева свако кретање односно моторну активност која се свесно и у складу са одређеним законитостима примењује, како би се остварили циљеви и задаци физичког васпитања (Крсмановић, 1999, 68). Свака моторна активност састављена је из одређеног броја покрета и кретања међусобно повезаних у мање или више целовит систем. Покрети којима се управља разумом, називају се вољни покрети које карактеришу следећа обележја (Исто, 1999, 69):

- увек се јављају као функција сазнања;
- настају као резултат човековог животног искуства (укључујући и процес учења);
- учење покрета повећава степен његове потчињености човековој вољи.

Са *психолошког аспекта*, физичка вежба посматра се као вољно кретање. Наиме, при извођењу физичке вежбе увек је присутна свесна усмереност на постизање ефекта у складу са задацима физичког васпитања. Са *физиолошког*

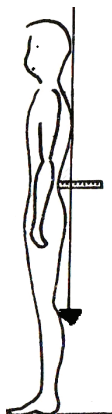
аспекта, физичка вежба се посматра као кретање које подстиче организам из једног у друго, обично више стање функционисања. У осмишљавању процеса вежбања за наставника највећи значај има *педагошки аспект*. Физичка вежба пружа велике могућности за развој функционалних и моторичких својстава и способности, што у јединству са формирањем и усавршавањем моторних умења и навика представља суштину и смисао физичког васпитања (Исто, 1999, 71).

Дакле, физичке вежбе имају велики утицај на човечји организам, не само на развој спољашњих, морфолошких, већ и унутрашњих функција. У циљу формирања правилног држања тела, вежбе се користе превентивно али и корективно у циљу корекције неправилног држања тела (Грандић, Јоковић, 2014, 155). Да би се вежба применила превентивно, тј. као корективно средство, неопходно је извршити оцењивање држања тела ученика.

Сврха оцењивања држања тела ученика је да се, на основу пажљиве и објективне процене, уоче релевантни елементи који би чинили темељне претпоставке за планирање и програмирање превентивно-корективних мера. Код деце млађег узраста пожељно је да су присутни и родитељи, како би се добили подаци који ће употпунити важне елементе за објективнију процену. Постоје различити методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела ученика.

Соматоскопска метода (Бокан, 1977, 43) је веома погодна метода за ширу практичну употребу и омогућава дијагностику која не захтева посебно професионално знање. Довољно је да наставник познаје основне пропорције правилно грађеног тела, како би посматрањем уочио пропорционалност или диспропорционалност грађе тела код ученика. Да би се добила општа слика држања тела, конституције и односа појединих делова тела ученик се посматра у целини са одстојања 2-3 м. Након добијања опште слике о телу, мере се поједине физиолошке кривине. За ово мерење потребно је следеће: висак, лењир и оловка за кожу.

Ученик који се посматра треба да је бос и скинут до испод кукова, тако да је са задње стране уочљив седални урез. Приликом оцене држања тела, ученик заузима лагано напет усправан став, састављених ногу и затегнутих колена. Наставник стоји с бочне стране ученика којег опсервира, спуштајући висак од средине потиљка преко истакнутог грудног дела кичме на седални део. У том положају мери се удаљеност конопца од кичме у вратном и лумбалном делу. Уколико је у вратном делу кичме удаљеност већа од 35 мм, ученик има кифотично држање, а ако је удаљеност у слабинском делу кичме већа од 45 мм ради се о лордотичном држању тела. Када су и једна и друга кривина јаче изражене, ради се о кифо-лордотичном лошем држању (Котуровић, 1988, 30).



Слика бр. 3 Метода процене виском с бочне стране

Посматрање се врши и са задње, односно предње стране. Ученик заузима следећи положај: окренут је леђима са мало размакнутим али паралелним стопалима у свом индивидуалном ставу. Прво се обележе оловком за кожу ртни наставци кичменог стуба целом његовом дужином, унутрашња ивица лопатица и њихов доњи угао. Затим се висак својим горњим делом фиксира у нивоу седмог вратног пршљена и на тај начин се одређује стање кичменог стуба. О сколиотичном држању се ради, ако постоји бочно искривљење кичме у односу на висак. Различити положаји рамена, симетричност мускулатуре, постојање појачаног тонуса појединих мишићних група и различити нивои лопатица указују на појаву сколиотичног држања тела (Косинац, 2002, 125).



Слика бр.4 Метода процене виском са леђне стране

Према досадашњој пракси, преглед школске деце врши се углавном једном годишње у школским амбулантама, где се, поред осталог, региструје и држање

тела. Да би се правилно и на адекватан начин приступило било превентивном или корективном раду, неопходно је пре свега открити одређени поремећај држања тела, а затим и регистровати. С тога је веома значајно да наставник физичког васпитања у сарадњи са педагогом води педагошку документацију у оквиру физичког васпитања.

Основно средство физичког васпитања - физичка вежба, као систем едукације и формирање правилних моторних навика може користити у различите сврхе и на различите начине. За наше разматрање значајне су све оне вежбе које се позитивно одражавају на став тела. Физичке вежбе треба да обухвате читаву мускулатуру, а посебно ону која је највише ослабљена. Она треба да представља спој свих позитивних покрета који ће утицати на формирање правилног држања тела и корекцију неправилног држања тела. Примена превентивног и корективног рада подразумева вођење и усмеравање од стране наставника. Најадекватнији вид физичког вежбања усмерен ка формирању правилног држања тела је корективна гимнастика. Корективна гимнастика представља скуп физичких вежби дозирањем по интензитету, врсти и трајању, које се могу примењивати превентивно код деце која имају предиспозиције за настанак неправилног држања тела и имају за циљ повећање снаге мишића, амплитуде и координације покрета. Спајањем игре и корективне гимнастике јачамо превентивне и терапијске функције физичке вежбе. Бавећи се корективном гимнастиком, дете се учи да користи физичку вежбу за здравље и обликовање сопственог тела, учи да физичку активност доживљава као вредну, угодну.

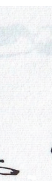
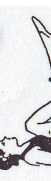
У том смислу корективна гимнастика представља вид васпитања којим се у породичним и ванпородичним условима обезбеђује подржавање и потпомагање нормалног психофизичког развоја детета. Принципи корективне гимнастике су:

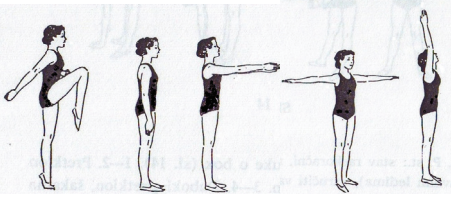
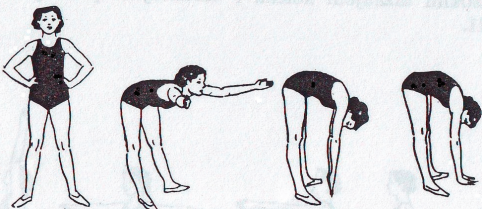
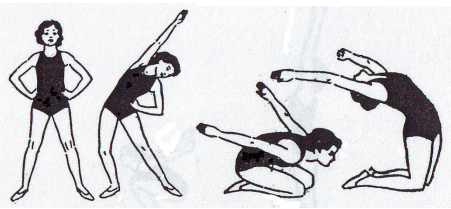
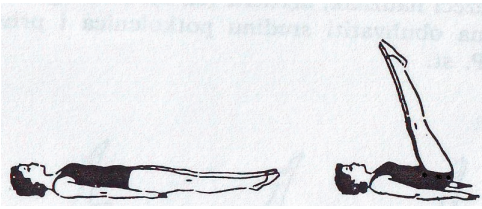
1. *Принцип мотивације* - подразумева да дете треба да је заинтересовано да изводи корективне вежбе. Ово ће се најлакше остварити ако детету објаснимо зашто вежба и шта вежбе значе за његово тело, за развој тела или органа или за корекцију неправилног држања тела. Да би се овај принцип поштовао, потребно је да се у процес мотивације укључе и родитељи, јер ће тиме мотивисаност детета бити повећана и ефикасност вежбања подстицана.
2. *Принцип раног почетка* - значи да се са превенцијом и корекцијом стартује на време, јер одређене вежбе могу помоћи само уколико се оне користе на млађем узрасту.
3. *Принцип анализе вежбе* - подразумева праћење ефеката вежбања и индивидуализацију вежбе.
4. *Принцип разумевања вежбе* - да би дете схватило како вежба делује на његово тело, неопходно је нацртати и на једноставан начин објаснити елементе анатомије.
5. *Принцип избегавања бола* - вежбе које се одвијају безболно деца ће лакше прихватити, те је важно користити систем загревања мишића и одмор.

6. *Принцип поступности* - подразумева да се вежбе одвијају од лакших ка тежим, од једноставнијих ка сложенијим и слично.
7. *Принцип систематичности* - ради се о потреби да се свака вежба остварује по устаљеном реду, да се систем вежби одвија по трајању и интензитету на прописани начин, да се целокупни орган третира систематично. С обзиром да сваки систем делује организовано и осмишљено, циљ ових вежби је како превентивно, тако и корективно дејство.
8. *Принцип континуираности* - подразумева развијање навика сталног вежбања. Континуитет ћемо код деце најлакше постићи ако их навикнемо да редовно вежбају. Ову навику је најлакше остварити ако спојимо вежбање и игру.
9. *Принцип активног учешћа* - подразумева сарадњу или активну партиципацију детета, оно треба да вежба зато што је убеђено да му је вежба корисна.
10. *Принцип упорности* - претпоставља истрајавање у примени физичке вежбе и након дужег периода вежбања. Овај принцип се најбоље остварује уколико је дете убеђено да му вежбање помаже. Упорност се може постићи и редовношћу, наставниковим подстицајем.
11. *Принцип избегавања монотоније* - подразумева да се вежбање изводи на различите начине и у различитим ситуацијама. У томе помаже игра у којој деца уживају понављајући вежбе.
12. *Принцип записивања и контролисања* - контролисање служи да би се избегле нежељене последице, а записивање служи да би се могао пратити континуитет вежби. Велика важност придаје се личним картонима ученика, које сваки наставник треба да води појединачно за сваког ученика (Живковић, 2000, 54).

Физичке вежбе треба да буду примерене развојним способностима деце, усмерене према оптималном развоју и усавршавању оних знања, способности и особина које су у поједином развојном раздобљу примарне за ученике млађег и старијег школског узраста. Значајну улогу у формирању правилног држања тела има мишићна активност, која чини основу физичке вежбе. Како би одржали правилно држање тела, важно је обезбедити равномерну мишићну развијеност, одговарајућу снагу и еластичност, распоред мишићне напетости и складан рад свих мишића. Неопходно је понудити ученику средства која га присиљавају да задржи правилно држање и креирати подсвесне кретње које се могу применити у свакодневном држању и кретању (Грандић, Јоковић, 2014, 156). У Табели број 1 дат је приказ комплекса вежби за обликовање правилног држања тела.

Табела бр. 1 Приказ вежби који доприносе формирању правилног држању тела
(Карпов, и сар. 1969, према: исто, 157-159)

1	2	3	4	5	6
 1. Стати леђима уза зид, тако да зид додирује потиљак, лопатице, задњицу и пете. Напињањем мишића осетити заузети положај и запамтити га. Померити се од зида и одржавати тај положај у трајању од 10-30 секунди. 2. Став „стојим право“. Стајати у том положају 10 секунди, затим стајати 5 секунди опуштено. 3. Одржавајући положај тела у ставу “стојим право“ ходање у месту или напред.					
					
7. Став раскорачни, руке на бок. Претклон, шакама до земље, не савијати колена. 8. Став раскорачни, руке на бок. Отклон на десну страну, па леву.					

11 12 	13 14 
11. Ходати на прстима у месту или напред (30 секунди), са високим дизањем колена. 12. Став спетни, приручити, предручити, одручити, узручити.	13. Став раскорачни, руке на бок. Претклон са равним леђима, узручити споља, дубоки претклон, шакама додирнути земљу. 14. Став раскорачни, претклон, два зиба телом са длановима додирнути земљу.
15 16 	17 
15. Став раскорачни, руке на бок. Отклон на десну, па на леву страну. 16. Клекнути седећи и суножно, претклон, заручити, усправити се на колена, заклон, узручити споља.	17. Став лежећи, приручити. Предножити суножно.
18 	19 
18. Склеп лежећи, увинути се, руке горе и ноге одићи од земље што више, поглед према рукама.	19. Клек седећи, претклон, узручити, дланови на земљу. Опружајући ноге и упирањем на руке, став лежећи на бедрима.

Закључна разматрања

Питање правилног држања тела ученика основношколског узраста постаје све актуелније. Физичка вежба постаје све значајнија зато што савремен начин

живота одузима детету могућности задовољења основне биолошке потребе за кретањем. Најприродније превентивне и корективне методе код деце и младих који имају неправилно држање тела су систематско и континуирано вежбање. Само одређене, правилно дозиране вежбе које су стручно спроведене, спречавају напредовање и заустављају развој неправилног држања тела. Такве вежбе код здраве деце имају често превентивни карактер, док код деце са лошим држањем корективни значај.

Треба имати у виду да се хуманистичка концепција физичког васпитно-образовног подручја базира и на задовољавању есенцијалних и егзистенцијалних потреба сваког појединог ученика. Без перманентног регистровања промена до којих се долази под утицајем физичког вежбања немогуће је управљати процесом физичког вежбања, приближити тај процес индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, нити очекивати њихову корекцију. На овај начин омогућава се сваком ученику да сам прати промене и свој напредак и на тај начин се увери, на сопственом искуству, у потребу и корисност физичког вежбања. Из овог произилази наша обавеза да у наредном периоду посебну пажњу обратимо на индивидуализацију наставе. Један од услова за индивидуализацију процеса физичког васпитања јесте успостављање система сталног праћења физичких и функционалних способности. Овај систем праћења децјег развоја, поред осталог, доприноси: да се успостави сталан увид у телесни развој, физичке и функционалне способности; да се на основу тог објективног увида програмира наставни рад и да се благовремено преузимају одговарајуће мере за унапређивање и планско усмеравање физичког васпитања.

Посебно је важно обратити пажњу на узроке који доводе до неправилног држања тела и радити на подизању свести о важности правилног седења, стајања, ходања, јер је држање тела основни предуслов доброг здравља, нормалног раста и развоја уопште. Навикавање ученика да пазе и коригују своје држање не може се ограничити само на часове физичког васпитања, него треба да се спроводи и за време писања и читања, као и за време одмора и код куће.

Дакле, постићи да ученици правилно држе своје тело није само задатак наставника физичког васпитања, већ школе у целини и породице. Зато је неопходно да се сви они који раде са децом, на прикладан начин, упознају са њиховим особеностима, могућностима и потребама, како би креирали навику свакодневног бављења физичком вежбом која је основа за формирање правилног држања тела.

Литература

- Берар, М. (2000), Историја физичке културе, Нови Сад: Факултет за физичку културу Универзитета у Новом Саду.
- Бокан, Б. (1977), Методологија утврђивања телесног статуса (покушај унификације регистровања држања тела у кинезитерапији), Физичка култура, 1, 42-45.

- Борозин, С. (1980), Формирање навика за физичким вежбама код деце предшколског узраста, Физичка култура, Београд, 5, 420-423.
- Грандић, Р., Јоковић, Д. Ј. (2014), Теорија физичког васпитања, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Грандић, Р., Шпајзер, Р. (1993), Формирање правилног држања тела, Педагошка стварност, Нови Сад, 1-2, 16-22.
- Дедај М. (2011): Значај физичког васпитања за здравље деце и младих - историјски преглед, Педагогија, Београд, 2, 346-356.
- Живковић, Д. (2000), Теорија и методика корективне гимнастике, Ниш: СИА.
- Зеџ, Ж. (1977), Кинезитерапија, Београд: Виша медицинска школа
- Јеричевић, Д. (1980), Абецеда доброг држања, Београд: Политика.
- Јововић, В. (2004), Корективна гимнастика, Подгорица: Самостално ауторско издање.
- Карпов, С. А., и сар. (1969), Правилно и лепо држање тела, Београд: Партизан-Новинска издавачко-пропагандна установа.
- Косинац, З. (2002): Кинезитерапија суустава за кретање, Сплит: Удруга за спорт и рекреацију дјече и младежи града Сплита.
- Котуровић, Љ. (1988): Корективна гимнастика, Београд: ИГП »МИС СПОРТ»
- Крсмановић, Б. (1999), Теоријске основе и функције физичког васпитања у основној школи, Настава и васпитање, Београд, 1-2, 24-41.
- Крсмановић, Б. (2000), Теорија физичке културе, Београд: Виша школа за спортске тренере.
- Крсмановић, Б., Берковић, Л. (1999), Теорија и методика физичког васпитања, Нови Сад: Факултет физичке културе у Новом Саду.
- Мејовшек, М. (1960), Формирање правилног држања тела, Педагошки рад, Загреб, 5-6, 180-185.
- Опавски, П. (1987), Основи биомеханике, Београд: Научна књига.
- Перић, Д., Цветковић, Н. (2003), Буди прав бићеш здрав - вежбе и игре за превенцију и корекцију постуралног статуса код деце, Београд: Библиотека града Београда.
- Подкубовшек, С. (1979), Васпитање држања тела, Сарајево: Факултет за физичку културу.
- Ратко С., Бјековић, С., Ненад С. (2007), Корективна гимнастика за предшколце и разредну наставу, Београд: ГрафоМарк.
- Славнић, С., Ковачевић, Ј. (2005), Држање тела и телесни деформитети ученика оштећеног слуха млађег школског узраста, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2, 65-85.
- Улић, Д. (1997): Основе кинезитерапије, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Findak, V. (1990), Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi - priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture, Zagreb: Školska knjiga.
- Чалија, М. (1974), Где смо у реализацији једног од најважнијег задатака наставног процеса -правилног држања тела, Физичка култура, Београд, 7-8, 145-149.

Dr Marta Dedaj
Dr Dejan Savičević
Sremska Mitrovica
Jovana D. Joković
Belgrade

IMPORTANCE OF PHYSICAL EXERCISE FOR FORMING OF PROPER BODY POSTURE OF STUDENTS

Abstract

Basic form of physical education is physical exercise involving any kind of movement – motor activity which is applied consciously according to certain rules. Most adequate form of physical exercise aiming to form proper body posture is corrective gymnastics. The application of preventive and corrective work assumes leading and guidance by the teacher, achieved through professionally designed education, the process of transformation of anthropological characteristics, motor knowledge and achievement. At the same time this implies that the exercises should be suitable for developmental abilities of children, oriented towards optimal development and improvement of those knowledge, abilities and features which are at certain developmental stage primary for students of younger and older school age. In other words, muscle activity, which is the foundation of physical exercise, has a significant role to play in forming of proper body posture.

Key words: physical exercise, proper body posture, students.

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

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО УПРАЖНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВИЛЬНОМ ОСАНКИ У УЧЕНИКОВ

Резюме

Основным средством физического воспитания является физическое упражнение, которое подразумевает любое движение - моторную активность, которая сознательно и в соответствии с определёнными закономерностями применяется. Самый адекватный вид физического упражнения направленный к формировании правильной осанки это коррективная гимнастика. Применение превентивной и корректировочной работы включает проведение и направление со стороны учителя, которое реализуется специально осмысленным обучением,

процессом трансформации антропологических характеристик, моторных знаний и успеха. Одновременно это значит, что упражнения должны соответствовать способностям развития детей, направлены к оптимальному развитию и улучшению тех знаний, способностей и особенностей, которые являются в определённом периоде развития первичными для учеников младшего и старшего школьного возраста. Значит, очень важную роль в формировании правильной осанки имеет мышечная активность, являющаяся основой физического упражнения.

Опорные слова: физическое упражнение, правильная осанка, ученики

Др Милан В. Живановић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,

Крушевац

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Нови Сад

UDK 371.3::51

Оригинални научни рад

Примљен: 25. VIII 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 3, p. 491–497.

АЛГЕБАРСКИ ИДЕНТИТЕТИ И УСМЕНО РАЧУНАЊЕ

Математику треба волети зато што уводи поредак у ум.

Михаил Ломоносов

Резиме

Сведоци смо у настави математике све слабијег интересовања младих за рачун уопште, а за усмено рачунање поготово. Тај тренд се углавном „правда“ непотребним напором за вршење аритметичких операција у ери савремених уређаја. Нажалост, то није став само ученика, већ често и њихових родитеља па и појединих наставника који не предају предмете везане за математику. Тиме се заборавља значај усменог рачуна на развој мишљења, који је истицан још од античких филозофа. Не превидише давно поједини наставници су, у својим предавањима, имали обичај да деци покажу ефикасне трикове за лакше вршење неких аритметичких операција у специјалним случајевима. Циљ овог текста је да реафирмише неке од таквих поступка и да их објасни алгебарском теоријом.

Кључне речи: настава математике, усмено рачунање, алгебарски идентитети

Увод

Улога математике у савременом свету је непроцењива. Због тога је математичко образовање, својим обимом, са правом једна од најзаступљених области свих школских курикулума. Теме и садржаји који се изучавају у основној и нижим разредима средње школе припадају такозваној елементарној математици. Централно место најпре заузимају аритметика и геометрија, а касније алгебра и анализа. Аритметичко образовање почиње са природним бројевима и операцијама са њима. О значају аритметике у образовању у петој књизи Закона (747Б), Платон каже: „Ниједан предмет науке не садржи у себи толику вредност као вежбање у рачунању, ни за домаћинства, ни за државничке послове. А што је најважније, оно дремљивца и човека по природи необразованог буди и улива му

лакоћу схватања, памћење и бистрину; и тако он, упркос својој слабијој природној надарености, може напредовати, јер му у томе помаже овобожанско знање и вештина”.

У школској пракси, а и у животу уопште, издиференцирала су се два основна типа рачунања: писмени и усмени. Ови термини не одговарају у потпуности појмовима на које се односе. Други термин нас асоцира да се у рачунању користе само усмени поступци без коришћења писања, што у пракси није тако. Приликом усменог рачунања такође у појединим деловима алгоритма користимо се и записивањем. Заправо подусменим рачунањем подразумевају се поступци коришћења аритметичких операција у којима се задани бројеви на различите начине растављају и састављају, пермутује редослед вршења операција, како би се лакше дошло до парцијалних резултата. Ти парцијални резултати се по потреби записују и врши њихова даља операционализација сагласно почетним условима. У основи свих тих поступака леже алгебарски закони: асоцијативности, комутативности, дистрибутивности те формуле за квадрат бинома, разлику квадрате и друге. Основу писменог рачунања представља таблица множења. Даље оперисање се врши по одређеним правилима са месним вредностима цифара.

Значај усменог рачунања је много већи нарочито у почетној настави математике. Његовим коришћењем се више подстиче размишљање, активира памћење, пажња, развијају мисаоне операције и самопоуздање. Постоје три основна разлога због којих овај вид рачунања потребно користити у настави:

- Васпитно-образовни – јаче се развијају интелектуалне способности;
- Методичко-дидактички- рачунање је конкретније и очигледније;
- Практични-у обичном животу се често јавља потреба рачунања без оловке и папира и разних видова калкулатора.

У старијим узрастима нашег школства примена усменог рачунања у пракси се смањује у развојном смислу. Не разрађују се нови и сложенији алгоритми, а и употреба већ научених често не добија своју теоријско-алгебарску основу. Насупрот томе, у неким другим европским земљама, посебно у Русији, овој се проблематици традиционално поклања већа пажња. Постоје и специјални курсеви додатне наставе усменог или брзог рачунања. У даљем тексту ће бити представљени неки елементи једног таквог курса који се може наћи на адреси <http://4brain.ru/schitat-v-ume/>, обogaћени неким идејама аутора.

Усмено рачунање

У уводном делу смо укратко објаснили појам и значај усменог рачунања у настави математике. Треба још истаћи да под овим појмом не подразумевамо посебно урођене калкулаторске способности појединаца, који напамет могу да врше и сложеније операције бројевимаса изузетно много цифара.

На већ поменутом сајту 4brain.ru описана је методика учења усменог (брзог) рачунања. Курс се састоји из седам часова:

1. Вежбање пажње и концентрације;
2. Једноставнији аритметички закони;
3. Традиционалне методе множења двоцифрених бројева;
4. Множење двоцифрених бројева у специјалним случајевима;
5. Коришћење референтних бројева у множењу двоцифрених бројева;
6. Уопштења множења двоцифрених бројева;
7. Квадрирање природних бројева.

Описаћемо овде садржај петог часа о коришћењу референтних бројева при множењу двоцифрених бројева. Под референтним бројем у овом поступку подразумевамо број који је дељив са 10, тј. број који можемо написати у облику $10a$ при чему је $a \in \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$.

Погледајмо најпре најједноставнији случај када је референтни број 10. Поступак се заснива на следећем алгебарском идентитету $(10+a)(10+b)=10(10+a+b)+ab$ и можемо га извести кроз три корака:

1. Једном од бројева додати цифру јединица другог броја;
2. Добијени збир помножити са 10;
3. Тако добијеном броју додати производ цифара јединица датих бројева.

Пример 1. Израчунати $17 \cdot 18$.

Решење: Броју 17 додати 8 или броју 18 додати 7. У оба случаја добија се 25. Последњи број помножимо са 10 и добија се 250. Производ цифара јединица 56 сабирамо са 250 и добијамо крајњи резултат 306.

Метода референтног броја се по правилу користи када су оба чиниоца блиски том броју и тада можемо разликовати три случаја.

И Оба чиниоца су већи од референтног броја.

У овом случају се користи идентитет $(10n+a)(10n+b)=10n(10n+a+b)+ab$. Дакле, једном од бројева додајемо разлику другог броја и референтног броја. Тај збир множимо референтним бројем. У трећем кораку на добијени производ додајемо производ разлика датих бројева и референтног броја. Тиме се добија тражени резултат.

Пример 2. Израчунати $43 \cdot 47$.

Решење: За референтни број изаберемо 40. На први чинилац додајемо 7 и добијамо 50 (Исти број се добија ако на други чинилац додамо 3). Сада добијени збир 50 множимо са референтним бројем 40 и добијамо 2000. На 2000 додајемо производ $3 \cdot 7 = 21$ и израчунавамо крајњи резултат $43 \cdot 47 = 2021$.

Овај пример се може посматрати и као један специјални случај: како наћи производ двоцифрених бројева исте десетице којима је збир цифара јединица

једнак 10. У том случају се претходни идентитет може написати у краћем облику захваљујући чињеници да је $a+b=10$. Наиме, имаћемо да је:

$$(10n+a)(10n+b) = 10n(10n+a+b) + ab = 10n(10n+10) + ab = 100n(n+1) + ab.$$

Дакле, цифру десетица помоћно са њеним следбеником $4 \cdot 5 = 20$. Добијеном производу допишемо са десне стране двоцифрени производ цифара јединица.

Пример 3. Израчунати $51 \cdot 59$.

Решење: Имамо да је $5 \cdot 6 = 30$ и $1 \cdot 9 = 09$. Тражени производ је 3009.

Овај поступак се користи и код квадрирања бројева који се завршавају са 5.

Пример 4. Израчунати 75^2 .

Решење: Израчунамо $7 \cdot 8 = 56$ и $5^2 = 25$. Дакле $75^2 = 5625$.

II Оба броја мања су од референтног броја

Сада ћемо користити идентитет $(10n-a)(10n-b) = 10n(10n-a-b) + ab$. Значи, прво један од бројева умањимо за разлику референтног броја и другог броја. Затим добијену разлику помножимо са референтним бројем и тако добијеном производу додамо производ разлика референтног броја и датих бројева.

Пример 5. Израчунати $29 \cdot 27$.

Решење: За референтни број изаберимо 30. Од 29 одузмемо разлику $30 - 29 = 1$ и добијамо 26 (може и $27 - 1 = 26$). Даље је $30 \cdot 26 = 780$. На крају добијамо резултат као $780 + 1 \cdot 3 = 780 + 3 = 783$.

III Један број је већи, а један мањи од референтног броја

У овом случају се користи идентитет $(10n+a)(10n-b) = 10n(10n+a-b) - ab$. У примени прво од већег броја одузмемо разлику референтног и мањег броја или на мањи број додамо разлику већег и референтног броја. Добијени резултат помножимо са референтним бројем. На крају од тог производа одузмемо производ разлика референтног броја и датих бројева.

Пример 6. Израчунати $62 \cdot 57$.

Решење: За референтни број изаберимо 60. Прво добијамо 59 као разлику $62 - 3$ или збир $57 + 2$. Израчунамо даље $59 \cdot 60 = 3540$ и од овог броја одузмемо $2 \cdot 3 = 6$. Добија се крајњи резултат 3534.

На седмом часу овог курса описана је методика налажења квадрата двоцифрених бројева. Она се заснива на познавању квадрата бројева дељивих са 5, систему остатака при дељењу са 5 и алгебарским идентитетима: $(a \pm 1)^2 = a^2 \pm 2a + 1$ и $(a \pm 2)^2 = a^2 \pm 4a + 4$.

Пример 7: Израчунати 37^2 и 69^2 .

Решење: $37^2 = (35 + 2)^2 = 35^2 + 4 \cdot 35 + 4 = 1225 + 140 + 4 = 1369$

$69^2 = (70 - 1)^2 = 70^2 - 2 \cdot 70 + 1 = 4900 - 140 + 1 = 4761$.

Напоменимо да се код израчунавања квадрата двоцифрених бројева ефикасно може применити већ описани поступак коришћења референтног броја у првом и другом случају.

Примена разлике квадрата у множењу двоцифрених бројева

У нашој школској пракси у множењу бројева се јавља и примена разлике квадрата. Задаци тог типа су се појављивали и на пријемним испитима за средње школе. То су најчешће задаци као у примеру 8.

Пример 8. Израчунати $58 \cdot 62$.

Решење: $58 \cdot 62 = (60 - 2) \cdot (60 + 2) = 60^2 - 2^2 = 3600 - 4 = 3596$.

Ако је ученик добро савладао алгоритме квадрирања двоцифрених бројева поступак из примера 8 се може уопштити. Нека су оба чиниоца a , b исте парности и $a > b$. У алгоритму множења се може искористити и следећи идентитет:

$$a \cdot b = \left(\frac{a+b}{2} \right)^2 - \left(\frac{a-b}{2} \right)^2$$

Пример 9. Израчунати $57 \cdot 39$.

Решење: Прво израчунамо $\frac{57+39}{2} = 48$ и $\frac{57-39}{2} = 9$.
У другом кораку неким од описаних начина израчунамо $48^2 = 2304$ и $9^2 = 81$.
На крају је $57 \cdot 39 = 2304 - 81 = 2223$.

Уколико су бројеви различите парности најпре искористимо један од идентитета $a \cdot b = (a-1) \cdot b + b$ или $a \cdot b = (a+1) \cdot b - b$ а затим применимо претходно описани поступак

Пример 10. Израчунати $67 \cdot 27$.

Решење: Израчунајмо најпре $67 \cdot 27$ као у примеру 9. Имамо да је $\frac{67+27}{2} = 47$ и $\frac{67-27}{2} = 20$.

Даље је $47^2 = 2025 + 4 \cdot 45 + 4 = 2209$ и $20^2 = 400$. Значи да је $67 \cdot 27 = 2209 - 400 = 1809$. На крају на овај производ додајемо 27 и добијамо тражени резултат 1836.

Закључак

У домаћој педагошко-математичкој литератури за старије узрасте основаца методика усменог рачунања је веома мало заступљена. Аутори претпостављају да би шира примена усменог рачунања код ученика подигла интерес за учење математике. Експериментално је доказано да ученици после курса усменог рачунања праве мање грешака у тестовима од оних ученика који нису прошли тај курс (Кисельман Е., Нурисламова М. А., 2013). Позитивни ефекти би се реализовали и у развоју апстрактног мишљења, побољшавању концентрације и

самопоуздања ученика. Предлог је да се на часовима редовне наставе, кад год се за то укаже прилика, а дозволе временски услови, израчунавања врше усманим путем. У додатној настави се овој теми може прићи систематски, кроз један или више часова методике усменог рачунања. То захтева да и наставници буду добро упознати са разним техникама усменог рачунања. Како прилику за то немају на редовним студијама пожељан би био и курс из ове теме који би био реализован кроз акредитоване семинаре за унапређивање наставе. Списком коришћене литературе и електронских ресурса, заинтересованим наставницима се даје прилика и подршка за самостално усавршавање у овој области.

ЛИТЕРАТУРА

- Алейникова Г.Н. (2010): *Устный счёт как средство активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся на уроках математики*, МО-У Марьевская основная общеобразовательная школа.
- Дејић М. (2011): Множење вишесцифрених бројева без употребе таблице множења, *Иновације у настави*, Вол. 24. стр. 123-130. Учитељски факултет, Београд
- Зайцева О.П. (2001): Роль устного счёта в формировании вычислительных навыков и в развитии личности ребёнка, *Начальная школа*, № 1.
- Катлер Э., Мак-Шейн Р. (1967): *Система быстрого счета по Трахтенбергу*, Просвещение,
- Кисельман Е., Нурисламова М. А. (2013): Устный счет – один из важных приемов при подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА по математике, *Международный Фестиваль «Звезды Нового Века»*
- Перельман Я.И. (1941): *Быстрый счёт. 30 простых приёмов устного счёта*, Дом занимательной науки.
- Платон (2004): *Законы*, (247 Б), Београд: Дерета.
- Тошић Р. (2009): Размишљање над једном сликом Богданова-Бјелског, *Математички лист* бр. 2, ДМС, Београд
- Хэндли Б. (2006): *Считайте в уме как компьютер*, Минск.
- Цыганков С. (2014) *1001 задача для умственного счета в школе С. А. Рачинского*, Белый город.

<http://www.ozon.ru/person/3603328/>

Dr Milan V. Živanović, Kruševac
Prof. Dr Radovan Grandić, Novi Sad

ALGEBRA IDENTITIES AND ORAL CALCULATION

Abstract

We have in mathematics teaching witnessed increasingly poorer interest in calculation in general and oral calculation in particular. The trend has mostly been *justified* by unnecessary effort to carry out arithmetic operations in the era of modern devices. Unfortunately, this is not only the attitude of students, but also of their parents, as well as certain teachers who do not teach mathematics related subjects. This is how the importance of oral calculation is forgotten, even though it has been emphasized since ancient philosophers. Not so long ago, certain teachers used to show children efficient tricks for easier conduct of some arithmetic operations in special occasions. The aim of the paper is to reaffirm some of these procedures and to explain them according to algebra theory.

Key words: mathematics teaching, oral calculation, algebra identity.

Д-р Милан В. Живановић, Крушевац
Д-р Радован Грандић, Новый Сад

АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И УСТНЫЙ СЧЁТ

Резюме

Мы являемся свидетелями что в процессе обучения математики всё больше уменьшается интерес молодёжи к вычислению вообще, а в особенности к устному счёту. Такую тенденцию главным образом все «оправдывают» ненужным усилием для проведения арифметических действий в эре современных приспособлений. К сожалению, так не думают только ученики, но часто и их родители и даже такое положение и у некоторых учителей, которые преподают предметы не имеющие связь с математикой. Таким образом они забывают значение устного счёта в развитии мышления, которое подчёркивали ещё антические философы. Не так давно некоторые учителя на своих лекциях иногда показывали детям эффективные трюки для более лёгкого проведения некоторых арифметических действий с специальных случаях. Целью настоящей работы является возобновление некоторых таких поступков, действий и объяснение алгебраической теорией.

Опорные слова: процесс обучения математики, устный счёт, алгебраические идентичности

БЕСЕДА И САВРЕМЕНА ШКОЛА

Сажетак

Реторика, као једна од најстаријих дисциплина, доживљава актуализацију у двадесетом веку. Уз разматрање о реторици, па и беседи као основном реторичком жанру, са становишта науке, вештине и уметности, представљено је структурирање беседничког жанра. Почев од циља беседе, њених покретачких принципа, разматрани су основни реторички жанрови. Посебним освртом дате су дужности говорника (officia oratoris) склоп беседе (partes orationis) са стајалиштима најширег прихватања античких узора.

Кључне речи: реторика, беседа, школа, реторички наговор, склоп беседе, дужности говорника.

Прве деценије двадесет и првог века у српско школство донеле су програме којима се смањује фонд часова српског језика и књижевности; програми су, за разлику од плана, остали скоро исти те се градиво прелази у корацима од седам миља. На сличан начин се оно са ученицима утврђује и обнавља, а постигнућа се самеравају најчешће писмено јер за усмену реч, поред свега наведеног, нема довољно времена. Душан Радовић је једном, говорећи о негдашњем школству, духовито рекао: „Да не би заборавили оно што је важно, децу уче и оно што могу заборавити“ (Радовић 1984: 44). Важећи стандарди профилишу базична знања, тако да нам се чини да смо решили проблем онога шта се може заборавити, да се изразимо у радовићевском тону. Но, јесмо ли отишли даље од ове Радовићеве констатације из осамдесетих и да ли нам деца радо читају, разумевају прочитано и вербално се суверено сналазе у различитим комуникативним односима? Шта су базична знања која ученике оспособљавају да јасно артикулишу своје мишљење и разложно и аргументовано га саопштавају, чини се, одговара реторика која је, као вид говорне културе, доживела поновну афирмацију у данашњим школама.

Реторика, чије мене из античког обзора, када беху у пуном сјају, утичу преко средњовековља и сјајног класицизма и предромантизма, скоро загашеног у романтизму, до наших дана. Њена се предметност податно шири према теорији књижевности, стилистици, лингвистици, комунологији, логици, философији,

психологији и поново скружује у реторици по себи. У двадесетом веку интересовање за реторичку анализу постаје све замашније. Теоретским приступом почињу да се баве стручњаци различитих области¹.

¹Маколики летимичан увид у представљање реторичких погледа у двадесетом веку био, почиње од де Сосира, зачетника структурализма, по многим и узрочника постмодерног поимања стварности и уметности. Фердинанд де Сосир, у трагању за значењем дели језик на: језик (*lalangue*) и говор (*laparole*). Први представља језик као синхронијски систем знакових односа, а други је слободна манифестација језика у говору или писању, његова дијахронијска перспектива је променљива. Сосирева усмереност на граматику и правила осветлила је *la langue* аспект као систем знакова, односно њихових односа који немају значења изван значењских система, а његови елементи (звукови, речи...) немају вредност независно од односа еквиваленције и опозиције који их везују. *La parole* је лишен друштвене димензије, он је индивидуални говор са личним изразима и језичким чињеницама, психофизиолошки део језика. Креативан је и слободан чин где не важе строга правила (де Сосир, 1977). Иако је као лингвиста своју пажњу више усмерио на структуру језичких модела, правила и конвенције које могу да функционишу као систем, формализовао је научне принципе и методе за оба приступа.

Ролан Барт (Барт, 1971) говори о семиолошким елементима (где је семиологија грана лингвистике): језик и реч, ознака и означено, систем и синтагма, денотација и конотација. Денотација представља непосредно, дословно значење неке речи и израза, а конотација је симболичко, изведено, емотивно и лично асоцијативно означавање, неке речи или израза. Семиолошка анализа изналази по којим правилима функционише конотација. Означавајуће конотације су конотатори, а скуп конотатора је реторика. По Барту је реторика општи план језика заједнички свим дискурсима. Једна реторичка форма заједничка је сну, литератури и слици, сматра Барт.

Логичко језичке операције које су у основи фигура проучава група реторичара са универзитета у Лијежу, која је осамдесетих година двадесетог столећа издала књигу *Општа реторика*. Реторици су покушали да врате антички сјај, преплићући је са поетиком, семиотиком и лингвистиком. Реторику виде још као науку која дотиче структурализам, нову критику и семиологију (Тадих, 1995: 266-271). Шам Перелман, педесетих година говори о епидеиктичком дискурсу који најлакше апелује на универзални поредак неких вредности и бави се реторичком аргументацијом. Са Лесли Олбрехтс Титеком написао је «Велику расправу о аргументацији-Нова реторика» (Хасанбеговић, 1988). Циљ, како га он види, састоји се у сагласности о некој постављеној тези и њено прихватање од стране аудиторијума. Уверавање (*conviction*) или наговарање (*persuasion*) зависи од врсте аудиторијума, које дели у две групе: универзални, који обухвата сва разумна бића и партикуларни. Уколико је сагласност постигнута у делу аудиторијума, беседник је успео да наговори, а не убеди снагом аргументације, без обзира колика је група реципијената коју назива аудиторијумом. Одбацује аудиторијум елите, залажући се за тезу о културној условљености аудиторијума, њених група и појединаца, утемељених на историјско друштвеним детерминантама.

«Нова реторика» Кенета Берка (у окриљу нове критике као посебног правца литерарне критике у Сједињеним државама) појам наговарања старе реторике види као основу и нове реторике (Тадих, 1995: 245-254). Он разликује два својства језика: једно, које симболички прекрива стварност и даје му магијску делотворност и друго, које упућује на стварност и делатно утиче. Ти учинци су разноврсни и могу употребити језик наговарачки, демагошки или га злоупотребити. Језик се разлива на логичку, поетску, етичку и реторичку сферу. Реторичка настаје као неопходност да се побољша комуникација. Пошто је осећање симбола човеку својствено и даго, а симболи су по себи пуни тајни, реторика се креће у сферама вербалног колико и невербалног значења. Он истражује начине и врсте по којима су појединци

На који начин ће се ученици бавити реториком и како ће постати говорници? Кренимо од почетка. У нашем језику постоје две речи које собом носи значење реторике, те две речи су **говорништво** и **беседништво**, а ми смо задржали стару, античку, рећи ће Нушић разматрајући појам реторике (Нушић, 1938:18,19)². Из руског језика назив **красноречје** се преселио у нашу прву, Мразовићеву реторику, те ју је користио и Стерија³. Латинска реч **оратор** означава грчку **ретор**, у значењу говорник, али би oratoria означавала усмено исказану мисао. Сви се називи, у свим језицима, ипак, враћају реторици, или га алтернативно употребљавају. Реторика се, посматрана као вештина, наука или уметност, бави трима значајним подручјима: **беседништвом**, **беседом** и **беседником**.

Почећемо од **беседе** јер она најјасније осликава оно што је за наставни процес значајно. Беседу је могуће посматрати са више аспеката: као теоријску, практичну и поетску вештину. **Теоријски део** разматра правила по којима би се саставила беседа. Она су нужна као проверено искуство које би ученицима омогућило лакше сналажење у организацији текста. Свако је правило оков ако сузбија иницијативу, а не служи јој, ако креативно формализује, ако одступања не препознаје у поетској снази. **Практични део**, још од античких времена, везан је за едукацију ученика. Progymnasmata је приручник за припремне вежбе за беседе и многе реторике су садржале овај део⁴. Реторика је била саставни део triviuma, заједно са граматиком и дијалектиком. Варљиви таленат налази своје упориште у вежбању вештине, tehne, како је говорио још Коракс, дајући исти назив свом приручнику, првом приручнику још из петог века пре нове ере. Писци приручника били су технократи. Беседа је израз удружене вештине и **уметности**, како каже Нушић, од којих вештина нема трајну вредност, а уметност јој даје литерарност

и групе одвојени једни од других, да би се класификацијом према гледиштима покренуо однос идентификације. Реторика и мора да постоји да би раздвојености биле превазиђене у новом програму идентификације. Језичке аспекте сагледава са четири категорије: реторичка – како се језик примењује као средство наговарања и идентификације, поетичка – огледа се у делујућој снази симбола, логичка – аутентична структура неке ситуације и етичка – представља и одређује карактер говорниковог друштвеног ангажмана. Анализом језичког делања утиче се на смањење деловања структура предрасуда и побољшава се комуникација.

²Нушић је неколико година предавао Реторику у Војној академији и тим поводом написао уџбеник из реторике. Прва Нушићева реторика издата је 1934. године, а њено треће издање појавило се као репринт прве 2004, у издању Зографа из Ниша.

³Преглед објављених реторика: Аврам Мразовић, *Руководство к словенском красноречју*, Будим, 1821; Јован Стерија Поповић, *Реторика*, САНУ, књига 9, Београд, 1974; Ђорђе Малетић, *Реторика I, II*, Београд, 1855/1856; Бранислав Нушић, *Реторика*, 1933; Сретен Петровић, *Реторика*, Градина, Ниш, 1975; Љубомир Тадић, *Реторика, увод у вештину беседења*, Libertas, Београд, 1995; Божидар М. Рогановић, *Реторика*, Београд/Нови Сад, 1995; Радован Радињић, *Говорништво*, Подгорица, 1999; Обрад Станојевић, Сима Аврамовић, *Arshretorica*, вештина беседништва, Београд, 2002; Др Вера Ценић, Сунчица Денић, *Реторика*, Учитељски факултет у Врању, 1995; Др Јелена Косановић, *Култура говора са реториком*, Учитељски факултет у Сомбору, 1998.

⁴Доступна је Progymnasmata коју је превео и приредио Војислав Јелић 1997. године.

и трајност(Нушић, 2004: 30,31). Проучавајући беседе, ученици развијају своје аналитичке способности и критички однос, почев од елемената беседе, преко стилских особености, до беседничког наговарања као циља.

Беседа, још старословенска реч, означава проповед, хомилију, или слово писано у облику дијалога (Трифунувић, 1974: 27). Савремена употребна синонимија не прави значајнију дистинкцију међу речима и значењима: говор, беседа, слово, мада је средњовековна књижевност словом означавала дело краћег обима и ретко када изразито приповедачки грађено, где се тема разрађује средствима реторике и поезије, но може улазити и у оквире других жанрова (похвално слово) (Трифунувић, 1974: 300-303). У фразеолошком смислу данас се ови изрази појављују у различитим семантичким категоријама, као: држати говор, држати беседу, држати слово, држати реч, имати реч, узети реч. Припремна вежба за ученике би могла да буде да пронађу у речницима значења речи: говор, беседа, слово, да успоставе синонимне односе. Даље, да протумаче фразеолошка значења.

Свака беседа, ма ком беседничком жанру припадала, експлицитно или имплицитно садржи елемент који условно можемо назвати приволевањем да се прихвати основна постављена теза. Код Грка је *peito* значило наговорити и убедити неког у оно што беседа износи. Касније се подвојило ово значење које је Кант осветлио као два начина веровања. Веровање је начин убеђивања када његов принцип важи за свакога. Наговарање је привид, принцип расуђивања који се једино субјекту показује као објективан. Отуда покретачки принципи сваке беседе јесу **уверавање** (*convince*), засновано на рационалном и разложном говорењу потпомогнутим и оснаженим доказима и примерима, и **наговарање** (*persuade*) које снагу црпи из афективних сфера човековог делања заснованог на личном ставу самог беседника. Беседа би аргументима и начином говора требало да увери слушаоце у исправност беседниковог/ учениковог мишљења и приволи га на ангажовање у том смеру, било да је реч о дословном ангажовању или, просто, да изазове некакав покрет у мишљењу и заузимању одређеног става. Отуда **циљ** беседе још антика види тројако. Прво, поучити (*docere*): засновано је на информативном и чињеничном аспектима беседе и утиче на интелектуалну и сазнајну знатижељу, ангажује снагу разума. Други слој беседе садржи елементе који утичу на човеков естетски осећај, те беседа треба да забави, развесели, доведе реципијенте у одређено емоционално стање (*delectare*): да придобије симпатије начином одабира речи које негују благост у изразу, помирљив тон, пригодан хумор, утиче на душевна кретања. Трећи амалгамски ниво беседе утиче на психу слушаца и треба да покрене(*movere*), изазове преокрет у мишљењу и придобије слушаоца, утиче на вољу. Свака ученичка аналитичка стратегија конкретне беседе треба да осветли начине којим се аутор користи да би задовољио ова три елемента која су циљ сваке беседе. Тиме се развија критичко мишљење у сваком комуникативном односу. Вежба за ученике и студенте била би аналитичка, пронаћи начине којим се аутор користи да би задовољио ова три елемента у понуђеним беседама.

Питање реторичких **жанрова**, још од старих времена, увек изазива колебање и преиспитивање код сваког проучаваоца као и сваки вид класификације.

У антици је *genera causarum* садржала три основне групе беседа: судску и форензичну беседу, саветодавну и политичку и трећу велику групу беседа коју су различити реторичари различито и класификовали, а односила се на похвалне, свечане, пригоде беседе. Свака од представљених врста има низ подврста које је, често, тешко сврстати само у једну групу, јер по неким својствима могу припадати и двома. Отуда разлике у разврставању. Говорећи о беседи, Нушић најпре разматра поделу беседе и делећи их на шест врста: судска - јудицијална, политичка, саветодавна – делиберативна, похвална – лаудативна и демонстративна, духовна (настала са појавом хришћанства), војничка (са појавом грађанства формирана) и научна. Све наведене врсте дели глобално на праве – делиберативне и неправе – демонстративне, у којима „нема намере приволевања за нарочит смер“ (Нушић 2004:41-57). Оваква подела, свакако је заснована на критеријуму који се ослања на предмет и циљ беседе. У односу на то да ли се обраћа само разуму, као научна, или машти и осећању, као похвална и војничка, беседе Нушић дели на интелектуалне и емоционалне. Интересантна је одредница једне врсте беседе, Нушић је назива писмена беседа. Мада све беседе прво настају у писменој форми, оне су намењене интерпретацији аутора. Писмену беседу, по Нушићу, не чита или изговара њен творац. Стерија је за предмет реторике одредио све “саставе” који у круг прозе спадају, не правећи дистинкцију говорене и писане реторичке вештине (Стерија, 1974: 545). Неки проучаваоци сматрају да је стара реторика као говор мисли (што је заједничко и беседништву и поезији) у ери владавине књига раслојена на публицистички, књижевнокритички и есејистички жанр. Вежбе за ученике и студенте – аналитичка – упоредити беседу, есеј, публицистички текст и књижевнокритички са задатком да се пронађу заједнички чиниоци.

Афтонијева *Progymnasmata* (Јелић, 1997), писана у педагошке сврхе и намењена полазницима реторичке школе, нуди обиље вежби за сваки појединачни жанр. Пре сваког примера, износи се дефиниција, особине и склоп беседе које после доследно предочава пример. Примери су из старине, Афтоније је реторичар с краја четвртог века нове ере. Подробни предговор професора Јелића представља Афтонијево разврставање у поредби са Мразовићем и Стеријом. Оно што Војислав Јелић истиче јесте да су сви аутори сагласни у једном: опис и приповедање имају места у свакој беседи. Припремне вежбе **екфрасе** и **нарације** поклапају се школским програмом у нас још за ниже разреде основних школа где се негују описивање и приповедање као форме казивања. Јелић за екфрасу нуди три фрагмента из *Са обала Охридског језера*, Бранислава Нушића.⁵ Ово је само један пример који реторику враћа књижевном окриљу из којег је и поникла, а која се данас диспезивно раслојила на различите научне дисциплине и уметничке и неуметничке садржаје. Радоњић (Радоњић, 1999) у жанрове реторике увршћује

⁵Први се односи на опис града Охрида који верно даје спољашњост града са кућама терасасто поређаних кровова. Други представља Охридско језеро, где Нушић, попут античких писаца, започиње опис врстом перифрасе јутра у којој се сунце јавља персонификовано као женик, да би прешао на надводни и подводни свет језера. Трећа мања целина је опис Галинице, која персонификована побеђује језеро и пружа му своје ноге да их таласи љубе и перу.

и преговарање, изводећи поделу према начину говорења, поред монолошког, дијалогског излагања и порука у које сврстава врсте новинарског стила: вест, извештај, интервју, осврт, коментар). Ученици и студенти би, поред аналитичких, радили и креативне вежбе писања на задату тему и одређени жанр.

Свака беседа садржи две компоненте: једну упућену на предмет говора, структурирање говора и њену стилску обојеност, **шта се говори** и другу, **како се говори**, која се односи на невербалне знаке у комуникацијском односу. Могло би се рећи да беседу чини јединство садржаја и форме, већ тако познато питање књижевности и других уметности. Но, овде се ради о сугестивности исказаног, упутан је начин који јаче сугерише и покреће у односу на постављену основну тезу сваке вербалне и невербалне комуникације. Нека истраживања показују да је моћ невербалне комуникације знатнија, те се начин на који је беседа казана и околности у којима се казује поставља као меритворна у вези са наговором који обезбеђује делотворност постављеног циља.

Вежбе за студенте и ученике састојале би се у томе да на основу неколико задатих фраза говоре, бирају фразе, одређени временски период. Други задатак био би да препознају фразирање у јавном животу путем медија и да то забележе.

Беседнички поступци или **дужности говорника** (*officia oratoris*) утврђени су још у антици. Представљају технику реторичког рада почев од иницијалног момента, па до начина на који ће беседа бити изречена. Поступања беседника намењена су образовању будућих говорника, отуда детаљни описи корака да би беседа ваљано и темељно била устројена. Представљају следеће елементе: проналажење теме (*inventio*), распоред грађе (*dispositio*), избор речи и употреба стилских фигура (*elocutio*), технике памћења припремљене беседе (*memoria*), увежбавања у вербалној и невербалној комуникацији (*actio*). Све су то фазе које пре састављања беседе треба да ураде ученици и студенти.

У првом делу беседник изналази и осмишљава тему, **предмет беседе**. Радован Радоњић (Радоњић, 1999: 78-92) наводи неколико припремних радњи као: прво - одређивање предмета и циља говора; друго - постављање резолуције (јасног смера теме); треће - дефинисање појмова; четврто - избор показатеља (мисли се на аргументацију), пето - избор стила говора. Све су то фазе које пре састављања беседе треба да ураде полазници реторичке школе. Очигледна је дидактичност у свим поступањима и намерама. Безмало би се ови антички кораци у методологији рада могли употребљавати у савременим методичко дидактичким комуникацијским односима. Избор теме свакако је нешто што одређује и артикулише даља поступања. Предмет представљања може да буде било која тема, но пожељно је да буде интересантна и провокативна, актуелна иако је то лични избор. Намећу је услови живота, средина и дух времена, начин мишљења, проблеми времена у којем живимо, пригода која је условила беседу. Но, предмет беседе је једна јасна мисао, постављена теза коју беседник заговара и која ће бити јасна и говорнику и аудиторијуму. Основна мисао провлачи се у варијантама кроз читаву беседу. Наслов беседе је у вези са темом, изазива ефекат, позива, али не изражава став. Постоје опште теме као: теме из детињства, проблеми омладине,

опсесивне идеје младих, вечне књижевне теме... **Прикупљање чињеница** и сведочанстава у вези са постављеном темом представљају замашан посао, делом неупотребљен, јер се не може довести у директну везу са постављеном тезом, но похрањен за неку другу прилику одређеним начинима. Класификујући, дакле, грађу, беседник приступа изради скице беседе. Ова вежба је врло значајна јер функционално оспособљава ученике за успостављање хијерархијског реда, вишег и нижег значења, у одабиру и селекцији различитих релевантних чињеница.

Увод (dispositio) нуди склоп беседе који се код појединих аутора разликује од три до шест делова. Први део је уводни-exordium. Нушић (Нушић, 2004: 58-61) полази од титулације и даје савете када употребити дуги увод, а када кратак, како задобити наклоност и привући пажњу аудиторијума, када и како представити тему. За ученике и студенте би свакако био занимљив пример описа титулација у Игњатовићевим *Мемоарима* (Игњатовић, 1957: 374-377), дат у хуморном тону као слика преувеличавања значаја титулације.

Излагање (fractatio) своди се на излагање теме и доказивање. У доказивању постављене тезе (argumentatio), Нушић даје примере аналогije, индукције, силогизма, антимаена (ентимаена) и дилеме (Нушић, 2004: 67); тако се може успоставити корелација са логиком као наставним предметом. Сва се уверавања свде на етичка, заснована на врлинама и емоцијама и аподиктичка, логичка доказивања. Или: argumentum ad veritatem - заснованим на општепознатим, научно доказаним истинама, и argumentum ad hominem - заснованим на ауторитету личности и духовним ауторитетима.

Закључак, conclusio садржи рекапитулацију, патетични део којим се утиче на емоције и снажну последњу мисао. Нушић је дао и схематски приказ делова беседе као и пример који је сам саставио (Нушић, 2004: 65). На основу овога, ученици и студенти би били оспособљени да самостално креирају сопствену беседу.

Чистота стила, која недвојбено захтева граматичку и лексичку норму, сугерише ненагомилавање речи и таутолошких израза, као и претераност у употреби стилогених средстава. Да би беседа била сугестивна, јасан стил изражава концентрисану идеју и избегавање термилошких и слабије познатих израза који га оптерећују и беседу чини мање разумљивом. Све то чини складан говор са примереним унутрашњим односом делова, усклађен према беседнику и реципијентима. Изражајност, сликовитост, украшеност говора, углавном упућују на високи стил говора. Још је Цицерон, говорећи о стилевима, разврстао начине говора на једноставан (subtile), умерен (medium) и узвишен (grande). Савременија приступања стилевима и стилским обележјима беседу сагледавају са равни исказа. Разврстане су у три групације: прва представља вербални аспект који се односи на мелодијска и ритмичка својства исказа. Другу групацију чини синтаксички аспект сагледан са логичког, временског и просторног односа унутар исказа. Семантички аспект проучава репрезентативност, у вези са употребом денотативних исказа који би могли да буду у употреби или, пак, изражене апстрактне мисли и максиме, као и фигуративност говора једне беседе.

Већина школских програма у Србији предвиђа изучавање реторике само у специјализованим школама, пример: лингвистичким гимназијама. На другим

нивоима образовања, већ од самих почетака, она је део подручја културе изражавања. Њена се правила изучавају и када није јасно парадигматично извориште. На појединим факултетима, онима који негују вербална постигнућа својих студената, присутна је реторика, мање као обавезан предмет, више као изборни. Установљена су различита реторичка такмичења. Постоје и средњошколски и студентски дебатни клубови у читавој земљи који се припремају и за интернационалне наступе. То све говори да расте интересовање за организован, јасно артикулисан, промишљен говор, беседу. Постоји читаво једно подручје – говорна култура у школама обавезног и средњег образовног нивоа, које није покривено никаквим уџбеником, а представља комуникацијску основу за све врсте функционалних примена стечених знања. Редак пример су радови Жарка Ружића који се баве основама културе говора и донекле реториком. Наставнички факултети (осим учитељских) препустили су тај сегмент образовања методичкој обуци, те је са стручног и методичког аспекта потребно детаљније проучити и представити ово подручје. Још један аспект говори у прилог потреби за промишљенијем приступању овој теми. Франсоаз Том проучавала је језик тоталитарног стаљинизма названог духовито церов или дрвени језик (Thom 1987: 17). Задржала се на анализи синтаксе. Показало се да је заменица ја практично ишчезла. Наводи примере пасивних и безличних преокрета, компаратива и заповедног начина. Уз то: сиромаштво израза, бирократизација стила, употреба лошег журналистичког и административног језика, говори да порука иницира свет који је на манихејски начин подељен на добро и зло. Догма је највитаљнија тачка политичког организма. Умберто Еко посматра идеологију као семиотичку категорију. Душан Радовић је седамдесетих година рекао: "Они који много знају – мало говоре. И обрнуто – највише говоре они који ништа не знају. То има везе. Само мишљење може човека спречити да говори" (Радовић 1984: 15).

Литература

- Азбучник српских средњовековних књижевних појмова* (1974). Приредио Ђорђе Трифуновић. Београд: Вук Караџић.
- Барт, Ролан (1971). *Књижевност, митологија, семиологи*. Београд де Сосир, Фердинанд (1977). *Општа лингвистика*. Београд: Nolit
- Игњатовић, Јаков (1959). *Одабрана дела I, II*. Нови Сад: Матица српска - Српска књижевна заједница.
- Јелић, Војислав (1997). *Progymnasmata петора Афтонија*. Нови Сад
- Нушић, Бранислав (1938). *Реторика, наука о беседништву*. Београд
- Нушић, Бранислав (2004). *Реторика*. Репринт издање из 1934. издавачког прдузећа Геце Кон А. Д. Београд. Ниш: Зограф.
- Радовић, Душан (1984). *Београде добро јутро*. Београд: БИГЗ.
- Ружић, Жарко (1981). *Основи културе говора*. Београд.
- Стерија Поповић, Јован (1974). *Реторика*. Зборник историје књижевности одељења језика и књижевности. Београд 9: 541-631.

- Тадих, Љубомир (1995). „Модерна ренесанса реторике“ у *Реторика*. Београд: Liertas
- Thom, Françoise (1987). *La langue de bois*. Paris
- Хасанбеговић, Јасминка (1988). *Перелманова правна логика као нова реторика*. Београд

Dr Branka Jakšić, Novi Sad

SPEECH AND CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract

Rhetoric, as one of the oldest disciplines, revived in the 20th century. Along with considerations on rhetoric, and speech as basic rhetorical device, from the standpoint of science, skill and art, structuring of speech genre is outlined in the paper. Starting from the aim of a speech and its motivating principles, basic rhetorical genres are considered. Special attention is paid to the duties of an orator (*officia oratoris*) and speech structure (*partes orationis*) from the standpoint of broadest acceptance of ancient role models.

Key words: rhetoric, speech, school, rhetorical persuasion, speech structure, orator's duties.

Д-р Бранка Јакшич Провчи, Новый Сад

КРАСНОРЕЧИЕ И СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА

Резюме

Риторика как одна из старейших дисциплин становится актуальной в двадцатом веке. Рассматривая риторику и красноречие как основной риторический жанр, с точки зрения науки, умения и искусства, в настоящей работе представлено строение риторического жанра. Исходя из цели беседы, красноречия, его побудительных принципов, в настоящей работе мы рассмотрели основные риторические жанры. В отдельном обзоре представлении обязанности оратора /*officia oratoris*/ структура красноречия /*partes orationis*/ с точки зрения широчайшего принятия антических образцов.

Опорные слова: риторика, красноречие, школа, риторическая речь, структура красноречия, обязанности оратора

ИНВЕРЗИЈА КАО СИНТАКСИЧКИ И СТИЛИСТИЧКИ ФЕНОМЕН¹ (На примеру Настасијевићеве песме *Труба*)

Сажетак

У циљу функционалног повезивања наставе граматике српског језика и књижевности у раду се показује како инверзија као граматичко-синтаксички феномен у контексту песме поприма стилогену функцију. Најпре се говори о инверзији као граматичком феномену, затим о инверзији као стилској фигури, а њена експресивна и стилска својства показана су на примеру лирске песме Труба Момчила Настасијевића.

Кључне речи: настава граматике, настава књижевности, лирска песма, инверзија.

1. Књижевно дело и језик

Веза између књижевног дела и језика неоспорна је и природна, и увек изазива пажњу истраживача, како стилиста и теоретичара књижевности тако и лингвиста. Различити научни приступи осветљавају овај проблем у складу са својим основним теоријским полазиштима, дакле, веома различито. О томе сведоче Катичићеве речи којима започиње своју расправу о *Књижевности и језику* „Очито је да је језик у књижевној појави особито важан. Што год, наиме, мислили о природи књижевности и њезиним битним одредницама, морат ћемо се сложити с тиме да књижевнога доживљаја нема и не може бити без језичнога текста” (Katičić, 1986: 107). Стога је у тумачењу књижевних дела изузетно важан, дакле неодвојив од књижевнотеоријског разматрања, и лингвистички аспект, који се не ограничава само на утврђивање формално-граматичких особина језика, већ треба да допире и до његовог мисаоног садржаја.

¹Овај прилог представља део рада у оквиру пројекта Стандардни српски језик: синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања (178004), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Одвојено и неповезано изучавање језика и књижевности у настави доводи до формализма и истовремено сужава могуће погледе на књижевно дело и његову интерпретацију. Зато је један од савремених методичких захтева управо функционално повезивање наставе граматике са наставом књижевности (Петровачки и Штасни, 2008; Петровачки и Штасни, 2010).

Лирској песни у настави српског језика и књижевности припада изузетно важно место. Она је као комплексна књижевна врста веома заступљена у школским програмима, али је њена методичка обрада (наставно тумачење) веома захтевно.² Школском интерпретацијом лирске песме углавном се обухвата тумачење: мотивске структуре песме, њеног идејног и емоционалног садржаја, симболике и семантике песме, стилских средстава и стваралачких поступака у песни, уочавање карактеристика лирског субјекта.³

Укрштање књижевнотеоријске анализе са граматичком, уз уочавање и истицање граматичких средстава са стилогеном функцијом, није једноставно и захтева добру припрему наставника, али је функционалан поступак у настави. Са методичког становишта овакав приступ књижевноуметничком делу веома је пожељен, будући да се њиме остварује тесна корелација између подручја књижевности и српског језика. Осим тога, у тако организовану наставу могућа је функционална примена и повезивање знања из области теорије књижевности и граматике српског језика, што може представљати добар начин за унапређење наставе српског језика и књижевности, нарочито у вишим разредима основне школе и у средњој школи.

Интерпретација овога типа може бити свеобухватна (од метричко-ритмичке анализе песме до значењског и симболичког нивоа) или се може на појединим феноменима показати како одређене граматичке форме у контексту песме попримају стилогену функцију.⁴

Овом приликом ћемо показати како инверзија као граматичко-синтаксички феномен постаје изражајно стилско средство у лирској песни *Труба* Момчила Настасијевића.⁵

У раду ћемо се најпре бавити инверзијом на језичком плану, затим инверзијом као стилском фигуром, и на крају тиме како се употребом инверзије постижу стилски ефекти у конкретним стиховима у Настасијевићевој песни *Труба*.

²П. Илић је посветио лирској песни посебну методичку монографију: Ilić, Pavle (1990). *Lirska poezija u savremenoj nastavi*. Novi Sad: Dnevnik.

³Детаљније информације и примену предложене интерпретације видети у: Николић, Милија (1975). *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.

⁴Разрађени модел лингвостилистичке анализе видети у: Штасни, Гордана (2012). Лингвостилистичка интерпретација лирске песме *Грм. Методички видици*. 3/2012. Нови Сад: Филозофски факултет. 29–46.

⁵Песма *Труба* налази се у *Читанци* за осми разред (2006), чији је издавач београдски Завод за уџбенике, као део тематске целине *У тамници да се не изгуби*. Она није експлицитно наведена као програмска одредница, али се може као део савремене српске поезије уврстити у наставне садржаје или се обрађивати у овиму додатне наставе.

2. Ред речи и инверзија на језичком плану

У српском језику ред речи углавном је слободан и служи изражавању стилских нијанси⁶. Да би се могла утврдити стилска вредност и служба појединих обрта у распореду речи, потребно је одредити онај поредак реченичних делова који је стилски неутралан.⁷

Феномен реда речи важан је у свим могућим структурама, како на синтагматском плану тако и на реченичном плану – на нивоу прости, простопроширене и сложене реченице. Овом приликом илустроваћемо само типичне расподеле речи и то у именичкој синтагми и у простој и простопроширеној реченици.

Неутралан ред речи имају следеће структуре:

а)

Позиција атрибута у именичкој синтагми	Примери
<i>придев</i> + именица	<i>Добар савет</i> злата вреди.
именица + <i>предлошки</i> или <i>падежни израз</i>	<i>Смрт у ноћи</i> узбуђује насеље. <i>Дечак плаве косе</i> трчи улицом.

б)

Неутралан ред речи у простој и простопроширеној реченици	Примери
С + П	<i>Бак пише.</i>
С + Адв ⁸ + П	<i>Бак вредно пише.</i>
С + П + Адв ⁹	<i>Бак пише оловком.</i> <i>Бак пише задатак крај прозора.</i>
С + П + О	<i>Бак пише домаћи задатак.</i>
С + П + О ₁ + О ₂	<i>Дечак даје књигу другу.</i>

Другачији распоред елемената у односу на необележени ред речи (С + П + О) сматра се инверзијом или обрнутим редом речи. Инверзија служи за истицање значења појединих реченичних чланова, а она се може појачати интонационим средствима (најчешће реченичним акцентом). За нарочито истицање најпогоднији је почетак или крај реченице.

Све варијанте носе исту основну информацију као и инваријанта, а допунска им је садржајна вредност у истицању значења појединих реченичних чланова

⁶ За шире сагледавање проблема реда речи у српском језику неопходно је сагледати монографију Љубомира Поповића (1997). Ред речи у реченици. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

⁷ Основне структуре наводимо према Катичићевој типологији (1987: 492–500).

⁸ Адвербијална ознака исказана прилогом.

⁹ Адвербијална ознака исказана падежом или предлошко-падежном конструкцијом.

у неким комбинацијама, односно у томе што су оне одговор на посебна, различита питања која се на основу садржаја могу поставити.

Миновић истиче да је инверзија стилска појава и промењено место које неки реченични члан заузима зависи од „информативне задатости” тог члана. Важна је, међутим, његова опаска да у језичким реализацијама чешће долази до инверзије из контекстуалних или ситуационих разлога него из стилских. Дакле, нешто се жели истаћи зато што је потребно да се веже за нешто о чему је било говора у претходној реченици (контекстуална веза) или за нешто што се јавља у говорној ситуацији (конситуациона веза) (Миновић, 1987: 53).

Стога се може говорити о граматичком реду речи, али и о контекстуалном и прагматичком.¹⁰ Контекстуални ред речи углавном је подређен информативној структури исказа и стилистичкој преференцији пошиљаоца поруке. Међутим, у лирској песми, уметничкој творевини, која и сама представља један веома специфичан контекст, употреба инверзије подстакнута је првенствено стилистичким и контекстуалним разлозима.

3. Инверзија као стилска фигура

Према подацима у *Речнику књижевних термина* (1986: 273), термином инверзија се још у античкој реторици означавало обртање уобичајеног реда реченица или речи да би се истакла она реченица или реч коју писац посебно жели да подвуче. Понекад се издваја једна реч или појам и ставља на почетак реченице. Тиме се она наглашава више од осталих речи, реченица добија другу интонацију, а њено значење посебну нијансу (хипербатон).¹¹

Инверзија се убраја у фигуре конструкције – оне које настају посебним распоредом речи у реченици или у некој већој целини књижевног текста. Свако одступање од природног реда речи оставља посебан утисак на читаоца/слушаоца односно појачава његов доживљај одређеног дела. „Као фигура означава такав поредак речи којим се наглашава оно што се у нормалном поретку не може нагласити, те тако изражава и оно што се у нормалном поретку речи и делова реченице заправо и не може изразити” (Solar, 1984: 75–76). И. Тартаља примећује да оно што у говору долази на крају, као и оно што наступа на почетку, бива изложено пажњи више од свега осталог. „Као да утисак од речи које долазе са руба паузе дуже траје” (Тартаља, 1997: 94).

¹⁰ Сагледавање феномена реда речи са сва три наведена аспекта веома је вежно у контрастивним и упоредним језичким проучавањима, те су резултати таквих истраживања применљиви како у настави матерњег тако и у настави страног језика (Kitić, 2002; Halupka-Rešetar, 2011).

¹¹ Хипербатон је фигура речи. Настаје раздвајањем синтаксички повезаних речи у реченици (субјекта и глагола, придева и именице и сл.). Означава свако компликованије раздвајање синтаксички повезаних делова, и по томе је близак инверзији, парентези и анастрофи (*Речник књижевних термина*, 1986: 245). Ковачевић дефинише хипербатон као разбијање уско синтагматски повезаних компонената неком трећом компонентом (2000: 362).

4. Инверзија у Настасијевићевој песми *Труба*

4.1. Формално-садржајне особине песме *Труба*

У песми *Труба* доминира елегично осећање и упитаност о смислу живота и смрти као неумитности људске судбине, што је исказано веома сугестивним и директним песничким сликама, а пре свега реторским питањем (*Шта вреди...*).

Визуелним сликама дочарава се лепота природе и осећање спокоја. Међутим, песник акустичном сликом нарушава хармонију и уводи сетни тон тужбалице, којом, не само да се наговештава несрећа, смрт, већ она бива и опредељена смрћу војника. „У Настасијевићевој песми звук трубе испраћа мртвога на онај свет, а та веза успостављена је захваљујући лирском догађају који евоцира слику сахране непознатог јунака. Звук трубе је постао метонимијска ознака чина сахрањивања” (Станић, 2008: 329).

Наративни тон у песми постигнут је опонашањем темпа и ритма свакодневног говора, а пре свега употребом слободног стиха. Силабичка организација стихова доста је неуједначена, од два до једанаест слогова, а најчешће се јављају стихови од седам и осам слогова. Стабилна песничка структура постигнута је прстенастом композицијом будући да се мотивом трубе песма започиње и завршава.

Неодређеност места и времена говори о несрећи и болу, смрти као општечовечанској, универзалној појави. У другом строфоиду смањује се степен неодређености (*иза гора и вода* одређенија је локализација у ондосу на *негде*), конкретизација се постиже и увођењем слике рушне, уцвелене сељанке. Њен лелек представља манифестацију туге изазване губитком вољене особе (*лелек рушне сељанке* према *труби која запева*). Овде је труба је гласник смрти.

Структура песме, мислимо на садржајном и формалном плану, заснована на принципу контраста: контрастира се визуелно са звучним; живот и смрт; спокој и несрећа.¹² Д. Станић наводи да је лепота овога света представљена мотивима неба, зумбула, девојчета, ласте, а да је насупрот томе постављена страхота хтонскога света и стварност умрлих бића. Стога је и смрт у овој песми, истиче Станић, ускраћеност за лепоте овога света (2008: 331–332).

Понављање елемената у различитим лирским ситуацијама (*зумбул*)¹³, па и читавих стихова (*Откини зумбул с груди, / погни главу*) такође је у функцији истицања основне интонације у песми и контраста као носећег структурног принципа.

¹² „На основу контраста читалац тај свет људске несреће само слути и доживљава као сушту супротност овоземној стварности. Но да би ефекат контраста био изразитији, овоземна стварност дата је сва у сјајним бојама и у лепоти чулних утисака, па се одлазак с овога света не приказује као сусрет са хтонском нуминозношћу него пре свега као губитак светлости и лепоте овога света” (Станић, 2008: 330–331). И заиста, нуминозно се двојачко манифестује, па и осећа, као привлачно јер има у себи нешто опчињавајуће, или изазива језу, делујући претећи и сабласно. Ту димензију не препознајемо у Настасијевићевим стиховима.

¹³ У првој слици зумбул је симбол лепоте биљног света, у другом се везује за смрт, односно са обредом испраћаја покојника. У српској традицији зумбул је цвеће које припада гробном месту (Станић, 2008: 331). Ове две слике међусобно су повезане контрастом.

4.2. Инверзија на синтагматском и синтаксичком плану

*Шта вреди плаветно небо,
и зумбул и девојче и ласте лет.
Негде запева труба.*

Као што видимо, први стих у првом строфоиду¹⁴ завршава се сликом плаветног неба који је исказан именичком синтагмом са регуларним распоредом елемената (придев [конгруентни атрибут] + именица). Инверзија је веома чест песнички поступак, и понекад песници употребе граматички ред речи уместо очекиване инверзије (*плаветно небо* према *небо плаветно*), и на тај начин постижу стилске ефекте.

Други стих је носећи у структурно-семантичком смислу. Полисиндетоном се постиже својеврсно наглашавање елемената у низу (*зумбул, девојче, ласте лет*), али се истовремено постиже и ефекат подједнаке важности сваког елемента у низу.¹⁵ У средишњем и најдужем стиху међу нанизаним елементима на крају ће се наћи инверзивна именичка синтагма *ласте лет*. Насупрот уобичајеном реду речи у синтагми овога типа: именица + именица у генитиву (именичка синтагма са неконгруентним атрибутом) у стиховима је реализована именичка синтагма са инверзивним распоредом елемената којом се постиже посебан ефекат наглашавања посесивности. Наиме, семантички еквивалент реализованој синтагми јесте лексички спој који чине посесивни придев (конгруентни атрибут) + именица (*ластин лет*). Истовремено, инверзијом се наговештава промена на емотивно-семантичком плану.¹⁶

Трећи стих завршава се субјекатско-предикатском синтагмом, такође у инверзивном распореду (прилошки израз са неодређеним месним значењем (*негде*) + П + С). Таквом линеаризацијом синтаксичких елемената и постављањем адвербијала на прво место чија је позиција условљена позицијом предиката, истиче се на садржајно-семантичком плану неодређеност и уопштеност.

¹⁴ Уместо класичног термина *строфа* (са посебним називима *дистих, терцет, катрен* – форме које су остварене у песми *Труба*), користимо термин *строфоид* будући да више одговара стихованим формацијама, као што то чини и Д. Станић (2008).

¹⁵ Најтипичнији је случај редупликација координираног везника испред сваке од координираних јединица, дакле и прве, као што је то у нашем случају. При томе везник уз конективну добија и интензификаторску функцију. У таквој улози у српском језику јављају се копулативни везници и, ни(ти) и дисјунктивни везник или, наводи Ковачевић (2000: 327).

¹⁶ Са нормативистичког становишта „од начелне препоруке да се између присвојног придева и присвојног генитива предност даје присвојном придеву, не треба правити безизузетно правило, прво, зато што је упутно узимати у обзир тенденције језичког развоја, чак и када се оне донекле разилазе с нормативним препорукама, друго, зато што се из стилских разлога нагомилавање присвојних придева у тексту може растеретити повременом употребом присвојног генитива, и, треће, стога што се од неких именица присвојни генитив не употребљава никад или скоро никад, а присвојни генитив од других именица звучи природније” (Пипер и Клајн, 2013: 439).

Умножавање синтаксичких елемената погодно је за варирање на плану реда речи. Такав је строфоид:

*То иза гора и вода
лелек је рушине сељанке.*

Потребно је најпре одредити све реченичне чланове и њихову функцију, а затим идентификовати кључне диспозициониране синтаксичке елементе (*то лелек је рушине сељанке* према *то је лелек* [*рушине сељанке*, део сложене именичке синтагме (*лелек рушине сељанке*) у функцији атрибута исказан ужом именичком синтагмом по моделу: придев + именица у генитиву са посесивним значењем]). Промењеном позицијом енклитике (*је*) и лексичког језгра предиката остварена је инверзија којом се истиче *лелек* као мисаона и емотивна доминанта у стиху.¹⁷

*Род смо.
Кад умре човек,
и моје срце рушно је.*

У наредном строфоиду на садржајном плану успоставља се контраст заснован на принципу колективно (*род смо*) – индивидуално (*моје срце*). Фокус је на првом и најкраћем стиху. Њиме се исказује нераскидива веза и поистовећивање лирског субјекта са родом, припадност роду. У општи, колективни, принцип инкорпорира се лична димензија, која је временском реченицом у инверзији и наглашена (*Кад умре човек*). Главна реченица (завршни стих) представља интензификацију субјективног доживљаја што је постигнуто везником *и*, а померањем енклитике (*је*) остварена је инверзија у субјекатско-предикатској вези.

*Откини зумбул с груди,
погни главу;
војника хоће да закопају,
а њему тако се живело.*

Симболична слика са основним емотивним тоном жалости и саосећања исказана првим стиховима строфоида који почиње императивом *откини* (*зумбил с груди*), те поновљеним обликом *погни* (*главу*)¹⁸ у наредном стиху, конкретизована је завршним експликативним стиховима, који су, такође, креирани на јаком

¹⁷ „Таква линеаризација сагласна је начелном правилу да енклитике теже заузимању друге позиције у реченици. Уметање помоћног глагола непосредно између атрибута на апсолутном почетку реченице и именице која конституише именичка синтагма не може се сматрати погрешним него разговорним редом речи и у том смислу стилски маркираним поступком” (Пипер и Клајн, 2013: 447).

¹⁸ И императив има стилску вредност остварујући значење ‘позива на акцију, на извршење радње’ али и упозорења.

контрасту између смрти и воље за животом. И управо се у овим стиховима распоредом речи, измештањем објекта из зависне намерне реченице на почетак стиха (*војника хоће да закопају* према *хоће да закопају војника*), позиционирањем пре главне реченице истакнута је жртва. Инверзијом у завршном стиху, наглашена је ускраћена воља за животом. У имперсоналној конструкцији прилогу *тако* одговара граматичка позиција између морфеме *се* и радног глаголског придева (а њему *се тако* живело).

*Шта вреди поп што моли,
па крстача, па име,
неће се војник вратити у село,
неће пољубити коју воли.*

У строфоиду који следи реторичку упитаност прати резигнација исказана полисиндетским низањем симбола опраштања од живота и испраћаја у вечност. И на крају, понављањем стихова:

*Откини зумбул с груди,
погни главу.
Негде запева труба.*

конкретна слика поново поприма универзални карактер смештањем у неодређеност.

5. Методичка напомена уместо закључка

На основу елемената језичко-стилистичке анализе песме *Труба* наставник може да креира радни материјал у виду истраживачких задатака којима ће усмеравати ученике на постепено откривање најпре инверзије као синтаксичког феномена, а затим инверзије као стилогеног средства.

Важно је да се форма линеаризованог низа доведе у везу са значењем и истицањем одређеног садржаја у оквиру синтагматске или синтаксичке целине. Наглашени елементи су упарво они који су диспозиционирани:

- а) у именичкој синтагми – *ласте лет*;
- б) у субјекатско-предикатској вези – *Негде запева **труба***;
- в) у простопроширеној реченици структура именског предиката – *То иза гора и вода / лелек **је** рушине сељанке*;
- г) у сложеној реченици, позиција зависне реченице у односу на главну: *Кад умре човек, и моје срце рушно је*;
- д) положај енклитике у главној реченици *моје срце рушно је*.

Креативност ученика може бити подстакнута задацима трансформационог и конструктивног типа у којима ће они најпре дефинисати идеју коју желе

да нагласе на основу садржаја и аутентичне структуре песме, а затим да мисао искажу одговарајућим распоредом синтагматских или синтаксичких елемената. Даље могу варирати како садржај тако и структуру стиха.

Важно је имати на уму да структура стихова у песми *Труба* – силабичка и синтаксичка – представља манифестацију основне смисаоне и емотивне димензије песме, која почива на контрастном повезивању мотива и лирских ситуација, са понављањем како на структурном тако и на значењском плану.

Литература

- Katičić, Radoslav (1986). Književnost i jezik. U: Škreb, Zdenko i Ante Stamać. *Uvod u književnost. Teorija, metodologija*. Zagreb: Globus. 107–133.
- Katičić, Radoslav (1986). *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti – Globus.
- Kitić, Slobodanka (2002). O funkciji reda reči u engleskom i srpskom. *Facta universitatis – series: Linguistics and Literature*. vol. 2. br. 9. Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet. 303–312.
- Ковачевић, Милош (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*. Крагујевац: Кантакузин.
- Minović, Milivoje (1987). *Sintaksa srpskohrvatskog-hrvatskosrpskog jezika za više škole: rečenica, padeži, glagolski oblici*. Sarajevo: Svjetlost.
- Петровачки, Љиљана и Гордана, Штасни (2008). *Методичке апликације. Планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровачки, Љиљана и Гордана Штасни (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.
- Пипер, Предраг и Иван Клајн (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Rečnik književnih termina* (1986). Glavni i odgovorni urednik Dragiša Živković. Beograd: Nolit.
- Solar, Milivoj (1984). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Станић, Драган (2008). Мотив трубе у песништву Момчила Настасијевића и Слободана Ракићића: Културолошка актуелизација у периоду транзиције. *Теорија. Естетика. Поетика. Зборник радова у част проф. др Милослава Шутића*, приредио Гојко Тешић, Београд: Институт за књижевност и уметност. 327–345.
- Тартаља, Иво (1997). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Halupka-Rešetar, Sabina (2011). *Rečenični fokus u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Prof. Dr Gordana Štasni, Novi Sad

INVERSION AS SYNTACTIC AND STYLISTIC PHENOMENON

Abstract

In order to functionally interconnect Serbian language grammar and literature, it is shown in the paper how inversion, as grammatical-syntactic phenomenon, can acquire stylistic function in the context of a poem. First of all, inversion as a grammar phenomenon is considered, followed by the discussion on inversion as a stylistic figure; expressive and stylistic features of inversion are illustrated according to a lyrical poem *Truba* by Momcilo Nastasijevic.

Key words: grammar teaching, literature teaching, lyrical poem, inversion

Д-р Гордана Штасни, Новый Сад

ИНВЕРСИЯ КАК СИНТАКСИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН /На примере стихотворения *Труба* М. Настасиевича/

Резюме

С целью функционального установления связи с обучением грамматике сербского языка и литературы в настоящей работе автор указывает на то, как инверсия как грамматическо-синтаксический феномен в контексте стихотворения получает стилистическую функцию. Сначала говорится об инверсии как грамматическом феномене, потом об инверсии как о стилистической фигуре, а её экспрессивные и стилистические особенности показаны на примере лирического стихотворения *Труба* Момчила Настасиевича.

Опорные слова: процесс обучения грамматике, процесс обучения литературы, лирическое стихотворение, инверсия

МИСИЈА ЦРКВЕ КРОЗ ВЕРСКУ НАСТАВУ У ДРЖАВНИМ ШКОЛАМА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ У 21. ВЕКУ¹

Резиме

У раду се дају налази истраживања о остваривању мисије Цркве кроз верску наставу, с намером да се дође до података о томе колико ова савремена могућност потенцијално добре остварљивости мисије остварује циљеве којима тежи. Тако се предмет истраживања односи на ставове о верској настави и њеним ефектима, како представника одређене конфесије - Српске православне цркве – Епископа банатског, тако и ученика верске наставе и грађанског васпитања. Проблем истраживања односи се на питање: У којој мери се мисија Цркве остварује кроз верску наставу, односно на питање: у којој мери верска настава утиче на остваривост мисије Цркве. А, циљ истраживања је да, кроз испитивање повезаности сета религиозних својстава са индикаторима остварења религиозности и побожности, утврди ниво побожности и црквености младих који похађају верску наставу у односу на оне који похађају грађанско васпитање и на тај начин сагледа у којој мери верска настава утиче на остваривост мисије Цркве, тј. на остваривање њене есхатолошке димензије, путем индивидуације у Јунговом схватњу сазревања личности. У истраживању се пошло од претпоставке да млади који похађају верску наставу имају развијену и високу свест о Богу и животу са Њим у Цркви у складу са очекиваним задацима верске наставе, дакле да верска настава испуњава своју основну функцију у основу мисије Цркве.

Основни налази односе се на констатације:

-Мисија Цркве кроз верску наставу присутну у државним школама остварује и побољшава верску свест и ангажовање младих верујућих кадрова (ученика) у личном делатном сведочењу и активном учествовању у животу и деловању Цркве данас;

¹Експозе са одбране магистарског рада под називом „Мисија Цркве кроз верску наставу у државним школама Републике Србије у 21. веку“, одржане пред комисијом у саставу: 1. Протојереј професор др Љубивоје Стојановић, ментор; 2. Протојереј-ставрофор професор др Борис Брајовић, Председник комисије; и 3. Професор др Милан Радуловић, члан, 23. маја 2014. године на Православном Богословском факултету „Свети Василије Острошки“ у Фочи, Универзитета у Источном Сарајеву.

-Религија се у својим формативним аспектима бави фундаменталним питањима људске егзистенције и пружа младима универзални систем вредности који охрабрује осећања одговорности, бриге, милосрдног разумевања, респект за права других и толеранцију за њихову различитост;

*-Појам Бога млади, који похађају верску наставу, схватају кроз сазнајно-емотивни однос према Богу: Бог је ослонац, подршка, љубав, нада, а религију доживљавају феноменолошки као општељудски феномен, у смислу Јунговог схватања човека као *Homo religiosus*-а.*

Кључне речи: мисија цркве, верска настава.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Проучавањем литературе о мисији Цркве и развоју верске наставе у Србији, као и конкретним истраживањем животних ставова и поступака ученика који похађају верску наставу, сагледани су ефекти верске наставе, као средства савремене мисије Српске православне цркве, којим се она служи ради постизања трајних суштинских циљева. Тешкоћу у овом истраживању представља недостатак литературе, а посебно мали број истраживачких радова.

Рад се састоји из неколико целина. У првом поглављу конципиран је методолошки оквир рада, у коме су дате теоријске основе и методологија истраживања, уз дефинисање основне и најчешће коришћене терминологије и појмова. У другом поглављу анализиран је мисионарски императив васпитања и образовања, историјат и перспективе мисије Цркве и верске наставе као њеног савременог средства, затим основна начела мисионарског рада и деловања кроз историју ка савременом друштвеном систему, као и основе, извор и циљ мисионарског дела у Светој Литургији као предокусу Царства Небеског. Треће поглавље посвећено је анализи мисије Српске православне цркве у светлу верске наставе у Србији, у коме је разматрана улога Цркве у српском друштву и историји; историјски преглед односа школског система и верске наставе у Србији до 1946. године, као и анализа периода од увођења верске наставе у образовни систем Републике Србије од 2001. године до данас. Четврто поглавље представља емпиријско истраживање из два сегмента: 1. интервју са Његовим Преосвештенством Епископом банатским Господином Никанором, репрезентативним представником Српске православне цркве који доноси постављења на часну и одговорну дужност вероучитеља, а такође и брине о квалитету извођења верске наставе, о статусу својих вероучитеља и духовном узрастању деце која похађају верску наставу; 2. анкете спроведене међу ученицима основних и средњих школа и анализе налаза и извођење закључака.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Као оријентир за правилно разумевање садржаја рада дефинисани су кључни појмови који се односе на:

- црква, као заједница хришћана у Духу Светом на датом месту (2. Тим. 4,6);

- мисија, као апостолски позив Цркве да проповеда Христово Јеванђеље свим народима, позивајући их на помирење у име Христово кроз покајање и крштење (Мт. 28,19), као послање, конкретно послање апостола у свет од стране самога Господа Христа, а данас послање свих хришћана на проповед и сведочење живог Бога од стране Цркве Христове. Мисија, као основни критеријум Цркве, не само у смислу што је Црква оруђе мисије, него и зато што је Црква остварење мисије, док је циљ мисије уграђивање Духа Божијега у сваку личност и сваку друштвену средину (Брија, Ј., 1977, 123-124);

- верска настава, као изборни предмет у основним и средњим школама Републике Србије, који је уведен 2001. године и тиме створена могућност уласка науке Христове у савремено друштво, у школу („Службени гласник РС“, бр. 46/2001.).

„Идите и научите све народе крстећи их у име Оца и Сина и Светог Духа“ (Мат.28,19). Овим речима Господа Христа исказан је главни императив дат ученицима његовим, њихово послање, а преко њих и свих нас унутар Цркве – послање на мисионарење објављивањем и проповедањем Царства Небескога, Царства Оца и Сина и Светога Духа унутар Цркве као предукуса живота са Господом у вечности, свим народима широм света. Несумњиво, вековима је Црква ову заповест доживљавала као део свога идентитета, изграђујући тако Тело Христово. Проповедајући о Царству Божијем, вечном животу и спасењу, мисија Цркве је присутна у свим народима у целом свету и кроз сва времена. Гледајући из савремене перспективе, „Црква своје постојање у свету види увек као добро и делатно сведочење сталне радости која никада не престаје, дакле није нека далека могућност него је увек стварност. То не значи превиђање тескоба и недостатака одређеног времена, него је стална спремност да се тренутно стање увек преображава на боље, силом стваралачког оптимизма. Виђење, а не превиђање стварности јесте увек потребна мера која не ослабљује него упућује, отвара и покреће стваралачко искуство“ (Стојановић, Љ., 2006, 112). Циљ и сврха проповедања Јеванђеља, а самим тим и мисионарења уопште, јесте остваривање Литургијске – Евхаристијске – заједнице и њено приближавање сваком сегменту савременог друштва, кроз његов језик, културу и остале аспекте постојања. Мисија Цркве се не остварује само разматрањем социјалних проблема, анализом друштвених процеса, пружањем помоћи у стицању образовања или материјалном подршком, него првенствено литургијским увођењем у заједницу тела Христовог нових чланова, јер „за оне који су изван Цркве постоји једна једина насушна потреба: да се обрате и постану чланови те заједнице у видљивој, конкретној форми“ (Стамулис, Ј., 2005, 119). Напредак технологије, научни успеси и контрола над животном средином пружили су човечанству велике могућности, али све то има и нежељене последице. Људи у мноштву ситуација пројављују себе као потрошаче материјалних добара, као homo economicus-е чијим животним циљевима нису потребни трансцендентни творац и отац, опроштај грехова, успостављање међу-

собних односа, никакав светотајински живот, теосис, Бог, али „управо такви, који седе у тој тами јесу објекти еванђелског сведочења Цркве“ (Брија, Ј., 1989, 40).

У раду се као значајан чинилац за осмишљавање и организацију верске настааве у Србији у регулативном смислу посматра уредба Владе Републике Србије, донета 27. јула 2001. године. Уредба носи назив „Уредба о организовању и остваривању верске наставае и наставае алтернативног предмета у основној и средњој школи“ (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2001а). У њој су изнете појединости о организовању и остваривању верске наставае 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 наставае 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 поменуте Уредбе о организовању и остваривању верске наставае и наставае 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“ подразумевао је, поред верске наставае, и предмет грађанско васпитање. У наведеном Просветном гласнику дат је и Правилник о врсти стручне спреме наставника верске наставае 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 наставае, заинтересованост и активно укључивање у процес наставае. Успех ученика оцењује се описно: истиче се, добар и задовољава.

Према Правилницима, циљеви верске наставае 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 са 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 са Богом. У питању је, наиме, 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 јеванђелски 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.

„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-психолошким и дидактичко-методичким образовањем, као и за организовањем стручног усавршавања ради упознавања наставника са наставним методама које су најпримереније развојним карактеристикама, предзнањима и способностима ученика. Квалитет сваке наставе у многоме 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 са 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).

Поменуће се само још неколико значајних истраживања чији су налази били значајни за конципирање нацрта истраживања. Центар за емпиријска истраживања религије (ЦЕИР) из Новог Сада одржао је 2002. године округли сто под називом „Образовни и верски систем у друштвима у транзицији“ и презентовао 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 школ-

ском систему. Институт за педагошка истраживања из Београда објавио је 2003. године књигу „Верска настава и грађанско васпитање у Србији“, обухвативши 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, у којој су обрађена истраживања спроведена 2010. године у Београду и Новом Саду. Поменути истраживања представљају драгоцен прилог евалуацији верске наставе у нашим школама и њеном унапређивању.

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 хоризонтално тако и у вертикално. Наставни процес треба да се показује као радост, игра, комуникација, разонода, озбиљан рад и подвиг“ (Биговић, Р., 2000, 113).

Налази поменутих истраживања указују на актуелно стање и свест деце о вери и животу по њеним начелима, презентовањем података о резултатима извођења верске наставе у годинама иза нас, као и позитивним или негативним дељањем ученика, што показује степен остварености мисије Цркве у 21. веку посредством верске наставе. То актуелно стање је охрабрујуће и пружа нам мотив да и даље још ревносније радимо на остваривању неопходних циљева ради стварања једне здраве друштвене и црквене заједнице која ће својим постојањем и деловањем обезбедити Цркви лакшу и ефикаснију мисију.

Налази, такође указују на могућност да се закључи да је верска настава у Србији још увек на пробном испиту, како са становишта Државе и цивилног друштва, тако и Цркве и њене мисије у савременом српском друштву, што указује да верска настава има своје одговорно место у заједници, јер представља јевнђелски 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...

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Мисија Цркве кроз верску наставу (која представља нову опцију и савремену могућност потенцијално добре остварљивости мисије), има своје теоријске основе и циљеве којима тежи, и ти циљеви су засновани на теоријским и емпиријским сазнањима различитих истраживања. Међутим, неопходно је испитати да ли практична искуства потврђују, или, пак, демантују наша сазнања и колико се ти резултати слажу или потиру. Тако се предмет истраживања односи на ставове о верској настави и њеним ефектима, како представника одређене конфесије - Српске православне цркве – Епископа банатског који доноси решења о постављењу вероучитеља, тако и ученика верске наставе и грађанског васпитања. Проблем истраживања односи се на питање: У којој мери се мисија Цркве остварује кроз верску наставу, односно на питање: у којој мери верска настава утиче на остваривост мисије Цркве? А циљ истраживања је да, кроз испитивање повезаности сета религиозних својстава са индикаторима остварења религиозности и побожности, утврди ниво побожности и црквености младих који похађају верску наставу у односу на оне који похађају грађанско васпитање и на тај начин сагледа у којој мери верска настава утиче на остваривост мисије Цркве.

Задаци истраживања односе се на:

- Утврдити систем вредности младих који похађају верску наставу, односно грађанско васпитање;
- Утврдити прихватање религиозних вредности – религиозне ставове младих који похађају верску наставу, односно грађанско васпитање;
- Утврдити ниво узрастања у вери и црквености младих који похађају верску наставу;
- Дефинисати смернице за верско образовање и васпитање младих, са посебним акцентом на развијање учествовања у црквеном животу које би допринело што потпунијој актуелизацији њихових духовних потенцијала и оставрености мисије Цркве у 21. веку.

Општа хипотеза: Млади који похађају верску наставу имају развијену и високу свест о Богу и животу са Њим у Цркви у складу са очекиваним задацима верске наставе.

Радне хипотезе:

а) Постоји статистички значајна разлика у изражености хришћанског система вредности и религиозних ставова код младих који похађају верску наставу и оних који похађају грађанско васпитање.

в) Постоји статистички значајна разлика у нивоу есхатолошког узрастања младих који похађају верску наставу у односу на оне који похађају грађанско васпитање.

Истраживање је имало квантитативни приступ, с тим што су анализе биле у суштини интерпретације налаза, дакле, дале и системски приступ и у суштини везу са квалитативним приступом. Коришћена је метода дескрипције, а од техника: посматрање, дубински интервју, фокус групе и анализа садржаја (Ку-

ба-Кокинг, 2004), уз коришћење интервјуа и упитника за процену познавања верских истина унутар школе, Цркве, али и у ширим друштвеним заједницама. Упитником је испитано како ученици доживљавају другог, да ли сматрају да су похађајући веронауку постали бољи, толерантнији људи, да ли и колико poste, колико се често причешћују, да ли сматрају да су у предности у односу на ученике који не похађају верску наставу и сл.

Варијабле предиктори односе се на: ученици основних и средњих школа; пол: мушки или женски; који наставни предмет похађају: верску наставу или грађанско васпитање, а критеријске на: систем вредности ученика који похађају верску наставу и оних који похађају грађанско васпитање; религиозност ставова ученика који похађају верску наставу и оних који похађају грађанско васпитање; ниво узрастања у вери и црквености младих који похађају верску наставу.

Узорак је невероватносно, пригодни-групни-према узрасту (500 испитаника - 250 ученика средње школе (Гимназије „Борислав Петров Браца“ у Вршцу), и 250 ученика основне школе (Основне школе „Младост“ у Вршцу). Испитивање је обављено у другом полуугодишту школске 2012/2013. године. Од укупног броја испитаника (500) 250 ученика похађа верску наставу, а 250 грађанско васпитање, и сви су у складу са својим ставовима и начином размишљања и веровања одабрали одговоре на постављена питања. Интервју је обављен са компетентним представником Српске православне цркве – Епархије банатске–Његовим Преосвештенством Епископом банатским Господином Никанором из Вршца, који је дао своје одговоре на постављена питања, о историјату верске наставе у Србији, о значају верске наставе за децу у основном и средњем образовању, о њеним ефектима, о броју вероучитеља и деце која похађају верску наставу у Банату, о томе како Епархија банатска помаже вероучитељима и деци у извођењу и похађању верске наставе...

За мерење ставова коришћена је скала Ликертовог типа са пет нивоа, а садржавала је пет група питања, којима су испитиване вредност и ставови ученика верске наставе и грађанског васпитања, њихов однос према активном учешћу у животу Цркве, основним животним начелима и ниво узрастања у вери и црквености младих који похађају верску наставу. Избор статистичких поступака за обраду података условљен је циљевима истраживања, а односи се на дискриминантну анализу, као технику која диференцира група испитаника у укупном систему варијабли, односно утврђивања ниво разлика, док је путем корелација утврђена међусобна повезаност варијабли (Куба-Кокинг, 2004).

НАЛАЗИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У приказу налаза истраживања пошло би се од интервјуа са Његовим Преосвештенством Епископом банатским г. Никанором, репрезентативним човеком и високим представником Српске православне цркве. Кратко ће се представити суштина његових погледа на постављена питања. Тако на питање о обележавању десетогодишњице повратка верске наставе у образовни систем Србије

имамо осврт на историјат верске наставе у Србији, али и шире. Анализирајући наведени интервју можемо закључити да именовани Епископ, као члан Светог архијерејског сабора, највишег тела СПЦ, има високу свест о тежини, одговорности и ширини спектра могућности која је Српској православној цркви, уз остале верске заједнице, дата у 21. веку кроз наставни предмет верска настава, а ради остварења њене мисије. Видимо, такође, да Епископ и Епархијски одбор за верску наставу савесно и квалитетно прате и брину о квалитету извођења верске наставе, о статусу својих вероучитеља и духовном узрастању деце која похађају верску наставу. Можемо увидети да је број наставних кадрова са адекватном стручном спремом релативно мали (35 са високом, 64 са вишом и 68 са средњом стручном спремом, од укупног броја од 167), што указује на чињеницу која ће представљати озбиљан проблем, будући да је новим законским одредбама предвиђено да наставници верске наставе имају високу стручну спремност као предуслов за рад како у средњим тако и у основним школама.

Такође је значајно запажање о активном раду на организовању скупова вероучитеља, разних такмичења ученика верске наставе, као и богатој издавачкој делатности, која као свој основни мотив и циљ има унапређење верске наставе и мисије цркве, те запажање о јасној свести и тежњи да се стање у реализацији верске наставе још побољша и обогати. Све ово Владика јасно презентује и следећим речима упућеним деци, ученицима и будућим ученицима верске наставе: „Живимо у тешком и смутном времену у коме се лако манипулише децом и младим људима, у коме вребају опасности и странпутице: дрога, алкохолизам, проституција, криминал, секте... Најсигурнија брана и заштита од наведених порока јесте веронаука кроз коју се сам Господ Бог стара да ни једна душа не залута са правог истинољубивог Господњег пута. Наши свештеници и вероучитељи су у потпуности оспособљени да са пуно бриге и љубави пренесу и дарују деци знања и вековна искуства Цркве, која ће им помоћи да се лакше сналазе у животу, да им будућност буде срећнија и садржајнија, а живот лепши и богатији.“

Испитујући ставове ученика и њихов однос према активном учешћу у животу Цркве, основним начелима верског живота, етичких ставова и размишљања, дошло се до налаза који се кратко систематизовани односе на следеће:

Анкетирањем ученика о њиховој религиозности тј. веровању у Бога добијени су следећи одговори: 436 ученика или 87,2% испитаника дало је потврдан одговор, а од њих је било 244 ученика који похађају верску наставу, а 192 ученика грађанског васпитања, док је негативан одговор дало 64 ученика или 12,8% испитаних, од којих је само 6 ученика верске наставе, а 58 ученика грађанског васпитања.

Анкетирањем ученика о начину њихове религиозности и начину веровања у Бога, 136 ученика или 27,2% испитаних је одговорило да верује у Бога кроз Цркву (од њих је било 110 ученика верске наставе а 26 ученика грађанског васпитања), 227 ученика или 45,4% је одговорило да верује у Бога као творца и господара света (од њих 84 ученика верске наставе, а 143 ученика грађанског васпитања), док је 137 ученика или 27,4% испитаних одговорило да верује да нешто постоји (56 са верске наставе а 81 са грађанског васпитања).

Анкетирањем ученика о њиховом поимању и доживљавању Бога, добијени су следећи одговори. За једну групу ученика, њих 119 или 23,8%, Бог је осећање љубави у срцу. Од тих одговора 21 или 4,2% је ученика верске наставе, а 98 или 19,6% грађанског васпитања. Другу категорију одговора чине одговори 130 или 26% ученика, од којих је 19 или 3,8% ученика верске наставе а 111 или 22,2% других, за које је Бог невидљива и непозната сила. У трећој категорији налазе се одговори од 114 или 22,8% ученика, од који је 90 или 18% ученика верске наставе а 24 или 4,8% грађанског васпитања, за које је Бог Господ Исус Христос, а додали су неки и објашњење речима да је створитељ људи, света и целог универзума, спаситељ и сведржитељ. У четвртој групи налазе се одговори од 137 или 27,4% ученика, од којих је 120 или 24% ученика верске наставе, а 17 или 3,4% грађанског васпитања, који Бога виде и осећају у Цркви, присутног Духом Светим.

Статистичке анализе потврдиле су значајност разлика између деце која су учила верску наставу у школи и оних који је нису учили. За ученике верске наставе, Бог је Света Тројица, Отац, Син и Свети Дух, најлепше се види и познаје кроз Господа Исуса Христа, присутног у Цркви, Он је Творац Неба и земље и свега видљивог и невидљивог. Узимајући ово у обзир, можемо закључити да ученици који похађају верску наставу схватају и доживљавају Бога као Личност, као Творца и Спаситеља света, присутног у виду Свете Тројице у Цркви, док ученици који не похађају верску наставу Бога, углавном, виде као осећање љубави, свемогуће биће, као неку недефинисану силу која је свуда око нас, али ипак је апстрактна и безлична, која помаже у невољи, и , углавном, представља једно етичко начело, а не конкретну личност.

Анализирајући претходне налазе можемо констатовати да мисија Цркве кроз верску наставу остварује свој циљ, тако што код ученика који похађају верску наставу ствара здрав темељ вере и поимање Бога као живе и конкретне Личности, која се само у оквиру Цркве пројављује и дарује вернима. Овим се потврђује хипотеза да млади који похађају верску наставу имају развијену свест о Богу и животу са Њим у Цркви у складу са очекиваним задацима верске наставе.

Такође се анализом ставова, односа и осећања ученика према вери и молитви, као и учесталости њихове молитве (колико ти вера помаже; колико ти молитва помаже; колико се често молиш...) може констатовати да ученици верске наставе чешће практикују индивидуалну молитву, те интензивније осећају њене позитивне ефекте.

На питање „Колико ти вера помаже?“ 166 или 87,2% ученика изјављује да им вера много помаже (106 ученика верске наставе а 60 ученика грађанског васпитања), а 115 ученика одговара да им вера помаже у зависности од ситуације, 83 ученика каже да им помаже у тешким тренуцима, 23 ученика да им релативно помаже, док 113 ученика каже да им вера не помаже много.

На питање „Колико ти молитва помаже?“ 406 или 81% одговара: много помаже. Већину њих, 241 или 48,2%, опет чине деца која уче верску наставу у школи. Од оних који наводе да им молитва не помаже много 9 или 1,8% је ученика верске наставе, а 85 или 17% је других.

Постављајући питање „Колико се често молиш?“ добијени су следећи резултати. Свакодневно се моли 280 или 56% анкетираних, од којих је 183 или 36,6% ученика верске наставе, а 97 или 19,4% других, 185 ученика или 37% се моли повремено, од којих 58 или 11,6% ученика верске наставе а 127 или 25,4% других, а 35 ученика или 7% се уопште не моли, од којих 9 или 1,8% ученика верске наставе а 26 или 5,2% других.

Узимајући у обзир писмене одговоре, али и усмене додатке и објашњења, можемо закључити да ученици који похађају верску наставу имају, негују и практикују веру и молитву као саставни део себе и свог живота, без обзира да ли су присутне лепе или ружне ситуације, лепи али и тешки моменти животних искушења. Могло би се, дакле, на основу претходних налаза да мисија Цркве кроз верску наставу остварује свој циљ, тако што код ученика који похађају верску наставу ствара здрав темељ вере и верских осећања, као и љубав и потребу за молитвом као важним чиниоцем стабилности, остварености и зрелости личности.

Посматрање ставова, односа и осећања ученика према вери и молитви, као и учесталости њихове молитве, и конкретном одласку у Цркву, због индивидуалне молитве, заједничког богослужења, поста и причешћа, вршено је путем питања: а) колико често одлазиш у Цркву да се сам помолиш и упалиш свећу? б) Колико често одлазиш на богослужења у Цркву? в) Да ли постиш и да ли се причешћујеш? А, истраживањем су посматрана и питања одласка у Цркву и учесталости молитве. Тако се запажа да 295 ученика или 59% испитаника ретко одлазе у Цркву, 185 или 37% једном или више пута месечно, а 20 ученика или 4% свакодневно. Од оних који ретко одлазе у Цркву је 206 или 41,2% је од оних који не похађају верску наставу, а 89 или 17,8% ученика верске наставе. Једном месечно одлази 141 ученик верске наставе или 28,2%, а 44 или 8,8% других, док свакодневно одлази укупно 20 ученика верске наставе што представља 4% од укупног броја анкетираних.

На питање „Колико често одлазиш на богослужења у цркву?“ већина испитаника, њих 285 или 57%, одговорила је да често одлази на богослужења у цркву, што значи свакодневно, недељно или месечно. Међу онима који често одлазе на богослужења већину чине деца која уче верску наставу у школи - њих 236 или 47,2%, док 215 ђака или 43% испитаних ретко или никада одлази на богослужења у Цркву, од којих је 14 или 2,8% ученика верске наставе, а 201 или 40,2% других.

На питање „Да ли постиш и да ли се причешћујеш?“ већина испитаника, њих 190 или 38% одговорило је да много зависи од породице, личности вероучитеља, као и надлежног свештеника, и то 101 ученик верске наставе, а 89 ученика грађанског васпитања. Из овог одговора можемо извести закључак да верска настава, уз квалитетне предаваче и свештенике, али и уз подршку породице ученика, у многоме утиче и иницира интензивнији богослужбени живот ученика, да их упућује у правом смеру - смеру живота у заједници народа Божијег сабраног на богослужењима, на Светој Литургији, кроз пост и Свето причешће.

Налази истраживања упућују, такође, на закључак да ученици верске наставе чешће одлазе у цркву, посте и причешћују се, да чешће практикују ин-

дивидуалну молитву у храму мимо богослужења, али и да имају свеснији однос са Богом унутар богослужбене заједнице верних са свештеником, као и да је њихов однос и ставови према Богу и однос према вери и Богу, тј. начину њиховог веровања и поимања Бога значајно различит у односу на младе који не похађају верску наставу. А из следећих питања може с езакључивати о квалитету односа ученика верске наставе према другима, као вредним и непоновљивим боголиким личностима, и видимо зрелији став и више спремности за толерантнији приступ другоме од ученика који нису на верској настави. Питања се односе на следеће:

а) да ли у другима препознајеш Бога?

б) да ли помажеш другима? в) да ли прашташ другима када те увреде?

На питање „Да ли у другима препознајеш Бога?“ потврдно одговара 321 или 65% ученика. Већина од њих су деца која уче верску наставу – њих 233 или 46,6%. Нека од те деце додају у усменом разговору са њима да бића слична Богу виде у неким људима, у добрим људима, у својим родитељима и друговима.

На основу питања „Да ли помажеш другима?“ закључујемо да постоји разлика између ученика верске наставе и других. Од оних који помажу другима – 366 ученика или 73,2%, њих 204 или 40,8% похађа верску наставу. Од оних који не помажу другима – 134 ученика или 26,8%, 46 или 9,2% је ученика верске наставе а 88 или 17,6% оних других.

Следећи сегмент истраживања односи се на праштање другима, кроз које се види, у ствари, однос према другом бићу, однос који подразумева толеранцију, свесност ограничења других, да они нису ту у функцији наших потреба, већ да постоје као боголике личности које некада могу и да погреше, и треба им опростити уколико покажу искрено кајање за учињени грех. Анкетирани у 39,6% случајева праштају, од којих су 155 или 31% ученици верске наставе, а 43 или 8,6% други, потом у 2,8% случајева то не чине, од којих је 4 или 0,8% ученика верске наставе, а 10 или 2% других, док 288 или 57,6% анкетираних некад прашта, а некад не, и међу њима су 91 или 18,2% ученици верске наставе а 197 или 39,4% други.

Из ове групе питања изводимо закључак о квалитету односа ученика верске наставе према другима, као вредним и непоновљивим боголиким личностима, и видимо зрелији став и више спремности за толерантнији приступ другоме од ученика који нису на верској настави. Део истраживања посвећен је односу ученика и њиховим ставовима према Богу, Светој Литургији и Животу Вечном, а питања којима је ово сагледавано су следећа: а) како сусрећеш и познајеш Бога? б) шта је за тебе Света Литургија? в) шта је за тебе Живот Вечни?

Статистичка значајност разлика у корист младих који похађају верску наставу упућује на закључак да ученици верске наставе имају зрелији однос и јасније поимање богослужења, важности учествовања у њему, лепоту Литургије, као и конкретну и живу веру у Живот Вечни са Богом у Царству Небеском по другом доласку Христовом.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРАКТИЧНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Ако бисмо на основу претходног сасвим кратког прегледа података настојали извести опште закључке, онда би се као значајна могла навести следећа запажања. Најпре се као значајна намеће констатација да би с еово истраживање могло сврстати у експлоративна емпирујска истраживања, због скромних индикатора за хипотезе које стоје у основи овога истраживања, те у том смислу налази могу послужити као основа за нове сигурније нацрте, са вероватносним узорцима и контролом ширег дијапозона варијабли, као и са могућношћу за другачије методолошке приступе (квалитативне...) и израду инструмената са сигурним метријским карактеристикама. Из овога угла вредност истраживања има и методолошку димензију, а не само ону која је била покретач истраживања, дакле долажење до налаза који би емпиријски потврдили вредности верске наставе у мисији која јој је намењена.

Ако бисмо хтели да ефекте верске наставе процењујемо у односу на постављене циљеве у наставном програму, било би нам потребно много више од периода анализираних у овом раду, јер су циљеви и задаци такве природе да повезују, као и сам појам религија, овоземаљско и небеско, прошло и будуће, смртно и бесмртно. Сходно томе „циљ предмета верска настава – Православни катихизис (веронаука) јесте да пружи целовити православни поглед на свет и живот, уважавајући две димензије: историјски хришћански живот (историјску реалност Цркве) и есхатолошки (будући) живот (димензију идеалног)“ (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2001). То проширивање перспективе од „сада и овде“ на посматрање себе из перспективе вечности исказано је кроз задатке верске наставе.

Статистичке анализе су потврдиле значајност разлика између деце која похађају верску наставу и деце која похађају грађанско васпитање. Деца која похађају верску наставу у школи имају дубљи, потпунији и зрелији однос према Богу, према вери и према другим људима од деце која не похађају верску наставу у школи. Затим, нема битне и велике разлике између средњошколаца и основаца у доживљавању Бога и односу према Њему, а такође и према вери и према другим људима. Вером у Бога деца задовољавају неке основне, базичне психичке потребе, као што су потреба за заштитом и сигурношћу, потреба за љубављу, али задовољавају и потребу за подршком у свему што раде, да истрају и успеју, и потребу за личним развојем и моралним усавршавањем. У ситуацији када су родитељи одсутни, презаузети и породица не може да задовољи све ове основне психичке потребе деце, можда су деца нашла излаз у вери. Ако задовољавање психичких потреба води очувању психичког здравља, онда вера помаже у очувању психичког здравља деце и доприноси њиховом моралном развоју и усавршавању, а то је данас неопходно нашој деци. Половина прошлог века живота без Бога и без могућности за систематским упознавањем Његовог спасоносног учења у школама, као и дугогодишње, чак можемо рећи вишевековно, врло сложено стање и политичке прилике на Балкану, учинили су да верска настава није била слободно практикована; само су манастири, више тајно него јавно, били школе веронауке

и морала, литургијског, црквено-народног, верског и културног, православно-културног просвећивања. По речима владике Атанасија „потребно је свакако да деца у школама најпре стекну изворно знање о хришћанским истинама вере и живота, откривеним Истинама Бога Живог и Истинитога, не само „религије“.“ (Атанасије, владика, 1998, 15-16)

Претходни налази упућују, такође, на закључак да је потребно дати деци могућност да се развију у комплетне и здраве личности познањем и изучавањем и духовне науке присутне у нашим школама у виду наставног предмета верске наставе. Исто колико је важан физички, емоционални и ментални развој детета, важан је и духовни развој, и то у узрасту када се тај процес одвија природно, те би прескакање било које развојне фазе представљало препреку у некој фази живота. Верска настава у школама и предшколским установама омогућава деци да се у право време формирају у сферама комплексног људског бића. Многи од нас тек сада пролазе кроз духовни пубертет само зато што им досадашњим системом школства није дато да чују на време и тај део приче. По речима професора Стојановића „вероучитељ треба да пружи могућност да сазнају и верују да овај испит полажу целог живота, а оцена није бројчана, него увек описна, са циљем да гласи: делатно добар! Успешност наведеног провераваће се током многих година, а биће уочљива када стасају прве генерације преузимајући одговорне функције. Многи наши вероучитељи то знају и на добром су путу да дођу до циља, а радост нам тек предстоји“ (Стојановић, Љ., 2009, 71). По речима Наде Секулић, „није најважније шта представљају симболи и садржаји који се нуде деци у оквиру веронауке (крст, полумесец или нешто друго), већ начин како деца те симболе усвајају, шта они за њих значе и колико доприносе изградњи неких темељних и универзалних вредности као што су љубав, толеранција, смиреност духа, способност да се на просветљен начин носимо са тешкоћама и отвореност за оно што је узвишено“ (Секулић, Н., 2002, 83). 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.

Имајући у виду све проблеме са којима се данас млади срећу код нас, вера у Бога презентована и понуђена деци кроз верску наставу у државним школама Републике Србије у 21. веку, као савремено и врло успешно средство и аспект мисије Цркве, нуди права решења и одговоре на многа питања која се односе како на здравље, психички развој и апредак, морално усавршавање појединца, тако и на развој друштва уопште.

Могла би се на крају, као општи закључак овога истраживања, истаћи констатација да мисија Цркве кроз верску наставу присутну у државним школама

остварује и побољшава верску свест и ангажовање младих верујућих у личном делатном сведочењу и активном учествовању у животу и деловању Цркве данас. Из одговора ученика видимо да је појам Бога схваћен и апстрактно и конкретно, и да постоји један сазнајно-емотивни однос према Богу: Бог је ослонац, подршка, љубав, нада. Религија се у својим формативним аспектима бави фундаменталним питањима људске егзистенције и пружа универзални систем који охрабрује осећања одговорности, бриге, милосрдног разумевања, респект за права других и толеранцију за њихову различитост. Чињеница је да религија може феномено-лошки да се установи у свим историјским раздобљима и у свим људским друштвима, тако да може да се говори о религији као једном општељудском феномену, што би одговарало и Јунговом схватању човека као *Homo religiosus*-а, што је овим радом констатовано кроз налазе о утицају верске наставе у савременом мисионарском деловању Српске православне цркве, и кроз чињеницу да је Црква у Србији искористила креативну могућност која јој је демократским променама почетком 21. века дата за остваривање њене мисије?

Сагледавањем ставова литературе о мисији Цркве и развоју верске наставе у Србији, те консултовањем расуђивања и мисионарске активности елитних представника Српске православне цркве (епископа) који преко наставника верске наставе воде савремену мисију Цркве и у овом њеном сегменту, уз испитивање ставова и поступака ученика, може се као закључак извести запажање о позитивним и далекосежним ефектима верске наставе, као средства савремене мисије Српске православне цркве.

Цитирана литература

- Алексов, Б. (2004): Веронаука у Србији. Ниш: Свен.
Библија – Свето Писмо Старог и Новог Завета (2004): Београд: Библијско друштво СЦГ.
Биговић, Р. (2000): Црква и друштво. Београд: Бјелајац Бранко.
Брија, Ј. (1989): Пођите у миру, Православни поглед на мисионарство. Београд, Свети архијерејски синод СПЦ;
Дачић, С. (2002): Верска настава у школи, у: Религија, веронаука, толеранција. Београд: ЦЕИР.
Јанулатос, А. (2005): Православље и мисија, Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
Јевтић, А. (1998): Живо Предање у Цркви. Ново Село: Манастир Тврдош-Братство Св. Симеона Мироточивог.
Јеротић, В. (1997): Хришћанство и психолошки проблеми човека. Београд: Богословски факултет Српске православне цркве.
Кубурић, З. (2002): Веронаука као део реформе образовања; у З.Кубурић: Религија, веронаука, толеранција. Београд: ЦЕИР.

- Кубурић, З. & Зуковић, С. (2010): Верска настава у школи. Нови Сад: ЦЕИР & Савез педагошких друштава Војводине.
- Cuba, L. & Coocking, J. (1977): How to write about the social sciences. London: Longman Group Limited.
- Мајендорф, Ј. (2005): Православна црква и мисија: прошлост и перспективе нашег доба, Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
- Секулић, Н. (2002): Укрштање традиција и проблем васпитања, Религија, веронаука, толеранција. Нови Сад: ЦЕИР.
- Стамулис, Ј. (2005): Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
- Стојановић, Љ. (2009): Вероучитељ – православно катихета у савременој школи. Београд: Православни катихета – часопис вероучитеља Архиепископије београдско-карловачке.
- Флоровски, Г. (2005): Црква је живот. Београд: Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског.
- Шевкушић, С. (2011): Профил вероучитеља који предају у београдским школама: резултати истраживања, Вероучитељ у школи. Београд: Православни богословски факултет.
- Шмеман, А. (2005): Императив мисије, Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
- Саборност, Часопис епархије браничевске, бр.3-4. Пожаревац: Епархија браничевска.

Ninoslav Kačarić, MA, Vrsac

CHURCH MISSION THROUGH RELIGIOUS TEACHING IN STATE SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF SERBIA IN THE 21ST CENTURY

Abstract

The paper outlines the findings on the research on realization of the mission of the Church through religious teaching, aiming to get to data on the extent this modern possibility of potentially good feasibility of the mission actually achieves the aims it strives for. Thus research subject refers to the attitudes on religious teaching and its effects, expressed by both representatives of a particular confession – Serbian Orthodox church – Eparchy of Banat, and pupils attending religious teaching and civic education. Research problem refers to the question: to what an extent church mission

is realized through religious teaching, i.e. to what an extent religious teaching influences the feasibility of Church mission. Research aim is to, through investigation of interconnectedness between the set of religious features and indicators of realization or religiousness and piety, confirm the level of piety and inclination to church of young people who attend religious teaching as compared to those who attend civic education; in such a way it is considered to what an extent religious teaching influences feasibility of Church mission, i.e. realization of its eschatological dimension, through individuation in Jung's view on personality maturation. The research started from the assumption that young people who attend religious teaching have more developed and higher awareness of the God and life with Him in the Church, according to the expected tasks of religious teaching; in other words, religious teaching fulfils its basic function and basic function of the Church.

Basic findings refer to the following statements:

- Through religious teaching in state schools, Church mission is realized, improving religious awareness and engagement of young believing persons (students) in personal active testimony and participation in the life and actions of the Church today;
- In its formative aspects, religion deals with fundamental issues of human existence and offers young people a universal system of values encouraging the sense of responsibility, care, merciful understanding, respect for the rights of others and tolerance for their versatility;
- The notion of God is understood by young people who attend religious teaching through cognitive-emotional attitude towards God: God is support, love, hope; they experience religion in phenomenological way as general human phenomenon, in the sense of Jung's understanding of man as *Homo religiosus*.

Key words: Church mission, religious teaching.

М-р Нинослав Качарич, Вршац

МИСИЈА ЦРКВИ ЧЕРЕЗ ВЕРОУЧЕНИЕ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ В РЕСПУБЛИКЕ СЕРБИИ В 21 ВЕКЕ

Резюме

В настоящей работе даны результаты исследования о реализации миссии Церкви через вероучение, с намерением узнать насколько эта современная возможность, относительно хорошей реализации миссии, осуществляет цели к которым стремится. В работе автор исследует положения о вероучении и его эф-

фектах, как представителей определённого вероисповедания - Сербской православной церкви - Епископа банатского, так и учеников изучающих вероучение и гражданское Боепитание. Проблема исследования касается вопроса: в какой мере вероучение оказывает влияние на реализацию миссии Церкви. Целью исследования является подтверждение взаимосвязи группы религиозных характеристик с показателями реализации религиозности и набожности, подтверждение уровня набожности и церковных чувств у молодых, которые изучают вероучение по отношению к тем, которые изучают гражданское воспитание. Таким образом мы хотим увидеть и в какой мере вероучение оказывает влияние на реализацию миссии Церкви, то есть реализацию её эсхатологического характера, путём индивидуации в понимании созревания личности Юнга. В исследовании мы исходим из предположения, что ученики изучающие вероучение имеют высокое сознание о Боге и жизни с Ним в Церкви, согласно ожидаемым задачам вероучения, значит что вероучение осуществляет свою основную функцию и основу миссии Церкви. Основные констатации следующие:

- -Миссия Церкви через вероучение в государственных школах реализуется и улучшает сознание веры и участие молодых верующих учеников в жизни и деятельности Церкви в наше время.
- -Религия занимается фундаментальными вопросами жизни человека и даёт молодым людям универсальную систему ценностей, которая побуждает чувства ответственности, заботы, милосердия, уважения прав других людей и толеранции за их отличие.
- -Понятие Бога ученики изучающие вероучение, принимают через познавательно-эмоциональное отношение к Богу: Бог является опорой, поддержкой, любовью, надеждой, а религию понимают феноменологически как общечеловеческий феномен, в смысле понимания человека как *Homo religiosus* Юнга.

Опорные слова: миссия церкви, вероучение

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Ирена Станишић

Висока школа струковних студија за васпитаче

Крушевац

UDK 796:398.21-053.4

UDK 796:373.2

UDK 613.710/-053.4

Стручни чланак

Примљен: 13. II 2014.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 3, p. 535-542.

РЕАЛИЗАЦИЈА УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ДРАМАТИЗАЦИЈУ БАЈКЕ „ЦРВЕНКАПА“ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Поред уобичајних усмерених активности из физичког васпитања код деце предшколског узраста у којима се примењују одређени облици кретања, извршавају одређени задаци и усвајају покретне игре, могу се организовати и активности на одређену тему. Циљ овог рада је да се на основу одабране теме - бајке „Црвенкапа“ разради одређени садржај, који се усклађује са кретањима која су дата на основу јединице активности - вежбе за превенцију кифотичног држања тела. Ова активност кроз драмску стваралачку игру и имитацију датих кретања има позитиван утицај на правилно држање тела, моторичке способности и социјализацију деце и може да се примењује у свим узрастним групама. Битан утицај има на развој маште и креативности код деце, способности невербалне комуникације путем геста и покрета. У оквиру ове усмерене активности значајне корелације су са Методиком развоја говора и Методиком ликовног васпитања.

Кључне речи: предшколски узраст, драматизација бајке, превенција кифотичног држања тела, усмерена активност.

УВОД

Национални оквирни курикулум предшколског васпитања и образовања дефинише концепт физичког васпитања у предшколским установама омогућавајући креативност и самосталност практичарима у осмишљавању образовних секвенци из физичког васпитања (Основе програма, 2006).

Савремена технологија усмерава педагошки рад у правцу дијагностиковања, евалуације и самоевалуације постигнутих резултата. Васпитно образовни ефекти зависе од учесталости примене вежбовног градива у деčјем вртићу, али и од технологије педагошког процеса која се огледа у избору и адекватној методолошкој и методичкој примени принципа, метода и средстава у организационим облицима рада. Деца у вртићу проводе време према програму који треба да обезбеди смењивање различитих активности. Према Gallahue & Donnelly, (2003) развојно одговарајуће, свакодневне физичке активности деце предшколског и млађег школског узраста у трајању од 60 минута, средњег и високог интензитета утичу на нормалан раст и развој, и на формирање активног животног стила.

Аутор Ђорђевић (2002) истиче да је физичка активност предшколске деце важна са: аспекта интегралног развоја, биолошко - здравственог аспекта и васпитног аспекта. Свестрано развијање личности као главни циљ физичког васпитања, јесте постулат који се реализује кроз планирану и организовану делатност, засновану на педагошко - дидактичким основама (Драгић и Веселиновић, 2006)

Да би се деци обезбедила разноврсна кретања, програм нуди следеће облике активности (организациони облици или форме рада): превентивно (јутарње) телесно вежбање, усмерену активност, покретну игру, шетњу, излет, рекреативну паузу, индивидуалан рад са децом са сметњама у физичком и моторном развоју, изражавање кроз покрете (дечји плес),

Под усмереном активношћу се подразумева временски ограничени део у току кога се плански и систематски ради на остваривању задатака физичког васпитања.

Усмерена активност као организациона форма рада представља целину, али према задацима који треба да се остваре у току активности разликује се уводни, главни (припремни и основни део) и завршни део.

Сваки део активности захтева да се деца: *уведу у активност*, што се постиже кроз уводни део; *оптимално ангажују*, што се постиже кроз главни део; *смире*, односно доведу у стање у којем су била на почетку активности, што се постиже кроз завршни део усмереног облика рада (Ђурковић, 1995; Џиновић Којић, 2011).

По форми и садржини усмерене активности из физичког васпитања могу бити различито примењиване - игровне активности, активности образовног карактера, тематске активности, активности на ваздуху, комплексне активности и контролне активности (Џиновић Којић, 2002).

Поред уобичајених усмерених активности у којима се примењују одређени облици кретања, извршавају одређени задаци и играју покретне игре, могу се организовати **и усмерене активности на одређену тему**. Ове активности организују се тако што се деци одабере нека актуелна тема и на основу ње се разради одређени садржај. Води се рачуна да се *садржај усклади са кретањима* која деца изводе у току активности - тема годишње доба (зима, јесен....), бајка - Црвенкапа, Ивица и Марица итд. Структура активности је иста као и код других активности, с тим што се одређени садржај теме провлачи од уводног преко припремног и

основног до завршног дела активности. Корелације са осталим методикама је велика, првенствено са Методиком развоја говора у оквиру које се користе приче, бајке или песме чији се садржаји мотивационо опонашају, изводећи покрете сходно тексту који се користи. Ликовно васпитање нам пружа могућност израде костима, апликација за децу, реквизита и израде полигона у складу са тематским садржајем.

Главни *циљ* ове активности је да садржај и ситуације из бајке децу одведу не само у свет бајки, који им је познат и омиљен, већ да разиграју дечију машту, да омогуће деци да игром и имитацијом развију креативност, развију невербалну комуникацију путем покрета, савладају одређене облике кретања и утичу на развој физичких способности.

Наведена усмерена активност на тему „Црвенкапа“ може бити позитивно искуство у неким новим програмима и организовањима васпитно - образовног процеса у предшколској установи деце старије и припремне узрасне групе.

МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ:

Тема усмерене активности: Бајка „Црвенкапа“

Јединица усмерене активности: Вежбе за превенцију кифотичног држања тела.

Организациони облик рада у главном делу: Полигон.

Средства:

Основна: Телесна вежба.

Помоћна: Струњаче, шведске лестве, палице, ниска греда, мали шведски сандук, лоптице, врећице, конопац, лопта, касетофон. Израда костима (капица, сукњица, реп за вука), маски, апликација и средстава за полигон (цвестићи, трава, листови, дрвеће, сунце...).

Задаци:

Васпитни: Васпитање воље, карактера и свесне дисциплине, позитиван однос према раду, дисциплинован и свестан однос према колективу, забава и разонода, формирање и развијање интереса и смисла за лепо.

Образовни: Развијање координационих елемената кретања (правац, обим, брзина, јачина, трајање и ритам), формирање моторних навика, развијање стваралачких способности, развијање снаге, издржљивости, брзине, окретности, прецизности и равнотеже.

Биолошки: Нормално стање апарата за кретање, правилно држање тела, челичење организма, стварање хигијенских навика, фактор одмора после телесног и умног рада.

Циљеви: Утицати кроз драмску стваралачку игру, имитацију датих покрета на моторичке способности и социјализацију деце, формирање навика правилног држања тела, превенција кифотичног држања тела. Развијање маште и креативности код деце, способности невербалне комуникације путем геста, пантомиме и покрета.

Метод рада: Метод живе речи, метод имитације, метод демонстрације.

Локација рада: Сала за физичко вежбање

ТОК УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ

УВОДНИ ДЕО УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ 5-7 мин.

Покретна игра „Црвенкапа и Вук“

Једно дете је Вук а остала деца су Црвенкапе. Дете Вук добија маску вука и реп и одлази на половину игралишта, које представља шуму у којој живи бака. Црвенкапе стављају капице на главе и одлазе на другу половину игралишта које представља село у коме оне живе. Црвенкапе се поређају у врсту (по ивици тепиха). Затим им се вук обраћа речима: „Ко се боји страшног вука?“ (у позадини се чује песма „Вуче, вуче, бубо лења“). Црвенкапе му одговарају све одједном: „нико“. Тада све Црвенкапе имају задатак да претрче на страну где је обележена бакина кућица (супротна страна тепиха). Када Црвенкапе уђу у њу, страшни вук не може им ништа. Када изађу, опет их јури. Црвенкапе не смеју да дозволе да их вук ухвати, а ако вук ипак ухвати неку Црвенкапу у следећој игри она је Вук, а Вук постаје Црвенкапа.

ГЛАВНИ ДЕО УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ 20-22 мин.

а) припремни део усмерене активности

Васпитач: Црвенкапа је зашла дубоко у шуму. Приметила је око себе много опалог лишћа. Обраћа се деци: „Нека свако пронађе свој лист и нека стане на њега“. Затим је угледала једну грану (палица представља грану) и решила је да је искористи за вежбање. Ако буде вежбала, ојачаће своје тело и моћи ће да победи страшног вука. Обраћа се деци: „Хајде сада да свако од вас узме своју грану (палицу) и да уради вежбе како би победили страшног вука“.

1. вежба: Црвенкапа је подигла грану са тла и ставила је испред себе. Подигла се на прсте, а грану је пребацила преко главе. Подигла је главу високо да би видела птице, а лактове је забацила уназад. Затим је грану вратила испред себе.

- Почетни положај: Спетни став, руке са палицом у предручењу доле. Подизати палицу пруженим рукама до узручења, пребацити палицу иза врата и вратити се у п.п.

2. вежба: Дохватила је грану. Ставила је испред себе. Потом је пребацила грану преко главе и окренула се на леву страну да би видела поток, па се онда окренула на десну страну да би видела камениту стазу.

- Почетни положај: Раскорачни став, палица иза врата. Изводити отклоне трупом наизменично у једну и другу страну.

3. вежба: Црвенкапа је пожелела да се љуља на љуљаици. Узела је грану, ставила је иза леђа, подигла се на прсте, и подигла је у исто време и грану и главу па их је у исто време вратила. Тако је замишљала да се љуља на љуљаици и уживала је у томе.

- Почетни положај: Стојећи став (у ширини кукова), палица иза врата. Изводити заклон трупом и усправ.

4. вежба: Црвенкапа је чула нешто у даљини. Попела се на прсте, ставила грану иза леђа, сагнула се ниско, у исто време подигла је грану и погледала напред. Видела је малог белог зеку.

- Почетни положај: Стојећи став (у ширини кукова), палица иза врата. Изводити претклон трупом и усправ.

5. вежба: Црвенкапа је легла на траву. Држала је грану у рукама испред себе. Подигла је високо да би се заштитила од сунца па је вратила на тло.

- Почетни положај: Лежећи на стомаку, руке са палицом опружене испред главе. Подићи палицу увис и притом пратити погледом њено кретање.

6. вежба: Црвенкапа је наставила да лежи. Видела је много буба у трави. Подигла је грану и рукама се пењала високо уз прут да би побегла од буба.

- Почетни положај: Лежећи на стомаку, „пењати се“ рукама уз палицу.

7. вежба: Црвенкапи је досадило да само лежи, па је одлучила да мало ужива у природи. Желела је да види како изгледа дрвеће, када се посматра лежећи у трави. Црвенкапа је доживела одушевљење.

- Почетни положај: Лежећи на стомаку, руке са палицом иза леђа. Истовремено изводити заклон трупом и заручити.

б) основни део усмерене активности

Организациони облик *полигон*. Задаци су поређани у низу један за другим.

Црвенкапа је спремна кренула на пут до баке.

1. задатак. Дунуо је јак ветар. Лишће је летело свуда околу. Црвенкапа је рукама терала лишће од себе.

- Почетни положај: Стојећи на прстима. Рукама изводити што веће бочне кругове.

2. задатак. Изненада је угледала лопту. Решила је да се поигра њоме лежећи на стомаку.

- Почетни положај: Лежећи на стомаку, руке са лоптом у узручењу. Истовремено подићи лопту и једну опружену ногу од тла. Вежбу изводити наизменично једном па другом ногом.

3. задатак. *Пошто се уморила села је на један пањ да се одмори. Подигла је руке, високо горе, према небу, протегла се, а онда је руке спустила испред себе, заједно са телом.*

- *Почетни положај:* Седећи, руке спојене у узручењу. Извести претклон трупом, поглед за рукама. Вратити се у почетни положај.

4. задатак. *Почела је да пада киша. Црвенкапа је угледала склониште и ушла унутра.*

- *Почетни положај:* Лежећи на стомаку, руке са обручем испред тела. Извести заклон трупом, провући главу кроз обруч. Вратити се у почетни положај.

5. задатак. *Мало касније када је сунце опет засијало Црвенкапа је изашла из склоништа. Угледала је много јабука на трави. Узела је једну и убацила је у кош.*

- *Почетни положај:* Окренути леђима ка кошу, извести бацање лопте преко главе.

6. задатак. *Идући тако, угледала је низак пролаз Провукла се кроз њега. (глава, руке, труп, ноге)*

– *Почетни положај:* Из седа пред рукама провлачење кроз вертикално постављен обруч, прво пролази глава, па руке, труп, ноге.

7. задатак. *Треба још само проћи поточић. Прошла је, ходајући четвороношке уназад и није дотакла воду.*

Крај – *Дошла је до баке. Бака је срећна. Деца стају поред цветних корпица.*

ЗАВРШНИ ДЕО УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ 3-5 мин.

Црвенкапа се налази код баке. У бакиној кући има много старих непотребних ствари. Црвенкапа је одлучила да напуни кутију свим старим стварима. То је чуо вук, па је хтео да уради исто то у својој кући, али пре Црвенкапе и желео је да је победи у нечему.

Такмичарска игра „*Ко ће пре*“

Деца су у „турском седу“, поређана у две колоне (на почетку колоне се налазе врећице) и једно дете другом преко главе додаје врећице. Победник је она колона које прва спакује све врећице у кутију.

ЛИТЕРАТУРА

- Бокан, Б. (1999). Теоријско - методичке основе физичког васпитања предуслов за реформу курикулума, *Настава и васпитање*, (1-2), 42-51.
- Gallahue, D.L., & Donnelly, F.C. (2003). *Developmental physical education for all children*, Champaign, IL: Human Kinetics.

- Драгић, Б., и Веселиновић, Н. (2006). Припремање учитеља са аспектом на методичку артикулацију часа физичког васпитања, *Зборник радова „Фис комуникације 2006“*, 183-190. Ниш: Факултет физичке културе, Универзитет у Нишу.
- Ђурковић, З. (1995): *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, В. (2002): *Предшколско физичко васпитање у Војводини*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Живковић, Д. (2000): *Теорија и методика корективне гимнастике*, Ниш: СИА.
- Котуровић, Љ., и Јерићевић, Д. (1980): *Корективна гимнастика*, Београд: Спортска књига.
- Миленковић, С. (2007): *Корективна гимнастика: теорија и вежбе*, Ниш: СИА.
- Перић, Д., и Цветковић, Н. (2003): *Буди прав бићеш здрав*, Младеновац: Библиотека „Деспот Стефан Лазаревић“.
- Просветни гласник (2006): *Правилник о општим основама програма предшколског васпитања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Станишић, И. (2013): *Методика физичког васпитања предшколске деце*, Крушевац: Самостално издање аутора.
- Ћиновић - Којић, Д. (2002): *Физичко васпитање предшколског детета*, Београд: Самостално издање аутора.
- Ћиновић - Којић, Д. (2011): *Методика физичког васпитања предшколске деце*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.

Dr Irena Stanišić, Kruševac

REALIZATION OF DIRECTED ACTIVITY IN PHYSICAL EDUCATION WITH
PRESCHOOL CHILDREN THROUGH DRAMATIZATION OF THE FAIRY TALE
LITTLE RED RIDING HOOD

Abstract

Apart from common directed activities in physical upbringing and education with preschool age children, applying certain forms of movements, carrying out certain tasks, and adopting moving games, activities on a particular topic can also be organized. The aim of the paper is to elaborate certain content according to a selected topic – fairy tale *Little Red Riding Hood*, harmonized with movements given by activity unit – exercises for prevention of kyphotic body posture. Through drama creative play and imitation of given movements this activity has a positive influence on proper body posture, motor abilities and socialization of children and it can be applied at all age groups. It significantly influences development of imagination and creativity with children, abilities of non-verbal communication through gesture and movement. This

directed activity significantly correlates with the Speech development teaching methodology and Art upbringing teaching methodology.

Key words: preschool age, fairy tale dramatization, prevention of kyphotic body posture, directed activity.

Д-р Ирена Станишич, Крушевац

РЕАЛИЗАЦИЯ НАПРАВЛЕННОЙ АКТИВНОСТИ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ЧЕРЕЗ ДРАМАТИЗАЦИЮ СКАЗКИ «КРАСНАЯ ШАПОЧКА» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Вместе с привычными направленными активностями в рамках физического воспитания, физкультуры у детей дошкольного возраста в которых применяются определённые формы движения, реализуются определённые задачи и усваивают подвижные игры, можно организовать и активности на определённую тему. Целью настоящей работы является на основании выбранной темы - сказки «Красная шапочка» разработать определённое содержание, которое согласуется с движениями заданными на основании единицы активности - упражнения для профилактики сутулой осанки. Такая активность через драматическую творческую игру и подражание данным движений, имеет положительное влияние на правильную осанку, моторные способности и социализацию детей и её можно применять во всех возрастных группах. Эта активность важное влияние оказывает на развитие воображения и креативности у детей, способности невербальной коммуникации путём жеста и движения. В рамках настоящей направленной активности важные взаимоотношения осуществляются с Методикой развития речи и Методикой изобразительного воспитания.

Опорные слова: дошкольный возраст, драматизация сказки, профилактика сутулой осанки, направленная активность

Академик Босилка Ђорђевић
Српска Академија образовања
Београд

UDK 159.942
Стручни чланак
Примљен: 30. VI 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 3, p. 543–547.

ЕМОЦИЈЕ ИЛИ ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Резиме

У последње време, у стручној публицистици и на неким стручним скуповима, помиње се нова врста интелигенције под називом „емоционална интелигенција”.

У тежњи да буду што прецизнији, резултати валиднији неки истраживачи сматрају да се емоције на неки начин приближе особеностима и процедурама истраживања интелектуалних способности, не објашњавајући читав низ питања како и на који начин утврдити и тумачити емоционалну интелигенцију.

Заборавља се или пренебрегава чињеница да су емоције стање – и физичких и менталних и емоционалних компонената.

Овај прилог износи разлоге који доводе у питање свхатање о емоционалној интелигенцији као једностраном оцењивању овог специфичног и сложеног људског стања.

Кључне речи: емоције, емоционална интелигенција, емоционалне особености

Последњих година, у стручној публицистици, и на неким стручним скуповима, помиње се нова врста интелигенције под називом „Емоционална интелигенција”.

Ако знамо (а људи од струке то знају), онда знамо много што се на њу односи: теорије разлоитих аутора о интелигенцији, прилазе испитивању, процедуре испитивања, инструменте за испитивање, обраду добивених података, израчунавање нивоа интелигенције у виду Q.I. или перцентилног ранга, тумачење добивених података итд. Теорије о интелигенцији дали су аутори из различитих делова света, а овде ћемо поменути само неке од њих: Терман, Спирман, Вернон, Кател, Пијаже, Вити, Гање, Гилфорд, Терстон, Рензули, Стемберг, Галагер па до

Гарднера чије схватање интелектуалних способности обухвата чак шест интелигенција које су међусобно повезане.

После бројних и разноврсних сазнања стицаних у току скоро једног века (ако рачунамо од систематског испитивања и дугогодишњег праћења Левиса Термана и његовог тима од 1921), постављају се бројна питања: шта је емоционална интелигенција; у чему се она састоји; како се манифестује; које су процедуре испитивања; који инструменти; како се долази до резултата; како се они утврђују; како се приказују; како се утврђује степен емоција и како се тумаче? Неки аутори помињу и Е.О. (емоционални квоцијент) а да не објашњавају како су до њега дошли, какве степене имају и како се тумаче, итд.

Вероватно, у тежњи да буду што прецизнији а резултати валиднији, неки истраживачи сматрају да, ако се емоције на неки начин приближе истраживању каква се обављају у области интелектуалних способности, резултати ће бити поузданији (више „научни”).

Главна питање гласи: шта су емоције? Да ли су емоције *стање* организма или једна од бројних особености човека?

О емоцијама се зна према ономе како се оне манифестују на било који начин а те манифестације су бројне, разноврсне, сложене, деликатне. Емоције се могу прецизно *описати* према њиховим манифестацијама, али се не могу истовремено испитивати. Посебно је питање лабораторијских испитивања неких емоционалних реакција у вештачким условима и према посебним задацима. За наставнике, родитеље и све друге, емоције су важне у свакодневном животу деце и одраслих јер се са емоцијама свакодневно суочавамо због чега на емоције треба гледати као на сложен и деликатан процес који има значајан утицај на живот и понашање човека.

Емоције су пре свега позитивне и негативне, затим површне или дубоке, тренутне (краткотрајне) и дугорочне, имају почетак, трајање и завршетак (престанак). У детињству су ограничене на мањи број (и врсту), у току развоја постају разноврсније, а у зрелом добу добивају пуни обим и значај. Дакле, у току развоја се мењају и постају све сложеније, дубље, значајније.

Посебно је питање манифестовање, изражавање емоција на спојашњем плану који се види, који се преживљава: снажно бледило или црвенило у лицу, дрхтање екстремитета или целог тела, убрзано дисање или обрнуто - губљење даха, блокирање покрета или обрнуто - изненадна снага мишића, блокирање говора, тренутни губитак вида, срчани или мождани удар и др. Да се не помињу и неке неугодне реакције организма под снажним деловањем негативних емоција (страха, стрепње, панике и сл.). Понекад, изненадни негативни емоционални „удар” се завршава и смртним исходом.

Емоције могу бити изазване спољашњим или унутрашњим деловањем.

Реакције различитих емоција се одвијају различито стога што су повезане са целим организмом (физичким), зависно од врсте и јачине емоције. Та повезаност се јасно запажа по начину на који се емоција манифестује. Емоције су моћни део човековог физичког а не само емоционалног доживљаја. Све то указује да емоције нису самостални процес одвојен, независан од укупног човековог бића.

Разноврсне манифестације емоција показују да су оне повезане са унутрашњим, физичким системима човека: неуро-вегетативним, кардио-васкуларним, гастроинтестиналним, уrogenиталним, мишићима и са жлездама са унутрашњим лучењем.

Ако се имају у виду унутрашњи системи који учествују у току трајања одређених емоција, да ли се сви ти процеси могу ставити у категорију интелигенције као што су интелектуалне способности? Наравно, на емоције као одређено привремено стање организма (човека) могу да утичу (делују) интелектуалне способности у том смислу (или правцу) да их у одређеној мери држе под контролом или да их „обуздају” у њиховом деловању. Али интелигенција не може да промени њихово изворно порекло, њихов карактер. Интелигенција, на дужи рок, може на неки начин да култивише показивање емоција али не може да измени њихово порекло и њен карактер. Треба имати у виду и њене последице. Настојање да се емоције дуже времена држе под контролом или стално сузбијање, утиче на функционисање неких унутрашњих органа: желуца, срца, јетре, повећани крвни притисак, функционисање неких жлезди са унутрашњим лучењем и др.

Иако постоје бројни начини и модели за култивисање изражавања емоција у цивилизованом свету, и у томе се мора наћи „мера”. Дуготрајно „обуздавање” емоција може да се упореди са функционисањем парне локомотиве. Зна се да одређена количина водене паре делује да локомотива нормално функционише. Ако због различитих разлога дође до повећања водене паре, преко предвиђене „мере”, долази до експлозије и тешких последица. Ако обуздавање и уздржавање емоција траје у дужем времену, такође долази до „експлозије” која обично доводи до тешких последица и за појединца а понекад и за његову околину. Тако, човек који је „до јуче” био миран, љубазан, ћутљив, скочи са неког петог спрата или са терасе или свој живот „докрајчи” на неки други начин, или, чак, повреди неког недужног из своје околине.

Поред захтева у цивилизованим друштвима и начину васпитања у погледу понашања, и неке религије васпитавају своје чланове да емоције не треба показивати јер то није „пристојно” понашање због чега их треба држати у себи, смирујући се контемплацијом, молитвама, посебним физичким вежбама и ритуалима, тј. начинима који смирују узбуђења.

У драматичним случајевима у питању нису само емоционална стања већ су та стања праћена (или проузрокована) неким другим факторима па захтевају и другачије прилазе и другачији третман.

Било би веома добро да заступници емоционалне интелигенције одговоре и објасне феномен емоционалне интелигенције, како би се многе нејасноће и недоумице разјасниле а посебно карактер ове интелигенције.

Ово питање је изнесено и због неких других, практичних разлога. Наиме, у данашње време, сасвим недовољна пажња се поклања емоцијама. Далеко је највише усмерено ка знању и интелектуалним способностима. То је и разумљиво јер су интелектуалне способности услов опстанка човека и укупног напредовања живота. Али интелектуалне способности нису довољне за укупни човеков живот. Скоро да се не поклања пажња другим човековим потребама а посебно је

запостављена пажња према емоцијама и емоционалним својствима човека које га разликују од свих осталих бића у природи. Само човек има привилегију да доживљава разноврсна, сложена и деликатна осећања.

Због свега изложеног, родитељи, наставници и други који раде са децом и младима, не би смели бити равнодушни према човековим емоцијама и морали би поклонити већу пажњу томе *како* људи реагују на оно што се догађа међу њима и свему око њих. Њихово реаговање је врло различито: некад је брзо и бурно, некад споро (у дужем временском периоду) али зато чешће са негативним исходима. Равнодушност према својим и туђим осећањима води у усамљеност и духовну празнину. Родитељи, а нарочито учитељи и разредне старешине, морали би поклонити довољну пажњу томе како деца и млади показују своја осећања, била она са позитивним или негативним предзнаком. То је најефикасније ако се примењује од тренутка прихватања (преузимања) сваке нове генерације ученика: од I-ог и V-ог разреда основне (када почиње предметна настава) и I-ог разреда средње школе. Евентуалне промене у саставу ученика у одељењу, такође намеће такву потребу у раду учитеља и разредног старешине. Раније уочавање појединаца који брзо или бурно реагују на различите ситуације и догађаје, намећу потребу да се предвиде начини како би се такве реакције ученика усмериле у позитивним правцима. Такво дугорочно и осмишљено реаговање на емоционалне реакције ученика ће ићи ка бољем разумевању у одељењу и међу вршњацима и ка стварању мирније и опуштеније атмосфере и климе, већег међусобног поверења које настаје у опуштенијој и пријатељској средини, пре свега у одељењу (разреду) а постепено и временом у школи. У таквим условима рада и учења, а посебно односа, нико се неће осећати угроженим, заплашеним, коме је школа терет а вршњаци опасност.

Знам да је све (ово) лакше написати него реализовати. Али, ако постоји добро смишљен план и наставници припремљени (обучени) за продубљење васпитање ученика, када сама знања и оцене нису једина вредност у животу, позитивни резултати неће изостати. Тако би требало да се понашају и други: шире окружење, друштво и остали учесници јавног деловања. Сами родитељи и сама школа са наставницима неће моћи да постигну пожељне исходе.¹

Academician Bosiljka Djordjević, Belgrade

EMOTIONS OR EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract

A new type of intelligence called *emotional intelligence* has recently been mentioned in professional publications and at conferences.

¹ Да је могуће постићи шире, обухватније васпитне резултате, показала су искуства рада које сам као школски психолог, заједно са наставницима, Управом школе и родитељима постижала у О.Ш. „Дринка Павловић” у Београду.

Striving for research results to be as precise and valid as possible, certain researchers consider that emotions should be in a way brought closer to features and procedures within research on intellectual abilities, not explaining a whole range of issues, i.e. how to establish and explain emotional intelligence.

A fact has been forgotten or overlooked that emotions are a state – comprising physical and mental and emotional components.

The paper offers arguments challenging such understanding of emotional intelligence and one-sided assessment and evaluation of this specific and complex human state.

Key words: emotions, emotional intelligence, emotional characteristics.

Академик Босилька Ђорђевић, Белград

ЭМОЦИИ ИЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ

Резюме

В последнее время в специальной . публицистике и .на некоторых собраниях специалистов говорится о новом виде интеллигенции под названием "эмоциональная интеллигенция".

В стремлении быть как можно более точным и правильным, некоторые исследователи считают, что эмоции определённым способом можно приблизить особенностям и процедурам исследований интеллектуальных способностей, не объясняя целый ряд вопросов, как и каким образом подтвердить и толковать эмоциональную интеллигенцию.

Многие забывают или пренебрегают тот факт что эмоции являются состоянием - и физических и ментальных и эмоциональных компонентов.

В настоящей работе мы представляем причины которые ставят под вопрос понимание об эмоциональной интеллигенции как односторонней оценки настоящего специфического и сложного состояния человека.

Опорные слова: эмоции, эмоциональная интеллигенция, эмоциональные особенности

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Златко М. Павловић

Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

UDK 159.954(049.32)

UDK 371.322.7(049.32)

Приказ

Примљен: XII 2012.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 3, p. 548–550.

ЗНАЊЕ КАКО СЕ УЧИ КАО ИЗВОР ПРИЈАТНИХ ЕМОЦИЈА ТОКОМ УЧЕЊА

Тања Станковић Јанковић, *Учење учења и емоције у настави*,
Арт принт, Бања Лука, 2012.

„Без муке нема науке“. Ова пословица изражава народно искуство о томе да учење подразумијева напор и непријатност, да учити значи мучити се. Учење може укључивати непријатност, али је битна разлика између вјеровања да учење може и да мора бити непријатно. Ово друго вјеровање пословицу са почетка текста прећутно проширује у став да је количина непријатности директно пропорционална квалитету учења: што више муке – то више науке. Оваква лаичка вјеровања могу у не малој мјери бити присутна и код оних који се образовањем баве професионално.

Још једна предрасуда, која се толико укоријенила у учионицама да ни данас не напушта неке од запосједнутих позиција, јесте вјеровање да циљ наставе једва да обухвата ишта друго осим меморисања програмом предвиђених садржаја. Ако ученици знају да репродукују испредаване садржаје, настава се третира као успјешна.

Разбијањем ових предрасуда бави се Тања Станковић Јанковић у књизи *Учење учења и емоције у настави*. Ауторица настоји показати: 1. да је у савременој школи много важније дјецу научити како се учи него им пренијети што већу количину информација, од којих ће неке заборавити, а неке ће брзо застарјети; 2. да учење никако не мора увијек бити извор непријатности и негативних емоција, него напротив, може бити повезано са пријатним емоцијама и да би управо количину пријатних емоција при учењу требало третирати као показатељ његовог квалитета. Аргументовано је образложено и да су ова два питања тијесно повезана: уколико дјецу научимо како се учи, стварамо суштинске претпоставке да се пријатније осјећају током учења. Ова веза је црвена нит око које је организован садржај цијеле књиге.

Дио књиге посвећен теоријским основама почиње краћом расправом о појмовним одређењима учења и одређењем за једно такво одређење, а наставља се приказом важнијих теорија учења, са посебним нагласком на могућности примјене теорија у објашњавању проблема обучавања за учење и везе обучавања са емоцијама. Већи дио теоријског дијела односи се на учење учења. Значај овог проблема приказан је истицањем разлике између традиционалне педагогије, која се бавила питањем шта треба урадити, и савремене педагогије, која се бави и питањем како то урадити. Учење учења даје ученицима оруђе да то *како* конкретно и ураде.

Ауторица се бави темама које је тешко заобићи када се обрађује учење учења: метакогниција у учењу, стратегије учења, дефинисање обучавања за учење, мотивација за учење, врсте памћења и заборављање. На основу анализе већег броја дефиниција формулисаних са циљем да се одреди значење појма учење учења, уобличила је властиту у којој је посебно наглашено развијање свијести о сопственим способностима за учење, менталним процесима важним за учење и о ефикасности својих техника учења. Ови метакогнитивни елементи су предуслов за рад на побољшавању техника учења.

Посебно је потребно скренути пажњу на дио текста у којем су наведени принципи обуке за учење. Тања Станковић Јанковић је, проучавајући ову област, издвојила неколико општих принципа који могу бити корисни оријентир у практичном конципирању активности обучавања за учење. На ове опште смјернице за учење учења надовезује се анализа фактора који утичу на учење (па и на учење учења) и то прво вањских фактора, а онда и унутрашњих (мотивација, концентрација, пажња).

У оквиру расправе о значају мотивације за учење учења (али и о значају учења учења за мотивацију) указано је на суштину везе међу овим феноменима: постизање успјеха у некој дјелатности по правилу нас мотивише да се њоме и даље бавимо па тако и успјех у учењу повећава мотивацију за даље учење, а најефикаснији начин да се побољша успјех у учењу јесте учење учења. Тако учење учења позитивно дјелује на мотивацију за учење, али истовремено већа мотивација за учење повећава спремност да се даље унапређују технике учења. Књига садржи и краћу расправу о неуро-физиолошким процесима на којима почива учење.

Дио текста посвећен вођењу записи током учења, понављању и компетенцијама важним за учење је увод у обимнији дио у којем је описан већи број метода и техника учења.

Читаоцу којег занима проблематика школског учења, обучавања у учењу и мјеста емоција у свему томе, читање ове књиге ће представљати задовољство, те му препуштамо да се сам упозна са резултатима истраживања који су у књизи предочени и анализирани. Овдје ћемо указати само на неке проблеме и питања са којима ће се у тексту сусрести. Нека питања су отворена, а за нека су назначене и смјернице могућих одговора. Читалац ће се упознати са неким занимљивим приступима у истраживању обучавања у учењу и истраживању емоција које пра-

те учење, са варијаблама које се односе на сврху и циљ учења, а показују се као најбољи предиктори позитивних и негативних емоција код ученика, са разликама између дјечака и дјевојчица у погледу тога како вреднују учење учења и са већим бројем других резултата. Поред веза између ученичких емоција и њиховог школског успјеха, читалац ће бити у прилици да размишља и о неким суптилним питањима која покрећу резултати истраживања као што је нпр. питање шта би могли бити узроци таквих резултата који показују постојање повезаности пријатних емоција са уочавањем идеја (својствено углавном линеарној презентацији), а не и са визуализацијом (која је живља и динамичнија).

Једно запажање које је Тања Станковић Јанковић изнијела у тексту можда најбоље одражава стање у области обучавања за учење. Запажање се односи на чињеницу да је радова на тему учења учења, иако мало, било и у прошлости, а посебно их има данас, а оно што недостаје јесте дјелотворан напор да се са ријечи пређе на дјела. Наравно, јасно је да су даља истраживања о учењу учења итекако потребна, али је проблем у томе што пораст знања у овој области није праћен пропорционалним унапређивањем праксе обучавања у учењу. У пракси се на начине учења обраћа врло мало пажње. Ауторица наводи: „Наставнику је јасно да је ученик нешто научио онда када зна репродуковати нешто што раније није знао. О начину учења мало ко води рачуна.“ Зато сумирајући резултате свог истраживања, ауторица поставља једно од кључних питања у области обучавања у учењу: како разрадити цјеловит систем обуке у учењу који би интегрисао најважније факторе од којих су неки ван оквира школе (посебно како у породици подстицати учење учења). Такав систем не би имао значај само са становишта постизања веће ефикасности учења, него и са становишта квалитета живота у најширем смислу. Учење је неминовност, а свака неминовност која је извор непријатности умањује квалитет живота. Унаприједити живот, између осталог, значи и учинити учење угодним, учинити га узвором што је могуће пријатнијих емоција. Истраживање Тање Станковић Јанковић показује да је један од начина да се то постигне обучавање у учењу са којим се може почети знатно прије поласка у школу.

Техничка опрема књиге не одређује њен квалитет, али код ове књиге треба поменути ликовно рјешење корица. Ово због тога што је цртежом у виду карикатуре на корицама сликовито изражена суштина онога што ће читалац између тих корица наћи. Цртеж демонстрира визуализацију као једно од средстава која се могу успјешно примијенити у учењу учења, те на тај начин већ у првом сусрету са књигом читалац бива обучаван у начинима учења. Са друге стране, због духовитости, ликовно рјешење корица ће код многих читалаца изазвати осмјех (позитивну емоционалну реакцију). Ето везе између упућивања у начине учења и емоција, везе коју читалац може осјетити и прије него што отвори корице књиге.

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: spdvcsapis@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