

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LXI	Бр. 1	Стр. 1–172	Нови Сад	2015.
UDK 37				ISSN 0553-4569	

САДРЖАЈ

Страна

Др Жељко Калуђеровић, мр Орхан Јашић: Анаксагорине хомеомерије и Ноус -----	5
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА	
Мр Марија Јелић, др Радован Грандић: Друштвена реакција у заштити права деце без родитељског старања -----	18
Марина Мијатовић, др Есед Карић: Проблеми васпитања у савременој породици -----	33
Јована Шкорић: Функционалистичке и конфликтне социологије образовања -----	47
ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ	
Др Далиборка Поповић: Проблем вршњачког насиља из угла ученика -----	60
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ	
Др Јелена Станисављевић, Братислава Добрић, Сања Лазић: Примена теренског рада и екскурзије у настави биологије у основној школи -----	72
Даниела Берић-Дамњановић, Жељка Бојић: Лексичко наслеђе Јанка Веселиновића кроз призму младих -----	84
Наташа Николић: Домети и ограничења у примени проблемски оријентисане наставе -----	97
ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ	
Др Биљана Јеремић, др Марија Сакач: Подршка породице и вртића у подстицању и развијању музичког талента предшколске деце -----	106
Мр Соња Величковић: Примери програма предшколског васпитања у свету -----	122
СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА	
Смиљана Којић Грандић, Зорица Рофа: Ефекти стручног усавршавања наставника на примеру инклузије ученика са поремећајима у понашању и емоцијама -----	134
ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА	
Мр сц Мелиса Хусарић: Повезаност тјелесног самопоимања и академског постигнућа адолесцената -----	147
ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ	
Др Јелена Стаматовић: Тридесет година часописа "Учитель" -----	164

CONTENTS

Prof Dr Željko Kaluđerović, Orhan Jašić, MA: Anaxagoras' <i>Hemeomerias</i> and <i>Nous</i> -----	5
VIEWS AND OPINIONS	
Marija Jelić, MA, Prof Dr Radovan Grandić: Social Reaction in the Protection of Parentless Children Rights -----	18
Marina Mijatović, dr Esed Karić: Problems of Raising Children in a Modern Family 33	
Jovana Škorić: Functionalistic and Conflict Sociologies of Education -----	47
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Daliborka Popović: The Problem of Peer Violence from the Angle of Pupils ---	60
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Prof Dr Jelena Stanisavljević, Bratislava Dobrić, Sanja Lazić: The Application of Field Work and Field Trip in Biology Teaching in Primary School -----	72
Daniela Berić – Damnjanović, Željka Bojić: Lexical Heritage of Janko Veselinović through the Eyes of Young People -----	84
Nataša Nikolić: Reaches and Limitations in the Application of Problem Oriented Teaching -----	97
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Biljana Jeremić, Dr Marija Sakač: Family and Kindergarten Support to Encouragement of Musical Talent Development of Preschool Children-----	106
Sonja Veličković, MA: The Examples of Programs of Preschool Upbringing and Education in the World -----	122
SPECIAL PEDAGOGY	
Smiljana Kojić Grandić, Zorica Refa: Effects of Teachers' Professional Development according to an Example of Inclusion of Pupils with Disorders in Behaviour and Emotions -----	134
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Melisa Husarić, MA: A Link between Physical Self-Concept and Academic Achievement of Adolescents -----	147
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Dr Jelena Stamatović: Thirty Years of the <i>Teacher</i> Journal -----	164

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович, м-р Орхан Яшич: Гомеомерии и интеллект /Ноус/ Анаксагоры -----	5
---	---

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

М-р Мария Елич, д-р Радован Грандич: Реакция общества в защите прав детей без родительской опеки -----	18
--	----

Марина Миятович, д-р Зсед Карич: Проблемы воспитания в современной семье -----	33
--	----

Иована Шкорич: Функциональные и конфликтные теории образования -----	47
--	----

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Д-р Далиборка Попович: Проблемы насилия среди сверстников из угла зрения учеников -----	60
---	----

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Д-р Елена Станисавлевич, Братислава Добрич, Саня Лазич: Применение работы на местности и экскурсии в процессе обучения биологии в начальной школе -----	72
---	----

Даниэла Берич-Дамнянович, Желька Боич: Лексическое наследие писателя Янка Веселиновича с точки зрения учащихся -----	84
--	----

Наташа Николич: Возможности и ограничения в применении проблемно направленного процесса обучения -----	97
--	----

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Биляна Еремич, д-р Мария Сакач: Поддержка семьи и детского сада в побуждении и развитии музыкального таланта у детей дошкольного возраста -----	106
---	-----

М-р Соня Величкович: Примеры программ дошкольного воспитания в мире -	122
---	-----

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Смиляна Коич Грандич, Зорица Рофа: Зффекты повышения квалификации учителей на примере инклюзии учеников с нарушениями поведения и эмоций -----	134
--	-----

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

М-р Мелиса Хусарич: Взаимосвязь самопонимания телосложения и академических успехов у старших подростков -----	147
---	-----

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Д-р Елена Стаматович: Тридцать лет журнала "Учитель" -----	164
--	-----

Проф. др Жељко Калуђеровић
Универзитет у Новом Саду,
Филозофски факултет, Нови Сад
Мр Орхан Јашић
Универзитет у Сарајеву, Факултет исламских наука, Сарајево

UDK 1 ANAXAGORAS
Прегледни чланак
Примљен: 15. I 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 1, p. 5–17.

АНАКСАГОРИНЕ ХОМЕОМЕРИЈЕ И НОУС

Резиме

*Аутори у раду анализирају основне параметре Анаксагорине доктрине, која је посматрана кроз призму Аристотелове четвороврсне каузалне схематике. Истраживањем је утврђено је да је захтев за покретачким начелом, који је инициран промењеном оптиком гледања од стране елејаца на проблем кретања, инспирисао Анаксагору да уведе појам Ума (Ноуса). Анаксагора је не само дао оригинално решење за потребујући ефицијентни узрок, него се у његовим фрагментима могу пронаћи места која указују и на остала три узрока која спомиње Аристотел. Осим материјалног (хомеомерије), то су формални (Ум) и финални узрок. Највећу Стагиранинову позорност у спису *О природи* филозофа из Клазомене побудило је спорадично наговештавање *causa finalisa*. Аристотел се, у складу са властитом телеолошком концепцијом универзума и онтолошким приматом финалног узрока у њој, похвално изражавао о Анаксагори, јер је у његовом Ноусу налазио антиципацију одредбе сврхе односно разлога зашто ствари постају добре и лепе. Аутори су, на Аристотеловом трагу, закључили да је Анаксагора најсуштаственије од свих пресократоваца захватио финалну узрочност, наравно, посредством Ума.*

Кључне речи: Анаксагора, хомеомерије, Ум (Ноус), начело, четири узрока, телеологичност

Из Анаксагориног¹ списка *О природи*, углавном сачуваног преко Симпликија, преостала су 24 аутентична фрагмента који омогућавају да се боље упознају

¹ Анаксагорина мисао изречена у прози представља повратак јонској традицији слободног истраживања које је било мотивисано радозналости и чуђењем, али и вођено, готово, научним темпераментом. На почетку свог излагања о Клазоменанину Хегел (G. W. F. Hegel) каже (Хегел 1975: 281): „Тек овде почиње да се рађа једна светлост (она је додуше још слаба): разум се признаје као принцип”. Нешто касније он додаје (Хегел 1975: 282): „Овде пак има се у виду онај разум, оно опште које значи иманентну природу самог предмета. Оно је принцип. До сада смо имали мисли, сада је сама мисао учињена принципом”.

општи принципи његовог „система”, и нешто мање, специфичне појединости и детаљи истог. Анаксагора чини још један покушај, после Емпедокла, да се очува егзистенција физикалног света не доводећи, притом, у сумњу елејски постулат да ништа не настаје нити пропада. Штавише, он покушава, колико год је могуће, да рестаурише милетски свет. Када се читају Клазомењанинови фрагменти о првобитној мешавини (*μίγμα*), јављају се асоцијације на сродне покушаје на истом пољу од стране Анаксимандра и Анаксимена. С друге стране, код њега не недостаје и осврта на Парменида и Зенона.² У ствари, Анаксагорин *corpus*, и не само Анаксагорин, представља у знатној мери јасно артикулисану реакцију на познате теорије претходника.

Из претходних радова аутора познато је да Аристотел често пореди и контрастира ставове пресократоваца,³ што је случај и са тзв. постпарменидовцима. По Стагиранину, Анаксагора, као и Емпедокле, прихвата елејски став да ништа из ничега не бива, као и њихово порицање празнине.⁴ Обојица мислилаца, даље, насупротив елејцима, негирају монистички приступ у стварању света и заговарају неку врсту плурализма. Анаксагору, ипак, није задовољавао плурализам четири вечна и непроменљива Емпедоклова елемента. Разлог је био да ако се све састоји једино од четири елемента, онда стављајући заједно ове „корене” у различитим пропорцијама у облик, рецимо, мяса или костију, Сицилијанцу није могло, по Клазомењаниновом мишљењу, поћи за руком да елиминише настанак нечег потпуно новог. Свакако да је важило и обрнуто: делећи мясо и кости на довољно ситне делиће долазило би се до првобитних елемената, а мяса и костију више не би било. Анаксагора је сматрао, да ако је ово чак и теоретски могуће, то би нарушавало општеусвојени став о немогућности настајања и пропадања.⁵

Решење које је Клазомењанин понудио назире се већ у првом његовом фрагменту (DK59B1), а оно говори да треба у све поставити присуство, *ab initio*, свега што из тога може настати. Мора бити, другачије речено, не само у првобитној мешавини као целини, већ и у сваком конституирајућем „семену”, део не само опрека, већ, такође, и сваке бивствујуће ствари. Аристотел у *Физици* (203a23-27) то каже следећим речима (Аристотел 2006: 99-100, прев. С. У. Благојевић):

² У 1. Анаксагорином фрагменту (DK59B1) показује се каква је била његова реакција против елејског монизма очитованог у 8. фрагменту, стихови 5 и 6, Парменидовог „пута истине” (DK28B8). Фрагменти DK59B3 и DK59B5 били су, затим, директни Клазомењанинови одговори на Зенонов 1. и 3. фрагмент (DK29B1 и DK29B3).

³ Видети нпр.: Калуђеровић, Јашић 2014: 216-229; Калуђеровић 2013: 209-223; Калуђеровић 2012: 177-188.

⁴ О Анаксагори као мислиоцу који је покушавао показати да не постоји „празнина” (*τὸ κενόν*), Аристотел пише у *Пхус.*213a22-25; *Цаел.*309a19-23; *Де респ.*470b33-471a2.

⁵ О чему Анаксагора извештава у свом 17. фрагменту (DK59B17), а Емпедокле у 8. фрагменту (DK31B8).

/Анаксагора верује при том/ да је сваки део мешавина, једнако као и Све, јер примећује да све постаје из свега. Наиме, изгледа | да он отуд изводи тврдњу да су некада све ствари биле заједно, на пример ово месо или ова крст, или штагод друго слично, то значи све. Дакле и истовремено /је све постојало/.⁶

καὶ ὁ μὲν ὅτιοῦν τῶν μορίων εἶναι μίγμα ὁμοίως τῷ παντὶ διὰ τὸ ὁρᾶν ὅτιοῦν ἐξ ὅτουοῦν γιγνόμενον· ἐντεῦθεν γὰρ ἔοικε καὶ ὁμοῦ ποτὲ πάντα χρήματα φάναι εἶναι, οἷον ἥδε ἢ σὰρξ καὶ τόδε τὸ ὅστω, καὶ οὕτως ὅτιοῦν· καὶ πάντα ἅρα· καὶ ἅμα τοίνυν·

Уз ово одређење панспермичности иде и оно о инфинитезималности.⁷ Бесконачност саставних делова у различитим пропорцијама у било ком делу твари, ма како он био мали, је угаони камен Анаксагорине космогоније. Она гарантује да чак и у првобитној мешавини, било колико мали или велики делови да су узети, постоји одсуство хомогености, која чини могућим касније појављивање разлика у видљивом мноштву. Твар је, по Клазомењанину, бесконачно дељива тј. нема најмањих делова, као код атомиста, што узрокује непостојање потпуне сепарације ствари у првобитној мешавини, али и касније, могло би се додати све до данас, те све мора, као што је наведено, садржавати нешто од свега другог (DK59B6, DK59B8, DK59B12). Сходно овоме, и реч „део” (*μοῖρα*) не може означавати неки лако одвојив комад од целине, већ је његова суштинска карактеристика, имајући у виду Анаксагорину концепцију, везана пре свега за тзв. идеалну дељивост односно за нешто што, ни у теорији ни у пракси, не може бити захваћено и одвојено од онога у чему је садржано.

Анаксагору због ове бесконачне дељивости не треба одмах оптуживати за регрес *ad infinitum*. Код Клазомењанина ипак постоје „основни” делови ствари које је он називао „семена” (*σπέρματα*).⁸

Осим тога, Анаксагора у свом спомињању инфинитезималности описује одговарајуће стање, а не процес. Уосталом, говорити о бесконачној дељивости, посебно као математичком проблему, знак је освртања на Анаксагору из, пре свега, Аристотелове перспективе, док он сам започиње од Парменида и Зенона.

Клазомењанинове бивствујуће јединице твари, од којих почиње космогонија, Аристотел је потом назвао *хомеомерије* (*ὁμοιομερεῖ*).⁹ Сама идеја *хомео-*

⁶ Слично и у Плут. 18761-2. Стагиранин је вероватно имао у виду 6. (DK59B6) и 11. (DK59B11) Анаксагорин фрагмент. Да све настаје из свега, ако не директно оно барем уз помоћ узастопног низа трансформација, пише и Симпликије у свом коментару Аристотелове *Физике*, 460.8.

⁷ Које је добро изражено у Клазомењаниновом 3. фрагменту (DK59B3).

⁸ Вид. DK59B4 и DK59B10. Грчка реч *σπέρμα* значи, истовремено, семе биљака и сперму животиња и људи.

⁹ Саму грчку реч *ὁμοιομερεῖ* Рос (W. D. Ross) преводи на следећи начин: „all the things that are made of parts like themselves” („све ствари начињене од честица које су једнаке као и оне саме”). Бониц (H. Bonitz) превод гласи: „Gleichteilige” („једнакоделнице”). Благојевић је *ὁμοιομερεῖ* на наш језик пренео транслитерацијом оригинала као „хомојомере” или „хомојомере”, а Ладан, слично као и Бониц, сматра да је најприкладније ову реч превести као „istodjelnice”.

мерија, једнакоделних састојака, била је изложена већ у Платоновом дијалогу *Протагора* 329Д-Е, али без коришћења самог термина. Ако се покуша прецизно утврдити шта све спада у опсег појма *хомеомерије* у Аристотеловим списима, наилази се на прилично широки спектар одређења. У *Мет.*984a11-16, *Мет.*992a6-7 и *Топ.*135a24-135b6 набрајају се поједини од елемената као *хомеомерије*.¹⁰ У *Метеорологици* 388a14 Аристотел говори о злату, бакру, сребру, калају, челику и камену као *хомеомеријама*. Нешто даље у истом спису (*Метеор.*388a16-20), *хомеомеријама* се називају животињска и биљна ткива попут меса, костију, тетива, коже, утробе, косе, жила, дрвета, коре, лишћа, корења и сл.¹¹

Ни то, међутим, није било све. У *Пхус.*187a25-26 Аристотел не говори више само о *хомеомеријама*, него каже за Анаксагору да он претпоставља: „неограничено (много) *хомеомерија* и опрека” (*καὶ τὸν μὲν ἄπειρα τὰ τε ὁμοιομερῆ καὶ τὰναντία*) (Аристотел 2006: 19, прев. Ж. Калуђеровић).¹² У *Цел.*302a28-302b4 и у *ГЦЗ*14a24-314b1, затим, *хомеомерске* честице („месо, кости и томе слично”) саме се појављују као Анаксагорини основни елементи. И спис *О небу* и онај *О постајању и пропадању*, притом, Емпедоклове елементе третирају као мешавину *хомеомерија* свих врста, те стога и изведене од истих, док у претходном пасусу поменута места из *Метафизике* (984a14 и 992a6-7) и *Топике* (135a24-135b6), воду, ватру, ваздух и земљу разматрају као да су баш они *хомеомерије*.

Постоји разумевање пасуса из *Метафизике*, које је понудио Рос у својим коментарима овог дела, које не би било опречно пасусима из списка *О небу* и *О постајању и пропадању*. Његова аргументација иде у смеру да пошто Аристотел, и у *Цел.*302a28-302b4 и у *ГЦЗ*14a24-314b1, експлицитно каже да су за Анаксагору месо, кости и друге сличне *хомеомерије* били елементи (*στοιχεῖα*) у истом оном смислу у коме су то за Емпедокла били његови „корени” (*ρίζοματα*), онда нема сумње да је то било и становиште кога се Клазомењанин придржавао. Бониц, наставља Рос, истиче да *καθάπερ* у синтагми *καθάπερ ὕδωρ ἢ πῦρ* (коју Благојевић преводи „као што су вода или ватра”, а Ладан „*poput vode ili ognja*”) (*Мет.*984a14), не значи „као на пример” него „на исти начин као”. Протумачено у целокупном контексту произилази да се у *Мет.*984a11-16 не ради о *хомеомеријама* **као** што су **на пример** вода или ватра, већ о чињеници да готово све *хомеомерије* настају и пропадају **на исти начин као** што то чине вода или ватра. Бониц је при том властиту тезу поткрепио и сличним местом из *Мет.*992a6-7 („*Sad se govori kao da je jedno istodijelno poput ognja ili vode*”,¹³ *ὥν δὲ λέγεται ὡς*

¹⁰ Прецизније речено, у два поменута пасуса из *Метафизике* (984a11-16 и 992a6-7) говори се о води и ватри као једнакоделним честицама, док се у *Топици* (135a24-135b6) у истој узлози налазе вода, ваздух и земља.

¹¹ Ово место у *Метеор.*388a13-20 је свакако најкомплетнија листа *хомеомерија*. У њему се спомињу и *аноμοιομερῆ* (ἀνομοιομερῆ), неједнакоделни састојци, које су начињене од њих.

¹² Пасус у *Пхус.*187a21-187b7, сем што компарира Анаксагору и Емпедокла, представља и изјегровит и обухватан приказ готово целокупног Клазомењаниновог рада.

¹³ Благојевић другачије преводи ово место: „*А овако говори се као да постоји то једно, као ватра или вода сличних делова*” (Аристотел 2007: 34). Рос *ὁμοιομερῶς* (*Мет.*992a7) преводи

ὅντος τοῦ ἐνὸς ὥσπερ πῦρὸς ἢ ὕδατος ὁμοιομεροῦς) (Aristotel 1988: 36 i 37, prev. T. Ladan). Аристотел, закључује Рос, помиње воду и ватру због тога што су оне биле за њега добра илустрација *хомеομεрија*, а да је упућивање на њих збуњивало зато што вода и ватра нису били примери Анаксагориних „семена” (Ross 1997: 132, 133).

Док Аристотел употребљава придев *ὁμοιομερής* са позивањем на Анаксагору, потоњи доксографи уобичавају да користе именицу *ὁμοιομέρεια*, које нема забележене код Аристотела, и која се први пут појављује код Епикура. Конфузија настаје јер *ὁμοιομερής*, у Аристотеловом смислу, везује се за ствари чији су делови једнаки један са другим и са целином саме ствари, док *ὁμοιομέρεια* нпр. код Аетија (DK59A46), има значење ствари које су једнаке, или чији делови су једнаки, као ствари којих су оне саме делови (или ће то постати). Храна је тако названа *ὁμοιομέρεια* не због своје истородности, него због тога што када се поједе она се претвара у крв, живце, кости и остале сегменте тела, те стога она мора садржавати ове и све друге „делове” све време.

Без обзира како се тумачио однос елемената, бивствујућих ствари и опрека спрам *хомеομεрија*, а чини се да га ни сам Анаксагора није разрађивао на једнозначан начин, из сачуваних фрагмената једно је извесно: Аристотел и потоњи интерпретатори слажу се да су „семена” или *хомеομεριје* у Анаксагорином спису имали статус материјалног узрока. Аристотеловим језиком речено (Met.988a23-24, 28) (Аристотел 2007: 24, прев. Ж. Калуђеровић):

Наиме, једни говоре о начелу као о ствари ... Анаксагора о бесконачности <i>хомеομεрија</i>.¹⁴	οἱ μὲν γὰρ ὡς ὕλην τὴν ἀρχὴν λέγουσιν ... Ἀναξαγόρας δὲ τὴν τῶν ὁμοιομερῶν ἀπειρίαν.
--	---

Још један парменидовски захтев са којим се Анаксагора суочио, је да се кретање не може више узети као саморазумљива чињеница, већ да оно мора бити објашњено. Уместо Емпедоклових Љубави и Мржње, Анаксагора поставља једну покретачку силу и назива је Ум (Νοῦς). Ум у Клазомењаниновим фрагментима, као и Љубав и Мржња, има многа својства апстрактног начела. *Νоус* „posjeduje potpuno znanje o svemu i ima najveću moć”, затим „i bića која имају душу, i већа i мања, nad svima njима vlada ум”, или „I nad cjelokupnom vrtnjom ум је преузео

са „homogeneous“ („истородан”), а Бониц са „gleichartig“ („истоврстан”). Иначе, грчка реч καθάπερ (Met.984a14) значи „онако како”, „као што”, „као”, а реч ὥσπερ (Met.992a7) значи „баш као”, „управо као”, „као”, „као што”, „као на пример”, што, уз остало, омогућава тумачење наведених места и на начин на који Рос (и Бониц) то помињу.

¹⁴ Рос реченицу у Met.988a28 преводи на следећи начин: “Anaxagoras of the infinity of things composed of similar parts” („Анаксагора о бесконачности ствари састављених од сличних честица”). Енглеска реч “infinity” означава „бесконачност” у смислу „величине”, у смислу „количине” али и „временску бесконачност”. Благојевић је другу реченицу превео имајући можда у виду и Боницов превод: „а Анаксагора безброј хомојомера” (Аристотел 2007: 24). Бониц, наиме, прецизира да је у Met.988a28 реч о тварном начелу у његовој бројчаној бесконачности: “Anaxagoras die unendliche Zahl des Gleichteiligen” („Анаксагора о бесконачном броју једнакоделница”).

vlast, tako da je toj vrtnji dao početni udarac” (DK59B12). Истина, истовремено се могу пронаћи и одреднице у којима пише да је Ум „najnježnija od svih stvari i najčistija”, он је и „uvijek jednak, i onaj veći i onaj manji”. Иако *Хоус* „није помijeшан ni s jednom stvari” (DK59B12), „još više je i sada ondje gdje su i sve druge stvari, u množini koja ga još okružuje i u onim stvarima koje su se pridružile i u stvarima koje su se već odvojile” (DK59B14).¹⁵ Ум чак има и једно одређење типично за твари, а то је податак да је он и нешто „неограничено” (*ἄπειρον*) (DK59B12).¹⁶

Анаксагора је вероватно имао намеру да замисли и опише заиста нетварно начело. Ако је Клазомањанин и досегао до идеје о нетварној егзистенцији, он евидентно није поседовао и одговарајући вокабулар у коме би то изразио. Не налазећи неки позитиван атрибут који би приписао нетварном начелу као таквом, Анаксагора је једино могао да га опише на негативан начин тј. као да није твар.¹⁷ Ово он чини емфатично у својој више пута поновљеној тврдњи да је Ум потпуно одвојен од мешавине свега што се може назвати твар.¹⁸

Општи је став античких критичара да је Анаксагора начинио голем корак напред својим прилично јасним раздвајањем, и то по први пут,¹⁹ узрока кретања од покренуте твари.

Ум као екстерни покретач био је у овом „систему” нужен и из још једног докринарног разлога. *Космос*, за Клазомањанина, није више представљао бескрајни циклични ток, као што је то био, рецимо, за Емпедокла, већ пре стање једносмерног развитака од првобитне мешавине до актуелног стања очите мноштености.²⁰

Постојала је још једна иновација коју је Анаксагора унео у дотадашње мишљење, а она се манифестовала на тај начин што је он тврдио да је првобитно

¹⁵ Наводи из 12. и 14. Анаксагориног фрагмента (DK59B12, DK59B14) цитирани су према преводу кога је урадио С. Хосу (Dils II 1983: 42, 43).

¹⁶ Иако овај податак може да збуни, јасно је из контекста Анаксагориних фрагмената, да *Хоус* за њега не може представљати некакво тварно начело, нити се може изједначити са Анаксимандровим *аперионом*.

¹⁷ Много векова касније Винделбанд (W. Windelband) ће Анаксагорин Ум одредити као „материју кретања” или као „мисаону материју” (Винделбанд 2007: 38).

¹⁸ Могуће је и становиште да је Анаксагора замишљао Ум као да је, иако невидљив и неоипљив, протежан у простору.

¹⁹ Према у *Мет.* 984б18-20 пише да је Ум, као финално-ефицијентни узрок, пре Анаксагоре открио Хермотим из Клазомене. Нема других потврда у вези ове приче о Хермотиму. Он је полумитолошка појава за кога се причало да му је душа често напуштала тело и током ове одсутности стицала импресије о далеким догађајима. За њега се, такође, каже да је био једна од претходних инкарнација Питагоре. Веза између њега и Анаксагоре вероватно је била успостављена због мишљења да је сепарација његове душе од тела представљала неку врсту аналогije са Анаксагорином дистинкцијом Ума од твари. Сличну везу Ума и душе Аристотел прави у *Де ан.* 404а25-27.

²⁰ Можда је узрок тој неповратности започетог кретања било одсуство неке друге силе, као што је то био случај код Емпедокла, која би точак космичког живота поново окренула у супротном смеру.

стање било стање мировања у које је кретање тек требало да буде уведено. Ево како Стагиранин то каже на једном месту у *Физици* (250б24-26) (Аристотел 2006: 305, прев. С. У. Благојевић):

<i>Или онако како то тврди Анаксагора (наиме, он каже да је Све било заједно и да је мировало за бескрајно време док Ум није унео кретање и раздвојио).²¹</i>	<i>ἢ γὰρ ὡς Ἀναξαγόρας λέγει (φησὶ γὰρ ἐκεῖνος, ὁμοῦ πάντων ὄντων καὶ ἡρεμούντων τὸν ἄπειρον χρόνον, κίνησιν ἐμποιῆσαι τὸν νοῦν καὶ διακρίναι).</i>
---	--

Аристотел је говорио да је Анаксагорина тврдња да је *Нoуc* узрок *космоса* и целокупног поретка показала да је он био трезвен човек, насупрот кога су стајале несмотрене изјаве његових претходника. Стагиранин је похвалио Анаксагоринo препознавање ефицијентног узрока, и поновио то у *Пхус*.250б24-26 следећим речима (Аристотел 2006: 321, прев. С. У. Благојевић):

<i>Управо зато је и Анаксагора у праву кад тврди да је Ум бестрпан и непомешан пошто устvari поставља Ум за начело кретања.²²</i>	<i>διὸ καὶ Ἀναξαγόρας ὀρθῶς λέγει, τὸν νοῦν ἀπαθῆ φάσκων καὶ ἀμικτῆ εἶναι, ἐπειδὴ περ κινήσεως ἀρχὴν αὐτὸν ποιεῖ εἶναι.</i>
---	--

У прелиминарном резимеу који је Аристотел извео у *Мет*.985а10-13, значај Анаксагоре и Емпедокла процењује се из визуре броја и врсте узрока који су дотични препознали (Аристотел 2007: 15, прев. С. У. Благојевић):

<i>Дакле, јасно је да су они докучили, као што кажемо, та два узрока од оних које смо разграничили у списима "О природи", тј. твар и то одакле кретање /започиње/.²³</i>	<i>οὗτοι μὲν οὖν, ὥσπερ λέγομεν, καὶ μέχρι τούτου δυοῖν αἰτίαι ἐφήψαντο ὧν ἡμεῖς διωρίσαμεν ἐν τοῖς περὶ φύσεως, τῆς τε ὕλης καὶ τοῦ ὄντος ἢ κίνησις.</i>
--	--

Да би битковни склоп *космоса* био разумљен из своје каузалне перспективе није било довољно, мислио је Стагиранин, одредити његову тварну компонен-ту, па ни прецизирати, квалитативно, која је то компонента. Није било довољно ни инсталирати покретачко начело, те утврдити како тече настајање и пропадање или спајање и раздвајање. Аристотел, дакако, није желео ни да све препусти случају и срећи. Његова концепција универзума је телеолошка а онтолошки приоритет финалног узрока је у складу са њом. Због тога се он похвално изражавао о

²¹ Део у загради коментара у *Физици* представља парафразу 1. (DK59B1) и 13. (DK59B13) фрагмента Анаксагориног списа *О природи*. И у *Цел*.301а12-13 Аристотел каже да је Анаксагора тумачећи творење света пошао од непокретног.

²² О Уму као ефицијентном узроку Аристотел пише и у: *Пхус*.203а30-31, 252а10-11, 265б22-23; *Мет*.985а18-19, 988а33-34, 988б8-11, 1075б8, 1091б11-12.

²³ Слични прегледи налазе се и у *Мет*.987а2-9, 988а23-34. Када спомиње своју *Физику* (περὶ φύσεως) у *Мет*.985а12, Стагиранин мисли на другу књигу односно на поглавља 3 и 7.

Анаксагори, јер је у његовом Уму налазио наговештаје одредбе сврхе тј. разлога зашто ствари постају добре и лепе.²⁴

У *Пхус*.256624-27 Стагиранин, чак, од Анаксагориног Ума прави еквивалента властитом непокретном покретачу.²⁵

Анаксагора је врло вероватно, по Аристотелу, најсуштаственије од свих пресократоваца захватио финалну узрочност, наравно, кроз свој Ум. Ево само једног места из *Метафизике* (984б11-19), делимично већ парафразираног, које поврђује изречену констатацију о телеологичности Анаксагориног Ума (Аристотел 2007: 14, прев. С. У. Благојевић):

²⁴ Аристотел поред похвала упућује и критике на рачун Анаксагориног *Ноуса* када је увидео да овај у потпуности не следи доктрину сврховитог тумачења света (*Мет*.985а18-21, 988б6-16). Стагиранин у *Мет*.985а18-21 каже (Аристотел 2007: 15-16, прев. С. У. Благојевић):

Анаксагора се својим Умом служи механички за стварање /света/, тј. довлачи га кад не зна услед којег узрока [је /нешто/ нужно, а иначе пре све друго него Ум сматра узроком тог што постаје.

Ἀναξαγόρας τε γὰρ μηχανῇ χρῆται τῷ νῷ πρὸς τὴν κοσμοποίησιν, καὶ ὅταν ἀπορήσῃ διὰ τίν' αἰτίαν ἐξ ἀνάγκης ἐστὶ, τότε παρέλκει αὐτόν, ἐν δὲ τοῖς ἄλλοις πάντα μᾶλλον αἰτιάται τῶν γιγνομένων ἢ νοῦν.

Јасно је, нарочито из последњег дела овог пасуса, да је Аристотел приликом изношења свог мишљења о Анаксагорином *Ноусу*, имао у виду оно што је Платон о томе забележио у *Федону* 98Б-Ц (Платонов коментари, изложени преко Сократа, односе се на најмање шест Клазомењанинових фрагмената: **DK59B9**, **DK59B12**, **DK59B13**, **DK59B15**, **DK59B16** и **DK59B19**). Сократ се, на поменутом месту, након почетног одушевљења Анаксагориним поимањем Ума као онога што је узрок свему, веома брзо разочарао у Клазомењанина, а то се десило у тренутку када је схватио да се овај не служи довољно са *Ноусом*. Анаксагора, на име, по Платоновом мишљењу, није истакнуо оно што је била главна особеност Ума - његову телеологичност. Ово учитељево мишљење евидентно је имало одјека и у неким потоњим ставовима самог Аристотела. Он је сматрао (*Мет*.985а20-21), да кад је већ уведен „први покретач”, онда тако нешто треба дословно и спроводити, а не уводити и многобројне друге узроке (Платон набраја ваздух, етер, воду и „још многе друге чудне ствари”), који су, по свом дејству и по својој важности, равни првом узроку, односно *Ноусу*.

²⁵ Ово није једина паралела коју Аристотел повлачи између неких својих идеја и Анаксагориних замисли. У *Мет*.1072а4-6, у складу са својим појмовним паром удејственост-могућност, Аристотел као пример примарности удејствености наводи Клазомењанинов Ум, на супрот чега стоји тенденција да се Анаксагорина првобитна мешавина разматра као нешто једно које налачи Стагираниновој првој твари која је чиста могућност (*Мет*.989а30-989б6, 989б16-21).

Јер сигурно није вероватно то да су ватра, земља, или нешто друго слично узрок томе да бића јесу добро и лепо, или да таква постају, нити су они то мислили. С друге стране, није добро ни то да се тако важна ствар | препусти спонтаности и случају. Елем, кад је неко рекао да постоји Ум и у природи, као што постоји у живим бићима, као узрок света и сваког поретка, показао се он као трезан поред оних ранијих који су насумце говорили. Знамо поуздано да се Анаксагора приклањао тим ставовима.⁶

τοῦ γὰρ εἶ καὶ καλῶς τὰ μὲν ἔχειν τὰ δὲ γίγνεσθαι τῶν ὄντων ἴσως οὔτε πῦρ οὔτε γῆν οὔτ' ἄλλο τῶν τοιούτων οὐδὲν οὔτ' εἰκὸς αἴτιον εἶναι οὔτ' ἐκείνους οἰηθῆναι· οὐδ' αὖ τῷ αὐτομάτῳ καὶ τῇ τύχῃ τοσοῦτον ἐπιτρέψαι πρᾶγμα καλῶς εἶχεν. νοῦν δὲ τις εἰπὼν ἐνεῖναι, καθάπερ ἐν τοῖς ζώοις, καὶ ἐν τῇ φύσει τὸν αἴτιον τοῦ κόσμου καὶ τῆς τάξεως πάσης οἷον νήφων ἐφάνη παρ' εἰκῇ λέγοντας τοὺς πρότερον. φανερώς μὲν οἷον Ἀναξαγόραν ἴσμεν ἀψάμενον τούτων τῶν λόγων.

У сличном тону говори и Хегел у својим предавањима из *Историје филозофије I* (Хегел 1975: 291):

Дотле се на четвртном месту јавља оно што је ради нечега, одредба сврховитости са νοῦς—ом.

Да ли је Клазомењанинов *Нос*, осим функције ефицијентног и финалног узрока, обављао још неку функцију? Може ли се он разматрати и из визуре формалног узрока? Мишљење аутора овог рада је да може, и да се у Аристотеловим књигама могу пронаћи одговарајућа места која потврђују овако изречену констатацију. У *Мет.*989б16-19 нпр. Стагиранин наводи (Аристотел 2007: 27, прев. С. У. Благојевић):

На основу овог следи да он тврди да су начела Једно (то је просто и непомешано), и нешто њему различито, слично као што ми постављамо то неодређено пре него што је одређено, тј. пре него што узме учешћа у неком облику.

ἐκ δὲ τούτων συμβαίνει λέγειν αὐτῷ τὰς ἀρχὰς τό τε ἓν (τοῦτο γὰρ ἀπλοῦν καὶ ἀμιγές) καὶ θάτερον, οἷον τίθεμεν τὸ ἀόριστον πρὶν ὀρίσθῃναι καὶ μετασχεῖν εἶδους τινός.

Иако у сачуваним фрагментима Анаксагора говори да све ствари имају удела у свему и да је у свакој ствари садржан део сваке ствари, ово не значи да

²⁶ Када у *Мет.*984б15 пише τις („неко”), мисли се на Анаксагору, посебно на његов 12. фрагмент (DK59B12). О Уму као финалном узроку Аристотел пише и у: *Мет.*988а14-17, 988бб-16, 1075б8-9, 1091б8-12; *Пхус.*198б10-16, 256б24-27. Да је Анаксагора телеолошки мислилац сматрао је и Јегер (W. Jaeger), који је једно поглавље своје књиге насловио са: “The Teleological Thinkers: Anaxagoras nad Diogenes” („Телеолошки мислиоци: Анаксагора и Диоген”) (Jaeger 1967: 155-171). Другачије мисли Рос. Он сматра да Анаксагора није трагао за финалним узроком, већ за узроком реда у стварима, те да склад у стварима Клазомењанин није објашњавао уз помоћ сврхе коју је требало испунити, већ помоћу преегзистентног ума који је уредио те ствари (Ross 1997: 135).

свака ствар има у себи пропорционално једнак број делова свих других ствари. Аристотел бележи, говорећи о филозофији Клазоменеана, да ствари изгледају другачије, па и да се међусобно називају другачије, због онога што „понајвише претеже множином у мешавини неограниченог (броја састојака)” (Пхус.18763-4). Да би потом додао (Пхус.18764-7), да ништа није ни **чисто** бело, ни **чисто** црно, ни **чисто** слатко, ни **чисто** месо, ни **чисто** кост, него да чега сразмерно (**нај**)више свака ствар има, да се тако одређује и бивство дотичне ствари. Читав пасус из *Физике* (18762-7) гласи (Аристотел 2006: 20, прев. Ж. Калуђеровић):

*А (ствари) се показују другачијима и називају се међусобно другачијима због тога што (нешто) понајвише претеже множином у мешавини неограниченог (броја састојака); јер, уопште (ништа) није чисто бело, или црно, или слатко, или месо, или кост, него чега највише свака поједина (ствар) има, тако изгледа и природа дотичне ствари.*²⁷

φαίνεσθαι δὲ διαφέροντα καὶ προσαγορεύεσθαι ἕτερα ἀλλήλων ἐκ τοῦ μάλιστα ὑπερέχοντος διὰ πλήθος ἐν τῇ μίξει τῶν ἀπειρώων· εἰλικρινῶς μὲν γὰρ ὅλον λευκὸν ἢ μέλαν ἢ γλυκὺ ἢ σάρακα ἢ ὁποῦν οὐκ εἶναι, ὅτου δὲ πλείστον ἕκαστον ἔχει, τοῦτο δοκεῖν εἶναι τὴν φύσιν τοῦ πράγματος.

Шта је то што омогућава да из првобитне неодређености настане нешто одређено т.ј. нешто што „учествује у некаквом облику” (Мет.989б18-19)? Анаксагорин одговор је да је Ум тај ограничавајући елемент у структури првобитне неограничене мешавине. Ноус је раздвајајући првобитну мешавину одлучујуће допринео да нпр. месо, иако у себи садржи делове свега осталог, „јесте” месо, због тога што превладавају делови меса у конкретној партикуларној ствари.

У Мет.989а30-33²⁸ се, такође, говори о два „елемента”, и он, уз пасус из Мет.989б16-19, наговештава да је Аристотел могао пар Ум-хомеомерије видети као нешто што кореспондира његовом пару узрока формални-материјални.

²⁷ Благојевићев превод је: „Оно што је постало само изгледа различито, и каже се да је једно другачије од другог на основу оног што у највишој мери надмашује /остало/ услед своје мноштености у мешавини бескрајно /многo делова/. У чистом стању | не постоји целина која је бела или црна, или слатка, или месо, или кост, већ оно чега највише садржи појединачна /ствар/ то се мни природом те ствари” (Аристотел 2006: 20). Овај пасус се, такође, односи на делове 12. Анаксагориног фрагмента (DK59B12).

²⁸ Стагиранин каже да (Аристотел 2007: 26, прев. Ж. Калуђеровић): „Што се тиче Анаксагоре, ако би неко помислио да је он рекао (да постоје) два елемента, (та) претпоставка би била потпуно у складу са доказом, који он сам није (потпуно) рашичланио, али би га морао прихватити када би га неко довео до њега”. Око овог места постоје спорења код потоњих коментатора. Рос, тако, каже да именујући Анаксагорин Ум као „елемент” (στοιχεῖον) (Мет.989а31), Аристотел третира Ум као материјално, а не као, нпр. у Мет.984б15, ефицијентно начело (Ross 1997: 182). Мишљење аутора овог рада је да појам „елемент” код Аристотела не означава само материјални узрок него, у свом ширем значењу, и остале узроке. На пример, у Мет.987б18-20 овај појам означава платоновски формални узрок. Στοιχεῖον осим тога може бити разумљен и на други начин, као у Мет.1070б18-35, где се помињу три елемента, која су одређена као: облик, лишеност, и твар (εἶδος, στέρησις, ὕλη). Овај приступ би одвео до поређења Анаксагоре са Платоном, јер на другом месту (Пхус.191б35-

Када се овоме додају још неки појмовни парови који се помињу у вези са Анаксагориним учењем у Стагираниновим списима, попут: удејственост - могућност, ограниченост - неограниченост, одређеност - неодређеност, једно - друго (много), јасно је зашто се ово учење може довести у везу са темељном Аристотеловом антитезом облика и твари.

Другачије речено, ако се за *хемеомерије* несумњиво утврдило да се, у Стагираниновој подели узрока, могу подвести под одредницу која се зове материјални узрок, онда се готово са истом извесношћу може констатовати да за Ум, с друге стране, има довољно разлога да се каже да су у њему била сублимирана значења како ефицијентног, тако и финалног и, наравно, формалног узрока.²⁹

Литература

- Аристотел (2006). *Физика*. Београд: ПАИДЕИА.
Аристотел (2007). *Метафизика*. Београд: ПАИДЕИА.
Aristotel (1988). *Metafizika*. Zagreb: Liber.
Аристотел (2012). *О души. Parva naturalia*. Београд: ПАИДЕИА.
Аристотел (2009). *О небу. О постајању и пропадању*. Београд: ПАИДЕИА.
Аристотел (2008). *Топика. Софистичка оповргавања*. Београд: ПАИДЕИА.
Aristotelis Opera, ex. rec. Immanuelis Bekkeri, ed. Acad. Regia Borussica, I-V, Berlin 1831-1870. Ново издање је припремио Гигон (О. Gigon), Берлин 1970-1987.
Сви Аристотелови наводи сравњивани су према овом издању.
Barnes, J. (2005). *The Presocratic Philosophers*. London and New York.
Bonitz, H. (1982). *Aristoteles' Metaphysik I*. Hamburg.
Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
Cornford, F. M. (1975). "Anaxagoras' Theory of Matter", R. E. Allen, D. J. Furley, *Studies in Presocratic Philosophy II*, London.
Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
Dils, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
Graham, D. W. (1999). "Empedocles and Anaxagoras: Responses to Parmenides", A. A. Long (ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge.
Guthrie, W. K. C. (1965). *A History of Greek Philosophy II*. Cambridge.
Хегел, Г. В. Ф. (1975). *Историја филозофије I*. Београд: БИГЗ.
Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. Oxford.
Калуђеровић, Ж. (2013). „Елејско биће”, *Педагошка стварност*, год. LIX, бр. 2, Нови Сад.

192a12) Аристотел тврди да је и Платон препознао једино облик и твар, а да је занемарио лишеност. Било како било, Анаксагора није разумео Ум као материјални узрок, него само као нешто што је у опери са њим, а то је (и) формални узрок.

²⁹ Детаљније о Аристотеловом учењу о узроцима видети у раду једног од аутора овог чланка (Kaluđerović 2013: 73-92).

- Калуђеровић, Ж., Јашић, О. (2014). „Емпедоклови корени свега, Љубав и Мржња”, *Педагошка стварност*, год. LX, бр. 2, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2012). „Ксенофаново Једно”, *Педагошка стварност*, год. LVIII, бр. 2, Нови Сад.
- Kaluderović, Ž. (2013). „Stagiraninova aitiologija”, *Znakovi vremena*, God. XVI, broj 59, Sarajevo.
- Leon, P. (1927). “The Homoimeries of Anaxagoras”, *The Classical Quarterly*, Vol. 21, No. 3/4.
- Lloyd, A. H. (1907). “The Poetry of Anaxagoras’s Metaphysics”, *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. 4, No. 4.
- Platon (1975). *Protagora. Sofist*. Zagreb: Naprijed.
- Платон (1970). *Федон* (у: *Дујалози*). Београд: Култура.
- Ross, W. D. (1997). *Aristotle’s Metaphysics I-II*. Oxford.
- Винделбанд, В. (2007). *Историја филозофије*. Београд: BOOK & MAPCO.
- Vlastos, G. (1950). “The Physical Theory of Anaxagoras”, *The Philosophical Review*, Vol. 59, No. 1.

Prof Dr Željko Kaluderović, Novi Sad
Orhan Jašić, MA, Sarajevo

ANAXAGORAS’ HEMEOMERIAS AND NOUS

Abstract

The authors of the paper analyse basic parameters of Anaxagoras’ doctrine, considered through the prism of Aristotle’s four-type causal schemata. It has been found by a research that the demand for a driving principle, initiated by Eleatics through altered optic sphere when observing the issue of movement actually inspired Anaxagoras to introduce the notion of Mind (*Nous*). Not only that Anaxagoras gave an original solution for the needed efficient cause, but it is also possible to find in his fragments the spots pointing to the other three causes mentioned by Aristotle. Apart from material (homeomerias), these are formal (*nous*) and final cause. Greatest Stagiranin’s attention in his paper *On the nature* of a philosopher from Clazomenae was drawn by sporadic implications of *causa finalisa*. According to his own teleological conception of the universe and ontological primal principle of final cause within it, Aristotle praised Anaxagoras, having in mind that in Anaxagoras’ *Nous* he found anticipation of determination of the purpose, i.e. the reason why things become good and beautiful. Following Aristotle’s trace, the authors have concluded that Anaxagoras, compared to all other pre-Socratic philosophers had in the most essential way seized the final cause, of course, through Mind.

Key words: Anaxagoras, hemeomerias, Mind (*Nous*), principle, four causes, teleological feature.

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

ГОМЕОМЕРИИ. И ИНТЕЛЛЕКТ /НОУС/ АНАКСАГОРЫ

Резюме

Авторы в настоящей работе анализируют основные параметры учения Анаксагора, рассматриваемую через призму четырёхсторонней каузальной схематики Аристотеля. Исследование подтвердило что требование двигательного начала, принципа, который вызван изменением точки зрения на проблему движения у эллинов, подтолкнул Анаксагору ввести понятие Интеллекта, Ума /Ноуса/. Анаксагора дал не только оригинальное решение для необходимой действенной причины, но в его фрагментах можно найти места, которые указывают и на другие три причины о которых упоминает Аристотель. Кроме материального /гомеомерии/ являются ещё формальные /Интеллект/ и финальная причина. Наибольшее внимание Стагирина в записи О природе философа из Клазомены привлекло спорадичное предвещание *causa finalis*. Аристотель согласно с своей теологической концепцией вселенной и онтологическим преимуществом финальной причины в ней, высказывался и писал об Анаксагоре, так как в его Ноусе находил антиципацию определения цели, то есть причины почему вещи становятся добрыми и красивыми. Авторы настоящего текста, используя творчество и мнения Аристотеля, пришли к выводу что Анаксагора более существенно всех досократовцев затронул финальную причинность, конечно, посредством Интеллекта.

Опорные слова: Анаксагора, гомеомерии, Интеллект /Ноус/, принцип, четыре причины, телеологичность

Мр Марија Јелић

Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију Универзитета у Београду

Проф. др Радован Грандић

Универзитета у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 349.3-053.4/.5

Прегледни чланак

Примљен: 18. VIII 2014.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 1, p. 18-32.

ДРУШТВЕНА РЕАКЦИЈА У ЗАШТИТИ ПРАВА ДЕЦЕ БЕЗ РОДИТЕЉСКОГ СТАРАЊА

Резиме

У овом раду циљ је да се укаже на облике друштвеног реаговања у заштити права деце без родитељског старања и реформске промене у систему социјалне заштите. У уводу је пажња посвећена прегледу међународних и домаћих прописа и документа који регулишу основна права деце без родитељског старања. Такође, дат је краћи осврт на развој облика заштите деце у нашој земљи као и релевантне праксе када су у питању деца са тешкоћама у развоју која су без родитељског старања. У посебном делу рада анализирани су савремени правци и модели система социјалне заштите код нас и у свету. Кроз дескриптивни и критичко-аналитички приступ кључних предности и недостатака институционалног и породичног смештаја указано је на могућности и ограничења новог модела социјалне заштите, те ефекте процеса деинституционализације и трансформације установа у нашој средини. Општи је закључак аутора да заштита и подршка деци без родитељског старања не може имати жељене ефекте уколико се не учине неопходне промене у самој организацији живота, начину рада с децом и садржајима који им се нуде, како у институционалној, тако и ванинституционалној заштити.

Кључне речи: деца без родитељског старања, облици социјалне заштите, реформа социјалне заштите.

Увод

Важну улогу у заштити права деце и младих представљају међународни прописи и документи који регулишу основна права детета. Свакако најзначајнија

међу њима јесте Конвенција Уједињених нација о правима детета коју је и наша земља усвојила 1990. године. Снага Конвенције почива на њеном утврђивању међународних стандарда бриге о деци чијом применом заштита деце престаје да буде унутрашња ствар сваке државе. У одредбама Конвенције полази се од тога да, кад год је то могуће, дете треба да расте под родитељском заштитом и у окружењу љубави и моралне и материјалне сигурности, односно да свако дете има право на бригу, негу и функционалну породицу. У околностима када је повређен стандард родитељског старања, тј. када су права и интереси детета битно нарушени понашањем родитеља, друштво и јавни ауторитети, дужни су да штите децу без породице, као и ону без адекватних средстава подршке. У том смислу, члан 6 Конвенције каже да свако дете има неотуђиво право на живот, а држава треба да обезбеди његов опстанак и развој. У члану 27 се јасно указује на значај животног стандарда за физички, ментални, духовни, морални и социјални развој детета, а у члановима 28 и 29 фокус је на неопходности образовања које ће имати за циљ развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до њихових крајњих могућности. Из овог угла Конвенција о правима детета Уједињених нација може да се посматра као средство за промоцију развоја деце, њихових компетенција и личне аутономије. Другачије речено, у случају угрожености развоја детета држава је дужна да помогне породици али и да заштити права детета.

У нашој земљи, у складу са међународним стандардима, права деце су ближе дефинисана Породичним законом (*Службени гласник РС, бр.18/2005*) и Уставом Републике Србије (*Службени гласник РС, бр. 98/2006*). За децу без родитељског старања посебно је важан члан 6 Породичног закона који каже: „држава је дужна да детету без родитељског старања обезбеди заштиту у породичној средини увек када је то могуће“, а што је у складу са општим принципом континуитета у подизању детета. Основно полазиште је да свака промена континуитета, односно окружења у коме дете борави и развија се, може угрозити формирање телесне шеме, стабилност односа сигурности и поверења и битно пореметити развој детета. Стога је држава дужна да детету без родитељског старања обезбеди заштиту у породичној средини увек када је то могуће.

Преко државних органа надлежних за социјалну заштиту превентивне мере, усмерене на оснаживање и очување интегритета породице, усмерене су на рано откривање и санирање поремећаја у породици, саветовање, материјалну и психосоцијалну подршку или надзор органа старатељства над вршењем родитељског права (*Службени гласник РС, бр.24/2011*). Овим мерама обезбеђује се основна заштита детета у оквиру примарне породице не нарушавајући стварну аутономију породице. Само у случајевима када су претходне мере неуспешне дете се издваја из породичне средине. Такође, друштвена реакција у смислу издвајања детета из породице нужна је у свим случајевима када, независно од узрока, недостаје потребан квалитет родитељског старања, било да је у питању понашање или пропусти у понашању родитеља којима се угрожава развој и социјализација детета. Након доношења одлуке о потреби изрицања мере заштите

издвајања детета из породице једно од темељних питања је где сместити дете да би се сврха издвајања детета испунила, односно осигуравала сигурна и подстицајна околина за његово правилно психосоцијално функционисање.

Развој облика социјалне заштите деце без родитељског старања у нашој средини

Реакција друштва на поремећене односе и неадекватне услове развоја деце и младих у њиховим природним породицама огледа се у низу породичноправних и социјално заштитних мера, институционалног и ванинституционалног карактера. Систем социјалне заштите постаје посебно важан оног тренутка када због неадекватног породичног старања дете доспе у посебно стање потребе за социјалном заштитом. Поред усвојења, као трајног облика заштите, породични и институционални смештај представљају привремене облике заштите деце без родитељског старања.

Дуги низ година код нас је институционални облик смештаја био најучесталији облик смештаја деце и младих. Према истраживању Недељковића (Nedeljković, 1973) након Другог светског рата, било је регистровано 283.252 ратне сирочади, од којих је 88.100 или 30% било без оба родитеља. Тада је, поред масовно примењиваног усвојења, у 253 деčја дома, због ограничених капацитета, било смештено 28.683 деце и младих (подаци за бившу СФРЈ). У наредном периоду, до почетка 70-тих година, број домова се смањивао, па је у 1967. години у свим бившим републикама и покрајинама 3174 деце без родитељског старања било распоређено у 40 домова (Вељић, 1977). Институционални смештај дуго је био доминантан облик заштите због још увек неразвијених других облика, посебно породичног смештаја или, како се традиционално назива, хранитељства.

Развој домова, обухват деце и разлози смештаја временом су се мењали зависно од друштвених и економских прилика, али и научних сазнања о улози породице у васпитању и законитостима развоја детета. Као резултат тога, крајем 20. века, на међународном плану, донета је Конвенција Уједињених нација о правима детета у којој се истиче примат породичне бриге у односу на институционалну. Указује се да реформа постојећих установа за децу треба да иде у правцу смањења капацитета установа и њиховог броја, њиховог погоднијег лоцирања и отварања према локалној заједници.

Пратећи савремене токове, и у нашој земљи долази до преокрета у схватању значаја појединих облика заштите, посебно домског смештаја, те промоције хранитељства. У последњих десетак годинама, ова два облика заштите равномерно су заступљена. За разлику од стања након Другог светског рата, према подацима из 2001. године број деце у домовима у Србији био је приближно идентичан броју деце у хранитељским породицама. У 17 домова за децу без родитељског старања на територији Србије налазило се 1928 деце, а у породичном смештају 2100 деце (према: Kuzmanović i sar., 2002). На први поглед овај податак прижа оптимистичку слику. Међутим, ако упоредимо податке из ранијег пери-

ода, видимо да капацитет броја деце у установама, не само што није смањен у овом периоду, него је чак и повећан (ранији подаци односе на бившу СФРЈ). Док је у периоду кризе, након Другог светског рата, 30% деце у домовима било смештено јер су остали без оба родитеља, подаци из 2001. године указују да је овај разлог смештаја заступљен само са мање од 1%. У 2001. години више од 50% деце имало је брачно порекло и на смештај су дошла из природних породица због неадекватног старања родитеља (према: Kuzmanović i sar., 2002). Новији талас кризе и ратова у нашој земљи, чини се да је далеко више погодио капацитете функционисања породице него што је то била ситуација након Другог светског рата или тзв. периода благодатања. Разлози одсуства родитељске бриге и неге су различити (тешка болест родитеља, издржавање затворске казне, родитељи непознати), а посебно су значајни они случајеви лишавања родитељског старања услед неправилног вршења родитељског права које се може манифестовати у занемаривању потреба детета, напуштању или пак злостављању.

Новија истраживања и подаци из праксе потврђују да у структури деце без родитељског старања преко 90% деце и младих која су корисници услуга социјалне заштите има родитеље. Према подацима Републичког завода за социјалну заштиту из 2012. године (RZSZ, 2012), доминантно учешће у популацији деце без родитељског старања имала су деца родитеља који не врше адекватно родитељско право што се огледа у различитим видовима занемаривања потреба деце, њиховог злостављања или у злоупотреби родитељског права. У односу на разлоге смештаја деце у установе, број деце чији су родитељи потпуно лишени родитељског права показује тенденцију пораста. У односу на 2009. годину, за три посматране године (RZSZ, 2009) број ове деце повећао се за 11% (RZSZ, 2012). У укупној структури деце у дому судском одлуком одузето је или ограничено родитељско право за близу половину деце на смештају (око 45%) што указује на децу која су грубо занемарена или злостављана од родитеља. Разлог смештаја за око 37% деце су немогућност или спреченост родитеља да адекватно обављају своје родитељске дужности, док су по бројности изједначена деца чији су родитељи лишени пословне способности или су умрли (5%), а најмање је деце чији су родитељи непознати (2%).

Промена у структури деце у односу на разлоге због којих су доспели у стање потребе за социјалном заштитом није јединствена само за Србију. Повећање пријава за злостављање и занемаривање деце присутно је и у другим земљама (Parton & Mathews, 2001) и креће се од 30% - 100% (нпр. Канада, Белгија, Аустралија). Не ради се нужно о томе да су деца у овом периоду угроженија у својим породицама него раније. Физичко кажњавање и непоштовање права деце били су, генерално гледано, израженији у прошлости него данас. Доношење Конвенције Уједињених нација о правима детета и других међународних докумената допринело је другачијем схватању стандарда заштите и бирге друштва о деци. Понашање и васпитање деце у породици престали су бити лична ствар родитеља, односно различити облици неадекватног односа родитеља према деци добили су законски оквир и тиме постали видљивији. Самим тим, захтеви за подршком

и заштитом деце, не само што су постали већи, него и другачији. Повећан број различитих облика угроженог развоја деце, пред укупну праксу социјалног рада, ставио је нове захтеве и значајне изазове за стручњаке.

Савремени правци и пракса заштите деце и младих без родитељског старања

Потреба за променом досадашње праксе социјалне заштите значајно је подстакнута појавом различитих покрета у Европи који покушавају да се критички односе према институционалном смештају. Сва ова кретања и промене, директно или индиректно, рефлектују се на актуални концепт социјалне заштите и у нашој средини. У складу са међународним стандардима и оријентацијом ка новим концептуалним моделима заштите, крајем 2005. године, влада Републике Србије усвојила је *Стратегију развоја социјалне заштите (Службени гласник РС, бр. 55/05 и 71/05)*. Основни принципи на којима се реформа заснива су: *најбољи интерес корисника* (услуге усаглашене са потребама корисника уз поштовање људских права и достојанства), *доступност услуга* корисницима у средини у којој живе, *најмање рестриктивно окружење* (услуге коју су за корисника најмање рестриктивне пружати приоритетно у природном окружењу), *партиципација, одговорност и самосталност корисника* (пружати подршку кориснику у циљу активирања потенцијала за самостално задовољавање потреба, продуктиван живот у заједници и предупређивање зависности од социјалних служби), *континуитет заштите* и *могућност избора услуга и давалаца услуга*.

Примењено на децу и младе без родитељског старања ови принципи одnose се, поред промоције хранитељства, и на потребу смањења броја деце у институцијама, те трансформацију установа у мање заједнице. Стварање малих стамбених јединица у заједници и други облици подршке самосталном животу младих треба да замене досадашњи концепт институционалне заштите. Међутим, све ове врсте алтернативних услуга су још увек у развоју.

Руковођени оријентацијом ка ванинституционалним моделима заштите, капацитети свих домова у нашој средини значајно су смањени. У односу на приказане податке из 2001. године, када је у 17 домова било смештено 1928 деце, према Извештају Републичког завода за социјалну заштиту из 2009. године, овај број износио је 848 корисника. Капацитет установа смањен је за преко 50%, док се број деце у хранитељским породицама у посматраном периоду повећао са 2100 на 4878 деце (RZSZ, 2009). И према последњем доступном Извештају, тренд смањења броја корисника домског смештаја се наставља. Тренутно, у Србији постоји 12 домова за децу и омладину без родитељског старања са укупно око 700 корисника (RZSZ, 2012). Међутим, пораст броја деце са интелектуалном ометеношћу у домовима, истовремено указује да специјализовано хранитељство још увек није заживело. Имајући у виду захтеве за инклузијом, тачније социјализацијом деце са тешкоћама у развоју у истом окружењу са њиховим вршњацима типичног развоја, последњих неколико година право на домски смештај имају и

деца са тешкоћама у развоју која су без родитељског старања. Према подацима из 2009. године, одукупно 848 деце која су смештена у домове, 226 њих (око 25%) било је са тешкоћама у развоју. За само три године, удео деце са тешкоћама у развоју попео се на 43% (RZSZ, 2012). Притом у структури деце са тешкоћама у развоју чак 83% заузимају деца са лаком интелектуалном ометеношћу.

Судећи према карактеристикама деце може се констатовати да тренутна струкура деце у домовима захтева специфичну подршку и заштиту професионалца запослених у социјалној заштити. И сами запослени који раде у домовима извештавају да им најтеже пада рад са децом са интелектуалном ометеношћу, као и са децом и младима са проблемима у понашању (RZSZ, 2012). Деца без родитељског старања, посебно са интелектуалном и вишеструком ометеношћу сматрају се посебно ризичном групом за развој емоционалних и проблема у понашању на коју многи аутори скрећу пажњу (Hodges & Tizard, 1989; Jelić, 2011; Mitić, 2011). Научити ову децу просоцијалном понашању није лако и представља један од тежих васпитних задатака професионалаца у социјалној заштити.

Социјална подршка као значајан медијатор између стресних догађаја и прилагођавања детета, од самог почетка издвајања детета из породице је од кључне важности. Од чињенице да ли дете успешно успоставља афективну дијаду, на ком узрасту и са којим успехом, зависи и његова емоционална и социјална адекватност. Посебан проблем институционалне заштите, односно недостатак у односу на породични смештај је што дете у дому нема искуство породичног живота, те је мрежа социјалне подршке деце у институцијама углавном “затворена” унутар дома. Налази савремених истраживања упозоравају да је нужно избећи смештај врло мале деце (од рођења до треће године живота) у институцијама због негативних последица боравка у институцији, као што су психолошки, социјални и неуролошки проблеми (Kuzmanović i sar., 2002; Johnson *et al.*, 2006). Сматра се да трајне последице настају већ након два месеца боравка малог детета у типичном домском окружењу.

Неспорно је да породични смештај има предност над домским јер детету обезбеђује веће могућности за задовољење потреба за сигурношћу и топлином, приснијим и интензивнијим односима, приватност и уопште амбијент у коме дете стиче способност за живот у породици. Тизард и Рис (Tizard & Rees, 1975) добили су налаз о стабилној везаности за одгајатеље код деце која су усвојена на узрасту између четврте и шесте године. Код деце која су на ранијем узрасту одвојена од родитеља и била смештена у хранитељске породице у мањој мери су изражени сви апекти кризе идентитета, а интересовања се битно разликују, те се међу њима ретко срећу млади са израженим емоционалним и проблемима у понашању (Vidanović, 1998; Mitić, 2002). У складу с тим, у оквиру реформе нашег система социјалне заштите, све је веће настојање ка промоцији породичног смештаја. Међутим, проблем избора адекватне породице – колико су те породице заиста компетентне да брину и изађу у сусрет специфичним потребама деце, како успевају да их задовоље, какав је њихов социоекономски статус, какве услове за развој и образовање детета могу да обезбеде, проблеми су који нису

мимоишли ни процес реформе у нашој средини (Mitić i Kondić, 2002). Узимајући у обзир тренутне околности и проблеме, сасвим је јасно да за неку децу, како типичну, тако и са интелектуалном ометеношћу, домови још увек представљају боље окружење од хранитељских породица, или су бар прихватљива алтернатива. И у већини земаља света институционални смештај је био, и још увек јесте, превлађујући облик заштите.

Међународни стручњаци који су укључени у концептуализацију система социјалне заштите за децу у оквиру шире реформе социјалне заштите упозоравају да смањивање броја деце у домовима повећава потребе за ресурсима заснованим у заједници, а није реално очекивати да ће промена политике збрињавања деце на макро нивоу бити сама по себи покретач потребних промена праксе (Stubbs & Warwick, 2002). При томе, полази се од искуства у Великој Британији у којој је велики део деце у заштити затварањем домова доживео негативна искуства у хранитељским породицама. Како се наводи хранитељи нису били довољно едуковани, неадекватним критеријумима су били бирали или нису имали одговарајућу подршку локалних тела или агенција за породични смештај да би деци могли пружити подршку и професионалну помоћ коју су добијала раније (Ajduković, 2005) Истраживање проведено у Енглеској и Велсу је показало како се чак 3/4 поступака издвајања деце догађа након кризне ситуације, односно није унаприед планирано, а у 4/5 свих случајева социјални радници немају могућност избора одређене хранитељске породице ни проверу подударности детета и њему адекватног облика смештаја. Управо је неприлагођеност детета одређеном облику смештаја, односно установи или хранитељима најчешћи разлог учесталих промена смештаја деце, што представља додатни ризик по психосоцијално здравље и развој детета (Waterhouse & Brocklesby, 2001). Одвајање од природних породица, продужено емотивно лишавање и трауме кроз честе промене средине ремете развој детета, утичу на стабилност односа сигурности и поверења и доводе до интензивирања различитих емоционалних и бихејвиоралних проблема. Промене средине, као и честе смене хранитеља или васпитача угрожавају пре свега дечју потребу за константношћу фигуре која се о њима брине. Иако промене не морају нужно бити лоше, подаци истраживања јасно указују да деци без родитељског старања не пријају промене, да стрепе од њих, јер свако од њих има драматично искуство с мењањем целог контекста одрастања и више воли и не тако добре, али сталне услове, од промена (Pešikan i Stepanović, 2002). Осим што не врше добру припрему, многи упутни центри губе касније први контакт са дететом, не прате његов развој, не сарађују довољно са васпитачем у домовима или хранитељем (Waterhouse&i Brocklesby, 2001; Kuzmanović i sar., 2002, Sladović Franz & Mujkanović, 2003).

У ситуацији када су сами родитељи извор стреса и ризика за развој детета, доступност других одраслих је од кључног значаја. Стварање трајне емоционалне везе или односа привржености између детета и особе која о њему брине већ се одавно сматра једнако важним сегментом заштите као што су осигуравање основних телесних потреба и потреба за сигурношћу. Подаци истраживања указују

да су неке од тешкоћа настале као последице раног емотивног лишавања и недостатка афективне везаности дете-одрасли у првим годинама живота “отпорније” и понекад непоправљиве (Kuzmanović i sar., 2002; Najman *et al.*, 2008). Подаци ипак нису једнозначни, с обзиром да бројна истраживања указују на могућност надокнађивања пропуштеног услед развојне пластичности детета. Породична средина може имати значајан негативан утицај на развој, али многи други фактори такође представљају медијаторе исхода. Деца која су развила сигуну приврженост знатно боље су, когнитивно боље развијена и социјално компетентнија, те њихов развој иде у смеру све веће независности и успостављеног поверења у васпитача и околину. С друге стране, несигурна приврженост утиче на дететово лошије интелектуално, емоционално, те социјално функционисање (Ajduković *et al.*, 2007). Поред наведеног, модели радних односа привржености постају темељ на којем се базирају други специфични модели односа које ће дете, односно касније одрасла особа, остваривати. Но, деца која су живела у институцијама могу одрастати, а да притом нису развила ни један од споменутих облика привржености, ни сигурну ни несигурну приврженост. Истраживања која су спроведена с децом без развијене привржености, показала су да деца без адекватног родитељског старања показују низ развојних оштећења, од проблема у социјалним односима и успостављања интеракције, когнитивних потешкоћа, до потешкоћа с контролом импулса и агесије (Howe, 1995; Vidanović, 1998; Plut i Popadić, 2007; Jelić i Grandić, 2013). Налази показују да деца у институцијама због недостатака подршке и неостварене привржености показују нижи ниво социјалних вештина као и интелектуалних способности, а посебно су вулнерабилна деца млађег узраста (Johnson *et al.*, 2006; DoH, 1998; Pešikan i Stepanović, 2002, Sladović Franz, 2004).

Када су у питању недостаци институционалне заштите још је Боувли упозоравао на могуће негативне аспекте овог вида заштите на децу и њихов развој. Међутим, институционални смештај је тек у новије време подвргнут значајнијим критикама струке и јавности. Као најчешћи институционални проблеми, који су уочени и код нас, и у свету, наводе се: а) потешкоће у осигуравању континуитета привржености због учесталих промена особља, б) потенцијално негативан утицај живота у групи у смислу формирања вршњачког неформалног система и правила понашања који могу бити у супротности с циљевима институције уместо да их подржавају, ц) контрадикција између потребе за правилима и потребе за индивидуализацијом и сукоб између личних потреба детета и потреба групе, д) диспаритет између образовања и статуса особља и њихове терапеутске значајности за дете, е) амбивалентан став јавности према институцији и деци која у њима живе.

На негативне карактеристике институционалне заштите указује и документ *Violence in residential facilities for children* (Cantwell, 2005.) У наведеном документу се наводи да “групна” ситуација и природа институција као таквих, независно од намене дома, повећава ризик међувршњачког насиља због низа фактора везаних за саму природу институционалне заштите. Недостатак приват-

ности, фрустрација, неадекватан надзор и неконтролирана злоупотреба моћи, слабе компетенције васпитача да се носе с насиљем, те неодговарајуће дисциплинске мере карактеристике су институционалне заштите повезане са вршњачким насиљем деце и младих у дому. И друга истраживања која су се бавила насиљем у установама наводе да дужина боравка у установи значајно корелира са већим ризиком социјално неприхватљивог понашања, односно да велики проценат младих који је испољавао облике неприлагођеног понашања пре доласка у установу социјалне заштите, исто понашање, и то у већој мери, испољава и у дому (Hodges & Tizard 1989; Vidanović, 1998; Kuzmanović i sar., 2002).

Међутим, ако се све наведено сагледамо из угла предности које институционална заштита може пружити деци, закључујемо да одређени аспекти институционалне заштите могу, али не морају нужно да представљају ризичне факторе.

Као предности институционалног смештаја наводе се следеће: а) дете није присиљено ни обавезно развити близак однос с „новом“ родитељском фигуром, б) вршњачка група може бити кориштена сама по себи као значајан компензациони фактор заштите и подршке, те катализатор у помагању и олакшавању дететове промене и просоцијалног развоја, ц) рутина и правила нужна за живот у институцији обезбеђују детету сигурност и подржавају га у контроли импулса, д) институција може толерисати шири распон понашања него што је прихватљиво у хранитељској породици или заједници, е) институција може развити посебне могућности за заштиту, третман, рехабилитацију и професионално оспособљавање деце са сличним потешкоћама (Kadushin, 1980).

Уз то, наводе се карактеристике деце и околности угроженог развоја у примарној породици када је институција, са свим својим предностима и манама, посебно погодан облик заштите деце (Sladović Franz, 2004):

- Дете које због претходних негативних емоционалних искустава с родитељима није способно створити позитиван и задовољавајући однос с родитељском фигуром и није у стању искористити предности хранитељке породице. Таквој деци одговара домска атмосфера јер им је потребно окружење које допушта емоционалну дистанцу и ограничено учествовање. Из истих разлога дом је најприкладнији смештај за младе који су блиско повезани са својим природним родитељима, а очекује се скори повратак у породицу.
- Адолесцент суочен са развојним задатком ослабљивања веза с родитељима и за којег је ситуација која допушта ослабљење односа родитељ – дете стога пожељна.
- Деца којој су потребне посебне услуге или програми и млади чије је понашање такво да им отежава живот у нормалном породичном окружењу.
- Деца и млади чије је понашање опасно по њих саме и/или се не може толерисати у породици и заједници, а којима су потребни контрола, ограничења, структура и ред у институцији. Институција има већу толеранцију на девијантност.

- Уколико се ради о краткотрајном издвајању из породице, а дете и родитељи прихватају институцију дома као облик заштите.
- Велика група браће и сестара који желе и треба да буду заједно, што је често могуће у дому него хранитељској породици.

Значајан извор анализе стања у установама свакако представљају ставови самих стручњака који раде на пословима заштите деце и младих без родитељског страња у институцијама. Резултати истраживања у нашој и другим срединама (Ajduković *et. al.*, 2003; Sladović Franz, 2004b; Kuzmanović i sar., 2002; Popadić i Plut, 2007) указују да међу запосленима постоје различита мишљења о предностима и недостацима домског смештаја. Међутим, сви професионалци слажу се да дом, за разлику од хранитеља, деци обезбеђује високостручан кадар који далеко боље може да идентификује дечје потребе и реагује на прави начин. По њиховом схватању дом има више услова за развој и васпитање деце јер је организована васпитна средина и заједница живаљења већег броја деце, у којој млади уз помоћ васпитача утичу једни на друге, у којој се у атмосфери великог домаћинства одвија свакодневни живот и намерна васпитна активност кроз узајамно поштовање, разумевање и спремност на сарадњу и помоћ. С друге стране, контрадикторно наведеном, најчешће истицан недостатак готово свих запослених је могућност да дете у дому научи разне облике асоцијалног понашања. У односу на изложене податке раскорак између прокламованог и стварног више је него очигледан. Анализа кључних предности и мана институционалног смештаја указује да одређени аспекти могу бити и протективни и ризични фактор у зависности од потреба и карактеристика конкретног детета, али и самог система и организације институционалне заштите и компетенција запослених да одговоре на конкретне потребе деце и пружи им квалитетну социјалну подршку.

Уместо закључка

Мада искуство неадекватне породичне климе представља значајан фактор ризика за многе озбиљне емоционалне, бихејвиоралне и интерперсоналне проблеме деце, такав исход није нужан нити ненадокнадив. За децу и младе чији је развој у примарној породици угрожен, различити облици социјалне заштите, кроз подршку и промоцију дететових права и интереса, дужни су да деци осигурају услове за сигуран психофизички, као и социјални раст и развој. Сигурни услови укључују, пре свега, предузимање мера заштите и различитих врста подршке које су усмерене на опоравак детета од стресних и трауматских догађаја који су претходили или узроковали издвајање у функцији њихове што успешније социјалне интеграције.

Након доношења одлуке о потреби изрицања мере заштите издвајања детета из породице једно од темељних питања је где сместити дете да би се сврха издвајања детета испунила, односно осигурала сигурна и подстицајна околина за његово правилно психосоцијално функционисање. Стога, избор смештаја темељна

је претпоставка квалитетне заштите за дете изван властите породице и значајан заштитни фактор његовог даљег развоја. Полазећи од начела најбољег интереса детета приликом избора облика смештаја деце (дома, односно хранитељске породице) треба узети више критеријума у обзир: предности и недостатке одређеног облика смештаја, процену дужине боравка изван примарне породице, специфичне третманске и друге потребе детета, а у случају планирања породичног смештаја, компатибилност особина детета и породичних карактеристика хранитеља.

Процес деинституционализације, са првим искуствима која су указала на потребу претходног развијања алтернатива, као и све чешће коришћење термина *трансформација институција* (указујући на потребу вођења процеса а не грубих резова) дозвољава опстанак једног броја квалитетних и високоспецијализованих институција неопходних систему социјалне заштите и њеним корисницима. Акценат је, поред промоције породичног смештаја, на осавремењавању домског смештаја у складу са потребама деце и младих. Као посебно значајно поставља се питање колико институционални облик заштите својим садржајима и методама рада, као и начином организовања и интеракције, отежава или подстиче развијање социјалне компетентости деце и младих без родитељског старања, односно доприноси њиховој што успешнијој социјалној интеграцији. У том смислу, и даље су потребна истраживања за унапређење стручног рада у институционалној заштити, посебно са становишта оснаживања компетенција деце за што ефикаснију социјалну интеграцију.

Према препорученом оквиру у нашој пракси социјалног рада, конципираном у односу на *Модел процене потреба деце*, нова организација има пред собом задатке који се односе на процену стања (доминантних области проблема и ситуације) и потреба корисника и породице; процену безбедности и ризика у породици и околини; процену постојећих ресурса, снага и препрека за решење проблема и одлука о даљој акцији. Стручњаци запослени у систему социјалне заштите треба да буду оспособљени за процену и дијагностиковање потреба сваког детета, као и утврђивање нивоа и облика помоћи и подршке који су потребни. Да ли ће избор одређеног облика заштите помоћи или одмоћи деци која долазе са већ вишеструко трауматизованим искуством, зависи од карактеристика самог детета, али пре свега од начина рада са децом и садржаја који им се нуде. У данашњим околностима потреба за усклађивањем стандарда са праксом захтева сагледавање и отклањање проблема на више нивоа и више страна. Једноставно речено, социјална заштита и подршка деци без родитељског старања не може имати жељене ефекте уколико се у њу не почне више улагати.

Литература

- Ajduković, M., Sladović Franz, B., Kregar, K., Družić Ljubotina, O., & Kletečki, M. (2003). *Psihosocijalne potrebe djece u dječjim domovima i udomiteljskim obiteljima..* Završno izvješće projekta: Mogućnosti unapređenja skrbi za djecu izdvojenu iz obitelji. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.

- Ajduković, M. (2005). Udomiteljstvo u Velikoj Britaniji. *Dijete i društvo*, 7 (2), 458-463
- Ajduković, M., Kregar Oreškovi, E. K., & Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 59-91
- Cantwell, N. (2005). *Violence in residential facilities for children*. Background paper. Regional consultation for the UN Study on Violence Against Children. Ljubljana, 5- 7 July.
- Department of Health (1998). *Caring for Children Away from Home: Messages from Research*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). IQ and behavioral adjustment of exinstitutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 53-75.
- Howe, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*. Houndmills:Palgrave.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, A. (2006). Young Children in Institutional Care at Risk of Harm. *Trauma Violence and Abuse* Vol. 7, No.1, 34-60
- Jelić, M. (2011). Uloga porodice u razvijanju prosocijalnog ponašanja dece sa intelektualnom ometenošću. U N. Glumčić i V. Vučinić (ur.) *Zbornik radova V Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 24-27 septembar, (274-281). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- Jelić, M. i Grandić, R. (2013). Porodični riziko faktori i socijalna kompetentnost dece. U M. Vuković (ur.) *Zbornik radova VII Međunarodni naučni skup: Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 27-29 septembar 2013. (67-76). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kadushin, A. (1980.) *Child Welfare Services*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Kuzmanović, B. (ur.) (2002). *Deca bez roditeljskog staranja*, Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Mitić, M. (2002). Porodični smeštaj-hraniteljsktvo kao oblik zaštite dece bez rodieljskog stranja, u: B. Kuzmanović (ur.): *Deca bez roditeljskog staranja*, (235-276). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Mitić, M. i Kondić, K. (2002). *Deca na ranom uzrastu u hraniteljskim porodicama*. Beograd: Save the Children
- Mitić, M. (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju-potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijlanu zaštitu
- Najman, J. M., Herron, M.A., Hayabakhsh, M.R., Dingle, K., Jamrozik, K., Bor, W., O'Callaghan, M.J., & Williams, G. (2008). Screening in early childhood for risk for later mental health problems: A longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research* 42, 694-700.
- Nedeljković, I.(1973): *Iz doma u život*, Beograd: Savremena administracija
- Parton, N. i Mathews, R. (2001). New directions in child protection and family support in Western Australia: a policy initiative to re-focus child welfare practice. *Child and Family Social Work*, 6, 97 – 113.

- Pešikan, A. i Stepanović, I. (2002). Sistem brige o deci bez roditeljskog staranja-viden očima dece, u: B. Kuzmanović (ur.): *Deca bez roditeljskog staranja*, (277-334). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Plut, D. i Popadić, D. (2007). *U lavirintu nasilja: istraživanje nasilja u ustanovama za decu bez roditeljskog staranja u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2009) *Izveštaj o radu ustanova socijalne zaštite za smeštaj korisnika u 2008 godini*, Beograd: RZSZ
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2012) *Izveštaj o radu ustanova za smeštaj dece i mladih za 2011. godinu*, Beograd: RZSZ
- Sladović Franz, B. & Mujkanović, Đ. (2003). Percepcija socijalne podrške djeci u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 10(2), 161-170
- Sladović Franz, B. (2004). Odabir izvanobiteljskog smještaja djece ugroženog razvoja u obitelji. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 11 (2), 215- 228
- Službeni glasnik, RS, br. 55/2005; 71/2005; br.18/2005; br. 98/2006; br.24/2011
- Stubbs, P. & Warwick, J. (2002.) *Strategija reforme socijalne skrbi*. Tim za pružanje socijalnih usluga. Pravi privremeni izvještaj. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi.
- Tizard, B. & Rees, J. (1975). The effect of early institutional rearing on the behaviour problems and affectional relationships of four-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 61–73
- Veljić, M. (1977). *Društvena zaštita dece bez roditeljskog staranja*, Beograd: Institut političkih nauka
- Vidanović, I. (1998): Nasilje nad decom u dječjim domovima, u: M. Milosavljević (redaktor): *Nasilje nad decom*. (189-201), Beograd: fakultet političkih nauka,
- Waterhouse, S. i Brocklesby, E. (2001.) Placement choice in temporary foster care: A research study. *Adoption & Fostering*, 25 (3), 39 – 46

Marija Jelić, MA, Belgrade

Prof Dr Radovan Grandić, Novi Sad

SOCIAL REACTION IN THE PROTECTION OF PARENTLESS CHILDREN RIGHTS

Abstract

The aim of the paper is to point to the forms of social reactions in protection of children without parental care, as well as the reform changes in the system of social protection. The introduction of the paper offers an overview of international and do-

mestic legislation regulating basic rights of parentless children. Furthermore, it also deals with the development of forms of children protection in Serbia and with the relevant practices when children with special needs without parental care are in question. Special part of the paper analyses modern currents and models of the system of social protection both in Serbia and in the world. Through descriptive and critical-analytical approach of key advantages and disadvantages of institutional and family setting the authors of the paper consider the possibilities and limitations of the new model of social protection, as well as the effects of the process of deinstitutionalization and transformation of institutions in Serbia. General conclusion of the authors is that protection and support to children without parental care cannot have desirable effects without necessary changes in the organization of life itself, the way of work with children and contents offered to them within protection both in and out of an institution.

Key words: children without parental care, forms of social protection, social care reform.

М-р Марија Елич, Белград, Д-р Радован Грандич, Новый Сад

РЕАКЦИЈА ОБЩЕСТВА В ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

Резюме

В настоящей работе нашей целью является указать на формы деятельности и реакции общества в защите прав детей без родительской опеки и на реформенные изменения в системе социальной защиты. В вводной части работы авторы уделяют внимание международным и домашним предписаниям и документам, регулирующим основные права детей без родительской опеки. В работе представлен короткий обзор развития форм защиты детей в нашей стране и настоящей практики, касающейся детей с затруднениями в развитии, которые также без родительского попечения. В отдельной части работы сделан анализ современных направлений и моделей системы социальной охраны у нас и в мире. Через дескриптивный и критическо-аналитический подход к важнейшим преимуществам и недостаткам институционального и семейного устройства детей, авторы указывают на возможности и ограничения новой модели социальной охраны и эффекты процесса деинституционализации и трансформации учреждений и заведений в нашей стране. Авторы пришли к выводу что охрана и поддержка детям

без родительской опеки, не может получить желаемые эффекты, если не будут проведены необходимые трансформации в самой организации жизни, в способе работы с детьми и содержаниями предназначенными им, как в рамках заведений и в охране вне их.

Опорные слова: дети без родительской опеки, формы социальной охраны, реформа социальной охраны

Марина Мијатовић

Висока школа струковних студија
за васпитаче “Михаило Палов“

Вршац

Др Есед Кариф

Педагошки факултет

Бихаћ, Б и Х

UDK 37.018.1

Прегледни чланак

Примљен: 12. XI 2014.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 1, p. 33–46.

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОЈ ПОРОДИЦИ

Резиме

Породица је прво животно и социјално окружење у којем се дете налази. Оно се у породици рађа, социјализује, васпитава, одраста и стиче прва искуства, посебно битна и драгоцена у раном педиору живота, када је дете отворено за упознаванбје света и када код њега не постоје предрасуде. За нормалан развој и правилно васпитање детета најважније је да се родитељи међусобно поштују и да су усаглашени у методама васпитања, тј. да се родитељи договарају и заједнички одлучују о односима и поступцима према детету. Блиски породични односи имају веома значајну улогу у правилном развоју детета и отклањању евентуалних потешкоћа. Да би се остварила три битна процеса породичног васпитања: социјализација, култивисање личности и индивидуализација, неопходно је да постоји пажљива, топла, подстицајна и неограничена брига за дете у којој равноправно учествују оба родитеља. Само на тај начин од малих ногу, родитељи подстичу здрав социоемоционални развој детета и развој когнитивно-мотивацијске компетенције, затим развијање дететових социјалних вештина, развијање позитивне слике о себи и самопоштовање. Циљ овог рада јесте разматрање и објашњавање неких од проблема у васпитању са којим се сусрећу родитељи.

Кључне речи: Породица, васпитање, породично васпитање, васпитни проблеми

Родитељи су у почетку једини и најважнији фактор васпитања свог детета. Касније ту улогу имају и други чланови породице (браћа, сестре, деде, бабе...), а затим и васпитачи који делују плански, организовано и стручно на формирању деље личности. Са узрастом детета васпитни фактори се проширују. Једна од значајних улога породице је припремање деце за живот, што подразумева посредовање и преношење одређених образаца понашања, усвајање културе, прено-

шење моралних и друштвених вредности. У почетку, посредовање и преношење огледа се у малим захтевима, а касније ти захтеви се повећавају и проширују на различите области живота. Ђорђевић (1985) наводи да се појавом детета, породица отвара према спољашњој средини и свету, те да социјализација прво почиње у породици, а онда се допуњује утицајем других, спољашњих фактора који заједно треба да утичу на формирање здраве и свестране личности. Породица има веома одговорну улогу када је у питању дете. Детету нико не може да пружи такву заштиту и сигурност као што може породица. Осећај сигурности се прво успоставља задовољавањем елементарних потреба детета и редовним понављањем одређених активности који омогућавају да дете систематизује своје прве утиске о свету. Осећање прихваћености за дете је пре свега осећај да је оно вољено. Љубав и узајамно поверење су један од најважнијих услова за успешно васпитање. Када у породици постоји топла и пријатна атмосфера, атмосфера љубави, чланови породице могу да разговарају о свему. Деца која имају осећај сигурности и добар однос са родитељима постижу бољи успех у школи, као и у активностима у којима доказују своју посебност. Однос родитеља према детету започиње пре рођења, док је дете још у мајчиној утроби. Један од предуслова за здраву породичну атмосферу јесте да дете буде жељено, јер уколико оно није жељено (зачето у погрешно време, са погрешном особом) за време трудноће емоционално незадовољство мајке ће се негативно одразити на развој личности детета (Кубурић, 2009). Деци је потребно присуство родитеља као и њихово занимање за оно што се дешава у њиховом животу. Заинтересованост родитеља за дете може појачати мотивацију код детета и позитивно утицати на развој јединствене личности. „Дете развија самоповерење и способност непристрасног процењивања сопствене личности ослањајући се на мишљење родитеља, других одраслих и својих вршњака о себи. Често омаловажавано и критиковано дете развија осећање мање вредности. Уколико се у породици негује позитиван став према поштовању права детета, то ће задовољити његову потребу за самопоштовањем“ (Тодоровић 2005,34). Улога родитеља у правилном васпитању деце је веома битна, али она се не огледа само у доношењу детета на свет и о његовом старању у детињству. Већ је споменуто да је најзначајнија улога породице да омогући детету да се укључи и интегрише у друштво, да удовољи захтевима живота који су пред њим. Да би то могли да остваре, родитељи морају да познају своје дете, да имају развијену педагошку културу, да се придржавају принципа породичног васпитања, да користе разноврсне методе, средства и технике. Споменућемо и то да су се бројна истраживања бавила испитивањем утицаја родитељских васпитних поступака на понашање деце. Утврђено је како се понашање детета може довести у везу са стилом васпитања који родитељ примењује. Када говоримо о стилу васпитања, тада говоримо о најчешћим понашањима које родитељи примењују у свом односу према детету. Међутим, ретко налазимо родитеље које бисмо могли описати само једним стилем. Најчешће код једног родитеља можемо видети комбинацију васпитних стилова, а успешност васпитања зависиће од тога који је васпитни стил превладао. Као што сви родитељи нису

исти (и унутар једне породице васпитни стил мајке и оца може се разликовати), тако ни сва деца нису иста. Методе васпитања које су се показале успешне код једног детета, не морају бити успешне с другим дететом. Брајша-Жганец (2003) спомиње две темељне димензије родитељства и назива их емоционалност и контрола. Прва димензија, димензија емоционалности протеже се од хладноће и одбијања детета до прихватања детета и топлог односта. Димензија контроле се може сагледати од слабе контроле над дечијим понашањем до чврсте контроле. А из ове две димензије настају различити родитељски стилови понашања. Комбинација емоционалне тоpline и чврсте контроле назива се ауторитативни родитељски стил, а емоционалне тоpline и слабе контроле је попустљив или пермисиван родитељски стил, комбинација чврсте контроле и емоционалне хладноће представља ауторитарни стил, док је слаба контрола и емоционална хладноћа названа занемарујући родитељски стил.

Савремена породица и промене у њој

Савремени свет у којем обитавамо обликују глобализација, технолошки развој и либерализација. Глобализација представља најзначајнију појаву нашег времена, нашу неминовност, која се испољава у свим сегментима човековог живота (економији, социјалним односима, политици, образовању и култури) доносећи са собом како позитивне тако и негативне утицаје. Сведоци смо све веће незапослености, сиромаштва, ратних сукоба депресија и анксиозности које човек осећа због неизвесности сутрашњице. Све се више осете њени негативни утицаји који директно погађају друштво, човека, породицу. У савременим условима живота многе породице имају крупне тешкоће различите природе и карактера: финансијске, здравствене, стамбене, културно-просветне и др. Што заједно представља отежавајуће околности за све чланове породице, а посебно за децу. Она доживљава велике структуралне промене које битно утичу на њене чланове и на односе међу њима. „Савремена породица се развија у језгровиту породицу - породицу која се састоји од родитеља и деце. Оваква њена структура производ је савремених друштвених кретања, савременог начина живота и све већег прилива становништва у градовима“ (Грандић 2007, 121). Све је више присутнија породица која има мали број деце (једно или двоје), смањена је међусобна повезаност чланова, све мање постоји традиционални ауторитет оца, све је већи број непотпуних породица, присутан је несклад између породичног и друштвеног система вредности. Колико год савремени услови живота директно утичу на породицу доводећи до позитивних промена, толико имају и негативне последице на њу. Свакако најзначајнија појава нашег времена јесте глобализација. Она се испољава, пре свега, у области економије као ширење слободног и интегрисаног тржишта, убрзање међународних токова капитала, роба и радне снаге, интеграције и јачања мултинационалних компанија. Глобализација се испољава и у социјалним односима као јачање богатих слојева и појединаца, али и као ширење сиромаштва. Глобализација је захватила и области политике, образовања и културе. Глобализација доводи до вели-

ких промена у друштву и начину живота сваког човека. Глобализација доноси неке позитивне елементе у развоју савременог друштва, али и доста негативних последица по различите социјалне, етничке и културне групе. Све то оставља трагове на положај породице као примарне друштвене групе и основне ћелије друштва, како се према класичном поимању одређује породица. Данашње време је нажалост време када се пред човека стављају велика искушења. Човек се сусреће са недовољном сигурношћу у заједници, ниским економским стандардом, незапосленосту. Наведена обележја су посебно карактеристична за земље у транзицији у којима услед социјалних, економских, политичких и демографских промена долази и до промена (транзиције) у самој породици (Милић, Томановић, 2009). Један од проблема, сваким даном све присутнији, са којим се сусреће савремена породица, јесте проблем насиља. Породице су угрожене насиљем како унутар самих породица, тако и насиљем у непосредном окружењу. Насиље унутар породица карактеристично је за сва савремена друштва без обзира на њихову економску и укупну развијеност. Зуковић (2012) спомиње да постоје различите расправе о утицају и последици друштвених промена на функционалност породице која је директно у вези и са њеном васпитном улогом. Неки аутори сматрају да промене могу да остваре негативан утицај, где се посебно наглашава промена традиционалног модела породице и слабење мотива за родитељство, као и пад вредности породичног живота. Али морамо се осврнути на реалну слику јер неке породице са много деце представљају значајан проблем модерног света и нових породичних односа. Најчешће је реч о сиромашним породицама које не могу да испуне неопходне економске и социјалне функције да би се њихови чланови нормално развијали. Сиромаштво може бити наслеђено, а може се појачати бројношћу чланова који додатно оптерећују породични буџет. Такве породице нису у стању да омогуће својим члановима одговарајуће образовање, здравствену заштиту, лечење, задовољење бројних других сложенијих потреба. Супротан пример овоме су породице са мало деце које подстичу страх од недовољне репродукције и потребне обнове становништва. Данас се породице мењају и трансформишу, оне доживљавају промене у облику и у организацији породичних веза као што је нпр „нови брак“. Брачне и родбинске везе могу бити раздвојене и не морају имплицирати крвно сродство, јер родбинство не осигуравају само два родитеља, супружника различитог пола већ то могу бити самохрани родитељи, раздвојени родитељи и све присутнији „хомородитељи“ тј. родитељи истог пола (Николић, Видовић, Марангунић, Бујас-Петковић, 2008). Исти аутори наводе да су промене у породици присутне у томе да брак не мора бити строго обавезан да би се говорило о породици, а и родитељске функције могу обављати одрасле особе које нису дететови биолошки родитељи. Једна од најзначајнијих последица свих ових промена јесте крхкост и несигурност породице која доводи до све већих раздвајања и кидања партнерских веза. Породица данас пролази кроз различите промене те је неопходно да педагози али и други стручњаци буду упознати са утицајем породичних специфичности на васпитање деце, у даљем тексту споменућемо само неке породичне специфичности, као што су: комплетна и некомплетна породица, „бели развод“, ванбрачна заједница. Комплетна породи-

ца је породица у којој постоје оба родитеља, међутим то не мора нужно да значи да ће таква породица добро обавити своју васпитну функцију. Некомплетна породица представља сваку породицу којој недостаје један родитељ, али узроци недостатка родитеља могу бити различити па је сходно томе различит и утицај овакве породице на дете. „Бели развод“ - за овакву породицу се може рећи да је само формална брачна заједница. Супружници су остали у заједници због неких личних интереса, али међу њима не постоји љубав. Оваква заједница може доста негативно да утиче на дете, јер су поремећени породични односи, а деца су углавном жељна љубави и пажње. Ванбрачна заједница представља заједницу која је данас све више присутна, била она трајна (од брака се разликује само формално) или трајала краће, и у оваквој заједници јавља се жеља за потомством (Грандић, 2007). Породица и породични односи су веома битни. Сви људи у себи носе искуства која су стекли у породици, била она лепа или болна. Она остају у нама као успомена, као наследје, или као опомена. Често примарне породице су модели какву породицу бисмо ми желели, или не бисмо желели да оснујемо. Основни задат породице свакако је правилно подизање и васпитавање детета. Међутим, неке породице већ на први поглед делују као да не пружају све услове за правилно подизање детета. Међу таквим породицама налазе се породице алкохоличара, породице у којима постоји насилничко понашање, у којима се чланови међусобно свађају или бију. Исто тако постоје и оне породице које су добро прилагођене и на први поглед делују функционално и хармонично, али и код њих често знају да се нађу проблеми у васпитању. Родитељи су најважнији извор социјализације и на различите начине утичу на дечије реакције у емоционалним ситуацијама као и на емоционалну и социјалну компетенцију деце. Утицај родитеља на емоционални развој детета може бити директан и индиректан, а основна разлика је у намери да утичу на емоционално понашање детета. Циљ директног утицаја је побољшање дечијег понашања путем различитих упутстава и увежбавања који се базирају на примереном начину изражавања емоција, а индиректан утицај повезује се са дечијим посматрањем начина на који родитељи изражавају емоције. Својим понашањем они уче децу како и када да изражавају емоције, како да тумаче туђе емоције и како да управљају својим (Брајша-Жганец, 2003). Породица је за човека веома корисна, драгоцен, али кад она престане да функционише нормално може да се претвори и у највећег непријатеља. Родитељи заједно морају да васпитају своју децу и не треба да намећу једно другом своје улоге, јер да би се дете правилно развило потребна му је присна саживљеност, топао емоционални однос и узори оца и мајке.

Како позитивна средина и блиски породични односи утичу на развој детета усмеравајући га у позитивном смеру, тако исто и одређене потешкоће у породици могу довести до проблема у васпитању детета. Важно је нагласити да савршене породице нема и да у свакој породици постоје и сукоби и проблеми. Како се сама породица мењала под утицајем друштвених, глобалних промена, тако су се јавили и неки нови проблеми породичног васпитања.

Мајка и материнство

Када говоримо о васпитању деце, често лик мајке стављамо у први план. Она је особа која је дете носила у себи, која му је омогућила да расте и развија се у њој. Мајка је прва особа са којом дете ступа у контакт и са којом оно има чврсту биолошку и емотивну везу. Свака жена углавном може да роди дете али то не значи да ће се свака у потпуности остварити као добра мајка. На ту улогу утиче њена личност, васпитање које је стекла у својој породици, зрелост, образовање, животни ставови, околности у којима живи, однос са партнером, култура, обичаји, али и њен став о мајчинству. Однос мајке и детета није само физички него и психички феномен. Мајчина стимулација веома је битна за емоционални развој детета а поготово је битан квалитет интеракције између ње и детета. Такође, она је битна и када се говори о интелектуалном развоју. Она по гестикалацији и звуцима може да препозна и схвати дететове поруке и да на њих адекватно одговори. Као највећа вредност која се размеђује између детета и мајке наводи се мајчина љубав. Начин на који је мајка примала љубав у свом детињству утицаће и на њен однос према детету, али и на однос са супружником. Брајша (1995) наводи да су биолошки и основни циљеви мајчинске љубави преживљавање детета и мајке, осигурање егзистенијалног, животног простора, кооперације детета и мајке као и обострано прихватање. Међутим овај процес пролази кроз три етапе: симбиоза детета и мајке, развој индивидуализације детета и мајке и одвајање детета од мајке и мајке од детета. Веома је битно да мајчинска љубав не остане на првој етапи, већ да се развија и пролази кроз све наведене етапе, јер тада она омогућава индивидуализацију и успешну социјализацију детета. Таква љубав ће детету омогућити да остварује интерперсоналне односе, да се integriше у друштво и да коегзистенцира да другима. Често је пристуно опште мишљење да је мајка увек добра мајка и да увек према детету испољава мајчинску љубав. То што је мајка родила дете, не мора да значи да ће га окружити мајчинском љубављу те се тако код неких мајки могу јавити поремећаји у мајчинству. Кошичек се доста бавио питањем мајки – немајки те наводи следеће поремећаје: *Несрећа „маминих кћери“* – однос мајке према својој кћерки у попуности долази до изражаја када она достигне године у којима почиње да се интересује за супротни пол, или када ступи у љубавну везу са неким младићем. Код неких мајки (немајки) тада јавља власничка тежња према кћерки, где она постаје љубоморна на сваког мушкарца који се приближи њеном детету и генерално почиње да показује одбојан став према сваком мушкарцу. Овакве мајке се према свом детету понашају као према малом детету и желе да га увек контролишу. „Многе мамине кћери не налазе у себи довољно енергије да се одлучно и бескомпромисно одупру мајчиним поступцима“ (Кошичек 1983, 102). Овакво понашање мајки-немајки може да има озбиљне последице на дете. Може се десити да њихове кћерке никад не изграде озбиљну љубавну везу и да саме почну да исказују негативни однос према мушкарцима. *Трагедије „маминих синова“* – овде до изражаја долази претерана, посесивна љубав мајки према својим синовима. Оваква мајка код свог сина по-

кушава да развије мржњу према женама, потцењује жене, говори о њима кроз презир и без поштовања, а све ради тога да га остави за себе и да не би морала да га дели са другом женом. Мајке показују отворено агресивност према свим женама за које би се њихов син могао заинтересовати, а поготово према оној у коју се заљуби. У литератури овакав феномен често носи назив „Едипов комплекс“ (по миту о Едипу и његовој мајци Јокасти).

Отац и очинство

Од родитеља се очекује храбрење и вођење детета кроз развој у свим његовим апсектима (когнитивни, физички, социјални, емоционални, морални, сексуални, духовни, културни и образовни). У многим културама мајке су те које сноссе највећи део одговорности за васпитање и подизање деце али мушко и женско родитељство (очинство и материнство) не могу да се гледају одвојено. Мушкарци као очеви треба да буду равноправни са женама као мајкама. Данас морамо превазићи традиционално схватање да се родитељство може поистоветити с мајчинством, да је мајчинство за (разлику од очинства) биолошки утемељено и због тога нераздвојан део женског, а не мушког идентитета, и да очеви имају важну улогу у испуњавању родитељства само преко материјалне и психолошке подршке (отац је ту да економски и материјално доприноси породици). Равноправни родитељски партнери одбијају традиционалне стереотипе око очинства и мајчинства и родно подељене улоге у кући и изван ње (такозвани мушки и женски послови). Овакви родитељи свакодневним договором, заједнички и флексибилно одлучују о подели дужности и послова око деце. Брајша (1995, 88) истиче: „Положај оца у родитељству немогуће је проматрати и анализирати ако се не повеже с његовим положајем у браку с другим родитељем“. Важно је знати да је дете током прве године живота подједнако привржено према оцу и мајци истовремено, тако да не можемо на њега пребацивати кривицу и говорити да оно одлучује тада кога ће више да воли, али ако дете не ствара однос са оцем, ако он не учествује у његовом развоју, не негује га, не пружа му љубав и сигурност од најранијих тренутака, а мајка ради све то, оно ће бити више приврженије мајци. Пашалић Кресо (2004) наводи да у новијим истраживањима млади очеви себе виде у знатно измењеној улози него што су били њихови очеви: желе да су садржајно и смислено укључени у развој деце од најранијих фаза; желе да подједнако буду укључени у одгајању деце; желе отворену и добру комуникацију према својој деци (бољу него што су они имали са својим очевима); желе да промене традиционалну слику и улогу оца у породици.

Нега малог детета не треба да буде само мајчина брига, учеће оца у овим активностима (превијање, купање, прве игре...) допринеће успешном и целовитом развоју, као и на успостављању чврсте везе и емоционалних односа са оцем. Речи др Брајше требало би добро упамтити (1995, 137): „Отац будућности за мене је онај који је равноправни родитељски партнер мајке. Заједнички, равноправно и суодговорно договара с мајком долазак на свијет заједничког потомства. Од самог

зачећа са мајком прати фетални развој дјетета. Присутан је код порода и заједно са мајком дочекује излазак дјетета из утеруса. Судјелује у њези дјетета и заједно са мајком и дјететом чини емоционални и интерперсонални „тим“, социјални утерус, који припрема друго, психолошко, људско, интерперсонално рођење дјетета у човјеку“. Дјетету је потребна очева љубав и топлина како би могао да се развија, у школском узрасту постиже добар успех па и како би развио свој полни идентитет. Неки од поремећаја очинства којима се можемо сусрести су: *Отац негативан полни одгајатељ* – Кошичек (1983) је користио овај назив за оне очеве који доприносе да се код њихове деце развије негативан однос према полности. Најчешћи поступци који доводе до тога да отац даје свом сину негативну слику о односу полова су следећи: 1. Не показује према жени нежност ни осећајну топлину и тиме свом сину преноси став да прави мушкарци не испољавају љубав, 2. Вређа жену, груб је према њој и показује свом дјетету да свог партнера не треба поштовати, 3. Омаловажава жену и склон је њеном исмевању (то је сину показатељ неравноправности полова), 4. Искоришћава жену и њен рад и ни мало се не укључује у кућне послове, 5. Занемарује жену, не излази са њом и проводи се без ње учећи тако свог сина да се не посвети свом браку кроз, 6. Неверан је жени и има ванбрачне везе учећи сина да мушкарац има право на „слободу“ и ако је у браку (та слобода жени се ускраћује), 7. Сумњичав је према верности своје жене – убеђујући сина да су све жене покварене и неверне, 8. Злоставља жену где пред сином. Овакво понашање оца утиче и на женско дете, развијајући у њој негативне емоције према мушком полу и према односима међу половима. Многи очеви не проводе време са својом децом у конструктивном разговору о полности и сексуалности док се са друге стране ни мало не устручавају да пред њима изражавају презир према супротном полу. „Отац-неотац редовито потцењује женски род, па сматра да није довољно упозорити дјевојку да се чува неприлика у љубавном животу. Патријархално настрајани очеви су увјерени да млада девојка није сувише разумно биће да би се властитом памету могла одупрети сполним искушењима“ (Кошичек 1983, 203). *Очева еротска љубомора* – Када је мушкарац у неуспелом браку у коме не задовољава своје полне потребе а нема одважности да се упусти у ванбрачне везе и не жели да уништи свој брак он једноставно нема како да задовољи потребе и потиштеност полног живота. У колико такав мушкарац има ћерку он може своје незадовољство полне жеље да усмери на њу, па макар и у машти. У оваковм случају не можемо говорити само о чистој родитељској љубави. Ако отац воли своју ћерку и као отац и као љубавник то је свакако проблем за правилно васпитање. Такав отац је љубоморан на сваког кога његова ћерка примети, а убрзо се та љубомора преноси и на ћерку. Овакви очеви често покушавају да придобију пажњу и нежности ћерки купујући им скупе поклоне или остваривајући све њихове жеље. Еротска љубомора оца подстиче га да своју ћерку јаче веже за себе, проводећи више времена са њом и покушавајући да јој он буде једино друштво. Женска деца оваквих очева у периоду пубертета осећају амбивалентан став према себи. Поштовање оца им не допушта да га прихвате као љубавника, док његови покушаји у томе руше његов ауторитет, углед и поштовање које је уважавао. „Покушај оца да у свом поступку са ћерком

споји родитељску и сполну љубав је двоструки промашај. Из њега нужно произилази очева еротска љубомора која има кобне последице, како по општи психички развој женског детета, тако и по његово психосексуално сазревање“ (Кошичек 1983, 205). *Отац заводник своје кћери* – очеви који имају еротска интересовања за своју кћерку не заустављају се увек на настојању да је одврате од других мушкараца, неки од њих покушавају и да ступе у полни однос са кћерком. Овакви очеви не одважују се увек на пун полни однос са кћерком па се задовољавају у разним облицима полне игре са њом. Понекад отац кћерку непрестано грли или милује, покушава да је додирује правдајући се да је све то игра или шала. Други облик задовољавања нагона оваквих очева је посматрање кћерке док се она пресвлади. Женска деца на овакве ствари могу реаговати различито, што зависи углавном од: осталих поступака оца са кћерком (општи однос) и начина очевог полног приступања. Ако су девојке оваквих очева од малих ногу научиле да их они љубе, мазе, додирују, неће сматрати да је необично ако једног дана почне да додирује и њихове ерогене зоне и то ће радо примити. Пошто не испољава никакав отпор, кћерка свог оца храбри да настави своју полну игру са њом. У колико овакав однос потраје дуже постоји велика вероватноћа да ће се женско дете везати за свог оца у љубавном смислу, осећајући према њему љубавна осећања (али не љубав према оцу, већ романтична љубав). Оваква еротска фиксација назива се „Електрин комплекс“ (по грчкој митологији). „*Електрин комплекс* је комплекс жене која у сваком мушкарцу са којим се зближи тражи оца. Привлаче је само мушкарци који су по доби, лику, темпераменту и другим особинама слични њезином оцу. Од својих партнера очекује да се према њој понашају на очински начин, а то за њу значи заштитнички, попустљиво, увек пријатно и без обзира на њено понашање увек са разумевањем, па и онда кад се она влада агресивно“ (Исто, 224).

Утицај развода брака на васпитање деце

Када се супружници разведу то не значи уједно и крај породичног живота. Деци су потребна оба родитеља која ће их бодрити, подржавати и волети. Деци је за правилан развој неопходна и фигура оца и фигура мајке, и због тога је неопходно да обоје учествују у дечијем одрастању без обзира каква су њихова мишљења једно о другом. Разводи су тешки и болни и они могу доста утицати на развој деце. Управо због тога у нашем раду детаљније ћемо приступити овом проблему. Свака породица је јединствена па је тако и сваки развод јединствен, те је због тога тешко генерализовати ствари и дати један јединствен рецепт за децу разведених родитеља. Деца нису тражила да буду растрзана између родитеља који више не желе брак. Лин-Еванс (2009) говори о томе да родитељи морају да схвате да њихова одлука о прекиду брака може да има негативне последице на децу, али да ипак постоји много тога што могу урадити да би им помогли. Због развода мењају се дужности родитеља, па тако они који желе да заједно подижу децу морају током и после развода да се суоче са бројим питањима о родитељском задужењу. Пашалић Кресо (2004) износи податак да већина породица

које пролазе кроз развод имају кризни период који траје годину или више и да се у том периоду односи у породици знатно пољуљају. Такође она наводи да у највећем броју случајева мајке имају старатељство над децом (чак 95%) и да оне преоптерећене одговорностима постају нестрпљиве и неосетљиве на своју децу, те заузимају много рестриктивније медоте васпитања и траже већу послушност од деце. Занимљив је и податак да развод има снажнији утицај на дечаке него на девојчице, а објашњење је у томе што се они осећају ближи очевима, што они мање вербализују своја осећања и имају снажније реакције на успостављање нове ригидније дисциплине самохране мајке. Услед јаких осећања, дубоке туге деца некад одбијају да иду у школу, показују насиље и агресију. Некада разлог одбијања похађања школе јесте жеља да се брине о несрећном родитељу, а некад деца не могу да се сконцентришу или не раде домаће задатке. Понекад деца имају проблем и у друштвеном животу у школи јер немају снаге и воље да се друже са другарима и учествују у свакодневним активностима. Уколико је дете преплављено интензивним емоцијама, све што треба да уради у школском дану може му бити превише. Понекад деца сматрају да је одлазак у школу бесмислен у поређењу са оним што проживљавају сваки дан. Уколико наставници схвате да сва деца која пролазе кроз овај период и процес развода пате и то на различите начине, моћи ће да разумеју промене у понашању детета. (Лин-Еванс, 2009). Пашалић Креско (2004) истиче да након развода деца могу неко време да постижу слабије резултате у школи, а ако су у адолесцентном узрасту могу да испољавају узнемиреност, негативну аутоперцепцију. Али треба имати на уму да је свако дете посебна и јединствена индивидуа и да ће се различито борити са оваковм ситуацијом и да не мора испољити ни једно од овде истакнутих облика понашања. Такође истиче и то да су деца која су била окружена пријатељима чији су родитељи исто разведени брже превазилазила последице развода.

Дете које краде и љубоморно дете

За свако дете је нормално да узме нешто што му привлачи пажњу. Ово се не треба сматрати крађом све док дете не буде довољно старо да разуме да узимање нечега, што припада другој особи, није добро. Пре тога дете не може разумно схватити туђа грађанска права и треба му помоћи у учењу са разумевањем тог ограничења. Она немају представу шта им припада, а шта не. Дете тог узраста не краде, јер оно нема појма о својини, о туђој својини, као што нема појма ни о значењу речи крађа. Родитељи требају активно да уче своју децу о томе шта значи бити власник нечега и какви односи са другима су пожељни. Родитељи су базични модели по којим деца уче. Ако родитељ дође кући са канцеларијским материјалом, оловкама, или прибором са посла, или се хвалише око грешке продаванице из продавнице у рачуну, лекције о поштењу ће бити веома тешке за дете да их разуме. Крађа је озбиљна код деце у узрасту од шесте године до пубертета. Ако деца у том узрасту узму нешто што није њихово, знају да је то крађа и да греше. Тада су деца склона да краду у потаји, сакривају оно што су узела и поричу

да су то урадила. Дете на крају подстичу сасвим другачији мотиви од оних који подстичу одраслог човека. Битно је сагледати шта дете краде, од кога краде и шта ради са свим украденим стварима. Дете може да краде да би преко украдених ствари осетило везу са оним чије су ствари.

Генерално говорећи о љубомори, можемо да кажемо да она потиче из осећања дубоке унутрашње несигурности. Љубоморна особа је посесивна јер се боји да ће бити напуштена, искључена, остављена, занемарена. Љубомора се најснажније испољава у љубавним везама, али се не ограничава само на њих јер се јавља у свим људским односима. Она представља забринутост (страх) особе да може бити напуштена и занемарена због постојања неке треће особе, то је непријатно осећање које се јавља и код деце када осете да им је нешто ускраћено на рачун других. Љубомора је универзални феномен који је релативно често присутан у породицама како између партнера, тако и међу децом. Јавља се на свим узрастима, а онтогенетски најранији зачеци љубоморе налазе се у најранијем детињству. Љубомора је сложена и комплексна емоција за коју се подједнако интересују и научници (филозофи, психијатри, педагози и психолози) и лаици. Када се говори о љубомори, обично се мисли на њена два вида: Љубомора између браће и сестара, која је карактеристична за детињство, али се јавља и код одраслих и љубомора везана за ривалство око љубави према припаднику супротног пола. Осећање љубоморе, које се појављује између браће и сестара, може на негативан начин знатно да утиче на дететову способност да воли и буде вољено. Из тог разлога родитељи треба да разумеју дењу љубомору и да помогну деци да осете да су вољена. Мало дете је веома зависно од родитеља, пре свега од мајке па је због тога везано за њих, уколико осећа да губи пажњу и љубав родитеља, оно то непријатно доживљава. Једна од таквих ситуација је, управо, рођење другог детета. Гинотт (2005) истиче да колико год се родитељи интензивно припремали, долазак нове бебе увек изазива љубомору и повређеност старијег детета. Рођење другог детета представља прву праву кризу у животу старијег детета и да би пребродио ову кризу потребна му је помоћ родитеља.

Закључак

Макаренко је говорио да се свака породица одликује својственим животом и животним условима и да свака породица има дужност да решава педагошке задатке. Указан је значај родитељског слагања, подржавања, љубави и поштовања, значај пажљиве, топле, подстицајне и неограничене бриге за дете у којој равноправно морају да учествују оба родитеља. Само на тај начин од малих ногу, родитељи подстичу здрав социоемоционални развој детета и развој когнитивно-мотивацијске компетенције, затим развијање дететових социјалних вештина, развијање позитивне слике о себи, самопоштовање. Породично васпитање треба да омогући правилно остваривање три битна процеса: индивидуализацију, социјализацију и култивисање личности. Различити проблеми у функционисању породице могу отежавати остваривање ових процеса. Данас су због друштвених

промена и брзог темпа живота све више присутни и други васпитни проблеми у породици као што су: алкохолизам, малолетничка деликвенција и васпитну запуштеност. Данашња породица доживела је велике промене које директно утичу на њену функционалност а родитеље додатно буне нови трендови, нове педагошке и психолошке расправе о васпитању деце, а ту су и модели васпитања који су они научили од својих родитеља.

Литература

- Бабић-Кекез, С. (2009), *Образовне потребе у функцији развоја компетенција за одговорним родитељством*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитала „Михајло Павлов“.
- Бејер, Р., Винчестер, К. (2005), *Како разговарати с децом о разводу- приручник за родитеље*, Београд: Креативни центар.
- Брајша, П. (1995), *Очеви, где сте?*, Загреб: НИП Школске новине д.о.о.
- Брајша - Жганец, А. (2003), *Дијете и обитељ: емоционални и социјални развој*, Загреб: Наклада слап.
- DeFrain, J. (1999): *Strong Families around the world, Family Matters*, Australian Institute of Family Studies, No. 53, 6-13.
- Ђорђевић, Б. (1985), *Савремена породица и њена васпитна улога*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гинотт, Х. (2005), *Између родитеља и дјетета*, Загреб: Остварење.
- Гордон, Т. (2006), *Умеће родитељства*, Београд: Креативни центар, група МОСТ.
- Грандић, Р. (2007), *Прилози уводу у педагогију*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Воводине.
- Грандић, Р. (2007), *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Воводине.
- Ивић, И. (2010), *Васпитање деце раног узраста*, Београд: Завод за уџбенике.
- Кошичек, М. (1983), *Антиродитељи*, Сарајево: Свијетлост.
- Кубурић, З. (2009), *Породица и психичко здравље деце*, Београд: Чигоја штампа.
- Лин-Еванс, Џ. (2009), *Развод, а шта са децом?*, Нови Сад: Психополис институт.
- Милић, А., Томановић, С. (2009), *Породица у Србији данас. Компаративна перспектива*, Београд: Филозофски факултет, Институт за социолошка истраживања.
- Милошевић, Љ. (1995), *Васпитни односи у породици*, Никшић: ИТП Унирекс.
- Николић, С., Видовић, В., Марангунић, М., Бујас - Петковић, З. (2008), *Обитељ - подршка менталном здрављу појединца*, Загреб: Наклада слап.
- Пашалић Кресо, А. (2004), *Координате обитељског одгоја*, Сарајево: Јеж.
- Ранчић, Х. (2012), *Како родитељи да васпитају децу*, Ниш: ПУНТА
- Станојловић, Б. (2001), *Породица и васпитање деце*, Београд: ИДП „Научна књига
- Тодоровић, Ј. (2005), *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Ниш: Просвета..

Зуковић, С. (2012), *Породица као систем- функционалност и ресурси оснаживања*, Нови Сад: Педагошко друштво.

Marina Mijatović, Vrsac
Dr Esed Karić, Belgrade

PROBLEMS OF RAISING CHILDREN IN A MODERN FAMILY

Abstract

Family is the first life and social environment of a child. A child is born in a family, becomes socialized, he or she grows up and is raised in a family, gaining first life experiences, especially important and valuable in the early period of life, when the child is open for learning about the world and when he or she is free of any form of prejudice. What is most important for normal development and proper upbringing of children is that parents respect each other and that they are harmonized and principled in their methods of upbringing; in other words they should reach agreements and make mutual decisions on the relations and actions they take in the process of raising their children. Close family relations are crucial for appropriate development of a child and the removal of potential obstacles. In order to carry out three significant processes of family upbringing: socialization, cultivation of personality and individualization, it is necessary to provide careful, warm, encouraging and unlimited care for the child given by both parents equally. Only in such a way parents encourage healthy socio-emotional development of their child and development of cognitive-motivational competency, followed by the development of child's social skills, positive self-image and self-respect. The aim of the paper is to consider and clarify some of the problems of upbringing parents can face when raising their children.

Key words: family, upbringing, family upbringing, problems of upbringing.

Марина Мијатовић, Вршац
Д-р Зсјед Карић, Бихач

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Резюме

Семья является первой жизненной и социальной средой в которой находится ребёнок. Ребёнок в семье рождается, социализируется, воспитывается, растёт и приобретает первый опыт, особенно важный и драгоценный в раннем периоде жизни, когда он ещё открыт для приобретения знаний о мире и когда у

него нет предрассудков. Для нормального развития и правильного воспитания ребёнка важнее всего чтобы родители уважали друг друга и уподобили свои методы воспитания, то есть родители должны договариваться и совместно решать об отношении к детям. и о своих поступках. Близкие семейные отношения имеют очень важную роль в правильном развитии ребёнка и в предупреждении эвентуальных трудностей. Чтобы осуществить три важных процесса семейного воспитания: социализация, формирование личности и индивидуализация, необходимо существование внимательная, тёплая, побудительная и безграничная забота о ребёнке, в которой равноправно участвуют оба родителя. Только таким образом с малых лет родители побуждают здоровое социоэмоциональное развитие ребёнка и развитие когнитивно-мотивированной компетенции, развитие социальных умений у ребёнка, развитие положительной картины о себе и самоуважение. Целью настоящей работы является рассмотрение и объяснение некоторых из проблем в воспитании с которыми встречаются родители.

Опорные слова: семья, воспитание, семейное воспитание, воспитательные проблемы

ФУНКЦИОНАЛИСТИЧКЕ И КОНФЛИКТНЕ СОЦИОЛОГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У раду су представљене најпознатије функционалистичке и конфликтне социолошке теорије образовања, односно мишљења њихових најистакнутијих представника. Према функционалистима, најважнија функција образовања јесте социјализација, која доприноси интегрисању друштва у целини, а заговорници ове парадигме су Диркем, Парсонс, као и теоретичари људског, односно социјалног капитала. С друге стране, конфликтна теорија образовања полази од становишта да се друштво састоји од различитих друштвених група чији интереси су битно различити, а често чак и антагонистички. У оквиру ове парадигме анализирају се становишта Вебера, Боулса и Гинтиса, као и Бурдијеа и Колинса. Функционалистичка и конфликтна парадигма у социологији образовања не исцрпљују све социолошке теорије о образовању, али јасно указују на неке основне поделе које карактеришу ову дисциплину.

Кључне речи: социологија образовања, функционализам, конфликтна теорија.

Образовање се у суштини “бави” једном од најосновнијих људских потреба, а то је утицај на децу да постану компетентни одрасли припадници друштва. Због тога се може рећи да је социологија образовања једна од најширих дисциплина у оквиру социологије, јер је чињеница да сви људи учествују у некаквом процесу образовања (схваћеном на најшири могући начин). Поред тога, у питању је и једна од најпопуларнијих, односно највећих секција у оквиру професионалних социолошких асоцијација у Сједињеним Државама, Уједињеном Краљевству и Аустралији (Apple, Ball, and Gandin 2010).

Главни проблеми социологије образовања

Вероватно прва дефиниција социологије образовања датира из 1913. године, која се тада звала образовна социологија, а може се прихватити да је

њен предмет анализа образовних активности – њихова форма и садржај, као и укорененост у ширим друштвеним структурама и исходима по питању индивидуа и колективитета. Дакле, промена имена сведочи о томе да је социологија образовања у извесном смислу имала подељен идентитет, јер се до шездесетих година фокусирала мање на теорију и велика истраживања, а више на понашања унутар школа. Бројне студије из прве половине прошлог века најчешће анализирају интересне групе које се међусобно надмећу за већи утицај, а у које спадају учитељи, ђаци, администрација и заједница. Стога је јасно да је највише пажње привлачила такозвана административна страна школа (Wagenaar 2007).

Данас социологија образовања лежи у основи социологије, јер бројна друштва улажу пуно ресурса у социјализацију младих да постану продуктивни чланови друштва. Две институције које су најодговорније за ову транзицију су породица и образовање, као неформални и формални фактори. Историјски посматрано, било је изузетно тешко мењати обрасце социјализације и већина друштава је штитила аутономију породице, а школама се посвећивала пажња када се радило о подучавању деце.

Током историје многа друштва су користила образовне институције како би руководила социјализацијом својих чланова. Зато су школе коришћене за промовисање вредности, норми и веровања које су биле проминентне у неком друштву, а нарочито за оне за које су лидери одређеног друштва сматрали да се у довољној мери не подучавају у оквиру породица. Социологија образовања је изузетна битна и зато што образовање игра велику улогу у стицању статуса, што и породице покушавају да пренесу младима. Такође, она је и мултидисциплинарна, јер су у њој веома важна и знања која потичу из социјалне психологије, економије, политичких наука, антропологије итд. (Bidwell and Friedkin 1988).

Промене у развијеним економијама и друштвима које су последица индустријске револуције довеле су до померања одговорности за образовање младих људи са породице и заједнице на школу, међутим образовање се не може поистоветити са школовањем. Школе су данас једна од најважнијих друштвених институција, тако да у развијеном свету образују највећи број деце и младих, а функционишу као основни покретач промене у државама у развоју. Дакле, школовање се односи на формални процес путем којег се одређени типови знања и вештина преносе, обично преко курикулума у специјализованим окружењима, а то су школе (Giddens 2009). Ипак, то не значи да је школа аутономна институција, односно да је независна од ширег друштвеног контекста.

Зато социолошке теорије покушавају да одговоре на питања о улози коју школе играју у друштву из више перспектива. образовање се обично схвата као неproblemатично друштвено добро на које свако полаже право, оно је друштвена институција која омогућава и промовише стицање вештина, знања и (евентуално) мењање погледа на свет, а може да се одвија у многим окружењима. С друге стране, зато се може закључити да је образовање комплексно политичко, економско, друштвено и културно питање, јер су веома значајна питања о томе

како оно треба да се одвија, ко, како и колико за њега треба да плати, какво оно треба да буде и шта треба да покрива итд.

Као и у читавој социологији као науци може се направити основна разлика између функционалистичких и конфликтних теорија образовања. Ово су поделе које (још увек) прожимају социологију у скоро сваком њеном сегменту и сасвим је могуће да се неке ове разлике (или чак противречности) никад неће решити. Као главни представници функционалистичке социологије образовања анализирају се Диркем, Парсонс и теорије о људском капиталу, а као најистакнутији заговорници конфликтне теорије образовања узимају се Вебер, Боулс и Гинтис, Бурдије и Колинс. Ова анализа могла би да буде од користи за евентуално разјашњење тачака у којима се ове теорије разилазе, али истовремено могла би да укаже и на сегменте преклапања и слагања, што би било од користи за будуће покушаје теоријске синтезе или, што је још важније, за покушаје побољшања процеса образовања.

Функционалистичке социологије образовања

Од раних, класичних социолога, образовањем се највише бавио Диркем (Durkheim 1956, 1961), а може се чак рећи да су рани социолози игнорисали образовање као релевантан проблем и зато тек осамдесетих година прошлог века дисциплина постаје једна од најпопуларнијих области унутар социологије. Међутим, одсуство систематичног разматрања образовања не значи да се њиме нико није бавио. Тако је, на пример, Адолф Кетле инсистирао на томе да су појединци са вишим и високим образовањем склонији злочинима који су насилније природе, попут силовања и убиства. Из тих разлога, сматрао је грешком претпоставку да ће у држави бити мање криминала само ако више деце буде ишло у школу, односно ако се искорени неписменост. Ово истовремено није значило да је јавно образовање штетно по друштво, јер најобразованији међу образованим слојевима становништва ипак често нису склони злочину (Škorić i Kišjuhas n.d.).

Кетлеов утицај на Диркема је познат (нпр. Durkheim 1982), али када се ради о образовању он није релевантан, јер се Диркем образовањем бавио на другачији начин. Он је током своје каријере доста предавао о педагогији и сматрао је да свакодневно учествовање у друштвеном животу школе формира навике, вредности и способности ученика. Главно питање за њега била је организација процеса образовања који би од ученика направио припаднике друштва који су продуктивни и који се у њега уклапају. У Француској је образовање било под контролом државе, упркос снажним противљењима цркве, а Диркем је такву политику подржавао јер је сматрао да само држава, а не породица или религија, може да образује људе који ће касније служити држави. Посебно је наглашавао основно образовање и био је убеђен да оно формира заједнички национални идентитет и да развија навике и понашања која осигуравају друштвену интеграцију у секуларном добу. Диркем је сматрао да ове заједничке вредности и навике тешко могу да се развију (с обзиром на слабење традиционалне заједнице) и да учи-

тељи треба да се посвете том задатку пре него што се посвете развијању индивидуалних способности ученика (Durkheim 1956).

Дакле, веровао је да је образовање најважније за континуацију друштва, те су зато његови списи о образовању фокусирани првенствено на друштвени поредак, факторе који су довели до настанка тог поретка, као и друштвене последице које настају када се тај поредак уруши. Он је истицао да је главни циљ образовања социјализација индивидуа (тј. деце и младих) како би оне стекле и делиле заједничке вредности са ширим друштвом. Такође, мислио је да уколико сви ђаци или студенти добију исто морално образовање да ће се лакше створити интегрисаније друштво у којем постоји мање друштвених конфликта по питању “лоших” понашања или ставова (Durkheim 1956, 1961).

Јасно је да је у Диркемовој функционалистичкој теорији образовања морал од централног значаја, али морал који се интерпретира на веома широк начин, тако да се односи на правила разних врста (Lukes 1985). Зато је говорио да су морал и образовне идеје друштвено детерминисане, јер је образовање средство којим друштво константно ствара услове свог постојања, зато што укључује и систематску социјализацију млађих генерација (види и Power et al. 2008). Сва морална понашања имају једну заједничку карактеристику, а то је конформирање преегзистирајућим правилима, односно моралност се састоји од система правила делања која предетерминишу понашање и она поставља границе “нормалног” и “девијантног” понашања. Зато се морални систем интернализује и обликује понашање у највећој мери. Из ове перспективе, морално понашање је оно које је у складу са колективним интересима, што значи да подразумева покушај остварења циљева који надилазе индивидуалне. У том смислу, морално образовање треба да омогући детету симболичко објашњење самог правила, као и његове узроке и разлоге за постојање (Durkheim 1961).

Такође, у индустријским друштвима образовање игра још једну социјализујућу функцију – оно нуди вештине које су потребне да се играју улоге у све специјализованим занимањима. У традиционалним друштвима вештине које су потребне за неко занимање могле су да се науче у оквиру породице, али како је друштвени живот постао све комплекснији и како се јавила сложености подела рада, систем образовања се развио како би могао да преноси вештине које су потребне за разна специјализована занимања (Durkheim 1984).

Нешто другачије функционалистичке идеје имао је Талкот Парсонс, који је тврдио да је централна улога образовања да индивидуама усади вредност индивидуалног постигнућа, јер је сматрао да је та вредност од кључног значаја за функционисање индустријализованих друштава и да се не може научити у породици. Зато је за њега функција образовања била да омогући деци да се помере од партикуларистичких стандарда породице ка универзалним стандардима који су потребни у модерном друштву. Парсонсово схватање образовања нераскидиво је повезано са његовом теоријом о друштвеном систему (Parsons 1951). Актери у том систему не смеју да игноришу правила игре, јер она дефинишу њихове циљеве и начине на које се понашају, а пошто у друштву увек постоје и нор-

мативна очекивања, она морају да буду испуњена од стране сваког актера који је мотивисан да оствари неки циљ.

Парсонс односе у традиционалним друштвима означава као претежно личне и стабилне, тј. експресивне, који се односе на људе, улоге и акције, а односе у модерном друштву, који су првенствено безлични и “пословни”, као инструменталне, који се односе на постизање циљева и аспекте адаптације (Parsons 1951). Када се ради о поменутим потребама модерног друштва за универзалним стандардима, он ту првенствено мисли на број и обим људи са којима ступамо у интеракције. Главно питање ове дихотомије јесте да ли у извесним ситуацијама треба реаговати на основу опште норме или на основу нечије посебне везе са нама. Партикуларни однос је онај са специфичном индивидуом и то је однос између родитеља и детета, који је веома партикуларан, а истовремено и веома дифузан. Супротно томе, бирократију карактеришу универзалне форме односа, где се све особе третирају потпуно једнако и нема партикуларизма према било коме, чак и блиском пријатељу или сроднику (Škorić i Kišjuhas n.d.). Зато и не чуди Парсонсов закључак да школе функционишу на меритократским принципима, односно да деца достижу одређени статус у складу са својим постигнућем, а не у складу са својим полом, расом или класом (Parsons 1968; Parsons and Platt 1973). Међутим, та идеја се временом показала као изузетно проблематична, на шта су указивали конфликтни теоретичари.

Још једна важна функционалистичка перспектива о образовању развијена је у економији преко истраживања људског капитала. У питању је вероватно најутицајнија економска теорија о западном образовању, која се развија од шездесетих година прошлог века. Суштина ове теорије јесте у томе да се експлицитно повезују инвестиције у развој људског капитала са образовањем, а људски капитал се може схватити као скуп компетенција, знања, друштвених и личних атрибута, укључујући ту и креативност, који се огледају у способности да се изводи одређени посао и да се производи одређена економска вредност. На основу овог описа јасно је да се људски капитал повећава образовањем и искуством (нпр. Schultz 1961).

Дакле, перспектива људског капитала описује образовање као скуп инвестиција које повећавају знање и вештине индивидуа, које заузврат побољшавају производњу и економски раст. На тај начин образовање постаје важан друштвени алат којим се повећава ефикасност и величина економије. Ипак, ове идеје су критиковане од стране конфликтних теоретичара образовања, који истичу да образовање не доводи до већих примања тако што се увећава људски капитал, већ терањем радника да буду послушни и поуздани у корпоративном окружењу (Bowles and Gintis 1976).

Са идејом о људском капиталу блиско је повезана и идеја о социјалном капиталу, за који се најчешће везује Бурдијеово име, иако он није једини социолог који га је користио. Џејмс Колман је писао о трансформацији домаћинства у последња два века у погледу одгајања деце, као и о трансформацији економије. Све до двадесетог века економија је у највећој мери била повезана са домаћин-

ством и суседством, односно њену основу чинила је породица. Данас је економија у највећој мери повезана са модерним корпорацијама, односно корпоративним актерима. У питању су нови актери у друштву који не представљају деривацију породице (Coleman 1987).

Заједно са овим променама дешавају се и промене у школовању. Домаћинство је престало да буде основна институција социјалне помоћи у друштву, тако да је данас социјална помоћ изван породице, првенствено под окриљем државе. У том смислу, данашње школе су резултат јавне социјалне политике и њихов циљ као “конструисаних” институција јесте да буду комплементарне спонтаној институцији, а то је породица. Због тога се намеће закључак да школе морају да се мењају како се мења и породица.

Овде Колман уводи појам социјалног капитала (види и Coleman 1988), који егзистира и у породици, али и у заједници, и сматра да је данас дошло до његове ерозије, у смислу да је он деци мање доступан и у породици и ван ње. Унутар породица људски капитал расте, о чему сведочи висок ниво образовних постигнућа у породицама, али социјални капитал у виду присуства одраслих у домаћинству и обим размене између родитеља и деце о друштвеним, економским и личним питањима је опао. Дакле, људски капитал родитеља је порастао, али се социјални капитал унутар породице смањило.

Губитак социјалног капитала унутар и изван породице данас има озбиљне последице по структуру одгајања и школовања деце. Некада се одгајање деце одвијало неформално, односно било је нуспроизвод неких других активности, у проширеној породици, домаћинству, суседству и слично. Како су се ове активности мењале, мењало се и одгајање деце, тако да је дошло до замене институција које се тичу одгајања и образовања деце. Пуно средстава је уложено у масовне јавне школе, односно створен је нови облик социјалног капитала и на место неформалног, који је престао да буде доступан деци, дошао је формални.

Као што се може видети, функционалистичке теорије прецењују значај вредности које постоје у читавом друштву, односно не увиђају да унутар једног друштва постоје многе културне разлике. Друштво није у толикој мери хомогено као што то претпостављају функционалисти, тако да различите друштвене групе не деле увек (или скоро никад) заједничке интересе.

Конфликтне социологије образовања

За разлику од функционалистичке парадигме, конфликтна се не фокусира на улогу образовања у друштву као целини, већ на поделе унутар друштва које образовање одржава и ојачава. Као што је Диркем најугледнији представник функционализма у домену образовања, тако је и Макс Вебер остварио велики утицај код конфликтних теоретичара. Његови најпознатији ставови о образовању налазе се у оквиру разматрања о бирократији, посебно у поглављу о рационализацији образовања и обуке. Сматрао је да бирократизација врши одређени утицај на природу обуке, образовања и стручњаштва, као и да друштве-

ни престиж који је заснован на предности коју доноси посебно образовање и обука није специфичан само за бирократију, али да “образовни престиж у другим структурама доминације почива на суштински другачијим основама” (Weber 1946: 242).

Дакле, Вебер је био један од првих теоретичара који истичу да образовање има две потенцијално конфликтне функције (види Weber 2008). Прво, школе могу да буду “уједначавајуће” институције, где индивидуе без обзира на њихов друштвени статус могу да добију приступ пословима са високим статусом преко свог талента и напорног труда и рада. Друго, школе могу да ојачају постојеће статусне хијерархије преко ограничења шанси на индивидуе које потичу из породица са високим статусом. Другим речима, Вебер је желео да истакне потенцијал школа да потпомогну или блокирају друштвену покретљивост. Његово инкорпорирање идеје о друштвеном статусу у функцију школа у друштву било је веома утицајно у бројним каснијим социолошким теоријама о образовању.

Идеје о стицању статуса преко тезе да школе социјализују индивидуе да прихвате своје место у (неправедном) капиталистичком друштву развијали су Самјуел Боулс и Херберт Гинтис (Bowles and Gintis 1976). Ови аутори не прате исту линију са теоријом о људском капиталу, јер се уместо наглашавања школе као институције која обезбеђује вештине и обуку наглашава школа као институција која нуди дипломе које се затим награђују на тржишту рада. Међутим, од суштинског значаја јесте идеја да дипломе не представљају неки виши ниво способности, већ да само служе као статусни маркери које послодавци користе како би раднике разместили у занимања ниског и високог престижа. Данас је структура образовног система блиско повезана са економским и политичким факторима и развијене државе карактерише релативно сталан економски раст, као и стабилан политички систем, тако да им тај заједнички контекст омогућава да развију кохезивни формални школски систем, макар за децу до 15 или 16 година.

Из ове перспективе јасно је да се школе схватају као да су укључене у социјализацију, али само зато што то помаже произвођењу радника за капиталистичке компаније. Марксистичка теза Боулса и Гинтиса говори о томе да ова блиска повезаност између производне сфере и образовања није само ствар школског курикулума, јер он укључује разна знања и вештине које су потребне послодавцима. Зато говоре о томе да је структура школовања заснована на принципу кореспонденције, што значи да структуре школског живота кореспондирају структурама радног живота – и у школи и на послу конформизам доводи до успеха, учитељи и менаџери диктирају задатке, док их ученици и радници извршавају, запослења у школи су хијерархијски организована, као и менаџмент неке компаније итд. Дакле, јасно се види да Боулс и Гинтис доводе у питање идеју о томе да образовање може да доведе до изједначавања у друштву и истичу како је капиталистичко образовање само процес који потпомаже бројним поделама у друштву.

Ова марксистичка теорија је нека врста конфликтног функционализма, заснована на идеји да је друштво прожето конфликтима, али да образовни систем унутар друштва такође врши одређене функције за систем као целину. Највећи број критика тицао се тезе о принципу кореспонденције, који је најчешће схватан као исувише једноставан и редукционистички. На пример, модел говори о томе да друштвена структура обликује и детерминише индивидуе и не придаје довољно значаја могућности активног отпора ученика или студената (Giddens 2009). Такође, теза је исувише уопштена и није поткрепљена емпиријски унутар самих школа, јер у многим капиталистичким државама послодавци се жале да школе не успевају да произведу пожељне раднике. И коначно, Боулс и Гинтис су се фокусирали на структуру, а не на садржај школовања, указујући тиме на постојање скривеног курикулума (види нпр. Margolis 2001) који за циљ има да ученике научи дисциплини, хијерархији и пасивном прихватању *status quo-a*.¹

Отприлике у исто време када су се појавиле наведене идеје, у англосаксонској литератури долази до превода Бурдијеових публикација који од почетка седамдесетих година почињу да привлаче пажњу друштвених научника, а не само социолога. Његов антрополошки и историјски приступ друштвеној и културној репродукцији унео је пуно новина у социологију образовања.

Материјалистичке друштвене теорије инсистирају на томе да се људска друштва изучавају као системи економске и културне производње. Најпознатији пример свакако је марксистички концепт начина производње, који привилегује економски капитал. С друге стране, Бурдијеова концепција начина репродукције, која привилегује симболички капитал, представља ништа мање моћно средство за изучавање система културне репродукције. Дакле, друштва и друштвене групе морају да се репродукују као и да продукују, односно да производе, јер друштва морају да развију успешну културну репродукцију. Структурална антропологија сматра да ове структуре почивају у неким наиндивидуалним друштвеним особеностима које уређују индивидуалне акције. Међутим, механизми преко којих се ово одвија никад нису били адекватно и задовољавајуће објашњени,

¹ Гато (Gatto 1992/2005) је дошао до сличних закључака, иако не из марксистичке перспективе.

Он сматра да курикулум укључује мање или више насумичну мешавину информација о разним темама, што доводи до конфузије, а не истинског разумевања и знања. Такође, школа учи децу да прихвате *status quo* и да схвате своје место унутар класне хијерархије, као и да интелектуално и емоционално постану зависни од ауторитета који им у виду наставника говори шта и како треба да мисле. Са тим је повезана и индиферентност која се види сваки пут након звука звона које означава крај часа, где ученици или студенти најчешће немају жељу да и након тога наставе с часом. Деца уче и да је њихово самопоуздање провизорно, јер се уздају у мишљење које о њима имају званичници, а који га формирају преко тестова и оцена. И коначно, ученици су под константним надзором, што почињу да узимају здраво за готово, о чему сведочи домаћи задатак који школску дисциплину преноси и у дом.

О овој теми вероватно су најпознатији радови Ивана Илича, који се противио култури индустријског капитализма, сматрајући да он доводи до смањења компетенције или вештости популације. Такође, мислио је да је то последица чињенице да се људи више уздају у производе индустрије него у сопствену креативност или знање (Илић 1972).

тако да Бурдије никад није био задовољан структуралистичким објашњењем кретања од структуре ка пракси (Nash 1990).

Бурдије је створио најпознатију теорију о културној репродукцији (Bourdieu and Passeron 1977) која повезује економску позицију, друштвени статус и симболички капитал са културним знањем и вештинама. Економски капитал је за њега само један од неколико облика капитала које индивидуе и групе могу да користе. Социјални капитал се односи на припадништво и укљученост у друштвене мреже или на кретање унутар друштвених група које су добро повезане, културни капитал се стиче унутар породичног окружења и преко образовања, док се симболички односи на престиж, статус и друге облике почаста које омогућавају људима са високим статусом да доминирају људима са нижим статусом. Веома је битна чињеница да се ови облици капитала могу размењивати (Bourdieu 2011).

Поред облика капитала, у Бурдијеовој теорији је важан и појам поља, односно разних друштвених места или арена унутар којих се одвијају конкуритивне борбе укорењене у облицима капитала. Он је под утицајем структурализма поље концептуализовао као структурирани простор испуњен различитим положајима, односно као хијерархију повлашћених и подређених, утемељену на неједнакој дистрибуцији у областима као што су економија (материјално богатство), друштвени односи, симболи (престиж), култура (образовања звања) итд. Друштвени живот је организован преко ових поља, од којих свако има своја правила која се не могу преносити на друга поља. На пример, у пољу уметности најважнији је културни капитал, али исти критеријуми који су на делу у уметности нису једнако релевантни за поље производње, где је најважнији економски капитал. Такође, количина и тип капитала који појединци поседују детерминише њихов релативни положај унутар поља – на пример, у пољу образовања, студенти који долазе из виших класа имају другачије форме капитала због чега се налазе на вишем и вреднијем положају од студената нижег класног положаја. Из тих разлога, поља карактерише непрекидна борба за побољшање свог положаја, али и за (ре)дефинисање легитимних акција у оквиру поља (Bourdieu 2011).

И коначно, Бурдије у оквиру образовања говори и о хабитусу, који се може описати као скуп научених диспозиција које људи усвајају услед друштвених односа у којима егзистирају. Дакле, он помоћу хабитуса жели да објасни како се репродукују правилности наметнуте објективним условима и претходним субјективним искуствима, при чему хабитус врши улогу “оператора” који практично успоставља однос између два система (објективне структуре и структурираних диспозиција) (Bourdieu 1996).

Једна од његових најпознатијих теза јесте да је школа конзервативна сила, али то не значи да је она пасивни инструмент за репродукцију хабитуса који је стечен у породици и који “објективно” потврђује доминантни културни код друштва. Он инсистира на томе да школа ипак има моћ да обликује свест мимо породице. Школски систем је под контролом друштвено и културно доминантних класа, тако да Бурдије сматра да школа игнорише хабитус деце из класа које

нису доминантне и да је тај механизам примарни узрок слабијег похађања школе од стране деце родитеља из радничке класе. Основни задатак школе је тако да омогући ученицима да схвате природу друштвеног и материјалног света и да делају тако да постигну индивидуалне и колективне циљеве који им дају разлог за акцију (Nash 1990).

Образовање је за Рендала Колинса било најзначајније као део проблема друштвене стратификације, тако да је писао о стратификацији на основу образовања и рода, али и о организационој теорији, где је јасан утицај Вебера. Главно питање на које Колинс жели да понуди одговор јесте како се образовне квалификације користе као ресурс у борби за моћ богатство и престиж и употребио је конфликтну перспективу приликом спровођења емпиријских истраживања о улози образовања у каријерама људи.

Из ове перспективе образовање је важна основа за разликовање група по статусу и зато образовне елите са заједничком (пот)културом користе образовање као критеријум за запошљавање на елитним позицијама. Образовани људи служе као “вратари” и (не) допуштају људима који (ни)су прошли одређене степене образовања да се помере на наредни ниво друштвене хијерархије и слично томе елита такође покушава да створи поштовање за своју културу у друштву као целини. Слично Диркему и Парсонсу, Колинс истиче да је данашње формално образовање дуже него пре, јер је оно данас битније за вршење послова него што је било у прединдустријским друштвима. Међутим, то је само део објашњења, јер емпиријска истраживања показују да образовање није повезано са продуктивношћу запослених на индустријском нивоу и да се вештине за неки посао уче првенствено вежбањем или праксом, а не у школама (Collins 1979).

Образовање је стога начин на који се постављају услови за одређене послове (и тиме се лимитира конкуренција) и на који се стварају ексклузивне културе занимања које се дефинишу као предуслови да се врши неки посао. То значи да ако не говоримо истим језиком (или жаргоном) као већ запослени радници који су га научили током “професионалног” тренинга, ми смо инкомпетентни. Тако је настала ситуација у којој високо образовани траже квалификације за посао који фаворизује њих саме, људи схватају значај образовања као канала за постизање успеха, послодавци подижу захтеве још више како би зауставили превише кандидата и тако даље. Дакле, за разлику од многих марксиста, Колинс не види ништа специфично капиталистичко у употреби образовања да се створи и очува друштвена позиција. Уместо тога, он образовање види као увек потенцијално важан ресурс, иако друштва варирају по степену успешности који образоване групе постижу.

Назнаке о будућим развојима социологије образовања

Функционалистичка и конфликтна парадигма у социологији образовања не исцрпљују све теорије о образовању, али јасно указују на неке основне поделе које карактеришу ову дисциплину. На најопштијем нивоу могуће је разликовати

најмање пет типова теорија образовања: идеалистичке, прагматичке, културне, индивидуалистичке и политичке (Oelkers 2001). У суштини, кроз историју се може уочити висок степен историјског континуитета теорија у образовању и закључак је да оне никада нису биле конструисане насумично, већ да су зависиле од историјских принципа који су довољно флексибилни да се примене на разне ситуације и окружења. У том светлу могу да се тумаче и анализиране теорије, а њихове импликације често садрже и одређене политичко-идеолошке импликације које овом приликом нису анализиране. У сваком случају, одавно је постало јасно да су образовање и социјална политика нераскидиво повезани и да једно увек утиче на друго.

Поред дебата између функционалиста и конфликтних теоретичара, у социологији образовања је изузетно битна и проблематика која настаје због макро и микро приступа. Социолози који су оријентисани на макро ниво користе квантитативне методологије за изучавање утицаја друштвене структуре и културних идеологија, на пример на процес стицања статуса. У овим теоријама индивидуе су ограничене друштвено-структурним аранжманима чији су оне део. У овај домен спада однос између образовања и развоја, где је циљ да се схвати однос између образовања и друштвеног прогреса. Микро теоретичари образовања користе и квантитативне и квалитативне методологије како би изучавали субјективне интерпретације и најчешће говоре о томе да су индивидуе под мањим утицајем друштвених и структурних аранжмана него што то тврде макросоциолози. Јаз између ових теорија још увек није превазиђен, а време ће показати на који начин се он у пракси може побољшати.

Литература

- Apple, M. W., S. J. Ball, and L. A. Gandin (eds) (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Abingdon: Routledge.
- Bidwell, C. E. and N. E. Friedkin (1988). The Sociology of Education. In: N. J. Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*. Newbury Park: Sage, pp. 449-471.
- Bourdieu, P. (1996). Physical space, social space and habitus. Oslo: Insitutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. and J. Passeron (1977/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bowles, S. and H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher* 16 (6): 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): S95-S120.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. London: Cohen and West and Glencoe: Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of Sociology of Education*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1982). *The Rules of Sociological Method (and Selected Texts on Sociology and its Method)*. Edited by Steven Lukes. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1984). *The Division of Labor in Society*. New York: The Free Press.
- Gatto, J. T. (1992/2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*, Sixth Edition. Cambridge: Polity Press.
- Ilić, I. (1972). *Dole škole*. Beograd: Duga.
- Lukes, S. (1985). *Emile Durkheim: His Life and Work*. Stanford: Stanford University Press.
- Margolis, E. (ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York and London: Routledge.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education* 11 (4): 431-447.
- Oelkers, J. (2001). Education: Phenomena, concepts, and theories. In: N. J. Smelser and P. B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier Science, pp. 4234-4239.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968). The academic system: A sociologist's view. *Public Interest* 13: 173-197.
- Parsons, T. and G. M. Platt (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Power, F. C., R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley, and T. C. Hunt (eds) (2008). *Moral Education: A Handbook*, Volumes 1 & 2. Westport and London: Praeger.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review* 51 (1): 1-17.
- Škorić, M. i A. Kišjuhas (n.d.). Klasične sociološke teorije. Neobjavljen rukopis.
- Wagenaar, T. C. (2007). The sociology of education. In: C. D. Bryant and D. L. Peck (eds), *21st Century Sociology, Volume One: Traditional and Core Areas*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 311-318.
- Weber, M. (1946). The "rationalization" of education and training. In: H. H. Gerth and C. W. Mills (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, pp. 240-244.
- Weber, M. (2008). *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations*. Edited by J. Dreijmanis. New York: Algora Publishing.

Jovana Škorić, Belgrade

FUNCTIONALISTIC AND CONFLICT SOCIOLOGIES OF EDUCATION

Abstract

The paper outlines the most known functionalistic and conflict sociological theories of education, i.e. opinions of their most prominent representatives. According to functionalists, the most important function of education is socialization, contributing to integrating into a society as a whole; the advocates of this paradigm are Durkheim, Parsons, as theorists of human, i.e. social capital. On the other hand, conflict theory of education starts from the standpoint that society consists of different social groups whose interests differ significantly, often even antagonistically. The standpoints of Weber, Bowles and Gintis, as well as Bourdieu and Collins are analyzed within this paradigm. Functionalistic and conflict paradigm in sociology of education do not exhaust all sociological theories of education, but they clearly point to certain fundamental classifications characterising the discipline.

Key words: sociology of education, functionalism, conflict theory.

Йована Шкорич, Белград

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И КОНФЛИКТНЫЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В настоящей работе представлены самые известные функционалистские и конфликтные теории образования, то есть положения их выдающихся представителей. С точки зрения функционалистов, важнейшей функцией образования является социализация, которая помогает интеграцию общества в целом, а последователями такого образца являются Дирке, Парсонс и теоретики человеческого, то есть социального капитала. С другой стороны, конфликтная теория образования исходит из предположения что общество состоит из разных общественных групп, интересы которых существенно разные, а часто и совсем противоположные. В рамках настоящего образца автор анализирует положения Вебера, Боулса и Гинтиса как и Бурдие и Колинса. Функционалистский и конфликтный образцы в социологии образования не включают все социологические теории образования, но ясно указывают на некоторые основные разделения, которые характеризуют настоящую дисциплину.

Опорные слова: социология образования, функционализм, конфликтная теория

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Далиборка Поповић
Висока школа за васпитаче
струковних студија
Алексинач

UDK 316.624-0257.874
Оригинални научни рад
Примљен: 4. II 2014.
BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 1, p. 60-71.

ПРОБЛЕМ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА ИЗ УГЛА УЧЕНИКА

Резиме

У раду је извршен приказ релевантних теоријских поставки у чијем је фокусу проблем вршњачког насиља, са посебним освртом на факторе који би адекватним деловањем могли бити у функцији његове превенције. У оквиру емпиријског дела рада представљени су резултати истраживања чији је циљ био усмерен на сагледавање проблема вршњачког насиља из угла ученика. Истраживањем, које у основи има експлоративни карактер, обухваћен је узорак од укупно 206 ученика.

Добијени резултати потврђују полазне основе постављеног проблема да је у најмањој мери изражено физичко насиље, те да породица и школа не пружају адекватну подршку ученицима у суочавању са овим проблемом, што ова два система декларише контекстима ризичних фактора за појаву и пораст вршњачког насиља.

Кључне речи: вршњачко насиље, превенција, породица, школа.

Увод

Вршњачко насиље, као један од облика друштвено неприлагођеног понашања, изазива забринутост читавог друштва јер нарушава правила на којима оно почива (Zloković, Vrcelj, 2010). Иако је све већи број истраживања који се баве проблемом вршњачког насиља, још увек нису потпуно разјашњени узроци насилничког понашања, што знатно отежава рад на његовој превенцији. Ипак, наводи у стручној литератури говоре да у основи насиља могу бити научени обрасци понашања стечени имитирањем модела, или неадекватна комуникација између младих и одраслих, на коју млади одговарају протестом у виду насиља (Lalić, 1999), као и неостварена афирмација од стране вршњака, што условљава појаву негативне доминације у виду насиља (Bilić, 1999).

Приликом одређења појма насиље, Попадић и Плут (2008) подразумевају неоправдано наношење штете другоме и додају да „понашање којим се наноси штета може бити вербално и невербално, и може се састојати у физичком повређивању, наношењу материјалне штете или психолошком повређивању, као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично“ (Popadić, Plut, 2008: 310). Један од првих истраживача насиља међу вршњацима је Дан Олвеј и према његовом одређењу ове врсте насиља, „ученик је злостављан или виктимизиран када је он или она понављано или трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика“ (Olweus, 1993: 9). Насиље Олвеј дефинише и као „агресивно понашање којим актер или насилник користи своје тело или предмет (укључујући оружје) да би нанео (релативно озбиљну) повреду или непријатност другој особи“ (Olweus, 1993: 12). Поменути аутор истиче да се узроци појаве насилних реакција у раном детињству везују за породично окружење, док се узроци појаве насилних реакција у адолесцентном периоду везују за школу и вршњаке (Olweus, 1994). С обзиром на чињеницу да су породица и школа два најзначајнија фактора у процесу социјализације, може се рећи да оне уједно имају и најзначајнију улогу у просоцијалном развоју (Goldštajn, 1997), а самим тим и у спречавању појаве насилничких нагона и његовог испољавања.

Иако се вршњачко насиље испољава углавном у школи, његове узроке треба тражити у укупним утицајима на васпитање деце. Пад друштвених вредности који се рефлектује у свакодневним понашањима појединаца и друштвених група, несметано се приказује деци путем разноврсних медија. Породица и школа, као емисери друштвених (не)прилика, свакако нису једине одговорне, али имају највећу одговорност за преузимање активности које би омогућиле превазилажење овог проблема. Треба при том имати на уму да „насиље може да се сузбија само отклањањем онога што га подстиче и мењањем мотива који га изазивају“ (Toh, према: Trifunović, 2006: 25-26). У нашој земљи је из године у годину све већи пораст нивоа вршњачког насиља. Истраживања (Gašić-Pavišić, 1998; Plut, Popadić, 2006), показују да је најдоминантнији облик вршњачког насиља, а уједно и облик чији ниво учесталости расте, вербално насиље (вређање, сплеткарење, исмевање...), док су у све мањој мери присутни облици физичког насиља међу вршњацима. Без обзира о ком облику је реч, директно или индиректно доживљено насиље може оставити несагледиве и трајне последице на свеукупан развој ученика. Наслови у стручној литератури у чијем је фокусу интересовања тематика вршњачког насиља углавном се односе на интервентни приступ и пажња је у већој мери усмерена ка деци која врше насиље, док су жртве углавном занемарене. Приликом приступања проблему вршњачког насиља у развијенијим земљама полазило се пре свега од анализирања узрока ове појаве, преко развијања свести о овом проблему, ангажовања надлежних институција и појединаца, до израде превентивних и интервентних програма и њихове имплементације у васпитно-образовну праксу и њихове евалуације

У циљу постизања бољих ефеката у превенцији вршњачког насиља, између осталог, важно је сагледати проблем из различитих углова, а посебно из

угла ученика који су директни или индиректни актери ове појаве. У том смислу конкретизован је и методолошки оквир нашег емпиријског истраживања.

Методолошки оквир истраживања

Проблем истраживања у овом раду односи се на сагледавање могућности превенције вршњачког насиља, а *предмет* истраживања су перцепције ученика о вршњачком насиљу и карактеристикама односа који имају са родитељима и наставницима у циљу његове превенције. Стога, *циљ* истраживања био је утврђивање перцепције ученика о карактеристикама вршњачког насиља, као и о њиховој повезаности са учешћем одраслих (родитеља и наставника) у његовој превенцији. Овако постављен циљ истраживања операционализован је и хијерархијски рашчлањен на следеће *задатке*:

1. Утврдити која понашања ученици препознају као вршњачко насиље;
2. Утврдити перцепцију ученика о могућим узроцима вршњачког насиља;
3. Утврдити ниво подршке који ученици добијају од родитеља и наставника у суочавању са овим проблемом.

Полазна претпоставка истраживања садржана је у становишту да је у најмањој мери изражено физичко насиље, те да породица и школа не пружају адекватну подршку ученицима у суочавању са овим проблемом.

Истраживање је у основи експлоративног карактера, а подаци од ученика су прикупљени помоћу упитника који је конструисан за потребе нашег истраживања. Намерни узорак је чинило укупно 206 ученика, од чега 111 ученика у чијој се школи реализује програм „Школа без насиља“ и 95 ученика у чијој школи се не реализује програм. Посматрано на нивоу укупног узорка ученика, расподела према социо-демографским карактеристикама је следећа: 88 дечака и 117 девојчица; 101 ученик седмог и 104 ученика осмог разреда; довољних и добрих ученика је 27, врло добрих 69 и одличних 110; 27 ученика живи у непотпуној (једнородитељској) породици, 136 живи у потпуној (двородитељској) породици и 42 ученика живи у проширеној породици. Истраживање је спроведено у основним школама у Београду и Краљеву, и то у три школе у којима се реализује и три школе у којима се не реализује програм превенције „Школа без насиља“

Резултати и дискусија

Анализа и интерпретација резултата спроведеног емпиријског истраживања односе се на опис вршњачког насиља који се ослања на субјективни доживљај ученика. У том смислу је у даљем тексту приказано како ученици описују вршњачко насиље, његове узроке и мере подршке које имају од породице и школе, које се спроводе потпуно независно.

Опис вршњачког насиља из угла ученика. У циљу сагледавања доживљаја о проблематици насиља међу вршњацима, кренуло се од анализе одговора ученика на питање шта подразумевају под појмом вршњачко насиље. Широко

спектар одговора у којима је у најмањој мери уочљиво физичко насиље, сугерише на поимање вршњачког насиља из сопственог искуства, директног и индиректног. Наиме, на основу добијених одговора стиче се утисак да физичко насиље, као најочигледнији облик, вршњаци починиоци избегавају јер су свесни да је мања могућност доказивања психичког, вербалног и емоционалног насиља, а самим тим је онемогућено и кажњавање починиоца.

По учесталости појављивања, као посебне изворе непријатности ученици су наводили: вређање, псовке, омаловажавање, избацивање из друштва, подсмевање, понижавање, узнемиравање порукама електронским путем, отимање ствари, шутирање, гурање и слично. Описи непријатности који су у основи вршњачког насиља, проткани су коментарима да их углавном доживљавају слабији, те да у њима уживају јачи, који покушавају да „уведу ред“, што је сагласно резултатима неких ранијих истраживања (Olweus, 1998; Gašić-Pavišić, 2004; Popadić, Plut, 2008).

На сличан начин, али уз одређене специфичности у одговорима, вршњачко насиље описују и ученици који похађају школе у којима се реализује програм „Школа без насиља“. Специфичности се огледају у уопштавању конкретнијих ситуација у којима препознају и индиректне облике вршњачког насиља (на пример: „измишљање прича о вршњацима“, „ако је неко добар у свему стварају се кланови против њега“, „певање песме неке са измењеним речима“, „исмевање оних који имају проблеме“, „материјално искоришћавање“), а за разлику од групе ученика који нису учествовали у програму, наводе и сексуално узнемиравање и насиље које појединац доживљава од групе вршњака. Наведени одговори ученика показују да се програм „Школа без насиља“ може сматрати фактором који доприноси препознавању ризичних понашања и ситуација у којима има елементарна насиља, што ученицима омогућава да благовремено развију стратегије решавања конфликтних ситуација ненасилним путем. С друге стране, овај програм може бити и значајан фактор за препознавање сопствених реакција у којима има елементарна агресије, што је полазна основа за формирање просоцијалног понашања које обезбеђује прихваћеност уместо одбачености од вршњака.

У намери сагледавања узрока вршњачког насиља, перципираних из угла ученика, ученицима је постављено питање отвореног типа: *Шта по твој мишљењу изазива такво понашање?* Наиме, идеја да ученици дају одговоре на наведено питање садржана је у жељи да се сагледа у којој мери је испољавање агресивних реакција према вршњацима зависно од односа унутар породичног и школског система, односно да ли су породица и школа потенцијални извори агресивних реакција ученика.

Анализа ученичких одговора указује на то да **узроци насилничког понашања према вршњацима у највећој мери потичу управо из породичног и школског контекста**, а затим из свеукупних друштвених дешавања. Интересантно је да одговори који се појављују код анкетираних ученика не садрже елементе који би указивали на признавање сопствене одговорности и одговорности својих вршњака. Истина, нико не оправдава починиоце насиља, али разлози које наводе као да имају за циљ да укажу на немогућности њиховог другачијег понашања. Такође, добијени одговори

логично показују да лоши односи и запостављеност деце у породици, као и непријатељски став наставника према ученицима доводе до потребе за „искаљивање беса над другима“ и нетолерантности, па често безазлене ситуације производе тешке трауме. Ученици сматрају да је: „велики број деце препуштен сам себи“, „досађују се“, „угледају се на ТВ јунаке и лоше моделе понашања деце из околине“, „покушавају да се докажу како би стекли популарност и пажњу која им недостаје“. По исказу једног ученика „деца троше вишак енергије на туче и свађе, коју би могла боље да искористе на неке породичне и школске обавезе“. „Неко ко покушава да буде „фаца“, скрећући тако пажњу на себе то ради на погрешан начин, а уствари показује да му је тешко и треба му помоћ“, опаска је такође једног од ученика. Генерално, врло зрели одговори ученика на питање шта то насилнике наводи на агресивне реакције, отварају бројна друга питања која се односе пре свега на аспект неадекватне бриге о деци у оквиру породице и школе, као и низак ниво њихове повезаности. Одговори ученика, који се не разликују суштински с обзиром на то да ли се у школи коју похађају реализује програм „Школа без насиља“, осликавају поље неадекватног присуства одраслих у дечијем развоју што представља плодно тле за развој понашања које ескалира у вршњачко насиље. Наведени налаз указује на значај, не само адекватнијег деловања породичног и школског система појединачно, већ и на важност стварања прилика за што чешћу сарадњу како би се креирале заједничке активности и вршила подела одговорности између родитеља и наставника, у циљу подстицања креативности и развијања другарства које је, по процени анкетираних ученика, најјачи и најстабилнији фактор превенције вршњачког насиља.

Проблем вршњачког насиља као тема у породици и школи. У оквиру трећег истраживачког задатка анализирани су одговори ученика на низ затворених питања, која се односе на то да ли, колико често и о чему разговарају са својим родитељима и наставницима, односно одељенским старешинама када је у питању насиље међу вршњацима. На основу претходно анализираних одговора ученика у којима су породица и школа препознати као узроци агресивних реакција, може се рећи да наредна питања, која се односе на испитивање нивоа подршке у оквиру породице и школе, посебно добијају на значају.

Увид у фреквенције добијених одговора, посматрано на нивоу укупног броја испитаних ученика, показује да *са родитељима о овој теми разговара* 75,2% ученика. Даљом анализом, посматрано на нивоу укупног броја ученика који разговарају о вршњачком насиљу, утврђено је да 54% ученика разговара са родитељима веома често, и то о томе како конфликте са вршњацима треба решавати мирним путем, без свађе и туче; 22,7% ученика са родитељима разговара веома често о томе како реаговати у ситуацијама када је неко насилан; 14,6% ученика са родитељима разговара само када је неко већ био насилан према њима, а 8,6% ученика само у случајевима када њихови родитељи дођу до сазнања да су њихова деца била насилна према некоме. Судаћи по одговорима ове групе ученика, а уколико се посматрају прве две категорије одговора које се односе на превенцију вршњачког насиља, може се закључити да од укупног броја ученика који разговарају са родитељима о вршњачком насиљу, њих 76,7% ученика разговара

са својим родитељима о превенцији насиља међу вршњацима. Иако је добијени резултат охрабрујући, не треба занемарити да 23,3% ученика са родитељима разговара тек када се деси насиље, а онда када се оно деси то више није ствар процента, јер је, с обзиром на последице насиља, сваки појединачан случај важан и алармантан, било да је у питању жртва или починилац. Ипак, у највећој мери забрињава налаз да 24, 8% ученика уопште не разговара са својим родитељима о овом проблему, ни превентивно, ни интервентно. Овакав налаз отвара бројна питања: који ученици припадају овој групи, да ли су они уопште имали искуства са проблемом вршњачког насиља, какав је њихов положај у породици и вршњачким групама, имају ли подршку од неког другог уколико им је потребна и слично?

У циљу утврђивања постојања статистички значајних разлика по овом питању с обзиром на мерене варијабле, коришћен је χ^2 тест. Анализом резултата χ^2 теста уочена је статистички значајна разлика у расподели фреквенције одговора једино с обзиром на узраст. Наиме, утврђено је да ученици седмог разреда у већој мери (82,2%) разговарају са родитељима о проблему насиља, него ученици осмог разреда, (68,9%). Постојећа разлика је статистички значајна $\chi^2= 4,15$ (табела бр. 1).

Табела бр. 1 – Разговор са родитељима о вршњачком насиљу код ученика седмог и осмог разреда

Разред :	разговор са родитељима :	
	не разговарају (50)	разговарају (154)
седми (101)	17,8 % (18)	82,2 % (83)
осми (103)	31,1 % (32)	68,9 % (71)
$\chi^2= 4,15$ (p= 0,04)		

Добијени налаз могуће је тумачити са аспекта евентуалне процене родитеља да проблему вршњачког насиља у већој мери треба посветити пажњу док су им деца на млађем школском узрасту. С друге стране, значајно је размотрити аспект више израженог осећаја независности код ученика осмог разреда, те тумачења да припадници ове групе ученика желе да себе прикажу довољно способним да се сами изборе са проблемима вршњачког насиља.

Када је реч о *разговорима о вршњачком насиљу са наставницима*, од укупног броја испитаних ученика, њих 76,6% ученика је истакло да о овој теми разговарају на часовима одељенског старешине. Од укупног броја ученика који о овом проблему разговарају са одељенским старешинама, мањи број испитаника истиче да разговарају о начинима решавања конфликта мирним путем, тј. превентивно, док 64,5% ученика истиче да на часовима одељенског старешине о овом проблему разговарају само у случају када се насиље догоди. Резултати су показали да су разговори о проблему вршњачког насиља на часовима одељенског старешине такође учесналији у седмом, него у осмом разреду (табела бр. 2), што показује да ниво подршке и од одељенских старешина има тенденцију опадања на старијем узрасту ученика.

Табела бр. 2 – Разговор о вршњачком насиљу на часовима одељенског старешине код ученика седмог и осмог разреда

разред :	Разговор на часовима одељенског старешине :	
	само када се насиље догоди... (126)	веома често, у циљу превенције (70)
седми (96)	57,3 % (55)	42,7 % (41)
осми (100)	71,0 % (71)	29,0 % (29)
$\chi^2 = 4,01$ (p= 0,05)		

Ослањајући се на добијене одговоре, могуће је констатовати да се у школи не посвећује довољно пажње проблему вршњачког насиља, посебно не превенцији, што показују и подаци о *учешћу ученика у радионицама* које се баве овим проблемом. Наиме, према добијеним резултатима више од половине ученика (52,7%) није учествовало у радионицама које се баве овом тематиком. Сходно Правилнику о протоколу заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања, свака школа је у обавези да сачини Акциони план у коме ће поред осталог планирати радионице за ученике о превенцији вршњачког насиља. Наведени одговори ученика указују на мањкавост у планирању или реализацији Акционих планова. Ипак, важно је скренути пажњу на чињеницу да су уочене статистички значајне разлике по питању учешћа ученика у радионицама које се баве проблемом вршњачког насиља с обзиром на школски успех ученика и реализацију програма „Школа без насиља” у школи коју ученици похађају.

У радионицама које су се бавиле проблемом насиља учествовао је најмањи број довољних и добрих ученика (14,8%), затим врло добрих (31,9%) и највише одличних ученика (65,1%). Вредност χ^2 теста ($\chi^2=31,2\%$, p=0,01) показује статистичку значајност разлика, а коефицијент контингенције (C=+0,37) показује слабу повезаност између ове две варијабле и позитивну корелацију (табела бр. 3).

Табела бр. 3 – Учесће ученика различитог школског успеха у радионицама

школски успех ученика:	учешће у радионицама :	
	нису учествовали (108)	учествовали су (97)
довољан и добар (27)	85,2 % (23)	14,8 % (4)
врло добар (69)	68,1 % (47)	31,9 % (22)
одличан (109)	34,9 % (38)	65,1 % (71)
$\chi^2 = 31,92$ (p= 0,01)		
C = + 0,37 (p= 0,01)		

На основу добијених одговора, може се констатовати да *бољи школски успех* детерминише виши ниво мотивисаности за учешће ученика у радионицама, што намеће питање да ли је учешће у радионицама на добровољној бази ученика или наставници бирају ученике бољих школских постигнућа с обзиром на то да је са њима лакше радити, јер неки налази (Spasenović, 2008) показују да су вршњачка прихваћеност и социјално одговорно понашање тесно повезани са добрим школским постигнућима. У сваком случају, веома корисним би се показало уколико би наставници улагали напор да мотивишу и ученике слабијих школских постигнућа за активно и добровољно учешће у радионицама овог типа, тим пре што се баш ова група ученика изјаснила да су радионице (које су организоване у оквиру реализације програма „Школа без насиља“), код њих пробудиле већу агресивност.

Добијене разлике према варијабли реализације програма „Школа без насиља“ огледају се у томе што је знатно већи број ученика који похађају школу у којој постоји програм, у односу на ученике у чијим школама се не реализује овај програм, учествовао у радионицама које су се бавиле проблемом вршњачког насиља (табела бр.4). Разлике су статистички значајне ($\chi^2=28,39$; $p=0,01$), те се може констатовати да *реализација програма „Школа без насиља“ у школи доприноси укључивању већег броја ученика у радионице које се баве проблемом насиља*.

Табела бр. 4 – Учешће ученика различитих група у радионицама

групе ученика :	учешће у радионицама :	
	нису учествовали (108)	учествовали су (97)
У школи се реализује програм „Школа без насиља“ (111)	35,1 % (39)	64,9 % (72)
У школи се не реализује програм „Школа без насиља“ (94)	73,4 % (69)	26,6 % (25)
$\chi^2= 28,39$ $p= 0,01$		

Реализација програма „Школа без насиља“ подразумева, у оквиру Компоненте за ученике, организовање радионица за све ученике, које се у највећој мери реализују на часовима одељенског старешине. Иако добијени подаци овог истраживања показују да 35,1% ученика из школа у којима је имплементиран овај програм није учествовало у радионицама, ипак је тај проценат више него дупло мањи у односу на ученике у чијим школама се програм не реализује. С друге стране, наведени податак намеће питање зашто трећина ученика није учествовала у радионицама с обзиром да програм предвиђа учешће свих ученика?

У намери да се испита који фактори детерминишу *заинтересованост за учешће у радионицама који се баве проблемима вршњачког насиља*, провераване су предикторске снаге појединих варијабли. Расподела фреквенција одговора показала је да значајан предиктор може бити пол и школски успех ученика. Наиме, подаци у табели бр. 5 показују да девојчице у већој мери изражавају жељу за учешћем у новим радионицама које се баве проблемом вршњачког насиља. Овај податак је важан за наставнике, јер говори да би у почетном превентивном раду у оквиру вршњачке едукације било корисно одабрати девојчице као примарну групу са којом ће наставници радити, а које би касније постепено укључивале и дечаке.

Табела бр. 5 – Заинтересованост ученика за учешће у радионицама с обзиром на пол

	учешће у новим радионицама :	
пол ученика :	не желе (28)	жеље (175)
дечаки (87)	21,8 % (19)	78,2 % (68)
девојчице (116)	7,8 % (9)	92,2 % (107)
	$\chi^2 = 7,15$ (p = 0,01)	

Резултати о разликама заинтересованости ученика за учешћем у радионицама зависно од узраста, показују да је мотивација ученика 8. разреда нешто нижа него код ученика 7. разреда (табела бр. 6).

Табела бр. 6 – Заинтересованост ученика за учешће у радионицама с обзиром на узраст

	учешће у новим радионицама :	
разреди :	не желе (28)	жеље (175)
седми (100)	8,0 % (8)	92,0 % (92)
осми (103)	19,4 % (20)	80,6 % (83)
	$\chi^2 = 4,64$ (ниво 0,03)	

Поставља се питање зашто мотивација ученика опада преласком у осми разред? Промишљања у трагању за одговором на ово питање могу ићи од тога да они већ имају развијене стратегије у суочавању са проблемом вршњачког насиља па до тога да се на овом узрасту у мањој мери суочавају са њим или су преокупирани питањима и обавезама која се тичу припрема за упис у средње школе? У сваком случају, а имајући у виду да ову групу ученика очекује скори прелазак у нови циклус васпитно-образовног процеса који уједно подразумева ступање у нове вршњачке групе и изграђивање односа са непознатим вршњацима, било би веома пожељно да се обезбеде услови који би и ову групу ученика мотивисали за континуирано оснаживање њихових просоцијалних компетенција.

Закључак

Након квалитативне и квантитативне анализе одговора испитаника може се констатовати да добијени резултати показују да је неопходно и у породичном, а посебно у школском окружењу појачати превентивни приступ проблему вршњачког насиља. Такође, резултати показују да ученици основних школа као доминантне облике вршњачког насиља препознају оне који спадају у емоционално-психолошко и социјално насиље, што може указивати на постојање још већег броја жртава које ћуте о доживљеном насиљу. У циљу инхибирања могућих последица доживљеног насиља, улога одраслих и њихова подршка ученицима још више добија на значају. Оно што је такође индикативно јесте да ученици у чијим школама се реализује програм „Школа без насиља“ препознају и облике сексуалног насиља, а наводе и неке индиректне форме понашања вршњака које наносе штету другима. У том смислу, неопходно је користити примере добре праксе из наведеног програма, како би се код ученика развила свест о препознавању облика вршњачког насиља и о стратегијама деловања када се са њима суоче. Разлоге агресивних реакција починиоца ученици препознају у неадекватној превентивној улози породице и школе, од којих немају подршку у довољној мери, иако мере подршке различито перципирају ученици зависно од неких мерених контролних варијабли (пол, школски успех, узраст, односно разред који похађају, програм „Школа без насиља“). Занимљиво је истаћи да не постоје статистички значајне разлике у одговорима ученика зависно од структуре њихове породице, што потврђује становиште о томе да структурна дефицијентност породице не мора нужно да буде и фактор развоја дисфункционалних образаца понашања (Zuković, 2008, Зуковић 2012), па самим тим ни фактор који нужно одређује вредносно поимање вршњачког насиља као облика дисфункционалног понашања.

Укратко, добијени одговори ученика потврђују полазну основу истраживања, када је реч о узроцима вршњачког насиља, тј. узроци најчешће произилаз из породичног и школског система, а с друге стране изостаје и њихова адекватна подршка ученицима у суочавању са овим проблемом. Наведене констатације импликује потребу стручног усавршавања наставника (Grandić, Stipić, 2011, Anđelković, 2012) из области превенције вршњачког насиља, како би обезбедили адекватан превентивни приступ и подршку ученицима. Адекватна едукација наставника значајна је и с аспекта едукативног деловања на родитеље у области превенције вршњачког насиља и унапређивања њихове сарадње за превенцију вршњачког насиља.

Литература

- Anđelković, A. (2012) Povezanost vaspitnog koncepta nastavnika i profesionalnog razvoja, *Pedagogija* 3, str. 328-333.
- Bilić, V. (1999): Agresivnost mladih i mogućnosti pomoći, *Obnovljeni život*, (54) 1, 69-77.

- Gašić-Pavišić, S. (2004): Nasilje u školi i mogućnosti prevencije. U: (prir: S. Krnjajić) *Socijalno ponašanje učenika*. 193-206. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Goldštajn, A. (1997): Kurikulum za razvoj prosocijalnog ponašanja kod agresivnih mladih. U: (prir: S. Joksimović, S. Gašić-Pavišić i Lj. Miočinović). *Vaspitanje i altruizam*. 141-162. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Грандић, Р., Стипић, М. (2011) Професионални развој наставника-пут до квалитетног образовања, Педагошка стварност 3-4, стр.198-209.
- Lalić, D. (1999): Neki socijalni aspekti nasilničkog ponašanja među mladima: U: (prir: H. Vrgoč) *Agresivnost (nasilje) u školi*. 43-53. Zagreb, Hrvatski-pedagoško-književni zbor.
- Olweus, D. (1993): *Bullung at school. What we know and whatwe can do*. Oxford, Blackwel.
- Olweus, D. (1994): Annotation-Bulling at schoolBasic facts and effects off a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35. 1171-1190
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Popadić, D., Plut, D. (2008): *Nasilje u osnovnim školama u Srbiji-oblici i učestalost*. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 2, 309-328.
- Spasenović, V. (2008): *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trifunović, V. (2006): *Nasilje u školi*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Zloković, J., Vrcelj, S. (2010): *Rizična ponašanja djece i mladih, Odgojne znanosti*, 1, 197-213.
- Zuković, S. (2008): *Funkcionalnost porodice u uslovima društvenih promena: karakteristike, dimenzije i resursi*. U: (prir: O.Gajić) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. 113-129. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2012): *Porodica kao sistem-funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Dr Daliborka Popović, Aleksinac

THE PROBLEM OF PEER VIOLENCE FROM THE ANGLE OF PUPILS

Abstract

The paper outlines relevant theoretical assumptions focusing on the problem of peer violence, with special attention to the factors which could be in the function of their prevention according to adequate actions. The empirical part of the paper gives the results of the research whose aim was to consider the problem of peer violence from the angle of pupils. The explorative research included the sample of 206 pupils.

The results confirm the initial grounds of the established problem, according to which physical violence is the least expressed, as well as that family and school do not provide adequate support to pupils in their facing with the problem; as a consequence these two systems could be described as contexts comprised of various factors leading to appearance and increase of peer violence.

Key words: peer violence, prevention, family, school.

Д-р Далиборка Попович, Алексинац

ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ СРЕДИ СВЕРСТНИКОВ ИЗ УГЛА ЗРЕНИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей работе сделан обзор важнейших теоретических положений в центре внимания которых находится проблема насилия среди сверстников, в особенности факторов которые могут быть использованы в предупреждении насилия. В рамках эмпирической части работы представлены результаты исследования, целью которого было рассмотрение проблемы насилия среди сверстников из угла зрения учеников. В исследовании эксплоративного характера участвовали 206 учеников.

Полученные результаты подтверждают исходные предположения заданной проблемы, что в наименьшей степени выражено физическое насилие, что семья и школа не оказывают адекватную поддержку ученикам, которые имеют такую проблему, а это эти две системы определяет как контексты факторов риска в появлении и расширении насилия среди сверстников.

Опорные слова: насилие среди сверстников, превентива, семья, школа

Проф. др Јелена Станисављевић
Братислава Добрић
Сања Лазић
Универзитет у Београду,
Биолошки факултет, Београд

UDK 371.233:57
Стручни чланак
Примљен: 23. IX 2014.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 1, p. 72–83.

ПРИМЕНА ТЕРЕНСКОГ РАДА И ЕКСКУРЗИЈЕ У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

У овом раду је представљен преглед истраживања карактеристика теренске наставе и биолошких наставних екскурзија, код нас и у свету. Такође, посебно су анализирани ставови и искуства ученика у основној школи о примени теренског рада у настави биологије. Потребно је било утврдити утицај теренског рада на формирање мотивационих процеса и ставова код ученика у настави биологије. Истраживање је обављено током другог полугодишња школске 2012/2013. године у основној школи „20. октобар” у Београду на узорку ученика два одељења осмих разреда. Ученици су реализовали биолошки/еколошки програмски садржај у оквиру наставне теме: “Обновљиви извори енергије” применом теренског рада. Након тога, уследило је анкетирање ученика. Резултати анкете су показали да ученици имају позитиван став о примени теренског рада у настави биологије, али да се он ипак недовољно примењује. Такође, резултати истичу велику заинтересованост и мотивисаност ученика за усвајање биолошких/еколошких програмских садржаја применом теренског рада.

Кључне речи: теренски рад, биолошке наставне екскурзије, биолошки програмски садржаји

Увод

Ванучионичке активности се најчешће одвијају у природи или у полуприродним околностима. Модерно ванучионичко образовање заслугу за свој почетак дугује бројним одвојеним иницијативама крајем 19. века. За квалитетно ванучионичко образовање заслужан је Курт Халн, немачки васпитач који је тај облик

поучавања увео у систем образовања. У другој половини 20. века веома се проширила примена оваквог вида образовања у свим областима (Rolston, 1985).

Теренски рад је по дефиницији рад који је усмерен на сакупљање већег броја корисних информација од стране групе истраживача на терену. Постоје многобројни захтеви у његовој реализацији. Да би се успешно реализовао, у многим земљама, потребно је добијање дозволе за извођење студије таквог рада. Након добијања дозволе, сами почеци извођења теренског рада могу бити веома захтевни уколико наставник није спреман на евентуалне проблеме и грешке који се могу јавити. У САД-у, где је и успостављена најбоља наставна пракса теренског рада, пре више година, истакнуто је: „Теренска настава је ефикаснија када је циљ наставника да деца ураде оно што желе, а не оно што им наставници наметну. Она је веома корисна за ученике, наставнике и природу у целини“ (Barker et al., 2002).

Екскурзија се дефинише као посебан облик наставног рада који омогућава посматрање и проучавање различитих појава и процеса у реалном окружењу. Биолошка наставна екскурзија је нарочито значајна у погледу широког биолошког и општег образовања и васпитања ученика (Станисављевић и Радоњић, 2009). Она је веома комплексна јер захтева време, новац и добру организацију васпитно-образовне делатности. Теренски рад у поређењу са њом, углавном је усмерен на један објект који је циљ истраживања групе или појединца. Добро организована екскурзија обогаћује ученике знањима о природи, проширује њихова искуства, утиче на утврђивање и систематизацију стечених знања, развија сазнајна интересовања, моралне, естетске и друге квалитете личности, васпитава и доприноси бољем међусобном упознавању свих учесника у настави. Настава у природи, „на отвореном“, у околини школе, представља могућност осигуравања оне врсте знања „где речи нису довољне“ (Анђић, 2007).

Биолошка наставна екскурзија треба да оствари низ дидактичких принципа, а превасходно принцип очигледности који подразумева стицање знања полазећи од чулног доживљаја. Опажање природних појава и процеса подстиче пажњу, памћење, машту, емоције. Резултат тога је виши квалитет и квантитет стечених знања код ученика у настави биологије. Да би се у потпуности успешно реализовала, биолошка наставна екскурзија мора бити добро осмишљена и организована од стране наставника биологије и ученика. Када се утврде њени циљеви и задаци, наставник је тај који усмерава и води процес ученичког посматрања. Ученици треба да схвате суштину природних објеката и процеса које посматрају, да покушају самостално да формулишу питања у вези са посматраним предметима и појавама и да их сами објашњавају. Посебно је важно да се стечена знања и искуства са биолошке наставне екскурзије примене у свакодневном животу. Суштински значај има закључни рад после обављене екскурзије. Појединци и групе који су имали одређене задатке припремају кратке извештаје, усмене или писане, који се излажу на часу и они треба да послуже као основа за разматрање и повезивање свега што су ученици видели, сазнали и доживели (Isoardi, 2010). Након тога, формулишу се сажети закључци или праве резимеи у складу са постављеним задацима (Станисављевић и Радоњић, 2009).

Извођење наставе биологије у природи је веома значајно за ефикасно стицање знања и развијање умних способности ученика. Оваквом наставом омогућава се непосредно упознавање и доживљавање природних појава и процеса, креативнији разговор и буди ученичко интересовање (Bell, 2006). Веома је важно да процес усвајања знања не буде заснован на пуком усвајању дефиниција и формула, већ он треба да представља континуирани развој одређених идеја и искустава ученика.

У настави биологије, екскурзије се могу организовати у циљу реализације превасходно зоолошких, ботаничких и еколошких програмских садржаја због специфичности тих садржаја и објективне могућности за темељно и свеобухватно праћење тих објеката и процеса (Станисављевић и Радоњић, 2009). Најпогодније локације за извођење наставе у природи су: еколошки кутак, биобашта, школски или оближњи парк, огледно-демонстрациони школски врт, зоолошки врт, ботаничка башта.

Циљ и задаци истраживања

Циљ овог истраживања је био да се представи значај теренског рада и биолошких наставних екскурзија у настави биологије.

Задаци који су при томе реализовани односе се на:

- упоредну анализу ефикасности примене теренског рада и биолошких наставних екскурзија,
- анализу заступљености теренског рада и екскурзија у наставним програмима биологије за основну школу и
- испитивање ставова и мишљења ученика у основној школи о примени теренског рада у настави биологије.

Методологија истраживања

За реализацију прва два задатка овог рада, сакупљени су резултати појединачних студија који се односе на анализу ефикасности теренског рада и биолошких наставних екскурзија. Они су упоредо анализирани и табеларно представљени.

За анализу ставова и мишљења ученика о примени теренског рада и биолошких наставних екскурзија спроведена је анкета на узорку ученика два одељења осмог разреда основне школе „20. октобар“ у Београду, током другог полугодишта школске 2012/2013. године. Пре спровођења анкете ученици су на терену реализовали наставну јединицу „Обновљиви извори енергије“.

За припрему и реализацију ове наставне јединице коришћени су: уџбеник, слике, шеме, наставни листићи и анкета. Приликом извођења теренске наставе примењене су: метода усменог излагања (када су ђацима образлагани појмови ветар и вода); метода разговора (када се дискутовало са ученицима о природ-

ним феноменима који су везани за појмове ветар и вода) и метода демонстрације (приликом показивања на живим бићима о значају ветра за опрашивање биљака).

Ученици су добили задатак да у свом раду примене методу практичних и лабораторијских радова када су разврставали отпадни материјал у циљу очувања и унапређења животне средине.

Све активности су изведене у форми једнодневнoг излета.

У уводном делу тих активности, наставник је дефинисао циљеве и задатке, образложио појам обновљиви извори енергије, а затим је говорио о њиховом значају.

Потом су ученици посматрали обновљиве изворе енергије (воду, ветар, Сунце). Такође им је на примеру неких представника четинара и скривеносеменаца презентовао значај ветра за њихово опрашивање. Затим је постављено једно проблемско питање које се односило на смањење количине отпада у њиховој околини, што је уједно била припрема за реализацију следеће наставне јединице „Отпад и рециклажа“. Након тога, ученици су добили задатак да тимски сакупе отпад у три различите кесе за пластику, папир и метал (васпитни задатак: развијање еколошке свести о значају очувања природе).

Након реализације постављених задатака, у завршном делу предвиђених активности, ученици су заједно са наставником дискутовали и самостално изводили закључке о обновљивим изворима енергије.

Потом је уследило анкетаирање ученика. Анкетни лист се састојао од шест питања. Прво питање је имало више понуђених одговора за заокруживање у зависности од ранијих ученичких активности. Следећа четири питања су била по типу заокруживања једног понуђеног одговора, а шесто питање је било отвореног типа.

Сва питања су формулисана у складу са постављеним циљевима и задацима истраживања. После обављене анкете, дискутовано је о евентуалним поступцима који се ученицима нису допали у току овог наставног процеса, како би се извршиле одговарајуће корекције приликом следеће реализације теренске наставе.

Резултати дискусије

Упоредна анализа ефикасности примене теренског рада и биолошких наставних екскурзија

Анализа теренске наставе посебно је презентована у студији аутора Ане Ђокић-Остојић и Јелене Станисављевић. Циљ је био експериментално проверити примену теренске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја. Након увођења теренске наставе, експериментална група је остварила бољи успех на финалном тесту знања у односу на контролну групу. Ученици експерименталне групе су реализацијом теренске наставе, односно извођењем еколошких вежби на терену, стекли квалитетна и трајнија знања кроз лична искуства, путем повезивања еколошких наставних садржаја са конкретним људским делатностима у окружењу у коме живе (Ђокић-Остојић и Станисављевић, 2011).

Посебно је извршена упоредна анализа примене различитих облика наставе по питању опсега, квалитета и трајности (ретенције) стечених знања. У табели је представљен сумарни приказ те анализе (таб 1).

Табела 1: Упоредни преглед ефикасности наставних средстава и врста наставе (Станисављевић, 2011).

Експериментални фактор	Узраст	Иницијални тест			Финални тест			Ре тест		
		Е(%)	К(%)	Раз	Е(%)	К(%)	Раз	Е(%)	К(%)	Раз
Наставна екскурзија (Грдинић, 1996)	V разред	68,80	66,70	1,90	83,80	75,30	8,50	95,90	77,90	18,0
Активно учење Наставна екскурзија (Миљановић, 2000)	VII разред	66,07	66,58	0,41	73,87	66,66	7,21	76,70	69,20	7,29
Теренска настава (Ђокић–Остојић, Станисављевић, 2011)	VII разред	66,10	64,30	1,80	81,52	50,48	31,04	71,67	55,36	16,31

На основу наведених резултата, може се закључити да су примене наставне екскурзије и теренског рада по питању стицања знања и остваривања трајности знања веома ефикасне.

Теренски рад и наставне екскурзије пружају шансу за учење и развијање ученичких знања и вештина на начин који превасходно доприноси проширивању њихових свакодневних искустава у учионици и изван ње (Lock, 2006).

Бројна инострана истраживања у погледу примене различитих објеката за теренски рад, могу се сумирати у збирној табели (Таб 2). Роџер Лок је извршио упоредну анализу (преглед) тринаест радова својих колега и закључио да се током година мења опсег, значење и важност ваннаставних активности (Lock, 2004).

Табела 2: Проценат коришћених места за реализацију теренског рада у настави биологије (Lock, 2004).

Локација	Kinchin (1993)	Lock (1999)	Tilling (2002)	Belcher (2003)
Школски шарк	29%	26%	32%	
Игралиште	36%			41%
Обала реке				64%
Пешчара	68%	41%	50%	68%
Планина	24%	19%	14%	22%
Обала језера	47%	46%	41%	56%
Двориште	52%			13%

Анализа заступљености теренског рада и екскурзија у наставним програмима биологије за основну школу

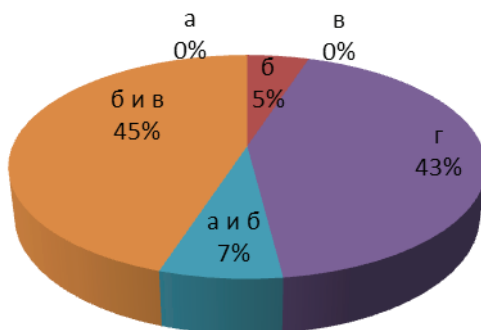
Разматрајући процентулану заступљеност примене теренског рада у настави биологије у основним школама, према прописаном плану и програму за биологију, односно користећи Методичке приручнике и орјентационе распореде за наставнике биологије од 5-8. разреда основне школе можемо извести следеће закључке:

- У осмом разреду основне школе овај вид наставне активности заступљен је у оквиру наставних јединица: Угроженост и уништавање агроекосистема и културних добара; Посете заштићеном природном добру; Уочавање разноврсности и структуре екосистема у непосредном окружењу; Допринос селекцији отпада у посредној околини. То представља 10% од укупног броја часова наставе биологије за тај разред (Станисављевић, 2011);
- У седмом разреду основне школе наставним планом и програмом предвиђена је реализација садржаја који се односи на анатомију и физиологију људског тела и теренска настава није предвиђена (Станисављевић, 2011);
- У шестом разреду основне школе, теренска настава заступљена је у обиму од 4%, у реализацији три наставне јединице које се односе на Царство и разноврсност животиња (Станисављевић и Петров, 2008);
- У петом разреду, процентуална заступљеност теренског рада је 3%, односно два школска часа, која се односе на Царство и разноврсност биљака (Станисављевић, 2009).

Резултати анкете

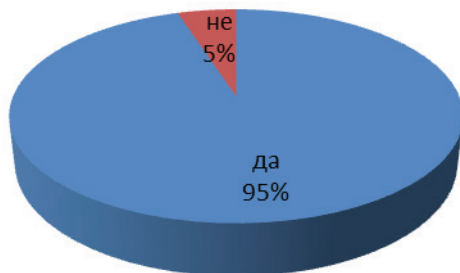
Након спроведене анкете, добијени су следећи резултати који су приказани за свако питање посебно.

1. Да ли сте имали прилику да до сада посетите Ботаничку башту, Зоолошки врт или природњачки музеј?



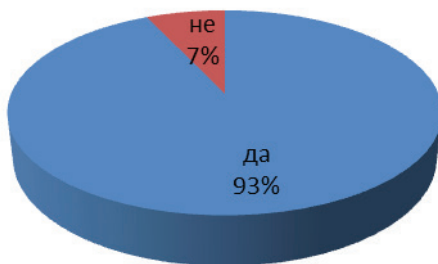
Графикон 1. Анализа одговора на прво питање

2. Да ли сте у току свог осмогодишњег школовања некада имали час биологије ван учионице, у природи?



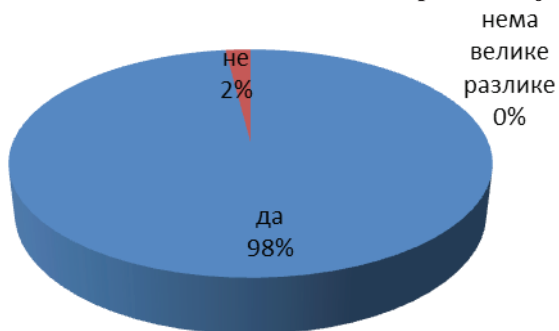
Графикон 2. Анализа одговора на друго питање

3. Да ли бисте волели да бар 1 – 2 пута годишње имате час биологије у природи?



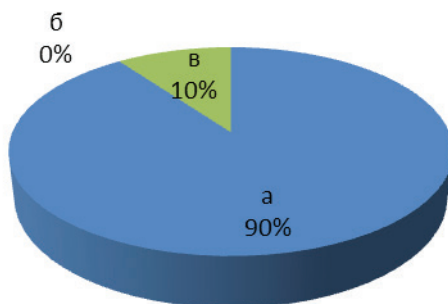
Графикон 3. Анализа одговора на треће питање

4. Да ли мислите да би оваква настава била креативнија?



Графикон 4. Анализа одговора на четврто питање

5. Да ли мислите да бисте лакше савладали садржаје биологије, нпр. о биљкама или животињама, уколико бисте их видели у њиховом природном станишту?



Графикон 5. Анализа одговора на пето питање

6. На који начин наставне екскурзије и теренски рад доприносе настави биологије?

Неки од одговора на ово питање су:

„Оваква настава би била лакша и боље бисмо разумели градиво.“

„Настава би била много занимљивија и лакше бисмо научили одређене лекције.“

„Имали бисмо бољу инспирацију и било би нам интересантије.“

„Испитивање појединих биљака и животиња било би веома занимљиво и креативно.“

„Оваква настава би била лакша јер бисмо настави у природи посветили више пажње.“

„Било би нам лакше да савладамо градиво и схватимо природу која нас окружује.“

„Могли бисмо радом у природи да градиво учимо још боље. Лакше бисмо памтили јер бисмо повезивали оно што видимо са оним што чујемо.“

Сви су на постављено отворено питање одговорили да би волели што чешће да на овакав начин савладавају предвиђене садржаје. Такође, то им се веома допада јер им је настава лакша и боље разумеју предвиђене садржаје, односно природу која их окружује. Резултати постављених питања о томе да ли би волели чешће да имају наставу у природи показују вредност од 93%, што указује да готово сви ученици имају жељу да наставу похађају изван учионичких оквира. Њих 98% сматра да би оваква наставна делатност била креативнија јер им допушта висок степен слободног рада и стваралачке активности.

Поредећи напред наведене резултате о мотивисаности ученика за ванучиониичке активности, може се уочити позитивна корелација са резултатима истра-

живања који су добијени у студији Слободана Радоњића (1994). Њима је доказана је изузетна ефикасност примене биолошких екскурзија у настави биологије. Тако стечена знања су квалитетнија, трајнија, а ученици су били посебно мотивисани. Забележена је њихова изузетна креативност и жеља за напредовањем.

Такође, у другим анализама, размотрене су и везе које се оставрују међу учесницима теренског рада. Посебно је доказано да у многим случајевима нема довољно добре припреме, па се као посебни захтеви наводе припрема за извођење таквог вида наставе и добра комуникација међу ученицима и наставницима (Morag & Tal, 2011).

Садржаји који се односе на заштиту животне средине посебно су ефикасно реализовани комбинацијом наставе у природи и различитих шема. Ученици су исказали заинтересованост за овакве облике рада. Код њих је уочено да су на тај начин надоградили своја сазнања, односно реорганизовали свој систем знања (Niebert & Gropengiesser, 2011).

Узимајући у обзир напред наведено, уочава се аналогија која у први план истиче позитиван став и жељу ученика да на такав начин реализују различите биолошке/еколошке програмске садржаје. Они радо прихватају такав модел вођења наставе и истраживања појава и процеса у природи.

Закључци

Теренски рад и биолошке наставне екскурзије су веома подстицајне за ученике. Уз помоћ њих се остварују мотивациони процеси и олакшава стицање знања. Тако стечена знања постају трајна и квалитетна.

Разматрајући напред наведене резултате и анкету, могу се извести закључци о томе да се ученицима овакав вид наставе допада.

Да би се ови облици рада што чешће примењивали у настави биологије, али и у настави других наставних предмета, веома је важно да се наставници стручно оспособе за њихову примену. Потребно је да буду добро обавештени о могућностима и местима за њихово извођење. Такође, они су у обавези да константно посећују семинаре и да се консултују са колегама из других школа о предностима у реализацији овакве наставне делатности. То би значајно променило, не само улогу наставника у процесу поучавања, већ би подстакло и активно укључивање ученика у свим фазама наставе.

Биологија као наука и наставни предмет, има велику потребу за применом теренског рада и наставних екскурзија. Њихово спровођење укључује вештине размишљања, научне вештине, практичне способности и добро манипулисање адекватним наставним средствима.

Повећање броја часова предвиђених за овакве активности у програмима за биологију, боља материјална опремљеност школа, као и додатно образовање и развој вештина наставника биологије за примену тих облика рада треба да постану кључни чиниоци који ће допринети њиховој чешћој и адекватној примени.

Литература

- Andić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2, 7-23.
- Barker, S., Slingsby, D. & Tilling, S. (2002). Teaching biology outside the classroom, Shrewsbury, UK: Field Studies Council.
- Bell, D. (2006). Science outside the classroom, *School Science Review*, 87.
- Грдинић, Б. (1996). Значај флористичких истраживања у функцији унапређења наставе биологије. Докторска теза. ПМФ Универзитет у Новом Саду. 354 стр.
- Isoardi, G. (2010). Evaluating the learning outcomes of an international field trip in postgraduate lighting design courses. *Journal of Learning design*, 3 (3), 37-44.
- Токић – Остојић, А. и Станисављевић, Ј. (2011). Утицај теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања у области еколошког образовања, *Настава и васпитање*, Београд, 60 (1), 47 – 57.
- Lock, R. (2004). Science Education – Aspirations and Inspirations for Science Teachers. ATSE, Conference Proceedings 2003 St Martins Services Ltd, Lancaster, pp 75-95.
- Lock, R. (2006). Fieldwork in biology for 11-16 year old students: curriculum practices, rationales and actions that encourage and support biology fieldwork activity. Paper presented at the European Researchers in Didactics of Biology Conference, Institute of Education, London, September 2006.
- Миљановић, Т. (2000). Активно учење у настави биологије у основној школи. Докторска дисертација, ПМФ Универзитет у Новом Саду. Нови Сад. 207 стр.
- Morag, O., Tal, T. (2011). Development and application of the fine framework for learning in nature. Authenticity in Biology Education-benefits and Challenges, Ed: Yarden & Carvalho, 353-365.
- Niebertz, K., Gropengiesser, H. (2011). „It is not the CO₂ itself, it is the imbalance!“ Conceptual reconstruction of the carbon cycle in global warming. Authenticity in Biology Education-benefits and Challenges, Ed: Yarden & Carvalho, 339-352.
- Радоњић, С. (1994). Биолошке екскурзије као модел васпитно – образовног рада. Докторска дисертација. ПМФ Универзитет у Новом Саду, стр. 182
- Rolston, H. (1985). Valuing wildlands. *Env. Ethics*, 23-48.
- Станисављевић, Ј. и Петров, Б. (2008). Методички приручник и оријентациони распоред за наставнике биологије за шести разред основне школе. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Станисављевић, Ј. (2009). Методички приручник и оријентациони распоред за наставнике биологије за пети разред основне школе. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Станисављевић, Ј., Радоњић, С. (2009). Методика наставе биологије, Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.

- Станисављевић, Ј. (2011). Упоредни приказ ефикасности наставних модела за реализацију еколошких и општих биолошких програмских садржаја, Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.
- Станисављевић, Ј. (2011). Методички приручник и оријентациони распоред за наставнике биологије за седми разред основне школе. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Станисављевић, Ј. (2011). Методички приручник и оријентациони распоред за наставнике биологије за осми разред основне школе. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Prof Dr Jelena Stanisavljević
Bratislava Dobrić
Sanja Lazić
Belgrade

THE APPLICATION OF FIELD WORK AND FIELD TRIP IN BIOLOGY TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

The paper gives an overview of research on the characteristics of field teaching and biology teaching field trips in Serbia and in the world. Furthermore, special attention is paid to the analysis of the attitudes and experiences of pupils in primary school on the application of field trip in biology teaching. It was necessary to establish the influence field work has on the formation of motivational processes and attitudes of pupils in teaching of biology. The research was conducted during the second term of the academic 2012/13 in the primary school "20. oktobar" in Belgrade at the sample of two eight grade classes. The pupils realized biological/ecological program contents according to a teaching topic: "Renewable sources of energy" according to field work. This activity was followed by carrying out a questionnaire. The results showed that the pupils have positive attitude to the application of field work in biology teaching, but that it is not applied to a sufficient degree. At the same time, the results emphasized high level of interestedness and motivation of pupils for acquisition of biological/ecological program contents through application of field work and field trip.

Key words: field work, field trips in biology teaching, biology program contents.

Д-р Елена Станисавлевич Братислава Добрич Саня Лазич, Белград

ПРИМЕНЕНИЕ РАБОТЫ НА МЕСТНОСТИ И ЭКСКУРСИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе представлен обзор исследований характеристик работы, обучения на местности и биологических учебных экскурсий у нас и в мире. Также отдельно сделан анализ мнений и опыта учеников начальной школы, касающихся работы на местности в процессе обучения биологии. Мы хотели узнать влияние работы на местности на формирование мотивирующих процессов и положений у учеников в обучении биологии. Исследование проведено в течение второго полугодия 2012/2013 учебного года в начальной школе "20 октябрь" в Белграде, а в нём взяли участие ученики два класса восьмиклассников. Ученики реализовали биологическо/экологическое программное содержание в рамках учебной темы: "Возобновительные источники энергии", применяя работы на местности. После этого проведена анкета, Результаты анкеты показали, что у учеников сформировалось положительное положение о применении работы на местности в процессе обучения биологии, но такая работа недостаточно применяется. Результаты показывают большую заинтересованность и мотивацию учеников к усвоению биологическо/экологических программных содержаний путём применения работы на местности.

Опорные слова: работа на местности, биологические учебные экскурсии, биологические программные содержания

Даниела Берић – Дамњановић
Економско – трговинска школа
Шабац
Жељка Бојић
ОШ „Јанко Веселиновић“
Шабац

UDK 821.163.41.03-31 Veselinović J.
Стручни чланак
Примљен: 5. V 2014.
BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 1, p. 84-96.

ЛЕКСИЧКО НАСЛЕЂЕ ЈАНКА ВЕСЕЛИНОВИЋА КРОЗ ВИЗУРУ МЛАДИХ

Резиме

Истраживање је изведено у оквиру пројекта Лексичко наслеђе Јанка Веселиновић кроз визуру младих, које је финансирала Градска управа града Шапца. Као полазна тачка је послужио роман завичајног писца Јанка Веселиновића „Хајдук Станко“, с којим се деца упознају током школовања. Из романа је издвојена лексика карактеристична за овај простор и доба 19. века, када је аутор стварао.

Истраживање је требало да покаже да ли је у времену од настанка романа до данас дошло до заборављања лексичког наслеђа. Задаци су били да се утврди да ли млади у контексту реченице боље разумеју појмове, да ли постоји разлика у разумевању појмова у односу на средину из које дете потиче (градска и сеоска) и да ли се са узрастом повећава степен разумевања. У истраживању је учествовало 145 деце сва три школска узраста и из различитих средина: ОШ „Јанко Веселиновић“ Шабац, ОШ „Краљ Александар Карађорђевић“ Прњавор, ОШ „Јован Цвијић“ Змињак и Економско – трговинска школа Шабац.

Резултати показују да су деца препознавала појмове у контексту реченице у много већем проценту него када су издвојени појединачно. Уочено је да су деца виших разреда основне школе показала највиши степен разумевања појмова и да се разлика у познавању појмова скоро потпуно изгубила између деце из различитих средина.

Кључне речи: лексика романа Хајдук Станко, узраст деце, средина, разумевање појмова с краја 19. века, заборављање лексичког наслеђа

Увод

Рад је настао као део пројекта *Лексичко наслеђе Јанка Веселиновић кроз визуру младих*. Идеја за истраживање се јавила из потребе да се утврди колико млади познају говор свог завичаја и речник који је био у употреби с краја 19. века.

Пошто је Јанко Веселиновић завичајни писац који је писао управо тим језиком, а 2012. године је обележено и сто педест година од његовог рођења, роман *Хајдук Станко*, с којим се деца упознају током школовања, послужио је као полазна тачка. Из романа је издвојен лексички садржај карактеристичан за тај простор и доба. На основу њега формиран је речник мање познатих појмова и извршено анкетирање ученика о познавању неких од лексема које су ушле у садржај речника.

Идеја за пројекат поникла је из проучавања дела мачванских реалистичких аутора на часу књижевности и језика, када је примећено да деца недовољно добро разумеју текст који припада крају 19. века.

Узимајући у обзир недовољно развијен лексички фонд данашње деце школског узраста и све присутнију појаву замењивања српских речи туђицама, намеће се потреба да се на такве појаве скрене пажња јавности и кроз пројекат популарише код деце занимање за традиционалну лексику и културне појаве, чак и у ситуацијама када су оне анахроне, а део су општег знања о свом фолклорном наслеђу. У прилог борби националног идентитета на супрот потрошачком, регионална култура се препознаје као важна у свету који обезличава и отуђује јединку од њених корена.

Да би пројекат заживео, коришћена су савремена средства комуникације - социјалне мреже и веб сервиси. На тај начин јавност је упозната не само са резултатима, него је могла и да прати ток истраживања. Продукти пројекта су: стручни рад, специјални речник и низ мултимедијалних прилога на сајту *Духовно и материјално наслеђе Мачве*¹.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је лексика мачванског краја у делу Јанка Веселиновића. Како су трагови културе једног народа остали забележени у језику, на примеру старијег српског књижевног дела, које се бави животом народа, можемо уочити необичне речи које су данашњој читалачкој публици слабије познате и на основу њих реконструисати до каквих је културних промена дошло од времена у ком је роман настао до данас. Верује се да је роман Јанка Веселиновића *Хајдук Станко* штиво погодно за обраду у различитим школским узрастима, од млађешкошког до средњошкошког. Управо зато лексика тог романа је одабрана за окосницу истраживања.

Циљ истраживања је био да се утврди у којој мери деца различитог узраста разумеју лексичке облике из живота мачванског села са краја 19. века.

Задаци истраживања су:

- Издвојити карактеристичне лексеме из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића;
- Утврдити да ли млади разумеју лексику из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића, у контексту реченице и ван ње;

¹ <http://nasledjemacve.weebly.com/>

- Утврдити да ли постоји веза између школског узраста и разумевања појмова из романа;
- Утврдити да ли постоји веза између средине у којој млади живе и разумевања појмова карактеристичних за мачванско село с краја 19. века које приказује Јанко Веселиновић.

Познато је да се ово књижевно дело проучава у деловима у нижим и вишим разредима основне школе, а на средњешколском узрасту се спомиње као пример реалистичког историјског романа са темом из сеоске средине.

Није познато како и колико добро деца разумеју садржину романа, с обзиром да је роман написан у 19. веку и да је великим делом лексика дела архаична, по три критеријума. У роману се говори о сеоској културној средини и историјском комешању народа пред и на почетку Првог српског устанка. Време и средина удаљени су век и по у односу на данашње читаоце. Сеоска екстралингвистичка култура оног времена састоји се од већег броја предмета и назива који су данас архаизми. Велики број појмова припада турцизмима и замењен је новим речима, матерњег или неког другог страног језика чији је утицај постао јачи, а део је ближе европске културне оријентације Срба у 20. веку. Један број речи је дијалекатски условљен, што такође динамизује читање романа и може да доведе младе у забуну о томе колико правилно говоре свој језик. Заступљене су и речи које су и данас у употреби, а део су сеоске културе живљења.

Општа хипотеза је да млади у већој мери не разумеју лексику која се јавља у роману *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића.

Посебне хипотезе су:

- Млади боље разумеју појмове у контексту реченице.
- Млади из руралне средине у већој мери разумеју појмове из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића.
- Са узрастом се повећава степен разумевања појмова карактеристичних за мачванско село с краја 19. века које употребљава Јанко Веселиновић у свом делу.

Независне варијабле су узраст и средина из које потичу млади, а зависна варијабла је разумевање појмова карактеристичних за мачванско село с краја 19. века које проналазимо у роману *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића.

Методе коришћене у овом истраживању су дескриптивна, која описује појаву непознавања језика из прошлости краја, и каузална неескпериментална, која описује везу између средине, узраста и познавања речника из романа *Хајдук Станко*.

Техника анализе садржаја примењена је при анализи романа и у прикупљању материјала за речник. Примењена је и техника анкетирања да би се утврдило колико млади познају речник којим пише Јанко Веселиновић.

Припремљен је упитник по унапред утврђеним критеријумима. Првобитни оријентир је био властити лексички фонд, односно сећање на речи које су

ауторке у детињству чуле у свом непосредном окружењу, као живу језичку материју генерација којима су припадале њихове бабе и деде, а која је, у међувремену, углавном изумрла.

У истраживању је учествовало 145 деце сва три школска узраста из школа: ОШ „Јанко Веселиновић“ Шабац, ОШ „Краљ Александар Карађорђевић“ Прњавор, ОШ „Јован Цвијић“ Змињак и Економско – трговинска школа Шабац. На млађем основношколском узрасту испитано је 48-оро деце, а 47-оро деце припада вишим разредима основне школе. На средњешколском узрасту узорак је чинило 50-оро деце. Од укупног броја испитаника, из сеоске средине је 66-оро деце, а 79-оро је из градске средине.

Подаци су обрађени дескриптивном статистиком, за сваку варијаблу: узраст и средину.

Резултати истраживања и дискусија

На основу резултата на нивоу целе групе, види се да ниједан појам није у потпуности препознат. Деца из градске средине са 100% су знала шта значе речи *јектати* и *дичити*. У сеоској средини препознати су у глаголи *дичити* (98,48%) и *јектати* (93,94%). Са процентом преко 90% испитаници су на нивоу целе групе препознали значење речи *пашњак* и *њива*.

У великом броју (преко 80%) су као познати појмови препознате речи: *збесити*, *доконати* и *амбар*, а 70% и више процената је знало значење појмова: *издевати*, *парохијан*, *жгебче* и *колеба*. Ових једанаест речи су добро познате деци.

Деци су у великом броју (80-90%) позната значења пет појмова. У великом броју деца су знала шта означавају речи: *колеба*, *амбар*, *јаран*, *њива*, *пашњак*, *доконати*, *збесити*, *дичити* и *јектати*. Дакле, девет појмова је познато у проценту изнад 80%

У већем броју (60-80%) су деци позната значења петнаест појмова: *сатљик*, *двојнице*, *месојеђе*, *берићет*, *жгебче*, *запећак*, *милошта*, *ђувегија*, *кмет*, *парохојан*, *мандал*, *лотра*, *стаја*, *марва* и *издевати*.

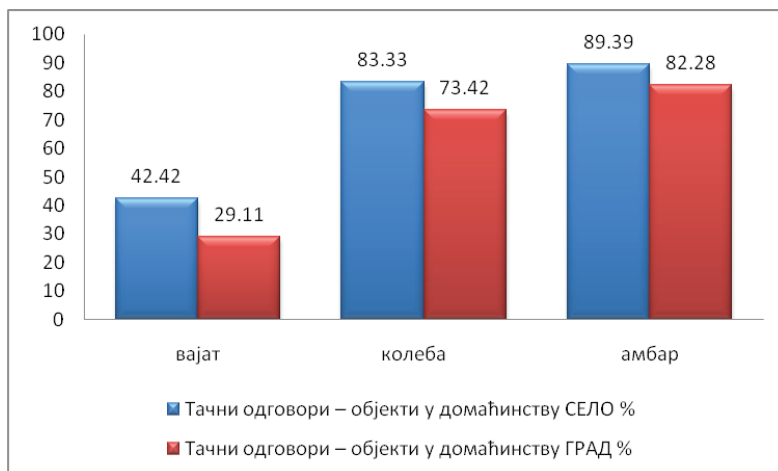
Око половине испитаника је знало шта значи девет појмова: *поњава*, *перчин*, *канџија*, *кураж*, *угурсуз*, *кабадахија*, *ледина*, *дубрава* и *честар*.

Појмови који су деци у мањој мери познати (40-50%) су речи *вајат* и *анатема*.

Слабо познатих (30-40%) појмова било је пет: *губер*, *бусија*, *шајка*, *дажд* и *буљук*.

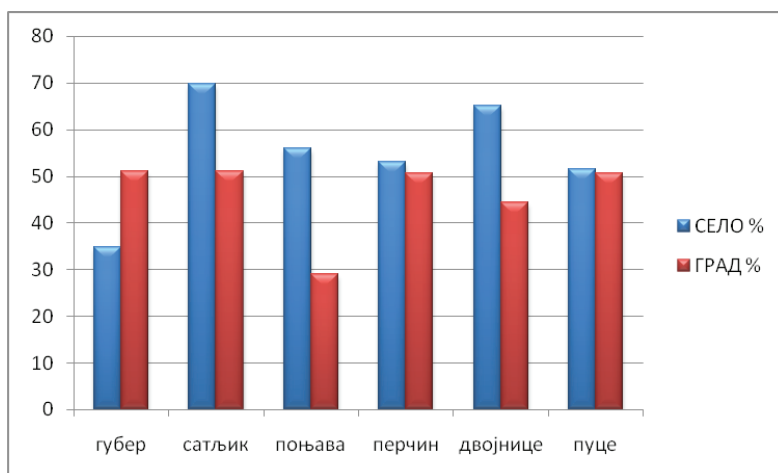
У односу на средину из које деца потичу резултати показују да има незнатне разлике у познавању лексема.

У првом питању упитника дати су добро познати, још увек у руралној средини важећи појмови објеката за становање и смештај робе. Циљ овог питања био је да се провери да ли деца знају прецизно разлику у намени објеката или се та тачна разлика изгубила.



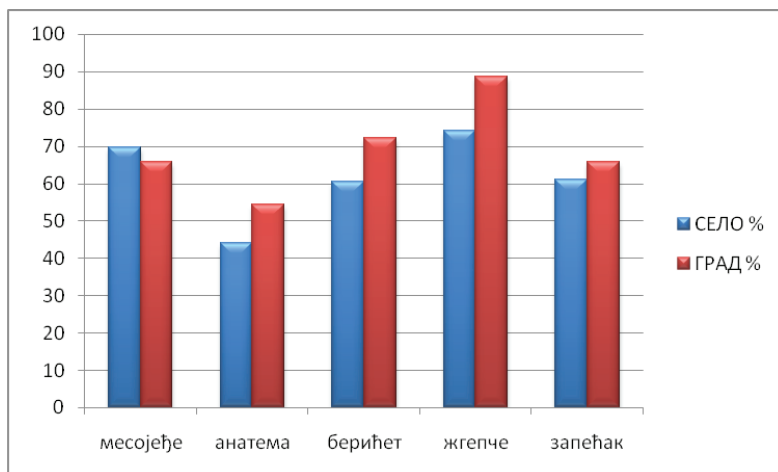
Графикон 1 Појмови који означавају објекте у домаћинству

У другом питању су лексеме које су са становишта семантике најзахтевније, јер изискују добро познавање предмета за домаћинство, од којих неки још увек имају употребну вредност. Ти предмети били су у свакодневној употреби крајем 20. века. Једина лексема која не припада наведеном скупу честа је у текстовима који се обрађују у школи (народне лирско-епске врсте, реалистичка српска приповетка и роман, романтичарска драма и епика), па би деци могла бити позната, а овде је стављена не би ли разбила монотонију и пробудила дељу пажњу баш због различитости контекста из ког долази.



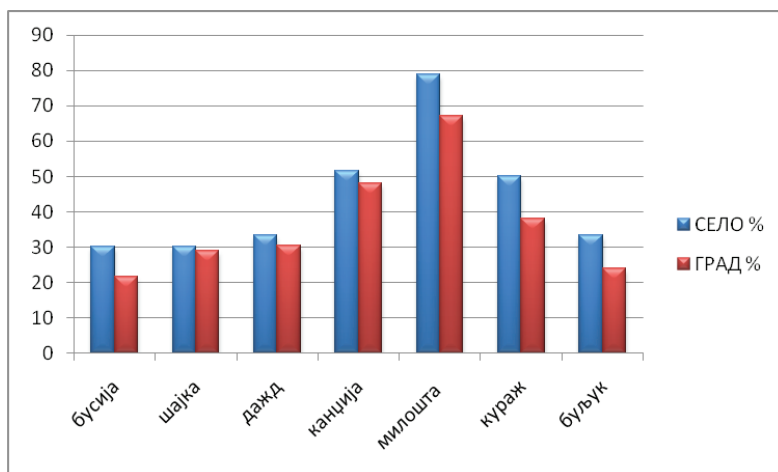
Графикон 2 Појмови из домаћинства

Трећим питањем се обрађује један број апстрактних појмова везаних за доба године, обичаје и особине. Сврстане су оквиру исте категорије имајући у виду њихову језичку сугестивност и експресивни сугласнички склоп.

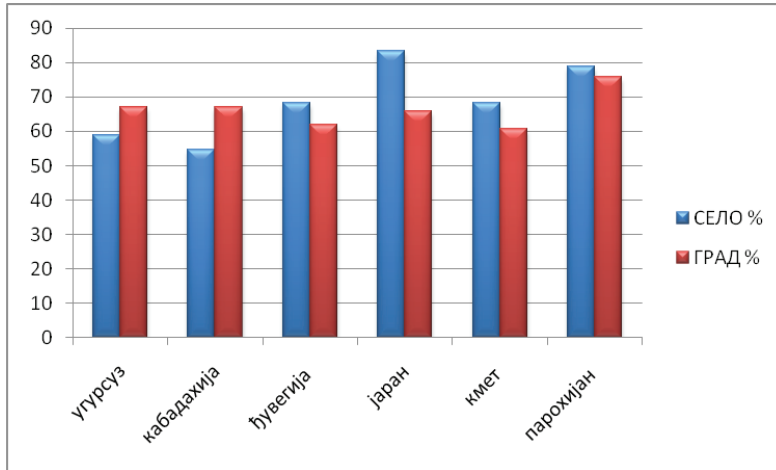


Графикон 3 Апстрактни појмови везани за доба године, обичаје и особине

У оквиру четвртог питања у првој групи су речи различитог порекла и очекује се да су познате деци из живота и књижевности. У оквиру друге групе дате су речи које обухватају функције и особине људи и очекивало се да је разлика између њих у свести деце јасна кад су дата као питања затвореног типа. Ове речи су честе у народним пословицама и другој усменој књижевности, кроз читаво школовање.

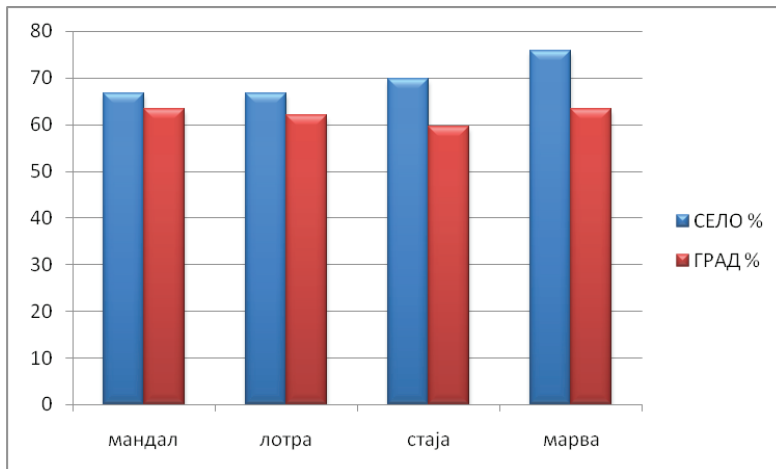


Графикон 4 Појмови који се чешће јављају у пословицама и усменој књижевности



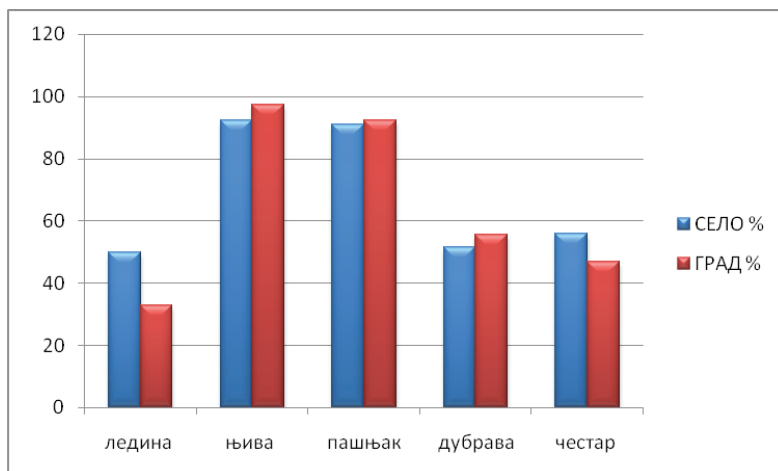
Графикон 5 Појмови који обухватају функције и особине људи

Пето питање би лексички требало да буде најјасније деци јер садржи значење појмова и данас постојећих у оквиру сеоског живота и за њих нема савременијих синонимних лексема.



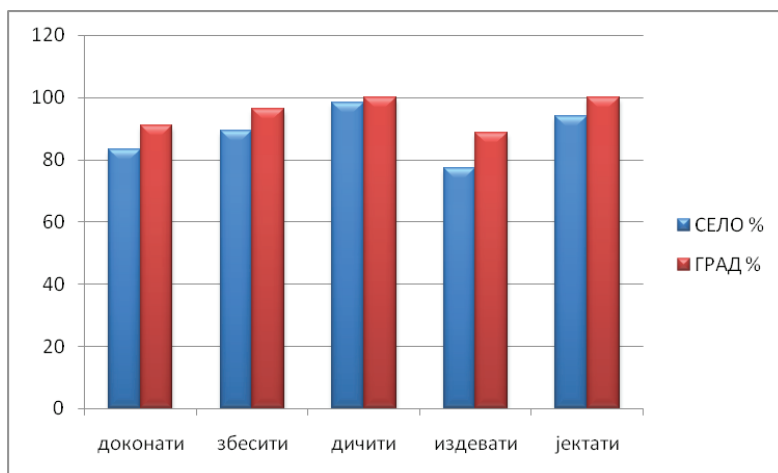
Графикон 6 Појмови из сеоског живота

У оквиру шестог питања утврђено је колико тачно деца познају значење речи које означавају врсте земљишта у сеоској култури (*њива*, *паињак*) и селективно или интуитивно препознавање мање познатих појмова (*ледина*, *чест*, *дубрава*).



Графикон 7 Појмови који означавају врсте земљишта

У седмом питању било је потребно уочити значење глагола у контексту реченице. Требало је одгонетнути значење глаголских облика за које се верује да нису познати деци, односно да их нико од деце не употребљава у свакодневном говору, нити је вероватно да се са њима сусретну у говору одраслих.



Графикон 8 Глаголи

У групи испитаника из градске средине два појма су деци била потпуно позната на нивоу сва три узраста. То су глаголи *јектати* и *дичити*. Веома позната су (90% и више) четири појма: *њива*, *пашњак*, *доконати* и *збесити*. Добро познати појмови (80%) су: *издевати*, *амбар*, *жгепче*. У већем проценту позна-

ти појмови (60-80%), њих четрнаест, су речи: *вајат, колеба, месојеђе, запећак, милошта, угурсуз, кабадахија, ђувегија, јаран, кмет, пароксијан, мандал, лотра, марва*. Око половине испитаника (50-60%) знало је шта значи седам појмова, односно значења речи: *губер, сатљик, перчин, пуце, анатема, стаја, дубрава*. У мањој мери (40-50%) су деца позната значења речи: *двојнице, канџија, честар*. Слабо познато (30% и мање) је седам појмова: *поњава, бусија, шајка, дажд, кураж, буљук, ледина*, од којих су најнижи степен препознавања имале речи *бусија* (21%) и *буљук* (24%).

Резултати добијени према узрасту показују да узраст није био пресудан критеријум за познавање појмова у целини, па су и резултати од појма до појма различити.

Највећи број лексема знала су деца узраста од петог до осмог разреда основних школа – двадесет и пет. То су лексеме: *вајат, колеба, амбар, губер, сатљик, поњава, двојнице, пуце, месојеђе, анатема, запећак, бусија, шајка, дажд, канџија, кураж, милошта, мандал, марва, ледина, њива, паићак, дубрава, честар, издевати*.

Средњошколци су у односу на остале групе показали да боље познају значење дванаест лексема: *кмет, јаран, пароксијан, ђувегија, угурсуз, канџија, кураж, лотра, стаја, доконати, збесити, берићет*.

Најмлађи узраст деце, нижи разреди основне школе, најбоље су знали значење лексема: *губер и перчин*.

Приближно исто је свим узрастима позната лексема *јектати*, а старијим основношколцима и средњешколцима лексема *дичити*.

Највећа процентуална разлика између два старија узраста у корист средњошколаца је у познавању лексема: *ђувегија* – 22,3 %, *кабадахија* – 26,4%, *канџија* – 20,94%, *кмет* – 17,66%, *лотра* – 14,04%, *јаран* – 13,2%, *угурсуз* – 14,3%, *кураж* – 11,06%.

Највећа процентуална разлика у корист старијег основношколског узраста у односу на средњошколце је у препознавању лексема: *вајат* – 25,47%, *двојнице* – 27,96%, *шајка* – 26,25%, *дажд* – 24,55%, *буљук* – 14,55%, *дубрава* – 44,21, *честар* – 17,83%, *ледина* – 13,57%.

Три лексеме, *дубрава, дажд и шајка*, од средњошколаца су боље знали млађи основношколци, у знатном проценту.

Занимљиво је да тамо где постоји значајна разлика у познавању значења лексеме између старијих основаца и средњошколаца, углавном је разлика у знању између основношколаца млађег и старијег узраста мања међусобно. У истим примерима млађи основци су у односу на средњошколце показали више знања процентуално, нарочито у лексемама *шајка, дажд и губер*.

Најчешћи тип грешака у средњошколском узрасту

У групи испитаника најистанчанији лексички фонд немају средњошколци. За њих је лексема *вајат* могла да има и значење просторије за држање алата.

До замене је дошло стога што им се то учинило као логична опција, а знају да су постојале просторије за држање алата са необичним називима (магаза и сл). *Поњава* и *губер* су две лексеме чије су значење мешали, а обе припадају истој подгрупи, појмовима који се односе на различите врсте прекривача из домаће радиности. Велики број градске деце овог узраста не зна шта су *двојнице*, што је неочекивани резултат (лексема део књижевношколске лексике), а број тачних одговор је процентуално мањи него на нижим узрастима. Претпоставља се да је лексема на овом узрасту заборављена, јер није заступљена у новијим школским текстовима, а и није део урбане културе, па се није утиснула у ментални лексикон испитаника. Више фреквентна лексема *пуце* знатно је познатија јер је продуктивна и саставни је део метонимијских спојева какви су *пуце* *грожђа*, односно асоцијативно се у датом избору у оквиру питања самостално намеће као тачно решење због осталих контекста у којима је актуелна. *Запећак* и *анатема* су две лексеме у оквиру петог питања чија значења су се мешала (у проценту од 30% испитаника). Лексема *месојеђе*, међутим, није асоцијативно препозната (претпоставка је и пре сређивања резултата била да је анахрона) иако је њено морфолошко значење уочљиво - *време кад се једе месо*. Асоцијативно значење лексеме ледина било је пресудно да деца из градске средине у средњешколском узрасту у 40% процената погрешно одговоре да је семантичко значење лексеме *смрзнута* (од залеђена) *земља*. Лексему *чест* је 32% из исте групе испитаника везало за значење речи виноград као *оно што је често, густо*.

Закључак

Од четрдесет једне лексеме ниједна није била позната у 100%, чак ни актуелне и наизглед свакодневне. Очекивано су познате, међу именичким лексемама, актуелне моносемичне речи *њива*, *пашњак*, архаизми *колеба*, *амбар* и *јаран*, а неочекивано и *жгепче*, *парохијан*. Из неког разлога ове су лексеме маркираније у менталном лексикону испитаника. Обзиром да су значења најпрепознатљивијих именичких лексема чвршће везана за предметну стварност испоставило се да то није било пресудно за дешифровање значења и да су глаголске лексеме, стављене у синтаксичко - семантички контекст биле познате у већем проценту од појединачно понуђених именичких лексема, ван контекста и затвореном типу питања.

Имајући у виду овакве резултате за именичке лексеме изненађујуће је да су мање фреквентне, глаголске лексеме из последње групе имале овако велики проценат препознавања. Чак и у најнижем узрасту глаголе *дичити* и *јектати* је препознало свако дете, глагол *збесити* сва деца сем једног, а глаголе издевати и докониати две трећине испитаника. Ови резултати су уједно и најинтригантнији на нивоу истраживања и могли би бити добро полазиште за даље истраживање.

Из резултата произилази да контекст у коме се лексема налази знатно олакшава препознавање значења. Истраживање би требало наставити у смеру проверавања колико контекст олакшава препознавање лексема и каква је, у том

случају, релација између глаголских, полисемичних и именичких, чешће моносемичних, лексема.

Када се посматрају резултати по морфолошким категоријама, у већем проценту су препознати семантички садржаји полисемичних глаголских лексема у контексту него моносемичних именичких лексема ван контекста. Логично је закључити да се значење речи у контексту лакше издваја, чак и када су понуђена семантичка решења лексеме подједнако семантички могућа, дилема је минимална.

Највећи проценат тачности у познавању традиционалне лексике имао је средњи узраст, деца виших разреда основне школе, а не најстарији. Претпоставка је да је то стога што су њихови књижевни текстови и други наставни садржаји тешће везани за традицију него садржаји старијег, средњешколског узраста.

Унутар именичких лексема су најпознатији актуелни појмови везани за сеоску културу и обичаје. Од архаизмама у менталном лексикону су најдубљи траг оставиле хумане лексеме, са значењем људских особина (*угурсуз, кабадахија, жгебче*) и међуодноса (*јаран, ђувегија, кмет, пароксијан*). Само једна од њих је у свом основном значењу историзам (*кмет*), али је кроз време била продуктивна, полисемична и то је разлог што је сачувана у и децјем језичком сећању. Појмове *стаја* и *марва* су, препознале само две трећине испитаника из руралне и нешто преко половине испитаника из урбане средине. Могући разлог је тај да су их из менталног лексикона потиснули синоними штала и стока.

Деца из руралне средине у већем проценту препознају конкретне лексеме везане за традиционалну сеоску предметну културу. Нешто боље су упућена и у лексеме међуодноса, именичке лексеме које означавају функцију и припадност сеоској патријархалној култури (*ђувегија, јаран, кмет, пароксијан*). Ту се није у потпуности изгубила веза са коренима. Међу такве употребне предмете спадају *сатљик, лотра, мандал*. Културолошког је порекла и велика разлика у тачности одговора за лексему *поњава*, јер се поњаве користе и данас у сеоским домаћинствима. Ову лексему су деца из сеоске средине у знатно већем проценту, готово удвострученом, знала. Занимљиво је да је реч *губер*, која је слична по намени као и реч *поњава* боље позната градској деци, али је она деци позната из масмедија (цртани филм *Штрумфови, Гарфилд*).

Деца из урбане средине надмоћнија су у дешифровању апстрактних лексема. Сем у случају речи *кураж* градска деца боље су повезивала апстрактне лексеме и њихова значења, посебно лексеме везане за људске особине.

Уочене разлике између деце из градске и сеоске средине нису у укупности велике, па можемо закључити да се изједначила говорна култура припадника обе средине, на сва три узраста. Језичка култура и осећање за традиционалну лексику су слични, а уочене разлике условљене су другим садржајима којима су деца окружена, више него припадности средини у којој живе. Језичко осећање деце показује, на примеру ових резултата, да сеоска и градска култура више немају јасне границе, али то је полазиште за неко друго проучавање.

Daniela Berić – Damnjanović, Željka Bojić, Šabac

LEXICAL HERITAGE OF JANKO VESELINOVIĆ THROUGH THE EYES
OF YOUNG PEOPLE

Abstract

The research was carried out within the project *Lexical Heritage of Janko Veselinović through the Eyes of Young People* supported by the Municipality of the town of Šabac. The starting point was the novel *Hajduk Stanko* written by the home-town Janko Veselinović children get acquainted with during their formal schooling. The lexis typical for this region and the period of the 19th century, when the writer was creating his work, was identified and singled out. The aim of the research was to show whether in the period between the time when the novel was written and the present day lexical heritage has been forgotten. The tasks were to establish whether young people understood the notions better in the context of a sentence, if there were differences in understanding of the examined terms depending on a child's background (e.g. urban or rural setting) and whether the degree of understanding raised along with the age of the included research subjects. The research was carried out on a sample consisting of 145 children of all three school age (lower primary school age, higher primary school age and secondary school age) and from different environments: Primary School "Janko Veselinović" Šabac, Primary School "Kralj Aleksandar Karađorđević" Prljavor, Primary School "Jovan Cvijić" Zimnjak and Economic-Trade Secondary School, Šabac. The results show that children recognize notions and terms in the context of a sentence to much higher degree than when they are given separately out of the context. It has been noticed that higher primary school grade children showed the highest degree of understanding the notions, as well as that the difference in regard to understanding of the terms has almost completely lost when children with various backgrounds are in question.

Key words: lexis of the novel *Hajduk Stanko*, age of children, background, understanding of terms dating from the 19th century, forgetting of lexical heritage.

**Данијела Берич-Дамњановић
Желька Боич
Шабач**

ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПИСАТЕЛЯ ЯНКА ВЕСЕЛИНОВИЧА С ТОЧКИ
ЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Резюме

Настоящее исследование проведено в рамках проекта *Лексическое наследие Янка Веселиновича с точки зрения учащихся*, который финансировало Го-

родское правительство города Шабац. Исходным пунктом послужил роман писателя родного края Янка Веселиновича «Гайдук Станко» с которым учащиеся знакомятся в течение обучения в школе. Из романа выделена лексика характерная для этого края в периоде 19-ого века когда писатель жил и писал.

Исследование должно было показать, забыто ли лексическое наследие в периоде с появления романа до наших дней. Задачи были констатировать понимают ли учащиеся понятия лучше в контексте предложения, узнать существует ли разница в понимании понятий в зависимости от того из какой среды происходит ребёнок /городской или сельской/ и повышается ли степень понимания в зависимости от возраста учеников. В исследовании участвовали 145 детей трёх школьных возрастов из разных сред: Начальная школа «Янко веселинович» город Шабац, Начальная школа «Король Александр Караджорджевич» село Прњавор, Начальная школа «Иован Цвиич» село Зминьяк и Экономическо-торговая средняя школа Шабац.

Результаты показали что дети легче узнавали понятия в контексте предложения, чем когда они выделены отдельно. Наивысшую степень понимания понятий показали ученики старших классов начальной школы, а разница в понимании понятий в зависимости от среды почти исчезла.

Опорные слова: лексика романа *Гайдук Станко*, возраст детей, среда, понимание понятий с конца 19 века, забвение лексического наследия

ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА У ПРИМЕНИ ПРОБЛЕМСКИ ОРИЈЕНТИСАНЕ НАСТАВЕ

Апстракт

Проблемски оријентисана настава темељи се на активном ангажовању ученика у решавању реалних проблема. Сматра се да овакав вид наставе има вишеструки значај. С једне стране, доприноси усвајању знања и развоју вештина, док с друге стране ученици имају прилику да овладају разноврсним стратегијама решавања проблема. Активан положај ученика у настави и изложеност реалним проблемима позитивно делује на развој мотивације за учење. С обзиром на то да решавање проблема захтева улагање мисаоног напора, улога проблемски оријентисане наставе нарочито се испољава у процесу интелектуалног васпитања. Наиме, начин организације наставе који уважава основне принципе проблемски оријентисане наставе подстиче мисаону активност код ученика, што се манифестује у домену развоја критичког и стваралачког мишљења. Да би проблемски оријентисана настава испољила своје предности у пракси неопходно је водити рачуна о начину постављања проблема и организацији наставног часа. Поред тога значајна је улога наставника, која је другачија у односу на традиционалну наставу и састоји се у усмеравању, пружању подршке и охрабривању ученика.

Кључне речи: проблемски оријентисана настава, решавање проблема, интелектуално васпитање, мотивација.

УВОД

Одувек, људска врста се у току свог животног века суочавала са бројним и разноврсним проблемским ситуацијама. Временом, проблемске ситуације на које је човек требало да да одговор и успешно их превазиђе постајале су сложене. Уколико свакодневно већи део времена појединац посвети решавању мање или више сложених проблема, а један од главних задатака школе је да припреми поједница за живот у друштву, неминовно настава, путем које школа остварује један од својих примарних задатака, треба да се састоји из проблема и проблемских ситуација.

Крајем XIX и почетком XX века јавио се велики број педагошких праваца и покрета који се једним именом могу назвати покрет за "нову школу". Заједничко поменутих правцима и покретима је да су настали на темељу критике старе школе. Најчешће критике упућене традиционалној школи су: отуђеност од реалног живота, пасиван положај ученика, усвајање готових знања, непоштовање дечијих способности, склоности и радозналости и тако даље. Различити правци и покрети изнедрили су бројне предлоге како унапредити и променити концепцију школе. Већ тада поједини педагози залажу се да саставни део наставе и процеса учења треба да буду проблеми и проблемске ситуације из свакодневног живота. У почетку проблемски засновна настава постоји само у форми идеје, да би се временом развила у наставни систем, за чију примену се залажу бројни теоретичари и практичари. Дакле, уколико се посматра историјски развој и генеза проблемски оријентисане наставе, уочава се да постоји релативно дуга и богата историја теоријског и практичног залагања да се овај модел наставе афирмише и шире прихвати. Корени проблемски оријентисане наставе датирају са почетка XX века, тачније неке од основних карактеристика проблемски оријентисане наставе можемо наћи у педагошким идејама Дјуија и Клипатрика, нарочита сличност може се уочити са пројект-методом.

Циљ овог рада је да се представе домети и значај проблемски оријентисане наставе. Такође, у раду ће бити изложени неопходни услови за успешну организацију наставе, као и потенцијална ограничења које овај наставни приступ може испољити у пракси.

ПРОБЛЕМ, ПРОБЛЕМСКА СИТУАЦИЈА, ПРОБЛЕМСКИ ОРИЈЕНТИСАНА НАСТАВА

Проблемски оријентисана настава представља наставни систем који се темељи на активном ангажовању ученика у решавању реалних проблема. Две основне дидактичке категорије проблемски оријентисане наставе су *проблем* и *проблемска ситуација* (Дејић, 1998).

Реч *проблем* потиче од грчке речи *πρόβλημα* и значи задатак, загонетка, спорно питање, питање које чека одговор. У науци проблем представља научни задатак који чека решење (Продановић и Ничковић, 1974: 355). Према томе, може се закључити да у односу на задатак (питање) проблем карактерише постојање спорности и сумњивости.

Проблемска ситуација се може дефинисати као „ситуација која садржи (експлицитно или имплицитно) карике или елементе који у њој нису одређени, која претпоставља да нешто у њој није откривено“ (Рубинштајн, 1981: 93). Карактеристике мишљења и карактеристике процеса решавања проблема неминовно су узајамно повезани, због тога што процес мишљења почиње у проблемској ситуацији (Рубинштајн, 1981). У сусрету са проблемском ситуацијом долази до појаве противречности између онога што ученик зна и онога што је ученику непознато, а неопходно да би решио проблем. Та противречност потенцијално има

мотивациону снагу да код ученика изазове интересовање за проблем и подстакне га да се ангажује ради решавања. Међутим, неће свака проблемска ситуација код ученика изазвати интересовање. Поред тога што је неопходно да проблемска ситуација буде тако дефинисана и представљена ученику да код њега изазове интересовање, неопходно је да ученик располаже базом основних знања о проблему, као и да има развијене основне вештине како да оперише знањима. Према Антонијевићу (2011), основни услови које једна когнитивна препрека треба да задовољи у проблемској ситуацији су да препрека буде индивидуализована и атрактивна за ученике.

На основу реченог, може се закључити да проблемски оријентисана настава представља врсту наставе која се састоји из проблема који нужно садрже одређену тешкоћу, а остварује се у подстицајном контексту који уважава особености ученика. У *Педагошком лексикону* (1996) проблемска настава се дефинише као систем метода и средстава који омогућава стваралачко учествовање ученика у процесу усвајања нових знања, формирање стваралачког мишљења и сазнајних интересовања значајних за развој личности.

Свакако основу и срж проблемски оријентисане наставе представља процес решавања проблема. Решавање проблема представља стваралачку активност, којом се, у сусрету са посебним захтевима, тражи откривање нових решења а претпоставка за то јесте учешће мисаоних активности у различитим комбинацијама (*Педагошки лексикон*, 1996).

Заговорници проблемски оријентисане наставе сматрају да до знања ученик треба да долази самосталним истраживањем. Односно, уважавање основних принципа проблемски оријентисане наставе подразумева да ученик прође кроз основне фазе научног истраживања (Пивац, 1974). Пролазећи пут којим је научник дошао до научних сазнања, ученик има прилику да се суочи са проблемом, ментално промишља о њему, формулише хипотезе, тестира их и верификује. Према томе, организација проблемски оријентисане наставе разликује се од класичне наставе.

За проблемску наставу карактеристично је да пролази кроз следеће фазе (Антонијевић, 2008):

- упознавање и разумевање проблема,
- избор или формирање стратегија решавања проблема,
- избор средстава решавања проблема,
- откриће решења проблема,
- провера исправности решења.

ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА У ПРИМЕНИ ПРОБЛЕМСКИ ОРИЈЕНТИСАНЕ НАСТАВЕ

У литератури постоји сагласност да проблемски оријентисана настава има вишеструки значај. С обзиром на то да решавање проблема захтева улагање ми-

саоног напора, улога проблемски оријентисане наставе нарочито се огледа у процесу интелектуалног васпитања (Антонијевић, 2011).

Мишљење ученика се испољава и развија савладавањем сазнајних тешкоћа. Наиме, проблем са којим су ученици суочени, неминовно представља извор мишљења и изискује већу мисаону активност. Такође, принципи и фазе на којима се темељи проблемски оријентисана настава подразумева да ученици у току наставе спроводе разноврсне активности, као што су: учовање и дефинисање проблема, увиђање веза и односа, изношење претпоставки, вршење генерализација и уопштавања, доношење закључака и тако даље. Поменуте активности захтевају примену али и подстичу развој менталних операција, као што су: анализа, синтеза, апстракција, генерализација, конкретизација, компарација и тако даље (Wehrli & Nyquist, 2003).

Поред поменутог, циљ проблемски оријентисане наставе није усвајање готових знања, већ је усмерена према откривању унутрашњих законитости постављених проблема, а то је могуће једино активним менталним промишљањем о проблему. Према томе, може се закључити да се до решења проблема долази на основу низа мисаоних операција.

Несумњиво да решавање проблема заузима посебно место у процесу интелектуалног васпитања, нарочито ако се узме у обзир да „између апстрактног мишљења и решавања проблема постоји уска повезаност у том смислу што је ово друго оруђе и функција развијања апстрактног мишљења, научног метода мишљења и природан облик испољавања интелекта и других својстава личности“ (Продановић и Ничковић, 1974: 354).

Без обзира на различите научне приступе, све психолошке и педагошке теорије учења придају учењу путем решавања проблема атрибут фундаменталног чиниоца у формирању психичких функција, пре свега критичког и стваралачког мишљења (Ничковић, 1970).

Проблемски оријентисана настава промовише развој критичког мишљења (Антонијевић, 2011, Квашчев, 1968; Snyder & Snyder, 2008; Schoeneld, 1993). Настава која је усмерена на усвајање знања и репродукцију чињеница не постиже добре резултате у области развоја критичког мишљења код ученика. Уколико постоји намера да код ученика развијамо критичко мишљење неопходно је пред њих поставити другачије захтеве. У складу са тим, проблемски оријентисана настава уместо меморисања чињеница код ученика подстиче разумевање. Поред тога, ученици се суочавају са когнитивним изазовима који од њих захтевају употребу виших менталних функција. Такође, у току наставе ученици су суочени са ситуацијама у којима ученици имају прилику да примене своја стечена знања и искажу своје мишљење (Snyder & Snyder, 2008). У процесу решавања проблема нужно је да ученик проблем преиспита са различитих аспеката. Управо, критичко мишљење омогућава да се превазиђе једностраност у приступу и фиксираност за једну опцију решавања проблема (Антонијевић, 2011).

Једна од предности примене проблемски оријентисане наставе је њена улога у подстицању и развоју стваралачког мишљења (Антонијевић, 2011; Кваш-

чев, 1968; White, 2001). Ученици примењују своје стваралачко мишљење без обзира на врсту или сложеност проблемских задатака (Антонијевић, 2011). Кроз решавање унапред осмишљених когнитивних препрека ученици имају прилику да испоље своје стваралачке потенцијале, преточе их у активности и доживе осећај откривања и стварања оригиналног, новог што доприноси развоју функција стваралачког мишљења.

Пасивно посматрање и репродукцију готових знања у традиционалној настави заменио је активан положај ученика у свим фазама наставног процеса. Наиме, за проблемску наставу карактеристична је ангажованост и реалтивна самосталност ученика у процесу учења. Ученици истражују претходно усвојена знања и граде нова. Према томе, овај вид наставе подстиче ученике да самостално или уз подршку наставника дођу до резултата и закључака. За учење засновано на решавању проблема је карактеристично да је „ученик у центру“, зато што су теме прилагођене његовим интересовањима и дата му је релативна слобода да планира сопствени рад (White, 2001). То доприноси да се код ученика развија свест о циљевима које треба да постигне. Измењен положај ученика отвара могућност ученицима да релативно самостално организују свој рад и стекну увид у сопствени процес учења и евентуалне тешкоће са којим се сусрећу.

Квашчев (1968) истиче да проблемски оријентисана настава доприноси развијању неконформистичког става према градиву и одређеним ауторитетима.

У погледу квалитета стечених знања претпоставља се да проблемски оријентисана настава доприноси постизању бољих резултата не само у домену усвојености знања, већ утиче на боље разумевање, трајност и примену стечених знања (White, 2001). С обзиром на то да ученици у процесу стицања знања имају активну улогу, то доприноси да ученици заузимају критички став према ономе што треба да усвоје. Ученици стечено искуство и знање у процесу решавања проблема примењују на сличне наставне ситуације и проблеме. Такође, ученици вештине којим овладају на часу активно примењују у решавању свакодневних животних ситуација.

Активан положај ученика у настави и изложеност реалним проблемима позитивно делује на развој мотивације за учење. Пре свега, истиче се значај проблемски оријентисане наставе у развоју унутрашње мотивације. Осим што учење кроз истраживање може позитивно деловати на мотивацију ученика и његово ангажовање у настави, сматра се да и пријатно осећање због постигнутог успеха може допринети развоју унутрашње мотивације за учење, као и развоју самопоуздања код ученика. Поред тога што проблемска настава може допринети развоју мотивације за учење, она такође позитивно утиче на развој интересовања и мотивише ученике на самостални рад.

Проблемски оријентисана настава са успехом се може примењивати у свим наставним предметима, али је њена примена ефикаснија у природним наукама. У настави природних наука, а посебно у настави математике, решавање проблема налази много већу примену него у настави друштвених наука (Продановић и Ничковић, 1974: 362). У погледу узраста, проблемска настава се може

примењивати на свим узрастима, али у већој мери погодује ученицима старијег узраста (Дураковић, 1987).

Иако постоји сагласност да проблемски оријентисана настава има вишеструки значај, у примени овог наставног система могу се јавити извесне тешкоће. Један од изазова приликом организације проблемски оријентисане наставе је како укључити у рад све ученике, нарочито уколико су групе бројне. Поред тога, овакав начин рада може фрустрирајуће деловати када су у групи ученици различитих нивоа знања и способности. Уколико је проблемски оријентисана настава организована групно, а не индивидуално, постоји потенцијални ризик од интерперсоналног конфликта. Такође, значајно је поменути да је за организацију проблемске наставе потребно доста времена док се дође до открића, а и може бити непредвидива у погледу исхода (Wehrli & Nyquist, 2003).

Поред поменутог у литератури се наводе и одређене тешкоће које припадају домену квалитета реализације проблемске наставе. На пример, резултати истраживања су показали да наставници између питања и одговора чекају у просеку 0,9 секунди, то већину ученика спречава да учествују у процесу решавања проблема (Cai & Lester, 2010). Такође, још једна препрека се јавља када наставници уклањају изазове проблемског задатка и дају ученицима инструкције како да реше проблем (Cai & Lester, 2010).

Према томе, значајну улогу у превазилажењу поменутих тешкоћа у примени проблемски оријентисане наставе има наставник. Иако је активност наставника у директном подучавању мања, него када се настава организује на традиционалан начин, улога наставника је сложенија. Следеће задатке би наставници требало да са успехом остварају на наставном часу: избор и формулисање одговарајућег проблема, слушање и посматрање ученика у току решавања проблема, преузимање одређених активности које ће ученицима служити као подршка у процесу решавања проблема, обраћање пажње на методе које ученици примењују приликом решавања проблема, предузимање одговарајућих мера када је то потребно („рећи праву ствар у право време“); стварање атмосфере у учioniци која ученике подстиче на истраживање (Lester, 2013).

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да између мишљења и проблемске ситуације постоји узамјамна веза, модел наставе који се залаже за остваривање наставних садржаја кроз и уз помоћ проблема подстицајно делује на развој сазнајних способности ученика. У сусрету са проблемом мисаона активност ученика се ангажује, а то повратно утиче на интелектуални развој ученика. Поред значаја проблемске наставе у области интелектуалног васпитања предности примене овог модела наставе испољавају се и у: развоју мотивације ученика, постигнућу ученика, развоју особина и самопоуздања код ученика и тако даље.

Нарочито значајно је нагласити да применом проблемски оријентисане наставе долази до успостављања континуитета између теоријских и практичних

знања. Поред тога, решавајући проблеме ученици имају прилику да примењују знања из различитих наставних области, чиме се доприноси увођењу интердисциплинарности у наставу.

Међутим, да би се проблемски оријентисана настава са успехом примењивала, није довољно дефинисати проблем који у себи садржи тешкоћу. Осим тога, значајно је како се организује процес учења у учионица, у чему се огледа велика улога наставника. Од наставника се очекује да буду вешти да формулишу „добре“ проблеме, слушају и посматрају ученике у процесу решавања проблема, постављају права питања, дају добре коментаре и слично.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Р. (2011): Процес и ефекти проблемски оријентисаног интелектуалног васпитања. *Педагогија*, 66(3), 402-414.
- Антонијевић, Р. (2008): Интелектуално васпитање у проблемској настави. У Ш. Алибабић и А. Пејатовић (прир.), *Образовање и учење претпоставке европских интеграција* (23–34). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Дејић, Мирко (1998): Кратак осврт на проблемску наставу. *Наша школа*, Бања Лука, 1-2, стр. 104-121.
- Дураковић, М. (1987): *Мотивисаност ученика у проблемској-креативној настави*. Живот и школа, 2, 155-162.
- Квашчев, Р. (1968): Настава и учење у виду решавања проблема. *Педагогија*, 4.
- Lester, F. (2013): Thoughts About Research On Mathematical Problem- Solving Instruction, *TME*, vol10, nos.1&2, pp.245-278.
- Ничковић, Р. (1970): *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пивац, Ј. (1974): *Проблемска настава-једна од преокупација совјетских дидактичара*. *Педагогија*, 3, 383-394.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1974): *Дидактика*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рубинштајн, С. Л. (1981): О мишљењу и путевима његовог истраживања. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Snyder, L.G., & Snyder, M. J. (2008): Teaching critical thinking and problem-solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, L(2), 90-99.
- Schoenfeld A. H. (1992): Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 334 - 370. New York: Macmillan
- Cai J., Lester, F. (2010): Why is teaching with problem solving important to student learning? *Research Brief*, 14: 1-6.

- Wehrli, G., Nyquist, J.G. (2003): Creating an Educational Curriculum for Learners at Any Level. AABBConference.
- White, H. (2001): Creating Problems' for PBL. *Speaking of teaching*, 2001, vol.11, no. 1, 1-9.

Nataša Nikolić, Belgrade

REACHES AND LIMITATIONS IN THE APPLICATION OF PROBLEM ORIENTED TEACHING

Abstract

Problem oriented teaching is base on active engagement of students in real problems solving. It is considered that such a form of teaching has multiple effects and importance. On the one hand, it contributes to acquisition of knowledge and development of skills while, on the other hand it opens up possibilities for students to master a variety of problem solving strategies. Active position of students in teaching and being exposed to real problems has positive effects on learning motivation development. Having in mind that problem solving requires investing of cognitive efforts, the role of problem oriented teaching is especially manifested in the process of intellectual upbringing. Namely, the way the teaching respecting basic principles of problem oriented teaching is organized encourages students' thinking, which is manifested in the domain of critical and creative thinking development. For problem oriented teaching to show its advantages in practice, it is necessary to pay special attention to the way a problem is defined and organization of a class. Furthermore, the role of the teacher is crucial, since it is different from the one in traditional teaching, and refers to guidance, offering support and encouragement to students.

Key words: problem oriented teaching, problem solving, intellectual upbringing, motivation.

Наташа Николич, Белград

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ПРИМЕНЕНИИ ПРОБЛЕМНО НАПРАВЛЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Проблемно направленный процесс обучения опирается на активную деятельность учеников в решении реальных проблем. Считается что такая форма процесса обучения имеет многостороннее значение. С одной стороны помогает усвоению знаний и развитие умений, а с другой стороны ученики имеют возможность овладеть разными стратегиями решения проблем. Активная позиция учащихся в процессе обучения и их участие в реальных проблемах, положительно действуют на развитие мотивации для учения. Имея в виду то что решение проблем требует вложение умственного напряжения, роль проблемно направленного процесс обучения в особенности проявляется в процессе интеллектуального воспитания. Иначе говоря, образ организации процесса обучения, который уважает основные принципы проблемно направленного обучения, побуждает у учеников умственную деятельность, а это проявляется в области развития критического и творческого мышления. Чтобы такой процесс обучения проявил свои превосходства на практике, необходимо обращать внимание на форму задания проблемы и организацию урока. Кроме того важна и роль учителя, которая другая по отношению к традиционному процессу обучения и включает в себя направление, оказание поддержки и необходимо подбадривать учеников.

Опорные слова: проблемно направленный процесс обучения, решение проблем, интеллектуальное воспитание, мотивация

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Биљана Јермић

Др Марија Сакач

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет, Сомбор

UDK 373.2:78

UDK 78-053.4

Стручни чланак

Примљен: 3. VII 2014.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 1, p. 106-121.

ПОДРШКА ПОРОДИЦЕ И ВРТИЋА У ПОДСТИЦАЊУ И РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКОГ ТАЛЕНТА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Сажетак

Сврха овог рада јесте да укаже на улогу породице и васпитача у раном откривању и деловању на развој музичког талента. Музички таленат јесте способност изражавања музичких импулса певањем или свирањем. Музичка интелигенција, према Гарднеру (Gardner, 1983; према Gardner, Kornhaber & Wake, 1999) је једна од седам независних когнитивних способности. Ова способност може да се дефинише као сложај когнитивних операција који омогућава појединцу да осмисли организацију звучних података и да јој прида одређено значење. Аутори у раду говоре о испољавању музичког талента у домену вокалних способности. Музички стимулативна породична средина ствара услове за развој и испољавање музичког талента, док васпитач даље усмерава и развија таленат. На основу одговора детета у упитнику и методе SSCO (Systematic Syntax Classification of Objects која је послужила са генерисање IF THEN правила, као и Скале провере вокалних способности (Јермић, 2011б) васпитач ће поуздано знати да ли се ради о музичком таленту који је испољен кроз вокалну способност. Даље у раду аутори дају предлог индивидуалне подршке за музички талентовано дете у вртићу.

Кључне речи: васпитач, вокална способност, дете, индивидуални план, музички таленат

Увод

Од самог рођења дете је изложено различитим утицајима који га формирају и ставарају одређене диспозиције. Дете се не рађа као формирана личност оно то постаје деловањем средине у којој одраста. У времену у којем живимо од

изузетне је важности откривање даровитих, посебно деце, како би им се пружила свестрана подршка и помоћ у сваком погледу (Грандић и Летић, 2008:868). Да ли ће се урођени музички таленат развијати зависи како од породице, тако и од васпитача у предшколској установи. Родитељи стварањем стимулативне музичке средине кроз певање и слушање музике са дететом, а васпитач препознавањем и индивидуалним приступом у раду, доприносе развоју музичког талента. С друге стране, родитељи могу или потпуно занемарити или пренагласити уметничке, односно музичке способности свог детета. Исто тако, истраживањем „животних прича“ даровитих (познатих и признатих научника и уметника које је временски потврђено) могли бисмо стећи бар донекле увид утицаја породичне генетике и окружења на таленат (Кнежевић и Сакач, 2012).

Оне појединце који имају једну или више способности значајно надпросечно развијене обично називамо надареним за одређено специфично подручје, за чије овладавање показују високу мотивацију, интересовање, моралност, емоционалну интелигенцију и социјалну зрелост, а које их у односу на остале ученике чине знатно напреднијима (Јеремић, 2013). Ове особине, ако се развијају у позитивном правцу учиниће да дете правилно развија своје биолошке диспозиције и да лакше „носи“ терет своје надарености. Често се дешава да дете и поред талента подбаци и не успе у професионалном и личном животу да се оствари. Разлози подбацивања могу да буду између осталог: недостатак психолошке и педагошке подршке у вртићу, неразумевање околине за различитост детета у односу на типичну популацију и друго. Али, објективно када је у питању наша земља можемо да истакнемо и недовољну системску подршку талентованим ученицима. Тек у последње време у редовним школама спроводи се индивидуализована настава са даровитим ученицима (ИОП-3), али не и са предшколском децом.

Приступ музички талентованом детету треба да буде холистички и да се његова надареност не издваја из контекста личности. Музички таленат на овом узрасту најлакше је уочити кроз вокалну способност – певање. Предмет овог рада јесу начини манифестовања, усмеравања и координације музичког талента, који се манифестује кроз вокалне способности пре свега у породици, а подржане од стране васпитача у предшколској установи. Улога васпитача јесте да уз подршку породице и формирање стручних тимова развија уочени таленат. Координатор тима био би васпитач, затим музички педагог и психолог. Сфера деловања психолога подразумева бројна питања психологије музике. Она обухвата широк домен проблема –когнитивних, бихејвиоралних, развојно-психолошких, социјалних, естетских и других. У процени, анализи и тумачењу, као и разумевању психолошких аспеката и налаза о појединим музичким феноменима, психолог је тај, како истиче Мирковић Радош (1996), који треба да изврши најодговорнији део посла - интеграцију налаза и да укаже на могућности њихове примене. Исто тако, психолог пружа значајну подршку у раду са музички талентованим дететом, с обзиром на дететове остале аспекте развоја. Неопходно је координирати и пратити развој и других когнитивних способности детета, као и његових бројних социјално-емоционалних компетенција и потреба, с обзиром на специ-

фичност испољавања, доживљавања и развоја музичког талента. „Чланови тима би у сарадњи са породицом идентификовали музички таленат код детета, а са немером да му пружи оптималне услове за развој биолошких потенцијала. Мотивација, развијање радних навика, морално и просоцијално понашање развијале би се аналогно са талентом детета“ (Jeremić, 2013:99).

У условима убрзаног развоја науке, наше друштво све више тежи за талентованим појединцима. Због тога се претпоставља да би оваквим приступом улога предшколских установа у идентификовању, подстицању и пружању подршке талентованој деци, поред породице, била значајна.

Препознавање музичког талента

Рекогнација даровитости, надарености или талента јесте одређивање скупа особина индивидуе које су у односу на друге индивидуе, изнадпросечне, специфичне и са високим ступњем креативности које могу применити на одређено подручје људске делатности. Даровити, музички талентовани, надарени су они ученици који се истичу или високим ступњем интелигенције или одређеним способностима које их у односу на остале ученике чине бољим и напреднијим у одређеним областима (Jeremiћ и Павловић, 2011a).

Према Хузјаку (Huzjak, 2006), рана идентификација деце се уочава ако рано почну да свирају неки инструмент и ако то раде са великом жељом. Њихово музичко памћење је изнад просечног, показују креативност, уз могућност импровизације, јер лако схватају музичку структуру. Врло лако уочавају правила и логичке обрасце, јер квалитетније памте дијатонску скалу од дисонантне музике структурирану на хроматској скали.

Таленат за певањем – вокална способност је изразита способност реаговања, доживљавања и исказивања одређеног урођеног или стеченог потенцијала који се испољава у музичким способностима. Уочавањем афективних, когнитивних и репродуктивних способности деце, те њихове сензибилности за реаговање, доживљавање и исказивање осећаја за ритам, мелодију или одређене компоненте музичког дела стварају се услови за откривање врсте музичког талента, који се даље усмерава и развија (Jeremiћ и Павловић, 2011a). Стварањем услова кроз реализацију наставних садржаја извођењем музике - певањем, васпитач ће пре свега, у певању и свирању детета открити музички таленат.

Породица у откривању музичког талента

Како смо већ истакли дете се не рађа формирано као личност, као активно биће, оно то постаје у интеракцији са средином, сопственом активношћу и у комуникацији са околином. Оно што чини развој личности, а што се истиче у савременим теоријама развоја личности, јесте учење у раном детињству (Станојловић, 1996). Да би се дете развијало оно мора да учи и да се васпитава. Усвајањем првих речи, дете усваја и симболе своје културе. Родитељи уче дете како

да се понаша у друштву, шта се од њега захтева и очекује од средине у којој живи, дајући му на тај начин, вербално, прве подстреке за развитак мотивационог и оријентационог система (Грандић, 2001). У том контексту васпитање и образовање детета налазе се у тријади и међусобној интеракцији између родитеља, детета и васпитача.

Породица као једна од најстаријих људских институција доживела је многе трансформације на индивидуалном плану, које су се рефлектовале првенствено на промене животног стила и породичне структуре. У њој су испреплетане разни биолошки, социјални, економски, педагошко-психолошки и други чиниоци. Без обзира не њену структуру, животни стил или запосленост родитеља дете представља интегрални део живота у породици. „Породица је место где се дете развија физички, интелектуално, где развија осећаје и особине, социјалне и моралне вредности, те где се ствара и развија породични идентитет“ (Росић и Злоковић, 2002:23). У породици дете добија прве представе о уметности, доживљавањем у свирању и певању родитеља, где формира прве утиске о музици које касније могу бити развијане кроз активности у вртићу. Кроз садржаје певаних песама родитељи „васпитавају“ децу, преносе им естетске и моралне вредности. Старије теорије истицале су само позитивну улогу породице, док данас нова схватања улоге породице иду у смеру истицања кризе породице чији су узроци друштвени, те се не могу ни решавати. У таквим условима породица данас не развија и не негује музички укус детета, заборавља да „песма васпитава у духу љубави, толеранција, узајамног поштовања, упознаје нас са културом свог и других народа, негује позитиван и ведар однос према окружењу и ствара трајне вредности“ (Јеремић, 2011:98).

Од врсте деловања породичне средине у којој дете борави зависиће и испољавање вокалних способности. У складу са психофизичким развојем развијају се и музичке диспозиције сваког ученика, а у оквиру њих и њихове вокалне способности. Ако су индивидуалне диспозиције урођене и предуслов су за развој музичких диспозиција, као и наследни фактори онда је сигурно да се оне могу развијати само у породично повољној средини „...музикалност је резултанта међусобног дејства наслеђа и повољних срединских макро - и микро – фактора“ (Радош, 1998:105). Многи истраживачи музичких способности - психолози, теоретичари музике сагласни су „да се музичке способности поготово уколико су средински услови повољни, јављају знатно раније од других. Рано јављање је, дакле, једна од најбитнијих одлика музичке обдарености, али то никако не значи да је одсуство раних дијагностичких знакова музикалности доказ одсуства музичких способности код детета“ (Исто, 1998:84).

У повољној породичној средини стећи ће се и услови за музички развој детета - музичка социјализација. Средина у којој дете расте и развија се утиче на развој природних потенцијала детета и може бити одлучујући фактор у реализацији дејских музичких потенцијала. Од родитеља дете учи песме слушајући и певајући и тиме активно учествује у изградњи међусобних односа, пре свега емотивних и естетских. Од стицања позитивног односа према певању у породи-

ци ефекти ће бити рефлектовање таквог става на певање у хору. Многе породице пак, не схватају праву суштину естетског васпитања па децу из „престижа“ уписују у музичке школе и тиме нарушавају могућност да дете само одабере и пронађе пут до свог интересовања у развијању музичких диспозиција. Од карактера и квалитета интеракције зависи које ће вредности дете усвојити, јер дете које живи у породичном окружењу где се развија љубав према музици ће развити позитивне ставове према музици за цео живот. Од певања у породици и начина комуникације породице према културним садржајима, средствима масовне културе зависи когнитивни и мотивациони развој што даље води развоју музичких диспозиција. Дете које од првих дана живи у окружењу испуњено песмом развија се у свету мелодија чији је позитиван утицај познат од давнина.

Истраживања показују да излагање детета раним и систематским музичким искуствима доприноси развоју одређених видова интелектуалних способности, бољој координацији покрета, концентрацији, памћењу и развоју осетљивости за разумевање и доживљавање музике (Gembris, 1998). Како наводи Гембрис (Gembris, 1998) развој способности остварује се и кроз само слушање музике, касније кроз заједничко певање и свирање, као и кроз подршку родитеља за бављење музиком.

Утицај средине према Богуновић (2008) дешава се на три могућа начина: наиме, дете може бити у прилици да пасивно истовремено користи генетски материјал и музички повољну средину, када живи у породици која обезбеђује музичке утицаје (професионални музичари, образовање чланова породице, музичке активности, интересовања, присуство музичких инструмената, слушање инструменталног извођења родитеља). Други начин је повезаност између урођеног и стеченог, где ће дете које воли музику изазвати веће музичке утицаје од онога које није заинтересовано. Трећи начин је активна повезаност урођеног и стеченог, када дете активно селекује понуде из окружења и обликује их у складу са својим наследним особинама.

У породици дете развија своје диспозиције под утицајем родитеља, што је узраст мањи утицај је већи. Породица и њен утицај смањују се одрастањем детета, али никада не престаје. Оно што породица утка у дете школа наставља а све подразумева позитивну мотивацију ученика и развијање интересовања за упознавање музике, где се као један од могућих путева јавља управо певање, као најнепосреднији вид музичког изражавања.

Како је однос између вртића и породице најважнији, он данас има још већи значај јер се у вртићу могу организовати заједничке активности. Један од начина јесу музичке радионице - хорске пробе, на којима ће присуствовати и родитељи. Активним учешћем и сами ће проћи обуку певања. Могуће решење, које је дуготрајан процес јесте вратити певање према методским поступцима усвајања знања у вртић где ће деца и сама једног дана бити родитељи који су певали и који знају пуно песама које могу отпевати својој деци. Учешћем родитеља у раду хора, њихово присуство на пробама, родитељима би се пружио могућност да упознају диспозиције и склоности свог детета, „те би такво

васпитање било више подстицање него наметање, оспособљавајући дете да и само врши избор уместо да прихвата готове узор као канонске вредности“ (Грандић, 2001:78).

Наравно, ово од родитеља захтева додатно време, али ако би се то спроводило родитељи би провели време са својим дететом и видели путеве и начине како да од свог детета извуку максимум и пружи му могућност да одраста уз песму. Јер ако родитеље оспособимо да, детету као индивидуи, преносе културно наслеђе и развијају одређене музичке диспозиције омогућићемо да се успостави однос између индивидуе и друштва где је породица у посредничкој улози.

На основу свега изнетог може се још и закључити да утицај породице од пресудног значаја за развој вокалних способности и интересовања ученика за певањем.

Испољавање музичког талента и индивидуални приступ васпитача

Крајем октобра 2010. године Влада Републике Србије усвојила је Правилник о ближим упутствима који даровитим ученицима омогућава да се за њих тимски саставља Индивидуални образовни план (ИОП-3), али у основној школи. Реализација ИОП-а подразумева програмска и организациона решења која допуштају ученику да напредује брже у саладавању програма. Тим води рачуна о томе да високи скорови на менталном узрасту ученика не значе и социо-емоционалну зрелост. У том смислу они представљају баланс између ученикових потенцијала и недовољне психичке зрелости да се носи са својим далеко изнадпросечним резултатима. На основу реченог а у циљу што ранијег деловања на музички таленат васпитач у предшколској установи израђује индивидуални план за музички талентовано дете. У том смеру, неопходно је нагласити од коликог је значаја да васпитач познаје развојне специфичности и карактеристике деце предшколског узраста, посебно оне, која су музички талентована. Поред тога што треба да ствара богату и стимулативну музичку средину, васпитач треба да подстиче спонтане музичке активности, да омогући сусрет детета са различитим музичким стимулусима који ће допринети музичким развојним потенцијалима и да, што је могуће раније, развија свест код детета о музичким звуцима. Стога васпитач, познавајући Пијажеову теорију когнитивног развоја и способности музичке конзервације детета, треба да инплементира у његов музички развој и таленат све оно што је музички ефикасно конотирано. Посебно, када се у васпитној групи налази музички талентовано дете, васпитач треба додатно да се ангажује на усавршавању својих професионалних компетенција и познавања психологије даровитог детета.

У сарадњи са музичким педагогом поред већ датих података о детету, васпитач прикупља податке из различитих извора (од родитеља, односно старатеља детета, стручњака ван образовне установе који добро познаје дете, од вршњака и самог детета, на начин на који је то могуће).

Како наводи Јеремић (Jeremić, 2013) у процесу откривања музичког талента праћењем и евалуацијом васпитач долази до података који му откривају област талента. Пре свега мора утврдити и идентификовати скуп музичких способности које чине музички талент. Морамо се сложити да је музички талентовано дете најлакше уочити и препознати управо кроз певање. Са педагошког аспекта ова активност музике заузима најзначајније место јер је најближе деци, као начин за емоционални доживљај и најпогоднији пут за развијање музичких способности и исказивање музичког талента. При утврђивању музичких способности васпитач користи методу праћења и процењивања у самом наставном процесу у току музичке активности. Обраћа пажњу, пошто је у питању групни рад да ли неко од деце испољава прве знаке пре свега изражених вокалних способности и то: са радошћу учествује у усвајању садржаја, тачно и са сигурношћу и прецизношћу изводи бројалице, пева песме изражајно, успева да доследно, интонативно тачно и са афективним испољавањем изведе научену песму. Музички талентовано дете показује отвореност за нове наставне садржаје и мотивационо - естетске особине доживљаја музичких садржаја. Показатељи раног музичког и вокалног талента, као урођене способности манифестују се и у прецизном имитирању звукова које чује, прецизној ритмичкој способности, интересовање за музику уопште као и способност да се кроз музику искажу осећања и ставови. Деца која су музички талентована лако уоче погрешну мелодију, певају мелодију по сећању, воле да се играју са децијим инструментима, радо учествују у музичким играма изражавајући се покретом у ритму мелодије. Управо талентовано дете показује веће интересовање за певањем, свирањем, слушањем музике и проблем који се јавља јесте како у групи где су музичке способности различито развијене и индивидуалне за свако дете, осмислити и одржати интересовање талентованом детету? Један од начина јесте да таква деца имају посебне задатке (што је веома захтевно) које ће они решавати пре свих (отпевати, одсвирати на децијем ритмичком инструменту или металофону). Други начин јесте укључивање у хор, то јест њихово груписање на основу једног критеријума то јест поља музичког талента али под стручним надзором музичког педагога. Наиме, данас смо сведоци певања нарочито у вртићима када се деца групишу у групу која се назива хор али се са том децом не ради на развијању и неговању гласовних могућности (о избору песама које певају нећемо говорити овом приликом). Но, у предшколској установи, можемо извршити груписање музички талентоване деце у хор, где различита вокална способност може бити исказана, остварена, мотивисана и награђена. Хор јесте хетерогена група музички талентоване деце у хомогеној структури извођења музичког дела и један од најбољих начина за остваривање могућности музички талентоване деце (Јеремић, 2011).

Овде постоји и проблем фаворизовања такве деце што у односу на осталу децу има негативне последице. Васпитач, мора да буде обазрив да пронађе начин да то тога не дође а да у исто време пружи максимум за развијање вокалног талента одређеном детету.

Наравно, да овакав процес захтева спремност васпитача, како стручну тако и музичку и можда није толико популаран и лако применљив. Оваквим начином рада мотивација и интересовање музички талентоване деце биће задовољени. Ако је неко градиво праћено интересовањем деце оно се лакше и брже усваја и дуже памти. Но, интересовање детета није довољно уколико није изазвано од стране васпитача, то јест његове способности да заинтересује, пробуди, иницира, одржи и усмери интересовање за одређену поље интересовања музички талентованог детета.

Опис индивидуалног праћења музички даровитог детета

Јеремић (2013) је дала предлог и препоруке за ИОП талентованих ученика основних школа. Али како Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање није предвиђен за предшколску децу због тога ауторке предлажу следећи план подршке музички талентованом детету у коме значајну улогу у тимском раду има и породица.

Прва фаза – Процена музичког педагога

Јеремић (2011б) је на основу богатог педагошког искуства конструисала Скалу процене вокалних способности ученика предшколског и млађег школског узраста применом теста за проверу музичких способности. Скала се састоји од музичких примера (мелодијских и ритмичких) на основу којих је могуће проценити вокалну способност детета. Већ на првом субтесту васпитач ће на основу ајтема имати представу да ли се ради о музички талентованом детету са израженом вокалном способношћу која ће се до краја скале потврдити одговорима на постављена музичка питања и задатке. Елементи за проверу вокалних способности (музички и ритмички примери) усмерени су на процену вокалне даровитости а уједно се могу користити и за процену музичких способности деце предшколског узраста и ученика млађег школског узраста. Јеремић и сар. (2011в) су на основу теста провере музичких способности, анкете и методе SSCO (Systematic Syntax Classification of Objects) која је послужила са генерисање IF THEN правила дошли до података како да васпитач или учитељ препозна и уочи дете које долази из музички стимулативне средине за развој даровитости певања у хору. На основу табеле генерисана су правила одлучивања која су показала везе између одговора ученика и мишљења музичког експерта.

Друга фаза - Подршка Породице (идентификација и подстицање)

Активна и непосредна укљученост чланова породице у процес развијања музичких способности, чија је компонента и вокални способност, подразумева родитеље који се укључују у развој музичког талента у нашем примеру изразите вокалне способности и то укључивањем у хорске пробе.

Трећа фаза – Стручни тим

Када говоримо о детету које поседује музички таленат изражен кроз вокалну способност онда је координатор стручног тима обично музички педагог и он даје предлог плана рада, а у тиму су још и васпитач, психолог, родитељи и директор. Они се састају у размаку од 2 до 3 недеље и прате напредовање детета, а такође дају и предлог даљег обогаћивања програма у зависности од напредовања детета.

Четврта фаза - Прикупљање података за израду индивидуалног плана рада

Васпитач прикупља:

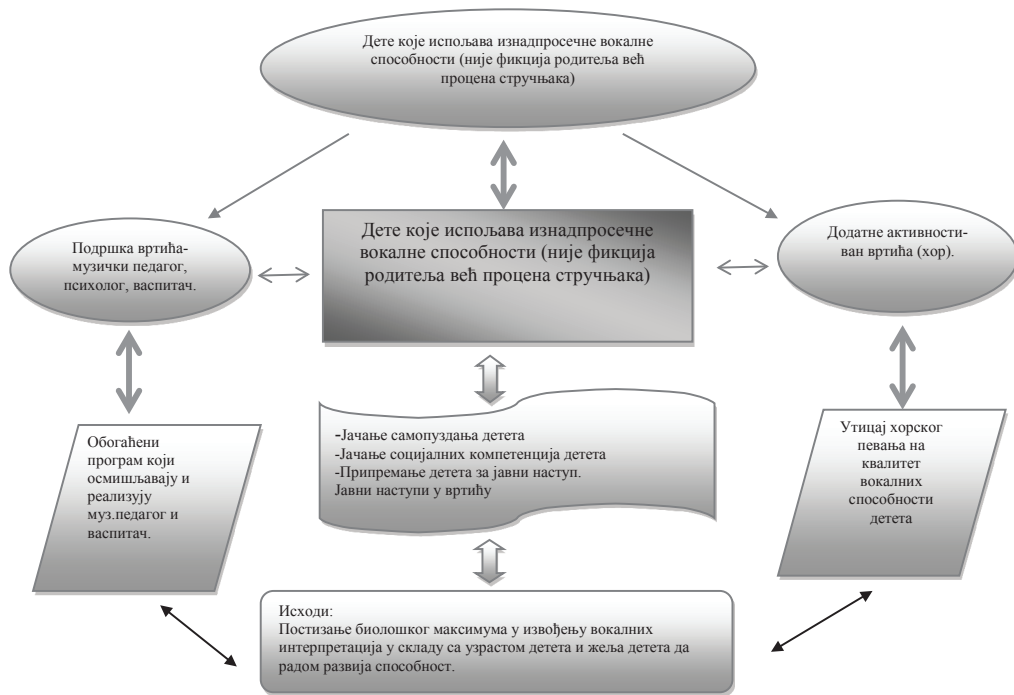
- личне податке и кратак опис музичког талента;
- операционализован опис подршке кроз низ појединачних активности односно корака и њихов редослед на музичким активностима у групи, као и опис и распоред рада ван групе када је то потребно;
- временски распоред, трајање, односно учесталост за сваку меру подршке у току планираних музичких активности.

Пета фаза - Спровођење индивидуалног плана рада.

Васпитач уз помоћ стручног тима, а посебно музичког педагога спроводи индивидуализовану наставу са дететом код кога је идентификован таленат. Музички педагог, уколико се ради о индивидуалној настави даје упутства васпитачу о реализацији садржаја. Музички педагог у исто време и сам учествује у додатном раду са дететом које је музички талентовано.

Шеста и седма фаза – Исходи и евалуација

Резултате спроведеног индивидуалног рада вреднујемо према параметрима дате скале у тромесечним интервалима. На основу резултата планирају се даљи кораци у раду. Исходи јесу постизање биолошког максимума у извођењу вокалних интерпретација у складу са узрастом детета и жеља детета да радом даље развија дату способност. Шематски приказ фаза рада види се на Слици бр.1 и Табели бр.1.



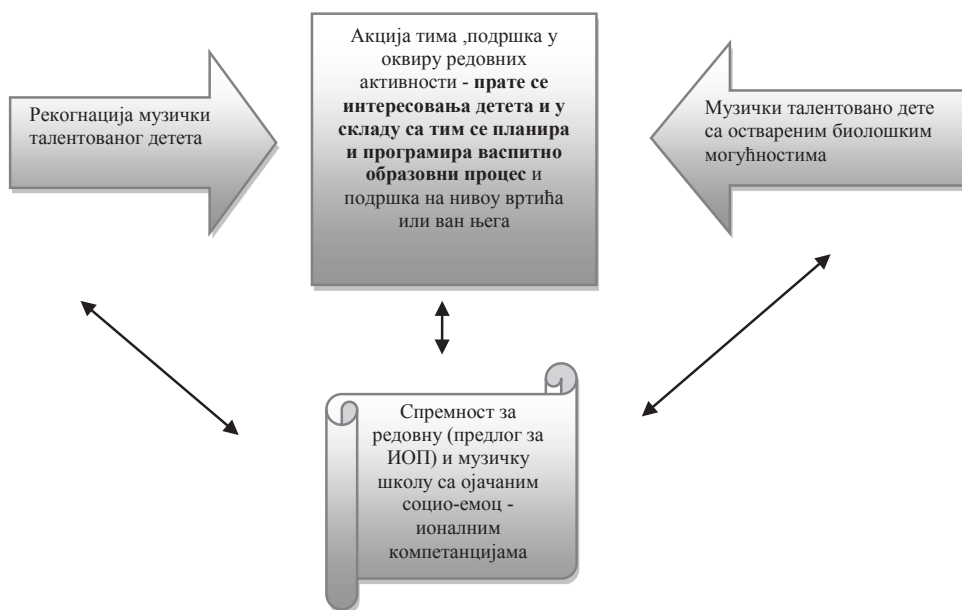
Слика бр.1 Шематски приказ фаза рада

Табела број 1.:Пример индивидуализоване подршке музички талентованом детету

Прва фаза	Васпитач у сарадњи са музичким педагогом уочава дете са изразитим вокалним способностима које се на рецептивном нивоу испољава: у тачном певању тонских висина са одржавањем темпа и динамике, а на експресивном у извођењу песме са изражајним елементима музике.
Друга фаза	Тим у саставу: васпитач, музички педагог и психолог саопштавају родитељима да су код њиховог детета уочили/рекогнирали музички таленат који се огледа у изнадпросечном меморисању музичког садржаја и интонативно тачном извођењу песама. И да према Скали процене вокалних способности (Јеремић,2011в) према свим процењиваним показатељима постиже највише оцене. Тим упознаје родитеље да дете има право на додатну подршку како би развијало музички таленат. Предлажу им да се дете укључи и у хор како би развило самопоздање и стекло искуство у јавном наступу. Предлог родитељима је да присуствују пробама хора како би од музичког педагога добијали препоруке и објашњења на који начин

	да подстичу музички таленат код свог детета. Родитељи детета укључују се у музичке активности у виду додатних објашњења и присуствовања пробама хора.
Трећа фаза	Дете је у оквиру предшколске установе или на нивоу локалне заједнице укључено у хор. Аналогно томе формира се стручни тим који чине васпитач, музички педагог, психолог, родитељи и директор установе (који је задужен за праћење и спровођења индивидуалног рада) чији задатак је да музички талентованом детету пружи индивидуализовану подршку.
Четврта фаза	Стручни тим прави план рад који се састоји од пре свега музичких примера који садрже вежбе дисања и вокализе примерене узрасту и нивоу вокалних способности детета а усмерене на развој опсега гласа, мелодијског слуха и музичке меморије. Даље, проналази се стил учења и подучавања који ће у највећој мери подстаћи развијање дететових генетских диспозиција. Васпитач прикупља потребне податке и у сарадњи са музичким педагогом израђује план активности у којима развија и усмерава вокални таленат.
Пета фаза	Музички педагог и васпитач у овој фази подстичу и развијају: музичку меморију, мелодијски слух као и обим и волумен гласа и указује родитељима и детету на специфичности које постоје. Изводе се музичке вежбе и игре који доприносе развијању вокалног талента. Одабраним музичким примерима васпитач ради на елементима вокалне технике којима повећава опсег гласа и ради на изражајним елементима песме како би дете упознао са естетском страном песме. На тај начин, васпитач у сарадњи са музичким педагогом приближава основне елементе песме детету у циљу разумевања музичког дела. Активности које васпитач спроводи усмерене су на развој мелодијског слуха и музичке меморије. Одабраним дејим песмама, које су део тимске подршке и посебног програма, дете има задатак да по слуху отпева а затим и одсвира песму на металофону. Песме су у почетку краће мелодијске фразе, да би на крају првог тромесечја мелодијска фраза била велика музичка реченица. Поред индивидуалног – додатног рада са дететом васпитач упућује музички талентовано дете и на ваннаставну активност хор где су присутни један или оба родитеља.
Шеста фаза	Након евалуације, тим усмерава и планира даље активности које садрже поступност у задавању све сложенијих задатака за развијање вокалних способности.
Седма фаза	Јавни наступи на нивоу предшколске установе и локалне заједнице

Ове фазе треба да буду повезане. Предлог је да се, у зависности од потребе, тим састаје једном месечно и да на основу прикупљених података анализира напредовање музички талентованог детета и да у складу са тим даје предлоге за следећи корак у напредовању детета. Подршка детету да развија музички таленат од стране тима не би смела да омета дететову социјалну позиционираност у вршњачкој групи. Таленат не треба код детета да створи осећај супериорности и да поремети његове вршњачке односе, јер многи изразито талентовани појединци управо због немогућности да носе терет талента и славе нису успели да се остваре медијалном нивоу. Због тога је задатак тима да води рачуна и о овом сегменту како би дете свој таленат у предшколском добу развијао тако да не ремети свој социо-емоционални статус (шема бр.2).



Шема број 2. Рефлексија индивидуализоване подршке стручног тима

У шеми број 2 приказана је једна од могућности да се талентовано дете подстиче и развија како би се искористио период најбурнијег стварања синапси и неуронских мрежа (Рајовић, 2009).

Закључак

Као што се види из изложеног, процес препознавања и развој музички талентоване деце веома је сложен и комплексан. Он пре свега подразумева повољне срединске услове у којима ће се развијати (породица и школа - васпитач), бити

мотивисан и испољен. После првог и најинтензивнијег утицаја на развој личности детета који се одвија у породици следи васпитно-образовни утицај васпитача у оквиру предшколске установе (Сакач, Марић и Пантић, 2013). Специфичан, као дар, у односу на остале облике даровитости, надарености или способности, музички таленат подржан је дубоком унутрашњом мотивацијом појединца, генетских фактора и интересовања, те као део уметности проналази путеве испољавања. Музички таленат јесте, пре свега, дар који поседује мали број људи и зато је улога васпитача у откривању музичког талента још једном потврђена као најзначајнија у образовању и одрастању сваког појединца.

Концепт и стратегију рада са музички талентованом децом треба осмислити да она стимулише, а не да гуши њихове могућности. Облици и форме подстицања талента у досадашњој педагошкој пракси треба да буду схваћени и организовани на прави начин због избегавања импровизације и лаичких тумачења нестручних појединаца који занемарују интересе деце, стављајући у први план личне потребе, потребе за афирмацијом установе по сваку цену. Колико ће законска потпора помоћи у препознавању и идентификацији музички талентоване деце остаје да се потврди будућим истраживањима. Антиципирамо да без обзира на кризу транзиције ови резултати буду квалитетнији у односу на ранији период. Таленат не може да „чека“ боља времена, јер, ако се не примењују интервентни програми подршке време не ради за ученика већ га уназађује.

Према Shuter-Dyson (1985) у породици која подстиче музички развој детета, родитељи певају заједно са дететом, слушају заједно музику са техничких медија, купују играчке - музичке инструменте, имају своју музичку датотеку снимака, имају неки инструмент на коме може да се музицира. Када детету певамо од самог рођења ми делујемо не само на музичке диспозиције него му преносимо и део културе, део културног наслеђа кроз народне песме које су и настајале у условима свакодневног живота. Ово је важно јер је „породица први чинилац у формирању система вредности индивидуе“ (Грандић, 2001:91). Од тога какве вредности код детета изграде родитељи зависи његов будући развој и као члана друштва и као личности. „Ако је основни циљ друштва добро прилагођен појединац и стабилно друштво - што је видљиво као општа тенденција у савременим друштвима - породица мора и даље да игра улогу установе у којој се индивидуе тренирају и дресирају за улоге које ће им друштво доделити“ (Грандић, 2001:130). Опасност се крије у тренингу који остаје на задовољавању материјалних потреба детета где естетска васпитна улога изостаје и тада имамо дете које не познаје естетске лепоте и не зна да их конзумира. Предшколска установа и школа настављају процесе које су родитељи започели и у интеракцији деловања на дете имамо индивидуу која препознаје праве вредности и у њима ужива. Тада је дар индивидуе у кохерентној вези са окружењем чинећи је као јединку важну за заједницу без обзира да ли и на ком нивоу су музичке способности развијене. Важно је да сваком детету омогућимо да напредује у складу са својим индивидуалним максимумом. Истаћи ћемо речи Кодаља које можда најбоље илуструју

значај теме о којој говоримо: „Ако сам морао изразити суштину музичког васпитања у једној речи, та реч би била певање“ (Kodaly, 1983: 18).

Како Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање (2010) не предвиђа индивидуални образовни план за музички талентовано дете у вртићу онда је овим радом дат предлог подршке овој деци.

Литература

- Богуновић, Б. (2008). *Музички таленат и успешност*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., и Wake, W. K. (1999). *Inteligencija-različita gledišta*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Dr. Bernd Wißner.
- Грандић, Р. (2001). *Породична педагогија*. Нови Сад: Издање аутора.
- Грандић, Р., Летић, М. (2008). Педагошка стратегија подстицања даровитости. *Педагошка стварност*, 54, (9-10), 865-881.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300.
- Јеремић, Б. (2011). Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. У Т. Грујић (Ур.) *Зборник ВШССОВ*, 2 (95 – 106). Кикинда: ВШССОВ.
- Јеремић, Б., Павловић, М. (2011а). Природа, откривање и манифестовање музичког талента на млађем школском узрасту. У *V међународна научна конференција „Методика рада са талентованим ученицима“* (436 – 448). Суботица: Учитељски факултет на мађарском наставном језику.
- Jeremić, B. (2011b). Darovitost, talenat i kreativnost – odrednice. *Obrazovna tehnologija*, 3, 277 - 286.
- Jeremić B., Ognjenović, V., и Brtka, V. (2011в). Development factors of predisposition for plaing song. U *International Conference on information technology and development of education INTRO 2011*. (298 – 303). Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Jeremić, B. (2013). Recognition and support program for children talented for music at junior age of school children. *Metodički obzori*, Vol. 8/2 No.18. pp. 97 – 109.
- Кнежевић, М., Сакач, М. (2012). Проучавање даровитости у контексту породичне генетике и окружења., 18. округли сто *Међународни научни скуп Методолошки проблеми истраживања даровитости*, 29.06.2012. Вршац.
- Мирковић Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рајовић, Р. (2009). IQ детета – брига родитеља.

- Радош, К., М.(1998). *Психологија музичких способности*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росић, В., Злоковић, Ј. (2002). *Прилози обитељској педагогији*. Ријека: Свеучилишна књигијница.
- Kodaly, Z. (1983). *Wege zur Musik. Ausgewählte Achriften und Reden*. Budapest: F. Bonis.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање („Службени гласник РС”, број 76/10)од 22.октобра 2010. године)
- Сакач,М., Марић,М. и Пантић, Ј. (2013).Васпитач као чинилац развоја личности и когницијепредшколског детета,*Педагошкастварност*,вол.59.,бр.4,672-680.
- Станојловић, Д., Б. (1996). *Породица и васпитање деце*. Београд: Научна књига
- Shuter-Dyson, Rosamund (1985). *Musik Sozialiezirung in der Familie und in der Schule; im H. Bruhn, H. Rosing - R. Oerter* (eds.): Musik Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg.

Dr Biljana Jeremić

Dr Marija Sakač

Sombor

FAMILY AND KINDERGARTEN SUPPORT TO ENCOURAGEMENT OF MUSICAL TALENT DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The purpose of the paper is to point to the role of family and kindergarten teachers in early identification and influence on musical talent development. Musical talent is an ability to express musical impulse through signing or playing an instrument. According to Gardner (Gardner, as cited by Gardner, Kornhaber and Wake, 1999), musical intelligence is one of seven independent cognitive abilities. This ability can be defined as a complex of cognitive operations enabling an individual to conceive an organization of audio data and to associate certain meaning to it. The authors speak about manifestation of music talent in the domain of vocal abilities. Musically stimulating family environment creates conditions for development and expression of musical talent and kindergarten teacher is the one who guides and develops talent. According to child's response and the answers obtained according to a questionnaire and SSCO (Systematic Syntax Classification of Objects) method which was used for generating *if-then* rules, as well as the Scale for Vocal Abilities Assessment (Jeremic, 2011b), a preschool teacher will reliably know if there is musical talent manifested through vocal

ability. In the continuation of the paper the authors give a suggestion how to provide individual support to musically gifted child in a kindergarten.

Key words: kindergarten teacher, vocal ability, a child, individual plan, musical talent.

Д-р Биљана Еремич Д-р Марија Сакач, Сомбор

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В ПОБУЖДЕНИИ И РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТАЛАНТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Целью настоящей работы является указание на роль семьи и воспитателей в раннем обнаружении и воздействии на развитие музыкального таланта. Музыкальным талантом является способность выражения музыкальных импульсов пением или игрой на каком-либо инструменте. Музыкальная интеллигенция по Гарднере (Gardner), 1986; по, (Gardner, Kornhaber & Wake, 1999) является одной из семи независимых когнитивных способностей. Эту способность можно определить как группу когнитивных операций, которая даёт возможность отдельному человеку осмыслить организацию звуковых данных и дать им определённое значение. Авторы в настоящей работе говорят о проявлении музыкального таланта в рамках вокальных способностей. Музыкально стимулятивная семейная среда создаёт условия для развития и проявления музыкального таланта, а воспитатель дальше направляет и развивает талант. На основании, ответов ребёнка в анкете и метода SSCO (Systematic Syntax Classification of Objects), которая послужила для составления *if – then* правил, как и Шкалы проверки вокальных способностей /Еремич, 2011б/ воспитатель будет верно знать идёт ли речь о музыкальном таланте, который проявился через вокальные способности. Дальше в работе авторы дают предложение индивидуальной поддержки музыкально талантливому ребёнку в детском саду.

Опорные слова: воспитатель, вокальная способность, ребёнок, индивидуальный план, музыкальный талант

ПРИМЕРИ ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА У СВЕТУ

Резиме

У низу земаља са дужом традицијом и далеко развијенијим системом предшколског васпитања, заједнички и јединствени програм васпитања или не постоји, или се односи само на један тип програма/установа,. Далеко чешћи од детаљних васпитно-образовних програма јесу подзаконски акти типа „заједничких циљева“ или „основа програма“ или необавезујућа упутстава (смернице) за израду програма, односно курикулума, и то поново за поједине делове укупног система (по правилу оне које су у надлежности министарства просвете). У овом раду су представљени предшколски програми развијених европских земаља Норвешка, Шведска, Финска, Француска и САД. Указује се на њихове сличности и разлике и то како по питању системских, тако и по питању садржинских решења. Користећи сва позитивна искуства предшколских програма развијених земаља, аутор рада даје препоруке за оснажавање сардње вртића и школе у циљу боље примремљености деце за почетак њиховог формалног образовања и одржавања континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања. Познавање различитих модела програма, решења, приступа планирању и организацији васпитне праксе, поред ширење стручне културе, може помоћи у стварању једне продубљеније основе за креирање и промишљање сопствене праксе.

Кључне речи: предшколско васпитање и образовање, припремни предшколски програм, сарадња вртића и школе, континуитет.

Увод

Све израженија тенденција продужавања образовања и наглашавања значаја васпитно-образовног деловања у првим годинама живота, током друге половине 20-ог века, била је пропраћена повећаним интересовањем за достигнућа институционално организованог васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. На прагу новог миленијума, ова се пажња продубљује ставом међународне заједнице да у обезбеђивању “образовања за све” значајно место припада и

курикулумима предшколског васпитања и образовања који би требало да су усвојени на националном нивоу и саображени са курикулумима осталим нивоима васпитно-образовног система. (Клеменовић, 2004). Оно што сведочи чињеници да је предшколско васпитање и образовање веома значајно у економско стабилним и развијеним земљама, јесте поред осталог и веома висок обухват деце, како (само) предшколским, тако и припремним предшколским програмом. (Пешикан и Ивић, 2009).

У земљама широм Европе и света, припремним предшколским програмима се даје велики значај, не само због лакше припреме деце за полазак у школу, већ и да ће се путем припремно предшколских програма деца припремити за живот у друштву и заједници или како Оберхумерова (Oberhuemer) истиче: „*припремни предшколски програми треба да ставе предшколско дете у центар васпитно-образовног процеса и да му омогуће да се највећом слободом развија у правцу његове личне путање, тежећи ка циљевима заснованим на друштвеним вредностима и нормама*“ (Oberhuemer, 2005:35).

Значај који се даје припремном предшколском програму у економским развијеним земљама је разлог да у тим земљама већ одавно решено (законско) питање система предшколског васпитања и образовања, чиме је оно изједначено са осталим нивоима васпитно-образовног система. У том погледу увођењем обавезног Припремног предшколског програма (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006), и Р. Србија приближава се европским стандардима ка квалитетном образовању са све.

У наставку рада биће приказани примери предшколских програма појединих земаља које у овом тренутку важе за земље које имају наквалитетнији васпитно-образовни систем.

Програм предшколског васпитања у Норвешкој

Норвешки образовни систем има за циљ да буде међу најбољима у свету. Образовање за све је основно правило норвешке образовне политике. Зато се васпитању и образовању деце предшколског узраста посвећује посебна пажња. Године 1996. Министарство за децу и породична питања (*Ministry of Children and Family Affairs*) припремило је оквирни национални курикулум за вртиће, назван *Framework Plan*, који је обновљен 2006. године. То је био један од првих курикулума у европском простору који се померио од до тада важећих углавном едукативно оријентисаних програма (стандарди знања по узору на школу, припрема за школу) на холистичком концепту учења у предшколском периоду и разумевању дететовог развоја и учења у контексту социокултурних теорија. (Пешикан и Антић, 2009). Курикулум је отвореног типа и вртићи могу да га прилагоде себи. Курикулум укључује пет подручја, на којима се одвијају активности с децом и између деце: друштво, религија и етика; уметност (музика, плес, ликовно изражавање и обликовање, драма), језик, текстови и комуникација; природа, средина и технологија; физичке активности и здравље. По појединим подручјима дефи-

нисани су кључни циљеви дететовог развоја и учења. Садржај и метод рада одређује васпитачица у вртићу, односно васпитној групи, узимајући у обзир и старост деце. Код метода рада је наглашена интеракција између деце; развој језичких и комуникацијских способности; одговарајуће разумевање дневних активности, односно дневне рутине; разумевање игре као контекста за дететов развој и учење. (Framework Plan, 2006).

Постоје три основна организациона облика предшколског васпитања: програм предшколског васпитања у кући васпитача (*familiebarnehager*), вртићи (*barnehager*), који нуде полудневне или целодневне програме за децу стару од 0 до 6 година, као и отворени вртићи (*open barnehager*), у које родитељи своју децу доводе повремено а ту могу и да остану са децом. Вртићи у сарадњи са школама настоје да олакшају прелазак деце из вртића у школу, те планови за прелазак деце из вртића у школу морају бити наведени у годишњем плану вртића. Вртићи су дужни да доставе школама податке о појединачном детету, уз сагласност родитеља. Вртићи и школе треба да обезбеде једни другима међусобне информације о њиховом активностима и имају заједничку одговорност за обезбеђивање услова деци да се суоче са разликама и да стичу поверење у сопствене способности. (Framework Plan, 2006:50). Блиска сарадња између вртића и школе је посебно важна за децу којима је потребна посебна нега или специјално учење. Ако се захтевају опсежни специјални аранжмани, сарадња мора да буде започета много раније пре него да деца крену у школу а општине морају да пронађу одговарајуће решење како да вртићи и школе сарађују у пракси у вези са овим питањем. (исто). Промовисање социјалне инклузије и разумевање културе других започиње се у вртићу на чему посебно указује и норвешка ауторка Бронвен Коен (Bronwen Cohen, 2011), у свом раду „Разумети себе и друге: важност места одрастања и сопственог идентитета у мултикултуралном друштву“¹, истичући да вртић као место одрастања, може постати извор социјалног и културног учења и развој идентитета деце. Сва деца предшколског узраста којима је потребна додатна помоћ у учењу и развоју укључена су у програмима редовних вртића, а развијена је и широка лепеза сервисне помоћи вртићима.

Програм предшколског васпитања у Шведској

Предшколско васпитање у Шведској добија свој први закон 1975. године. Предшколско васпитање у Шведској постаје јединствени део образовног система од 1998. године када је шведско Министарство образовања и науке и Национална агенција за образовање донели *Уредбу о курикулуму предшколског васпитања (Lpfo 98)* с намером да, полазећи од друштвених захтева, али захтева и деце и родитеља, усмеравају предшколско васпитање. До 1996. године предшколство у Шведској било у надлежности Националног одбора здравља и социјалне бриге које је утврђивало смернице за педагошки рад (*Lpfo 98*). Међутим овај модел

¹ Доступно на сајту: hrcak.srce.hr/file/183515 преузето 5.09.2014.

је током последње деценије доживео трансформацију кроз концепт интегрисане бриге о деци, тј. *систем заштите и образовања деце током раног детињства* (Early Childhood Education and Care System - ECEC).

Курикулум се темељи на подели одговорности, где држава одређује вредности предшколског васпитања, задатке, циљеве и смернице за педагошке активности, а општине преузимају одговорност за њихово спровођење и обезбеђују неопходне услове за организовање педагошких активности (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfo 98, 2001*).² У Шведској не постоје Основи програма васпитно-образовне делатности општоважеће са целу земљу. Постоји само *радни програм* васпитно-образовне делатности општоважећи за све предшколске институције. Свака предшколска установа нема своје интерне програме васпитно-образовне делатности, већ васпитачи сами састављају недељне и дневне планове рада у договору са директором предшколске институције, а на основу упутстава Националне агенције за образовање, према којима се не инсистира на учење на предшколском узрасту. Учење на овом узрасту је спонтано и кроз игру. Постоје бројни пројекти који прате и испитују развојну функцију програма и његове ефекте. (Милановић, 2009).

Главне области предшколских програма покривају културне активности које обухватају, језик, драму, музику и уметност, сликање, грнчарство. Затим, ту су области које се односе на оријентисаност ка природи и животу у друштвеној заједници, које се најчешће реализују кроз игру и креативне активности и задатке. Полазну тачку у васпитању и образовању детета представљају потребе и интересовање сваког појединачног детета, па је у складу са тим принципом организовано читаво предшколско, али и школско образовање и васпитање. (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfo 98, 2001*).

Предшколско васпитање и образовање у Шведској организовано је за децу узраста од једне до пет година. Није обавезно за све узрастне категорије, међутим преко 70% деце предшколског узраста похађа неку од предшколских установа. Обавезност похађања предшколског васпитања и образовања је само за децу од 5 до 6 година који полазе у школу. Припремна група организује се при обавезној школи (Малтен, 2003; према Милановић 2009:153).

У предшколским установама у Шведској пажња се углавном посвећује васпитању а мање образовању деце предшколског узраста. Оно на чему се инсистира у Шведској јесте повезаност између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, јер се на тај начин омогућава адекватан развој детета и његово активно укључивање у живот друштвене заједнице, те предшколске установе сарађују са школама. Ту сарадњу најчешће потенцирају предшколске установе а ређе школе. Деца поласком у први разред не почињу да уче на „класичан школски начин“, већ деца уче кроз сопствена искуства, кроз идентификацију и интеракцију и интеграцију са онима који их опкружују, укључујући и њихове родитеље који представљају посреднике између дејчјих интересовања,

² Доступно на сајту: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/swed_presch_curric_eng-oth-hrv-t06.pdf

дечјих искустава и уште дечјих потреба и васпитно-образовних програма. (Roth, 2006). Како Ротова (Roth) истиче: “нови курикулуми су концепирани тако да деца и адолесценти имају већу одговорност у развоју њихових знања, како и већу одговорност за њихово лично доживотно образовање у кооперацији са њиховим окружењем. Акценат се ставља на оно што деца науче у различитим ситуацијама, а учење је ситуационо повезано, социо-когнитивно оријентисано и повезано са специфичном праксом и контекстом” (Roth, 2006:91).

Општи циљ предшколског васпитања у Шведској је „...стимулација развоја детета и стварање оптималних услова за њихов раст и развој“ (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfö 98, 2001*). У Шведској се истиче као веома важно, да се предшколско и школско образовање сматрају делом исте целине, као и да развој и повећање знања посматрају холистички. У циљу квалитетнијег холистичког развоја деце, Шведска посебно значај даје ваншколским институцијама односно различитих центара за децу у којима ће она моћи да испуњују своје слободно време, која такође доприносе квалитетном васпитању и образовању шведске деце. Оно што Шведску разликује од осталих скандинавских земаља је да брига о деци није препуштена родитељима, већ одговорност за развој и васпитање деце дели са државом. Као допуна предшколским институцијама, брига о деци се спроводи и у приватним институцијама (*familjedaghen*). О деци узраста 6 до 12 година брину се центри за бригу о предшколској деци и центри за бригу о ученицима после школских часова. Поред квалитетних садржаја слободног времена у тим центрима се настоји да се олакша прелазак деце из предшколских установа у школе и то уз помоћ специјалних програма намењених шестогодишњацима. Задатак, како школе тако и предшколске установе, је да помогне деци да се даље изграђују на основама онога што су већ усвојили. Предшколско и школско образовање има задатак да подстакне децу различитих искустава да своје ставове размењују са другима, да уче једних од других, да заједно развијају своје способности и знања. Дакле, оно на чему се инсистира у Шведској, је да се одржи континуитет између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, односно ова два система треба да буду у потпуности интегрисана. ([http:// www. skolverket. se](http://www.skolverket.se)). Једностран приступ“ (*one-track approach*) карактеристичан је за инклузивно образовање у Шведској која има развијену политику и праксу укључивања скоро све деце у редовне школе/вртиће, а развијена је и широка леза сервисне помоћи редовним школама/вртићима (Лазор и сар, 2008). Колико се у Шведској даје значај инклузије још на предшколском узрасту говори податак да за школовања специјалних васпитача одговорна је влада, која одабира најспособније студенте. (Elowson, 1987:453-456).

Програм предшколског васпитања у Финској

Курикулум као национални документ (*The Core Curriculum for Pre-school Education*) у финске вртиће је уведен 2000. године за децу узраста од 0 до 6 година, и представља стручну основа за израду локалних курикулума, односно пла-

нова рада у појединачним оделењима вртића, обновљен 2010. година. Слично као норвешки и шведски, и фински курикулум следи тзв. Нордијску традицију: између осталог изузетно је наглашен социјални однос између деце и одраслих, комуникација, симболичко изражавање, игра и активности у природи, сарадња са родитељима, социјална инклузија, и холистички приступ деци. Програмска подручја су: језик и инеракција; математика; етика и религија; заштита животне средине; здравље; физички и моторни развој; уметност и култура. (*The Core Curriculum for Pre-school Education*). Вртић који је заједнички, дакле намењен деци од 0 до 6 година, под окриљем је Министарства за социјална питања и здравство. Предшколско васпитање реализује се у три различита организацијска облика: програм предшколског васпитања који се одвија у вртићу; предшколско васпитање у кући васпитача и програм припреме за школу за децу узраста од 6 до 7 година. Посебну пажњу у финским вртићима посвећује се и деци која имају потешкоћа у развоју, деца маргинализованих и етничких група, За Финску је карактеристичан вишеструки приступ (multi-track approach) инклузији. Код њих је развијен систем редовног образовања, систем специјалног образовања, као и разне службе подршке које нуде различите врсте сервисних услуга унутар оба система. (Лазор и сар., 2008). Будући наставници и васпитачи током студирања морају имати праксу и у школама за одрасле, да раде у мултикултуралним срединама, да се добро служе савременом технологијом, као и да прођу тренинг за рад са децом са специјалним потребама. (*The Core Curriculum for Pre-school Education*).

Програм предшколског васпитања у Француској

Програм предшколског васпитања и образовања. (*Les programmes de l'école maternelle*). представља део програма који се реализује у оквиру јединственог програма основног образовања у Француској, чији се први део односи на организацију и садржаје који се остварују на предшколском нивоу, који чини први циклус образовања и није овавезан, а други део на програме основне школе, која у Француској траје пет година. Применом закона од школске 1995/96. године, последња година предшколског васпитања укључује се у основну школу, са интенцијом да се у наредном периоду читава популација петогодишњака укључи у његову реализацију и на тај начин припрема за савладавање школских програма. Захтев да се олакша прелаз из предшколске установе у школу у Француској је решен тако да се први разред, у који долазе деца са шест година, назива припремни разред и не сматра се као права школа. То се осећа у начину рада у којем има више елемената игре, много се причају приче, гледају филмови, користе стрипови. Први део програма предшколског васпитања и образовања се односи на услове који су неопходни за његову реализацију (отвореност и заштићеност средине као места за стицање разноврсна искуства, начин живота и сл.), а други на подручја активности која са програмом разрађују (живот у заједништву, учење говора и упознавање са светом писане речи, деловање у свету, маштање,

осећање, стварање). Трећи део програма се односи на когнитивни инструментарјум који треба да осигура будуће школовање. У почетној настави акценат је на читању и писању, али се као текстови користе они које састављају наставници заједно с ученицима, а односе се на догађаје из њиховог свакодневног живота и рада, те на тај начин имају за децу веће значење. (*Les programmes de l'école maternelle*). У Француску, све већа пажња поклања се увођењу инклузивног приступа у варијанти експерименталних програма и пројеката у намери да се образовном интервенцијом у раном детињству допринесе смањењу социјалне искључености. (Crahay, 2009; по наводу Клеменовић, 2009: 52). Иако предшколско васпитање у Француској није није обавезно, 99,6% деце обухваћено је програмима предшколског васпитања у јавном и приватном сектору.

Програм предшколског васпитања у САД

За разлику од већине других земаља, у САД постоји јединство између предшколског и основношколског васпитања и образовања, те предшколско васпитање, које иначе није обавезно, реализују и школе. Обавезно школовање почиње у петој, шестој или седмој години јер је школство прилично децентрализовано и регулисано је различито у појединим државама па чак и појединим местима. Предшколско васпитање се развијало под немачким утицајем и развијано је по Фребеловој концепцији. Тако и данас америчка предшколска установа носи назив „Kindergarten“, а поједини облици школе носе назив К-6 или К-8 што значи број разреда основне школе након предшколског васпитања који обично траје једну или две године.

Припремљеност деце предшколског узраста за почетак њиховог школовања, још 80-тих година 20-тог века била је главна тема америчких стручњака. Говорећи о спремности деце за похађање школских садржаја, они разликују *спремност за учење* и *спремност за школу*. Спремност за учење се односи на ниво развоја на којем је појединац спреман да приступи учењу одређених материјала. Концепт спремности за полазак у школу повезује схватање спремности за учење са стандардом физичког, интелектуалног и друштвеног развоја деце који им омогућава да испуне захтеве које пред њих поставља школа и да усвоје садржаје школског програма. Многи стручњаци сматрају да уколико деца дођу у школу физички, емоционално и интелектуално спремна за учење са лакоћом ће се прилагодити новој школској средини и могућностима да испуне захтеве које пред њих поставља школа и да усвоје садржаје школског програма. Наиме они су истицали да је веома важно да деца из предшколских установа у школу стигну здрава и развојно спремни да активно учествују у свим активностима које се одвијају у учионици. (Јокић, 1998; према Миленовић, 2009: 93). Зато акценат се ставља на флексибилности васпитно-образовних система, којима, није циљ деце прилагођавање школи, већ прилагођавање школских система деци и њиховим способностима и потребама. Уместо раније примењиваних тестова за одређивање спремности деце за полазак у школу, прешло се на систем оцењивања

раног детињства, који подразумева прикупљање информација о деčјем развоју и спремности за учење и то: физички и моторички развој; друштвени и емоционални развој; приближавање учењу; коришћење језика и когнитивно и опште знање. (Јокић, 1998:68).

У Америку се инсистира да сва деца имају приступ високо квалитетним и развојно одговарајућим предшколским програмима који треба да помогну да се деца припреме за полазак у школу. „Циљ школске припремљености треба да буде тако усмерен да одговарајући програм и наставна пракса буду развојно усаглашени. Оно што се такође може издвојити као важно јесу стратегије за достизање школске припремљености америчке деце. Једна стратегија подразумева и инсистира на пружању подршке породици и родитељима у њиховим напорима да помогну деци у припреми за школу, док друга стратегија подразумева пружање помоћи школи да припреми децу, како би била спремна да реагују на широк дијапазон порекла искуства, језика и потреба деце с чиме она долазе у школу (исто, 1998).

Закључак

Представљени примери програма предшколског васпитања показују да се предшколско васпитање у вртићима у европским државама и свету разликује, и то како по питању *системских*, тако и по питању *садржинских решења*. Углавном се ради о два начина организације предшколског васпитања у вртићу, и то за: заједничке вртиће за млађу децу до поласка у школу, која су под ингеренцијом једног министарства (Финска, Норвешка, Шведска и САД); и одвојености система васпитања млађе и старије деце предшколског узраста и за то различита курикуларна решења, те постоје *одвојене вртиће* за децу до 3 године и за децу од 3 године до поласка у школу, која су под ингеренцијом два различита министарства (Франција), и за то различита курикуларна решења. Подељена одговорност вртића између различита министарства компликује њихово функционисање у пракси, нарочито када је у питању доношење одлука и праћење квалитета програма.

Приказани примери система предшколског васпитања појединих земаља и њихових програма које у овом тренутку важе за земље које имају наквалитетнији васпитно-образовни систем, могу да буду пример осталим земљама како би постигли изванредан напредак у концепцији васпитања и образовања деце припремног предшколског узраста. Примера ради, функционисање специјалних програма намењених шестогодишњацима, који у Шведској се организују да би се квалитетно испунило слободно време и олакшао прелазак деце из предшколских установа у школе је позитиван пример континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања. Одговорност за њихово функционисање је на држави која их организује као допуна предшколским институцијама.

У Норвешкој пак, блиска сарадња између вртића и школе је посебно важна за децу ометане у развоју где сарадња започиње много раније пре него да

деца крену у школу а општине проналазе одговарајућа решења како да вртићи и школе сарађују у пракси у вези са овим питањем. Исто тако, вртићи су дужни да доставе приликом уписа деце у школу податке о појединачном детету и виду портфолиа, чиме се запажа континуитет у васпитању и образовању деце што изискује блиска сарадња вртића и школе.

Предшколско васпитање старије предшколске деце у Француској, које је у саставу школског система и под ингеренцијом министарства просвете, добар је пример одржавања континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања где се први разред назива припремни разред и не третира га као праву школу. На тај начин прелаз деце из вртића у школу није стресан и напоран чин за децу јер се припрема за формално образовање изводи кроз свакодневне животне ситуације са доста елемената игре.

Флексибилност васпитно-образовних система у САД, којима, није циљ деце прилагођавање школи, већ прилагођавање школских система деци и њиховим способностима и потребама, исто тако је позитиван пример одржавања континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања, где се инсистира да сва деца имају приступ високо квалитетном и развојно одговарајућим предшколским програмима који треба да помогну да се деца припреме за полазак у школу. Зато, посебна пажња се даје оцењивања раног детињства које подразумева прикупљање информација о децем развоју и спремности, и све релевантне информације о деци у виду портфолиа достављају се школи. На основу искустава развијених европских земаља а у циљу одржавања континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, поред досад уостаљених облика, можемо издвојити неколико препорука ефикасније сарадње вртића и школе на припреми деце за полазак у школу:

- да се у програмима дефинишу аутономија, а сњом и одговорност, и да се процес сарадње вртића и школе прати кроз евалуацију и самоевалуацију; односно израда јасних критеријума вредновања и самовредновања који ће допринети објективној процени квалитета рада у припремним групама и почетним разредима основне школе;

- евалуација треба бити континуирана, изводити се једном до два пута годишње и на основу ње правити акционе планове, у циљу унапређење програма сарадње вртића и школе (слабе тачке/снаге програма); да је обавеза свима, односно да су укључени сви актери (деца, васпитачи, наставницима разредне наставе, стручне службе, родитељи, просветни саветници, научне институције);

- сваки од партнера, требало би да иницира и подржава низ *евалуационих студија* да би се на професионалан начин утврдило како се сарадња вртића и школе остварује, какав је квалитет и какви су ефекти те сарадње на припреми деце за полазак у школу. У циљу иновирања постојеће праксе пожељно је да постоје:

- *Водичи за развијање сарадње вртића и школе* са пратећим материјалима, са конкретним примерима добре праксе (укључујући ДВД снимке); *Тематски приручници* за посматрање и праћење деце, за планирање и евалуацију;

- Обука и подршка односно да се посебна пажња посвети стручном и професионалном развоју васпитача и наставницима разредне наставе који су најкомпетентнији у раду са децом; подршка истраживањима практичара; саветовање и тимски рад на нивоу установе; постојање Модел центри и умрежавање, који ће пружати иновативне информације и примере добре праксе, јер познавање различитих модела програма, решења, приступа планирању и организацији васпитне праксе, поред ширење стручне културе, може помоћи у стварању једне продубљеније основе за креирање и промишљање сопствене праксе.

Литература

- Elowson, F. (1987): Specijalna edukacija i izobrazba specijalnih nastavnika u Švedskoj, *Devektologija*, Vol. 23, 2, 449-456.
- Ивић, И., Пешикан, А. (2009): *Образовање против сиромаштва: Анализа утицаја увођења припремног предшколског узраста*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Јокић, М. (1998): *Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама*. Београд: Аутор.
- Klemenović, J. (2004): Razvoj savremenih predškolskih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, 24-40.
- Клеменовић, Ј. (2009): *Савремени предшколски програми*,
- Лазор, М. Марковић, С., Николић, С. (2008): *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*, Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
- Миленовић, Ж. (2009). Систем предшколског васпитања и образовања у Шведској, *Наше стварање* (153-158), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Oberhuemer, P. (2005): International perspectives on early childhood curricula. *International journal of early childhood*, 37/1, pp. 27-37.
- Roth, A.C.V. (2006). Early childhood curricula in Sweden, from the 1850s to the present. *International journal of early childhood*, 1, pp. 77-98.

Интернет извори

- Framework Plan 2011, Доступно на сајту: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no
- Курикулум за предшколско васпитање, Lpfo 98, 2001; Доступно на сајту: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/swed_presch_curric_eng-oth-hrv-t06.pdf
- Les programmes de l'école maternelle*). Доступно на сајту: <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

The Core Curriculum for Pre-school Education Доступно на сајту: http://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_preprimary_education_2010.pdf
(<http://www.skolverket.se>).

Sonja Veličković, MA, Aleksinac

THE EXAMPLES OF PROGRAMS OF PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION IN THE WORLD

Abstract

In a whole range of countries with longer tradition and significantly more developed system of preschool upbringing and education, there is either no common and unique preschool program or it refers only to one type of program/institution. What can be found as a far more frequent case than detailed upbringing-educational programs are bylaws like “common aims” or “program bases” or non-binding instructions (guidelines) for conceiving a program, i.e. curriculum and this only for certain parts of the system as a whole (as a rule for those in the domain of ministry of education). The paper offers an overview of preschool programs of highly developed European countries, i.e. Norway, Sweden, Finland, France and USA. The author points to their similarities and differences according to both system and content solutions. Using all the positive experiences of preschool programs of developed countries, the author of the paper gives recommendations for empowerment of cooperation between kindergarten and school aiming at better preparation of children for the beginning of their formal education and maintenance of contamination of preschool and primary school system of upbringing and education. Apart from spreading professional culture, knowledge on a variety of models of programs, solutions and approaches to planning and organization of upbringing practice can help in creating a more profound ground for creating and reflecting on one’s own practice.

Key words: preschool upbringing and education, preparatory preschool program, cooperation between kindergarten and school, continuity.

М-р Соња Величковић, Алексинац

ПРИМЕРЫ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В МИРЕ

Резюме

В ряде государств с более длительной традицией и намного больше развитой системой дошкольного воспитания, общая и единая программа воспитания или не существует, или относится только к одному типу программ/заведений. Намного чаще детальны воспитательно-образовательных программ существуют подзаконные документы типа «общие цели» или «основа программы или иного не обязывающие инструкции /направления/ для составления программы и опять только для отдельных частей совокупной системы /главным образом тех, которые входят в компетенцию министерства просвещения/. В настоящей работе представлены дошкольные программы в развитых европейских странах Норвегии, Швеции, Финляндии, Франции и США. Автор указывает на их сходства и различия, как по вопросу системных, так и по вопросу содержания. Используя все положительные опыты дошкольных программ развитых стран, автор настоящей работы предлагает предложения для усиления сотрудничества между детским садом и школой с целью лучшей подготовки детей к началу их формального образования и соблюдения непрерывности дошкольной начальношкольной системы воспитания и образования. Знание разных моделей программ, решений, подходов к планировке и организации воспитательной практики, кроме расширения профессиональной культуры, может помочь в реализации одной более глубокой основы для осмысления и организации собственной практики.

Опорные слова: дошкольное воспитание и образование, подготовительная дошкольная программа, сотрудничество между детским садом и школой, непрерывность

Смиљана Којић Грандић
Основна школа „Јован Поповић“
Кикинда
Зорица Рофа
Основна школа „Свети Сава“
Кикинда

UDK 371.13:376-056.47
Прегледни чланак
Примљен: 4. III 2014.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 1, p. 134–146.

ЕФЕКТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА НА ПРИМЕРУ ИНКЛУЗИЈЕ УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈИМА У ПОНАШАЊУ И ЕМОЦИЈАМА

Резиме

Стручно усавршавање наставника путем семинара је последњих неколико година постало не само потреба већ и законска обавеза. Широки спектар семинара би требао да пружи знања која би наставници могли да примене у пракси. Претпостављамо да ће будућа истраживања показати домет акредитованих семинара што се тиче компетенција наставника и конкретизације добијених теоријских знања у пракси. У овом раду ми ћемо се бавити конкретизацијом препорука добијених на акредитованом семинару који се између осталог бави и ученицима са поремећајима у понашању и њиховим ликовним изразом. Ово је први семинар који је ауторкама омогућио конкретизацију добијених препорука чији ефекти се виде у смањивању антисоцијалног и агресивног понашања код ученика основних и средњих школа.

Кључне речи: акредитовани семинари, поремећај понашања и емоција.

Пораст насиља је евидентан у готово свим државама у свету. Србија као земља у транзицији се са овим проблемом суочава већ дуже време. Агресивно понашање се уочава код све млађе деце, а посебно је изражено код тинејџера и адолесцената. Акти вршњачког насиља су свакодневна појава, али и различити видови насиља према наставницима и одраслима су у експанзији. Вртићи и школе који су до скоро били синоними за безбедна места у условима данашњих друштвених вредности губе такво значење. Није реткост да деца, ученици, наставници и други буду свакодневно изложени неком од видова насилништва. Оно

што највише забрињава је чињеница да су ученици још на предшколском узрасту испољавали екстремну агресивност и да ништа није учињено како би се она третирали као озбиљан проблем. Тек кад би ученици испољили агресивност са озбиљним последицама онда би се ретроспективно утврдило да је такво понашање примећено много раније, а да је рана интервенција због недовољног познавања ове проблематике изостала. У инклузивним условима деца са поремећајем у понашању могу још у вртићу да буду обухваћена индивидуалним образовним планом уз сагласност родитеља.

Дете још на најмлађем узрасту мора да схвати да оно није криво што неко над њим врши насиље. Познато је да се у нашим животним условима код жртве насиља често јавља осећај кривице. Код посматрача се јавља страх од насилника или осећај да ће пријављивањем случаја бити стигматизован као денуцент, па не пријављује случај надлежнима. »Пришивањем« етикета кривца и денуцента, жртва и посматрач врше замену теза и, опхрвани погрешним начином размишљања, скрнавe свој психосоцијални развој, нарочито ако се ради о деци или младим особама. Насилник годинама или можда чак и никад не сноси последице свог понашања и то га оснажује да мења дијапазон понашања, јер не постоје моралне и јуристичке границе које би га инхибирале. Ако је социјалну улогу насилника манифестовао још у вртићу, а да га нико није у томе спречио, дете ће касније своје насилничко понашање искаљивати на породици, пријатељима, незнанцима (Којић, Марков, 2011б:383).

Деца својим ликовним изразом откривају и скривене тајне породичног насиља, које они сматрају уобичајеним обрасцем васпитања и нису свесна да им треба помоћ. Нека деца су посматрачи насиља над другом особом, а најчешће је то мајка. Боја, тема, композиција, експресионални контекст, мотив, несвесни став детета из његовог културолошког миљеа у склопу рецепције ликовног израза ове деце разликује се у цртежу типичне деце. Дете чији је ликовни израз другачији од типичног и вербалним описима у завршном делу активности углавном поткрепљује сумње професорке ликовног васпитања и васпитачице (Којић, Марков, 2011б:379).

Када је у питању рад са дететом које показује знаке поремећаја понашања и хиперактивности, основна педагошка подршка и практичне импликације састоје се према ауторкама Марков (2010) и Којић и Марков (2011а:147) састоје у следећем:

- код детета се ствара осећај да припада групи и да је интегрални део целине који је важан да би се обавио неки задатак,
- детету се увек обраћамо умирујућим и благим тоном уз објашњење да неће бити похваљено и награђено, ако се не понаша у складу са правилима групе,
- детету се помаже да створи позитивну слику о себи и да развије самопоштовање, јер непрестана опомињања да се смири и да се лоше понаша у њему изазивају осећај одбачености,
- детету исказујемо поверење у његову способност да делује самостално, како би стекло осећање личног достојанства, поноса и независности,

- децу вршњачке популације подстичемо да разумеју овакво дете и да му помогну у различитим ситуацијама,
- покушавамо да утичемо на систем вредности код детета са знацима поремећеног понашања, нарочито у оним случајевима када запазимо да је дете свесно да се по нечему разликује од других, како бисмо га подржали да прихвати себе онаквим какво јесте и да се не би осећало инфериорним у односу на другу децу,
- подстичемо дете да путем разговора открива своја осећања, пажљиво га слушамо и једноставно му одговарамо на питања и
- подстицати га да у завршном делу сачека свој ред и да са што мање импулсивног понашања објасни свој рад.

Оно што према ауторки Васиљевић Продановић (2011:11) можемо нагласити да пут у преступничк понашање започиње много раније од тренутка у коме длази до његовог испољавања. Редак је случај да се неки насилнички акт у адолесцентном периоду деси спонтано и независно од претходног искуства. Дакле, корене проблема у понашању треба тражити далеко у прошлости, у периоду најранијег детињства када се изграђује млада личност, њени погледи на свет, веровања, системи вредности, норме понашања.

При терминолошком опредељењу за означавање поремећаја понашања нема јединственог става, па су тако у употреби различити термини, као: васпитна запуштеност, васпитна угроженост, асоцијално понашање, предделиквентно или деликвентно понашање и многи други. Социјалне и психичке депривације, са аспекта детета, изазивају неповољни услови живота. Ти неповољни чиниоци стварају фрустрирајућу ситуацију из које дете покушава да побегне, да је напусти или се агресивно понаша према извору фрустрације. Ово се односи на поремећаје који су у сфери социјалних односа. Такође, постоје и они изазвани поремећајима психичких структура (Ераковић, 1999:158-15).

Поремећаји који се чешће срећу у школској средини и њихове клиничке манифестације су:

- хиперкинетичке реакције (немирно и непажљиво дете);
- реактивна повученост (стидљивост, инхибираност);
- реактивна хиперанксиозност (стална стрепња, страх од неуспеха, недостатак поверења у себе);
- реакција бежања (стидљиво и усамљено, не везује се за особе, бежи од куће и школе ако нешто згреши);
- реактивно несоцијално агресивно понашање (непослушност, ратоборност, љутња и физичка агресија);
- реактивна групна деликвенција (потреба за агресијом у стању радости, одушевљења или револта и гнева, уништавање имовине, нападање недужних особа, колективни вандализам);
- избегавање школе (кашњење на наставу, вишедневно изостајање, немотивисаност за похађање школе и извршавање школских обавеза);

- скитничење (одлазак од куће на више дана без посебног разлога, путовање превозним средствима без одређеног циља);
- јувенилна деликвенција (крађе, разбојништва, уништавање материјалних добара, сексуални деликти и друга кривична дела, групна или индивидуална);
- психопатије-егоцентризам (агресивност, недостатак стида, немотивисаност, неадаптираност у понашању, безосећајност према другима).

Ауторка Васиљевић (2005) указује на неопходност што раније процене понашања детета у смислу прављења границе између тога шта представља развојну фазу у понашању детета и шта је то што указује на могућност јављања поремећаја у понашању у каснијем животном добу.

Ликовни педагог, психолог и социјални радник уз помоћ дечијег цртежа могу да открију да ли неки исказ детета који указује на занемаривање или злостављање детета могу да потврде веродостојност тог исказа (Марков, Којић, 2012:326).

Суштина наведеног је да поремећај у понашању код детета треба препознати што раније и у том правцу спроводити превентивне програме помоћи. Васпитачи, учитељи и наставници у том правцу треба да се обучавају за педагошки програм подршке који би поред осталих програма помоћи доприносио сузбијању поремећаја у понашању који често имају за последицу малолетичко преступништво.

Акредитовани семинар

Половином октобра 2012.године у Центру за стручно усавршање у Кикинди одржан је семинар под називом „Педагошки програм подршке у ликовном изразу деце са сметњама у развоју и маргиналих група“ намењен наставницима ликовне културе. Поред ових стручњака семинару су присуствовали: васпитачи, учитељи, дефектолози и стручњаци других струка. Посебност овог семинара се огледа у чињеници да су учесници добили конкретне одговоре аутора на више од стотинак питања постављених у вези са ликовним изразом деце и ученика са сметњама у развоју и маргиналих група. Учесници семинара су својим питањима давали врло интересантан ток семинару. У фокусу расправе била су деца односно ученици са поремећајима у понашању. Теме су вођене у контексту: раног препознавања, дијагностике и терапије агресивног понашања у оквиру ликовног израза деце и ученика. Агресивно понашање доприноси стварању зачараног круга насиља још у основној школи, а након тога и у целом друштву.

О улози наставника у првенцији насиља у школи говори и Нинковић (2011) и у том контексту изражава наду да ће се овој проблематици пружити више пажње у наредном периоду.

Посебну заинтересованост је изазвао ликовни израз дечака са екстремно израженим агресивним понашањем. Стицајем околности на семинару су биле његова васпитачица, учитељица и професорка ликовне културе. Водитељка семинара /професорка методике ликовног васпитања је учесницима показивала

ликовне радове агресивне деце и ученика. У току приказивања цртежа који су настали на предшколском узрасту једног дечака (пре десетак година). Васпитачица, учитељица и професорка ликовне културе су препознале о ком је дечаку реч и поред чињенице да водитељка семинара није навела било коју чињеницу којом би се открио идентитет дечака. Водитељка семинара је нагласила да идентитет деце из етичких и професионалних разлога неће откривати, па је до краја семинара остала доследна не откривши да ли су ови стручњаци у праву када је реч о идентитету детета.

Склапањем чињеница из сопственог искуства оне су направиле целину коју су интерпретирале на следећи начин:

Хронолошки узраст ученика је сада око 14 година. Дечак се изразито агресивно понаша према вршњацима и другима, прави проблеме наставницима у току наставе и они уз додатне напоре успевају да реализују васпитно-образовни процес, управа школе га често опомиње и кажњава и др. Сарадња школе и породице поводом антисоцијалног и агресивног понашања овог ученика је врло лоша. Његов ликовни израз одговара његовом узрасту, али су облици и људске фигуре које црта морбидне и застрашујуће. Врло често одбија да се ликовно изражава, а такође је непажљив и импулсиван када се обрађују наставне јединице из теорије. Професорка ликовне културе има утисак да га казне дестимулишу и да он након њих испољава још негативније понашање на свим часовима. О понашању овог дечака наставници и директор расправљају свакодневно, али позитивних ефеката када је у питању његова дисциплина нема већ се оно напротив развија у супротном правцу. Учитељица се овог ученика сећа као врло проблематичног, али способног и заинтересованог када су питању сви предмети осим ликовног васпитања. Она није успела да пронађе начин како би га заинтересовала за рад на часовима ликовне културе. Ово је трајало од почетка првог, па до краја четвртог разреда. Из свих предмета овај ученик је показивао изнадпросечне резултате, али је у ликовном изразу био исподпросечан. Такође, је и у периоду млађег школског узраста испољавао агресивно понашање према вршњацима из свог разреда и ученицима из других разреда. Ово дете је према речима учитељице редовно одлазило на терапију код психолога, али до побољшања његовог понашања није дошло, бар не у време док је похађао ниже разреде основне школе.

Васпитачица је још у току његовог предшколског узраста приметила антисоцијално и деструктивно понашање овог дечака. У време док је дечак похађао вртић није се ни помињао појам инклузије и индивидуализовани приступ деци са манифестацијама поремећаја у понашању. Васпитачице су уз додатни напор сузбијале његово насилништво према другој деци и одраслима, али нису имале подршку педагошко-психолошке службе, јер се овакво понашање пре десетак година сматрало једном од развојних фаза детета. Ликовни израз овог детета на предшколском узрасту указивао је на нетипичност његовог психосоцијалног развоја, а на шта је професорка методике ликовног васпитања и указивала, јер је вртић који је дете похађало био Вежбаоница за методiku ликовног васпитања за студене Више школе за образовање васпитача у Кикинди. Она је скретала пажњу васпитачама да ово дете

с обзиром на то да црта „распарчане“ зашиљене људске фигуре и све друге облике на сваком цртежу има озбиљан проблем и да треба да се затражи стручна помоћ.

Водитељка семинара – професорка методике ликовног васпитања је овај професионално педагошки профил ученика прихватила хипотетички не желећи да потврди да ли се заиста ради о детету чије је цртеже у току семинара приказала. На цртежима није било иницијала детета, назива места у ком је дете живело, као ни назив вртића који је похађао, и сл. Суштина парадигме о ликовном изразу дечака није била у откривању његовог идентитета већ је намера била како што ранијом интервенцијом сузбити поремећаје у понашању код деце, а уз помоћ ликовног педагога и ликовног израза детета.

Водитељка је прихватила педагошки приказ ученика од предшколског узраста до пубертета као могућност да присутнима упуту опште препоруке како би се могло помоћи овом ученику:

- Ученику треба прићи одобравајуће и пријатељски уз истинску жељу да му се помогне с обзиром на његову различитост у погледу понашања;
- Неопходно је поставити правила понашања која ће стимулисати овакве ученике у смислу похвала пред разредом;
- Вршњачка подршка од стране ученика који су толерантнији од осталих ученика је погодност коју треба искористити, јер тиме се не стимулише само ученик са антисоцијалним понашањем већ и толерантни ученици који због чињенице да помажу наставнику постају хуманији и социјално одговорнији;
- Наставнички колектив треба да делује синергично односно да покаже висок ниво аспитације када је у питању дисциплина овог детета и да разменом искустава наместе план како да понашање детета усмере у другом правцу;
- Ученик треба да осети да је добро дошао у своје природно окружење односно у школу/разред и не треба априори реаговати негативно и по инерцији на његову ситуацију провокацију, јер он често то несвесно чини с обзиром да је то део његовог темперамента односно личности;
- Индивидуални образовни план (ИОР)¹ или индивидуална подршка, ако не постоји сагласност родитеља су неопходни и др.

¹ Право на ИОР има дете и ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном или образовно-васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања, а нарочито ако дете, односно ученик:

1. има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи учења, или проблема у понашању и емоционалном развоју);
2. има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње);
3. потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи);
4. из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Ово су само неке од препорука које су учесници семинара добили, али су након семинара све препоруке и питања о којима се расправљало на семинару учесници добили у материјалу који је садржао више од стотинак страна.

Озбиљан приступ аутора и реализатора семинара допринели су да семинар добије на професионалности и јасном ставу и тежњи да сви учесници колико год је то могуће добију одговоре на постављена питања. Али, и на наглашавање да је овај семинар само један у низу од чинилаца контекста целоживотног учења.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2012) изискује низ професионалних напора које би за циљ имале да се образовни систем у Србији доведе на што виши ниво и да након стицања дипломе и запошљавања просветни радници ступе у другу фазу едукације, а то је целоживотно учење.

Рефлексије семинара у педагошкој пракси

С обзиром да Семинар оставио јак утисак на ауторке овог текста оне су одлучиле да препоруке са семинара преточе у праксу. Суштина је у томе да семинари треба да служе сврси и да без њихових позитивних одраза у пракси они према мишљењу ауторки губе смисао, а за њих систем улаже огромна средства.

Случај број 1.

Ученик хронолошког доба 14 година са изразито деструктивним и агресивним понашањем. Наставница ликовне културе му прилази без психичке тензије и поред тога што већ трећу годину у току часа показује крајње неприхватљиво понашање. Она то чини тако што је претходно прихватила његово понашање као поремећај и потребу да му се помогне, а не као лични чин ученика да би скренуо пажњу. Обично је пре него што је одлучила да промени педагошку тактику наставница опомињала ученика. У току првих неколико часова ученик је био изненађен понашањем наставнице и механизам реплике код њега је слабио. Наставница му је прилазила и одобравајућим и мирним тоном односно ставом му давала упутства како да изврши задатак. Његове непримерене упадице је неупадљиво игнорисала истичући рад других ученика тако што им је давала идеје. Затим је у току часа села поред ученика са агресивним понашањем и тихо је водила разговор о томе шта планира да предузме како би му рад био што оригиналнији и квалитетнији. Док су разговарали ученик је и радио и идеје су полако почеле да навиру. Све време су и остали ученици били подстицани уз давање низа упутстава и могућности да дају коначно решење. Агресивни ученик би обично до половине часа прихватао сарадњу, а онда би почео да уништава хартију на којој је цртао или према облику у глину који је моделовао да испољава рушилачки нагон. Цртеж би шкрабао док га не пробије врхом оловке или би га водом толико натопио да би цео рад распадао. Глину би и поред способности да јој да квалитетну форму и одговори задатаку толико стискао, ударао по њој да би од солидне форме стварао аморфну масу. Уче-

ник је гужвао цртеже и бацао их у корпу. Међутим, наставница је вадилa цртеже из корпе и говорила му да оно што је до половине часа остварио не може да буде минимизирано и да треба да буде у његовом портфолију и да ће следећи пут бити боље. Овај поступак је вршила крајње мирно и без нервозе, јер је схватила да дечак не само да ствара проблеме другима већ пре свега урушава својом различитошћу свој интегритет. Предложила је ученицима да они који желе могу да се прикључе ликовној радионици/секцији школе. Како не би било упадљиво, поред имена агресивног ученика она је поменула и имена још неколико деце, а у намери да стави до знања ученику да је добро дошао и када су у питању ваннаставне активности. Решавајући проблем или боље речено покушавајући да помогне агресивном дечаку наставница је на секцију позвала још неколико ученика из других одељења код којих је открила врло озбиљне проблеме у понашању. Ваннаставне активности су се одржавале једном недељно у трајању од два школска часа. Атмосфера на ваннастaвним активностима је била опуштена и наставница је водила индивидуалне разговоре са ученицима. На крају активности ученици су правили критички осврт на свој рад и размењивали су искуства међусобно. Ликовна радионица је на нивоу школе имала преко тридесет редовних ученика, а ученици код којих је наставница раније уочила проблеме у понашању нису изостајали. Ово се односило и на агресивног дечака. Промене у његовом понашању приметили су и остали наставници. Међутим, једном приликом је у току редовног часа неочекивано направио испад. Ученици су добили задатак да од глине направе сову. Кад су завршили задатак радови су поређани на изложбени простор. Агресивни ученик је једностано у тренутку муњевитим покретима свим совама откинуо главу. Наставница је била изненађена, али је остала прибрана. Замолила га је да њих двоје заједно отклоне ову нелагодну ситуацију. Дечак је без поговора прихватио чак је с обзиром да има добру визуелну меморију и осећај за облик успео да главе сова врати на адекватна места. Дечак је док су то радили у потпуности био смирен, али наставница није добила утисак да се каје већ да његов проблем надилази моћи педагошке подршке и да му је неопходна и помоћ ван школе. Понашање овог ученика је педагошком подршком доведено у знатно типичније у односу на раније, а такође и у односу на његов узраст. Примећене су квалитетне промене у понашању и на часовима других наставних предмета. Додатна медицинска или дефектолошка помоћ би према мишљењу ове наставнице уз педагошки програм помоћи дали много квалитетније резултате. Она указује на могућности Правилник-а о ИОП-у (2010), јер сматра да законске регулативе треба искористити кад су у питању деца са сметњама у развоју. На ИОП има право и овај ученик код којег су се како она претпоставља први облици насилништва појавили још у предшколском периоду. Наставница сматра да просветне раднике треба оваквим и сличним семинарима образовати за рад са оваквом децом односно ученицима, јер је насилништво постало озбиљан проблем друштва. Поступак који је она применила како би помогла ученику са агресивним понашањем може да се сматра и арт терапијом, али ефекти су евидентни што показују и њене белешке и скале процене понашања овог ученика.

Случај број 2.

Учених хронолошког доба 13 година прошле године (шк. 2011/12) је поновио разред. Током претходних година био је дисциплински кажњаван. Школске 2012/13. године почео је да се понаша још лошије него ранијих година. Према ученицима из разреда и из школе изражава насилничко, безобзирно и непредвидљиво понашање. Био је склон чак и да циглом гађа ученике и погађа их у главу. Улазио је у шахт од канализације, скакао је на терен са горње ивице табле од коша. Однос према школским обавезама био је занемаран, на часове није доносио потребан прибор. У одељење је улазио насилно и тражио је кривца да га туче и дави. Пошто га није налазио онда би обично страдало скоро цело одељење. Са предметним наставницима се увек расправљао како би скренуо пажњу на себе. Није имао ни једног друга. За време одмора би привлачио пажњу других ученика. Они су га се плашили и склањали од њега. После семинара „Педагошки програм подршке у ликовном изразу деце са сметњама у развоју и маргиналних група“ познатог методичара ликовног васпитања Мирославе Којић и применом њених препорука у раду са агресивном и антисоцијалном децом ситуација у вези са овим учеником је почела да се мења набоље. Сарадња са њом настављена је и након семинара. Уз њену помоћ, помоћ и инструкције за даљи рад, ученик је почео да се мења. Постао је амбициозан у погледу школског успеха. Са ученицима се више не обрачунава физички и вербално. Почео је да доноси прибор за рад. Наставници ликовне културе која реализује програм подршке деци са агресивним понашањем је рекао да жели да поправи школски успех односно све оцене до краја школске године. Из музичке културе је добио четворку, али има амбицију да се припреми још квалитетније за овај предмет па да добије петицу. Овај дечак је претходних година био познат по томе што је наставницима понављао „Дајте ми јединицу...“ Након ове изјаве он би ометао час и стварао крајње негативу радну и социо-емоционалну климу у одељењу. Широки спектром непожељног понашања која нису могли да се предвиде је ометао наставу. Међутим, уз очигледне успехе остварене у ликовном изразу који су се валоризовали и успехом на међународном ликовном конкурс у уз бодрење и подстицање наставнице ликовне културе да треба да промени свој однос и према другима и према школским обавезама дечак се у потпуности променио набоље. На путу до школе пут је водио до куће наставнице ликовне културе и он ју је неколико пута сачекао како би до школе ишли заједно. Том приликом наставница је учила да се он трансформисао у једног типичног и рањивог пубесцента. Заљубљен је у девојчицу својих година, али како нема другове није имао коме другом да се повери него наставници. Напредак у школским постигнућима и понашању је евидентан. У свом ликовном раду почео је да користи боје.

Случај број 3.

Примењујући искуства са семинара у вези са децом из вуленрабилних средина наставнице ликовне културе су додатном подршком помогле емоционално несигурним ученицима.

Један ученик седмог разреда је због склопа негативних животних околности својим ликовним радовима слао наставници поруке и сигнале који су према њеном мишљењу указивали на насиље. Након стицања поверења у наставницу ученик је открио да је насиље које је наставница приметила у његовим ликовним радовима уствари самодеструкција и његове прикривене суицидне намере. Породична ситуација ученика је специфична. Отац је извршио самоубиство. Ученик је то видео. Неколико пута је покушао и он да уради исто што и отац, али је стицајем околности спречен. Понашање ученика се може описати као: одсутно уз повремену жељу да сарађује са вршњацима и наставницима, а након тога један дужи период психичке одсутности. Пре крај часа обично би нешто нацртао. Постао би збуњен, јер оно што је нацртао није желео да други виде. Руком би заклањао рад. Према препорукама са семинара наставница није инсистирала на томе да погледа рада, а ученике је замолила да своју знатижељу сузбију и да сачекају тренутак кад ученик буде желео да покаже свој рад. Ученик би понекад наставници показао део рада. Наставница је прихватила и ово. После тога би престао да црта на папиру на ком је започео рад и отварао је блок у коме се налазио други његов „мали цртеж“ који је скривао од погледа свих као највећу тајну. Приликом оцењивања ученик је доносио радове које је завршавао код куће. Они су обиловали застрашујућим облицима. Наставница је схватила да ученик испољава своје емоције на хартији и предложила му је да се ликовно изражава и код куће и на часу. Након овог предлога ученик је почео све више да ради на часу, а понекад би рад прекрио рукама. Дечак је почео да стиче поверење у наставницу и вршњаке из разреда. Они га подржавају и дају му својим вербалним изјавама импулс да се ликовно изражава. Наставница сматра да су похвала и педагошка подршка допринеле да се код дечака подстакне самопоуздање односно да је он почео да верује себи.

Овом ученику је пружена снажна подршка која му је помогла да изађе из емоционалне кризе. Заједничким радом педагошко психолошке службе и арт терапијом овај ученик у осетљивом животном добу, у нескладним породичним приликама и низу проблема наставио да се развија у позитивном правцу.

Случај број 4.

У једном разреду је владала изразито лоша атмосфера међу ученицима. Вербално насилништво и нетолеранција су имале негативне последице на целокупан васпитно-образовни процес. У разреду је постојало неколико група око који се поларизовало по неколико ученика, али чланови и тих група су мењали групе, па је у разреду често владало хаотично стање. Групни рад или рад у пару је било готово немогуће реализовати. Организовањем ликовне радионице/секције (која је настала као директна последица семинара Педагошка подршка деци у ликовном изразу деце са сметњама у развоју и маргиналних група) и подстицањем емпатије за друге дошло је до знатног побољшања када су у питању социјална одговорност и емоционална зрелост ученика и разреда. Ученици су схватили

да су интегрални део групе/разреда и да нетрпељивошћу и вербалним насилништвом наносе социјалну и емоционалну штету себи и другима. Групни рад у мини пројектима везаним за ликовно стваралаштво је створило код њих осећај да организована група може да пружи подршку појединцу, а такође да појединац схвати да је недељиви део контекста групе. Готово сви ученици овог разреда су педагошком подршком која је са семинара преточена у праксу схватили да насилништво, нејединство и нетолеранција њихов развој води у погрешном правцу. Схватили су да њихова срећа треба да буде и срећа других, а такође да они без укупне среће других не могу да буду срећни као изоловане јединке. Овде се ради о симедонији (Сузић, 2008).

Закључак

Ово не чуди, јер је једна од ауторки Семинара угледни професор методике ликовног васпитања која се готово четири деценије бави овом проблематиком.

Због наведеног предлог би био да се након семинара утврде ефекти њихове примене у пракси.

Евалуација која се спроводи непосредно након семинара не даје довољно простора учеснику да сагледа могућности примене стеченог знања. Учесник углавном преморен и без недовољно смиренних емоција формално даје своје мишљење о евентуалним могућностима које ће допринети у пракси. Касније се испостави да је семинар или преценио или недовољно квалитетно сагледао његове потенцијале.

Флексибилни семинари попут овог где се учесницима даје могућност да тежиште и ток семинара усмере на проблеме који се јављају у њиховој пракси, а свакако су везани за циљ семинара су по мишљењу ауторки текста квалитетни семинари. Стручна усавршавања наставника морају да егзистирају не да би се задовољила само пука форма стечених поена већ да суштински пруже функционално знање.

Могућности да појединац или институција помогну различитостима су многобројне. Суштина онога што чинимо је у прихватању различитости, сузбијању предрасуда и покушају да схватимо јединственост постојања сваког човека (Марков, 2009:198).

Семинар је ауторкама овог текста отворио нове видике у погледу прихватања различитости понашања ученика као комплексног проблема. Значи са аспекта ученика који има поремећај у понашању не ради се о скретању пажње на себе већ о порукама социјалном окружењу да он тражи помоћ. Ако, помоћ не буде адекватна ученик ће можда постати проблем друштва и онда проблем постаје комплекснији, а последице далекосежније. Лаичким тумачењем поремећаја у понашању тако што ћемо га ставити у раван недисциплине или невоспитања стварамо огроман проблем друштву, јер су насилништва, преступништва...постала наша свакодневница.

Ликовним изразом дете још у предшколској установи шаље поруке о себи, али не давањем значаја овим драгоценим информацијама често се наноси штета и детету и друштву.

Литература

- Васиљевић Продановић, Д. (2011). *Преступници под лупом*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Васиљевић, Д. (2005). Процена проблема у понашању деце предшколског узраста. *Настава и васпитање*, 4-5, 428-435.
- Ераковић, Т. (1999). *Основи специјалне педагогије са методиком*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Којић, М., Марков, З. (2011а). Рано откривање и превенција поремећаја у понашању кроз призму инклузије. *Социјална мисао*, 18 (2), 139-149.
- Којић, М., Марков, З. (2011б). Просоцијални дискурс и моралност као императив у превенцији насиља у друштву. *Педагогија*, 66 (2), 234-245.
- Марков, З. (2009). Могућности подршке особама са посебним потребама. *Социјална мисао*, 16 (4), 194-201.
- Марков, З. (2010). Различити приступи у терапији хиперкинетског поремећаја. *Педагогија*, 65(1), 118-128.
- Марков, З., Којић, М. (2012). Хранитељске породице и деца са сметњама у развоју. *Педагошка стварност*, 58 (2), 319-328.
- Нинковић, С. (2011). Улога наставника у превенцији насиља у школи. *Педагошка стварност*, 57 (1-2), 83-94.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. („Службени гласник РС”, број 76/10).
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, „Сл.гласник РС“, бр. 13/82012.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS

Smiljana Kojić Grandić, Kikinda
Zorica Refa, Kikinda

EFFECTS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACCORDING TO AN EXAMPLE OF INCLUSION OF PUPILS WITH DISORDERS IN BEHAVIOUR AND EMOTIONS

Abstract

Teacher professional development through seminars has in the recent years become not only a need but also a legal obligation. A whole range of seminars should

offer knowledge teachers could apply in practice. We assume that the future research will show the reaches of accredited seminars in regard to teachers' competencies and concretization of the acquired theoretical knowledge in immediate practice. The paper deals with concretization of recommendations obtained on an accredited seminar devoted to pupils with disorders in behaviour and their visual art expression. This is the first seminar which enabled the authors of the paper to concretize the recommendations whose effects are noticeable in the decrease of antisocial and aggressive behaviour of primary and secondary school pupils.

Key words: accredited seminars, disorders of behaviour and emotions.

Смиляна Коич Грандич Зорица Рофа, Кикинда

ЭФФЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ИНКЛЮЗИИ УЧЕНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ И ЭМОЦИИ

Резюме

Повышение квалификации учителей, в рамках семинаров, в последние несколько лет стало не только потребностью, но и законной обязанностью. Широкий спектр семинаров должен обеспечить знания, которые учителя могут применить на практике. Мы предполагаем, что будущие исследования покажут уровень аккредитованных семинаров, что касается компетенций учителей и реализации полученных теоретических знаний на практике. В настоящей работе авторы занимаются конкретизацией, реализацией рекомендаций полученных на аккредитованном семинаре, который между прочим включает тему учеников с нарушениями в поведении и их изобразительными способностями. Этот семинар является первым, который дал возможность конкретизации полученных рекомендаций, эффекты которых видны в уменьшении антисоциального и агрессивного поведения у учеников начальных и средних школ.

Опорные слова: аккредитованные семинары, нарушение поведения и эмоций

Мр сц. Мелиса Хусарић, в.асс
Филозофски факултет у Тузли

UDK 159.947.3:159.953-057.875

UDK 159.923:159.953-057.875

UDK 159.942:159.953-057.875

Оригинални научни рад

Примљен: 15. I 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 1, p. 147-163.

ПОВЕЗАНОСТ ТЈЕЛЕСНОГ САМОПОИМАЊА И АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА АДОЛЕСЦЕНАТА

Сажетак

У овоме раду истраживано је тјелесно самопоимање адолесцената (ниво задовољства тјелесном сликом и важност коју адолесцент придаје своје тијелу у самопроцењивању) и њихова повезаност са академским постигнућем. Истраживање је проведено на узорку од 315 испитаника, којег су сачињавали средњошколци града Тузле ($N_1=166$) и студенти Универзитета у Тузли ($N_2=149$). Сви испитаници су изложени истим мјерама самопроције: Скали незадовољства тијелом и Скали важности тјелесне слике; скалама Инвентара слике тијела и измјене тијела (BICQ, Ricciardelli i McCabe, 2000) и социодемографском упитнику.

Резултати упућују на закључак да адолесценти на испитаном узорку испољавају ниже до умјерене нивое незадовољства тијелом, придају му умјерену важност у самопроцењивању, при чему се дјевојке статистички значајно разликују у степену незадовољства тијелом од младића. Дјевојке су незадовољније својим тијелом, али му придају мању важност у самопроцењивању у поређењу са младићима. Испитивање повезаности тјелесног самопоимања, као најзначајније фацете самопоимања адолесцената, са академским постигнућем показало је постојање статистички значајне повезаности само у случају придавања мање важности тјелесном изгледу и вишег академског постигнућа на узорку средњошколаца, али не и студената. Повезаност ступња незадовољства тијелом и академског постигнућа није установљена нити на једном подузорку.

Кључне ријечи: тјелесна слика, академско постигнуће, адолесценти.

Увод

Опће самовредновање сваког човјека у тијесној је вези са тјелесним самопоимањем, али је та веза нешто чвршћа, када су адолесценти у питању. Слика тијела је средиште адолесцентовог самопоимања, јер се његова социјализација темељи на усвајању вјеровања да је тјелесни изглед важан темељ за самовредновање и вредновање других (Thompson, Heinberg, Altabe, i Tantleff-Dunn, 1999; према Gupta, 2011). Hartet (1999; према Gupta, 2011) је утврдио да је глобално самовредновање адолесцената највише у корелацији са задовољством физичким изгледом, након чега слиједи школска компететност, социјална и спортска компетенција. Физички изглед стално се појављује као најјачи предиктор самопоштовања међу адолесцентима оба пола (McCabe i Ricciardelli, 2005; према Gupta, 2011). Ова повезаност је изузетно јака, с просјечном корелацијом 0,65 у САД-у и 0,62 у другим земљама, као што су Енглеска, Канада, Италија, Јапан, Низоземска, Ирска, Аустралија и Грчка (Harter; 1999 према Gupta, 2011). Физички изглед је од велике важности за популарност и самопоуздање дјевојака, а успјех у атлетским способностима је важнији за популарност и самопоуздање дјечака (Coyle, 2009; према Gupta, 2011).

Тјелесно самопоимање је једна од фацета селф-концепта. У литератури се тјелесно самопоимање дефинира на различите начине, у овисности о подручју изучавања; неурологији, психијатрији, психоанализи или социјалној психологији. То привидно богатство дефинирања споменутог конструкта могло би се подијелити у двије категорије. У једну би се могло сврстати оно што под тјелесним самопоимањем одређује неурологија, психијатрија и донекле генетика. Унутар тих дисциплина, тјелесна слика се одређује као утврђивање истовјетности тијела, идентификација, именовање, односно тачно утврђивање дијелова тијела. Све би се то могло подвести под један назив- *tjelesna shema* (енгл. *body shema*).

У другу категорију могло би се уврстити оно што под тјелесним самопоимањем сматрају психоаналитичари, клиничари и психолози. Енглеским термином *body image* или *предоцбом о властитом тијелу* означавају перцепције, предоцбе, емоције и процјене функције свога тијела, односно ставове о своме тијелу (Лацковић-Гргин, 1994). Предоцба о властитом тијелу односи се дакле на тијело као психолошко искуство са нагласком на индивидуалним емоцијама и ставовима везаним уз властито тијело (Амброси-Рандић, 2003).

Ставови везани уз слику тијела, било да се односе на поједине дијелове или изглед у цјелости односе се на субјективно задовољство или незадовољство особе величином или обликом тијела. Thompson i van den Berg (2002; према Pokrajac-Bulian, Stubbs, Ambrosi-Randiћ, 2004) разликују сљедеће компоненте става према тијелу:

1. Глобално субјективно задовољство односно незадовољство изгледом тијела. Оно мора бити дефинисано тако да обухвата различите аспекте задовољства тијелом, тјелесном тежином, те појединим дијеловима тијела;

2. Афективна узнемиреност изгледом тијела- односи се на емоције која особа проживљава у вези изгледа тијела, укључујући анксиозност, расположења и емоционална стања везана уз тијело;
3. Когнитивни аспект слике тијела- односи се на улагање у властити изглед, искривљене мисли или вјеровања о тијелу, атрибуције и остале когнитивне елементе;
4. Понашање избјегавања као последица незадовољства изгледом- укључује избјегавање ситуација (плаже и сл.) и објеката (огледало, вага) који потичу забринутост изгледом тијела.

Испитивања ставова младих према своме тијелу широм свијета указују на раширеност незадовољства тијелом адолесцената оба сполa, посебно током ране адолесценције, па чак и раније. У канадској студији коју су спровели Boyce, Craig, Elgar, Freeman, Janssen, King, McCuaig Edge, McLagan, Pickett, Saab (2008; према Gupta, 2011) нађено је да чак између 36-50% адолесцената у доби од шестог до десетог разреда, није задовољно својом величином тијела. Истраживања Murnen, Smolak, Mills и Good (2003; према Pokrajac-Bulian, Živčić-Bećirević, Vukmanović, Forbes, 2005) показују да већ дјеца, у доби од шест година изражавају незадовољство властитим тијелом и забринутост тјелесном тежином, а у завршним разредима основне школе испољава их чак половина дјевојчица.

Ти облици понашања могу се објаснити развојним промјенама, при чему социокултурни фактори играју значајну улогу. Адолесцент се суочава са бројним развојним задацима: завршетком процеса индивидуације, изградњом идентитета, сполне идентификације и сексуалне оријентације, што доводи до тога да могу на површину да испливају неријешени ранији развојни задаци, који се могу манифестирати путем незадовољства тијелом. Тјелесне промјене су иницијатор, камен темељац и тачка водила преображаја који карактеришу адолесценцију. Популарност међу вршњацима и успјех у сполним односима у овој доби, више него икада овиси о атрактивности тјелесног изгледа. Атрактивнији адолесценти оба сполa имају позитивније самопоштовање (Thorton i Ryškman, 1991; према Lacković-Grgin, 1994). У адолесценцији се поново актуализира захтјев да особа прихвати свој тјелесни изглед, који се радикално мијења у односу на онај у дјетињству. Тјелесне промјене које се тада дешавају треба уградити у тјелесну слику, треба прихватити сексуално зрело тијело и све импликације које оно са собом носи. Оне доприносе стварању дефинитивне Ја репрезентације, али у исто вријеме о стране психе могу бити доживљене као стране (Ћурчић, Брадић, 1997).

Упоредо с тим, у адолесценцији се јавља појачани интерес за физичким изгледом. У друштву које његује вриједности „лијепо је добро“, у тренутку када млади човјек нема изграђен властити систем вриједности, него га још преиспитује и гради, такве друштвене норме прихвата као једино мјерило. Он тада чини све што му друштво нуди као начине да постигне жељена обиљежја. Социјални притисак за физичком привлачношћу је јак и прожима се у свим сферама социјалног функционисања и није ни чудо, што постаје важна одредница самопоимања. Бити физички привлачан носи пуно позитивних значења: бити социјално за-

нимљив, бити социјално освијештен, имати више шанси у љубавним односима, имати отворенија врата за различитије професије, до одавати психолошка обиљежја менталног благостања, самодисциплине и јачине ега.

Посебно су ове вриједности одувјек биле карактеристичније за женски пол. Женска вриједност се у значајној мјери одувјек процјењивала на темељу тјелесне љепоте. Жене су одувјек чиниле пуно тјелесних корекција да би биле у категорији привлачних. Данашњи идеал љепоте женског тијела (витког, мршавог, без масних наслага) недокучив је већини жена и супротан природи женског тијела. Природно заобљивање женског тијела, накупљање масних наслага на бедрима и стражњици у пубертету, које почиње у пубертету удаљава младу дјевојку од „идеалних равних“ тјелесних линија и почиње производити тјелесно незадовољство. За дјевојке је доб од 12 до 14 година посебно осјетљива за развој незадовољства тијелом; дјевојке у доби од 14 година желе имати идеалан тјелесни изглед који је за 5% виткији од њиховог перципираног изгледа (Gardner i sur. (1999; према Pokrajac-Bulian, Mohorić, Đurović, 2007). Истраживања показују да је 40- 70% адолесцентница незадовољно неким дијеловима свога тијела или тијелом у цјелости. Да је тјелесно незадовољство социјално детерминисано, говоре и подаци о томе који дијелови тијела производе највише незадовољства; за дјевојку су то груди, бедра, стомак, струк, стражњица, а за младиће: рамена, прса, раван стомак и бицепси (McCabe i Ricciardelli, 2001; према Grogan, 2008). Важност управо ових дијелова тијела је социјално условљена стереотипизирањем изгледа женског и мушког тијела.

За разлику од дјевојака, сазријевање младића у већој мјери се креће према мушком идеалу тијела, јер подразумева ширење рамена и раст у висину. Но, иако је незадовољство тијелом заступљеније код женског пола, подаци истраживања свједоче о све већој забринутости и незадовољству тјелесном сликом и међу младићима (Dolan, 1991; Furnham и Baguna, 1994; према Furnham и Greaves, 1994; а према Pokrajac-Bulian, Živčić-Bećirević, Vukmanović, Forbes, 2005). У једној британској студији (Conner и сур., 1996; према Grogan, 2008) истраживане су разлике у ступњу тјелесног самопоштовања и учесталости провођења дијета (бихејвиоралне компоненте незадовољства тијелом) између једанаестогодишњих и четрнаестогодишњих адолесцената и адолесцентница. Иако се показало да су дјечаци у поређењу са дјевојчицама опћенито задовољнији својим тијелом и мање проводе дијете, ипак њихово тјелесно самопоштовање значајно опада са тринаест, четрнаест година. То поврђује да физичке и психичке промјене повезане са пубертетом негативно дјелују на оба пола, погоршавајући њихову тјелесну слику. Манифестације незадовољства тијелом међу споловима су различите: док код жена иде увијек у смјеру губитка тјелесне тежине, код мушкараца се очитује и у губљењу и добијању на тјелесној тежини, посебно на мишићној маси (Furnham и Calnan, 1998; према Pokrajac-Bulian, Živčić-Bećirević, Vukmanović, Forbes, 2005). Није лако постићи ни мушки тјелесни идеал; тијело мезоморфне грађе, атлетски грађено, мишићаво, компактно, али у исто вријеме без масних наслага, “средње грађе” и V облику- гдје су рамена шира од бокова (Bruchon-

Schweitzer, 1992; Gomez-Peresmitre, Granados, Jáuregui, Tafoya, i Unikel, 2000; McCrary и Seasse, 2000; а према Peresmitre, Jaeger, Pineda Garcia, Acevedo, 2010). Лонгитудинално истраживање проведено у Норвешкој на око 7.000 адолесцената показује да више од 40% дјевојака и 25% младића показују одступајуће навике хранења и након двије године праћења (Wichstrøm, 2000; према Pokrajac-Bulian, Mohorić, Đurović, 2007).

Незадовољство тијелом се дефинише као негативна оцјена величине тијела, облика, мускулозности /мишићног тонуса и тежине, а она обично укључује несклад између перцепције стварних обиљежја свога тијела и оног идеалног (Cash и Szymanski, 1995; према Grogan, 2008). Дакле, срж незадовољства тјелесном сликом је у дискрепанци између перципираног и идеалног ја, било да се ради о нашем унутрашњем идеалу или идеалу наметнутом од стране друштва (Furnhan и Greaves, 1994; према Pokrajac-Bulian, Živčić-Bećirević, Vukmanović, Forbes, 2005). Незадовољство тијелом је један од поремећаја предоцбе тијела и може се кретати од лаганог незадовољства специфичним дијеловим тијела, па све до екстремног омаловажавања изгледа, гдје се тијело доживљава одвратним и одбојним (Ambrosi-Randić, 2004). Стварни изглед тијела (тежина, облик) није битан, важна је његова перцепција од стране особе. С обзиром да је у начин тјелесног самопоимања уткан наш доживљај себе опћенито, посебно су они са ниским опћим самовредновањем у ризику да доживе негативно своје тијело. С друге стране, наш доживљај тијела одражава се наше укупно самовредновање.

С обзиром да је слика тијела најзначајнија компонента самопоимања у адолесценцији, уколико је она негативна долази до низа негативних осјећаја и вјеровања; ниског самопоштовања, депресије, анксиозности, те опсесивно - компулзивних склоности (Levine и Smolak, 2002; према Pokrajac-Bulian, Živčić-Bećirević, Vukmanović, Forbes, 2005). Све ово може имати снажан ометајући утицај на адолесцентово свакодневно функционирање, рефлектирајући се и на његов академски успјех. Познато је да успјех у савладавању академских вјештина, осим од когнитивних способности, у значајној мјери овиси о емоционалним и мотивационим процесима, па ако код појединца преовладавају негативна осјећања и доживљаји, она мога успоравати и кочити и когнитивно најспособније. Иако постоји велик број истраживања академског постигнућа, још се увијек аутори не слажу око дефиниције постигнућа и његових одредница (Robbins и сур., 2004; према Mohorić, 2008). Тако се *постигнуће* обично операционално дефинира као успјех на стандардизираним тестовима знања. Најчешће кориштене мјере академског постигнућа управо су просјечна оцјена током студија, успјех на тачно одређеном тесту или успјех на стандардизираним тестовима знања (Kalechstein и Nowick, 1997; Sinkavich, 1994; према Mohorić, 2008).

Резултати истраживања усмјерених на идентификацију фактора који придонесе академском успјеху или неуспјеху ученика/студената, досљедно указују и на важност селф-концепта као битног фактора. Позитивно самопоимање је умјерено повезано са академским успјехом (Stringer и Heath, 2008; према

Gupta, 2011). Посебно је много радова написано о вези између самопоштовања, као евалуативне компоненте самопоимања и академског постигнућа (Lawrence, 1981; Piers и Harris, 1964; Primavera, Simon, и Primavera, 1974; Skaalvik, 1983; VanLaar, 2000; према Tyler, 2006). Утврђено је да позитивно самопоштовање доприноси академском успјеху, али и обратно. У студији је утврђено да је однос између успјеха и самопоштовања већи, чак и од IQ и капацитета памћења (Malhi, 2010; према Itani, 2011). Ту чињеницу аутор је објаснио да ће ученици са позитивнијим ставом о себи, због веће отворености према искуству, већем раду на себи, постићи некада већи раст и из далеко мањих потенцијала.

Но, без обзира на важност тјелесног самопоимања на укупно самовредновање адолесцената и на јасну везу између глобалног самовредновања и академског успјеха, ријетки су радови који су разматрали везу између тјелесног самопоимања и академског успјеха. Резултати тих истраживања упућују да негативна слика тијела може штетити академском постигнућу (Национална асоцијација средњих школа, 2001; а према Itani, 2011), а може и индиректно утјецати на академски успјех преко нижег самопоштовања (Ferkani, 2008; према Itani, 2011). С почетком пубертета, физички изглед, тијелесна слика и самопоштовање постају од виталног значаја за укупну слику о себи адолесцента. Те физичке и емоционалне промјене могу утјецати на кључне исходе у укупном самопоштовању и развоју академског понашања потребног за академски успјех међу адолесцентима (Gupta, 2011). Yanover и Thompson (2008; према Gupta, 2011) пишу да би незадовољство тјелесном сликом могло довести до високе разине школских изостанака због социјалне анксиозности у вези нечијег изгледа, а што би се могло у коначници одразити и на лошији академски успјех.

Овим истраживањем жељело се утврдити какве ставове према своме тијелу имају адолесценти тузланских средњих школа и студенти Универзитета у Тузли, коју важност му придају у самовредновању, постоје ли сполне разлике у тјелесном самопоимању адолесцената, те постоји ли повезаност између тјелесног самопоимања и њиховог академског успјеха. На основу налаза досадашњих истраживања, пошло се од претпоставки:

- да ће адолесценти и на овом истраживачком узорку испољити значајне нивое незадовољства тијелом, придавати му велику важност у самовредновању;
- да ће дјевојке статистички значајно бити незадовољније својим тијелом у односу на младиће;
- да постоји негативна корелација између незадовољства тијелом и важности коју му придаје адолесцент у самопроцјени са академским постигнућем.

МЕТОД

Узорак испитаника

Узорком је обухваћено 315 испитаника – 166 средњошколаца и 149 студената, од чега је било 135 мушких и 180 женских испитаника. Популацију

нашег истраживања чинили су ученици средњих школа општине Тузла и студенти Универзитета у Тузли. По природи узорковања, наш узорак припада једноставном, случајном, двостепеном узорку. У првоме кораку, помоћу СПСС-овог генератора квазислучајних бројева, одредили смо које средње школе / факултети ће бити обухваћени нашим узорком. У другом кораку, помоћу истог метода смо издвојили која одјељења, односно одсјеци ће чинити наш узорак.

Величина узорка од 307 јединица је утврђена помоћу G* POWER 3, водећи се следећим критеријима: величином, хетерогеношћу популације и да стандардна погрешка узорковања не буде већа од 2.5%. Уважавајући могућност да до 15% упитника могу бити неважећи и тиме искључени из обраде, тај број је повећан на 315 јединица. Просјечна старосна доб подузорка средњошколаца износила је око 17 година, а на подузорку студената 23 године.

Инструменти

За мјерење става о тијелу (задовољства/незадовољства особе величином и обликом властитог тијела и важности коју придаје својој тјелесној слици), кориштене су двије *скеле Инвентара слике о тијелу и измјене тијела (Body Image and Change Inventory, Ricciardeli, McCabe, 2000): Скала незадовољства тјелесном сликом и Скала важности тјелесне слике*. Ове скале мјере забринутост тјелесном сликом и намијењене су за адолесцентску популацију. Обје скале и незадовољства тијелом и важности тјелесне слике, садржавају десет ајтема који процјењују ставове испитаника у вези са појединим дијеловима тијела. Испитаник самопроцјењује степен не/задовољства тијелом и важност коју он придаје своме тијелу, помоћу петостепене Ликертове скале (1- екстремно задовољан до 5 – екстремно незадовољан; 1- екстремно мије важно до 5 – потпуно ми је неважно). Већи резултат на Скали незадовољства тјелесном сликом означава већи ступањ незадовољства тијелом, док већи скор на Скали важности тјелесне слике означава мањи ступањ придавања важности своме тијелу у укупном самопоимању. Истраживања ставова су показала да су мушкарцима најважнији рамена и груди, а дјевојкама: струк и кукови, а регија која је заједничка карактеристика и код једних и других је абдоминални дио (Ricciardeli, McCabe, 2000).

Унутрашња поузданост ове двије скале израчуната помоћу Cronbach коефицијента, износила је $\alpha > 0,80$ (Ricciardelli, McCabe, 1989). Висока поузданост обје скале утврђена је и на нашем узорку испитаника ($\alpha = .85$ за Скалу незадовољства тјелесном сликом и $\alpha = .94$ за Скалу важности тјелесне слике).

Као *мјера академског постигнућа*, кориштена је просјечна оцјена дотадашњег успјеха у средњој школи, односно студија изведена на основу прикупљених података у социодемографском упитнику.

Поступак

Истраживење је преведено за вријеме редовне наставе и у просјеку је трајало двадесет минута. Испитивање је било групно, анонимно и није било

временски ограничено. Учешће у испитивању је било на добровољној основи. У току испитивања, испитивач је био у непосредном контакту с испитаницима и испитаници су имали могућност да постављају питања, уколико им је нешто било нејасно. Поред писаних упутстава на примијењеним инструментима, прије почетка испитивања, испитаницима је у усмено дата упута, а по завршетку испитивања им је објашњен и циљ истраживања. Испитаницима је скренута пажња да не журе с радом и да требају испунити упитнике до краја, водећи рачуна да су одговорили на сва питања. Наглашено им је да нема тачних и нетачних одговора на питања, те да на питања одговарају искрено и самостално.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивни показатељи на скалама незадовољства тијелом и важности тијела Упитника слике о тијелу и промјене (BICQ) дати су у табели 1. Резултати указују на ниске до умјерене вриједности незадовољства тијелом међу оба пола и умјерено придавања важности своме тијелу. Женски испитаници постижу више вриједности на обје скале у односу на мушке испитанике.

Табела 1.

Дескриптивни показатељи незадовољства тијелом и придавања важности тијела на подузорцима женских и мушких испитаника

	СПОЛ	Н	Теоријски распон рез.	Аритметичка средина	Стд. девијација	Ст. грешка арит. средине
Скала незадовољства тијелом	Мушки	135	10-50	20.74	6.35	0.54
	Женски	180		22.47	6.77	0.51
Скала важности тијела	Мушки	135	10-50	23.33	9.10	0.78
	Женски	180		25.63	7.87	0.58

Испитивање статистичке значајности утврђених сполних разлика извршено је помоћу Левеног-теста једнакости варијанце (табела 2).

Табела 2.
 Левенов-тест једнакости варијансе

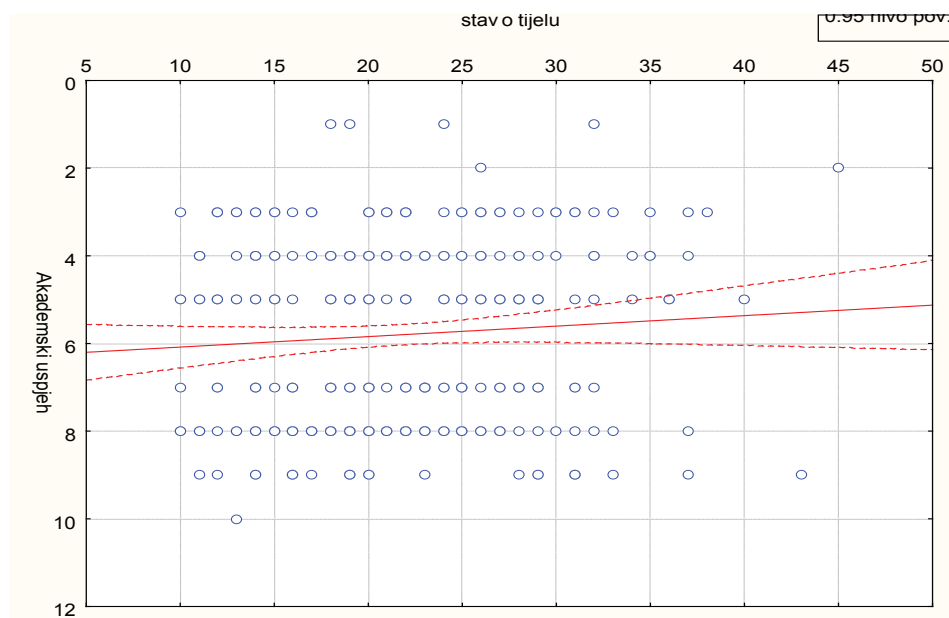
Левенов тест							
	Ф	Сиг.	Т	Дф	Значајност	Разлика између аритметичких средина	Стд. грешка разлике
Скала незадовољства тијелом	Једнакост варијансе	.21	.65	-2.31	313	0.02	-1.73
	претп. Једнакост варијансе није претп.			-2.33	297.92	0.02	-1.73
Скала важности тијела	Једнакост варијансе	.69	.19	-2.40	313	0.01	-2.30
	претп. Једнакост варијансе није претп.			-2.35	264.33	0.01	-2.30

Резултати потврђују статистичку значајност разлика на варијаблама незадовољства тијелом и придавања важности тијела с обзиром на категориичку варијаблу – спол. Дјевојке испољавају већи ступањ незадовољства тијелом у односу на младиће, придајући му већу важност.

Повезаност незадовољства тијелом, важности тјелесне слике и академског постигнућа истражена помоћу Спирманове методе ранг корелације. Значајније одступање резултата од нормалне дистрибуције (видљиво у табели 3.) и нелинерна повезаност резултата (слика 1), условила је избор непараметријске статистике.

Табела 3.
Дескриптивни показатељи дистрибуирања резултата

	Број валид. случајева	Нед. вријед.	Скјунис	Стд. грешка Скјуниса	Куртозис	Стд. грешка Куртозиса
Скала незадовољства тијелом	315	0	0.49	0.19	0.30	0.39
Скала важности тјелесне слике	315	0	0.83	0.19	1.15	0.39



Слика 1: Scater плот распршење резултата испитаника на варијабли слика о тијелу

Како бисмо што адекватније проникнули у међу повезаност између поменутих варијабли, посматрали смо одвојено субгрупе: ученици и студенти. Ово је било потребно из разлога, што је различита поузданост академског постигнућа у средњој школи и факултету. Различити факултети имају различите критерије око вредновања знања, а и дистрибуција на скали оцена је различита (1-5) односно (6-10). Резултати су изложени у табели 4.

Табела 4.
Ранг корелације незадовољства тјелесном сликом, важности тјелесне слике и академског постигнућа

Средњошколци				Студенти			
Незад. Тијелом	Важност тијела	Успјех током шк/студија	Незадовољство тијелом	Важност тијела	Успјех током шк/ студија		
Незадовољство тијелом	Ранг корелација Сигнификантност N	.000 .00 166	.21** .00 166	-0.04 0.59 166	.000 .00 166	.38** .00 149	-0.06 0.48 148
Важност тијела	Ранг корелација Сигнификантност N	.000 Сигнификантност N	.000 Сигнификантност N	0.21** 0.00 166	.00 0.06 148	.00 0.06 148	-0.15 0.06 148
Успјех током шк/студија	Ранг корелација Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N	1.00 Сигнификантност N

**Означене корелације статистички значајне на нивоу 0.01

Као што је видљиво из табеле, установљена је ниска, али статистички значајна корелација између академског постигнућа и важности коју адолесцент придаје своме тијелу и то само на узорку средњошколаца. Позитивна корелација упућује на закључак да постоји статистички значајна повезаност између мањег придавања важности тјелесном изгледу и вишег академског постигнућа. Повезаност између незадовољства тијелом и академског постигнућа није утврђена нити на једном подзорку.

ДИСКУСИЈА

Незадовољство тијелом је раширена појавност у адолесценцију. С једне стране развојне (биолошке) промјене увјетују повећање незадовољства, адолесцент их доживљава негативно све док оне не доврше свој процес и док их не прихвати као дио свога себства. С друге стране све јачи социјално наметнути идеали тјелесне љепоте којима само ријетки појединци успијевају удовољити, производи код већине људи, а нарочито код младих тјелесно незадовољство. Колико су наши адолесценти задовољни своји тијелом, односно је ли и у којој мјери је заступљено тјелесно незадовољство међу адолесцентима на нашем истраживачком узорку, питање је на које смо покушали дати одговор.

Истраживање показало да адолесценти испољавају ниже до умјерене вриједности незадовољства тијелом; на подузorkу дјевојака ($M=22,47$; $\sigma=6.77$), за младиће ($M=20,74$; $\sigma=6.35$). Ове вриједности су разумљиве с обзиром да је ријеч о просјеку изведеном на темељу мјера задовољства/незадовољства различитих дијелова тијела заједно. Када би се анализирали подаци о нивоу задовољства/незадовољства одређених дијелова тијела, типичнијих/важнијих за самопроцјену дјевојака и младића одвојено, тада би вриједности незадовољства њима биле далеко значајније. Познато је да су дјевојкама и младићима различити дијелови тијела мјерила тјелесног не/задовољства; за дјевојке су то груди, бедра, стомак, струк, стражњица, а за младиће: рамена, прса, раван стомак и бицепси (McCabe и Ricciardelli, 2001; према Grogan, 2008).

С друге стране подаци нису одвојено посматрани за групе средњошколаца и студената, за које се претпоставља да имају другачији доживљај свога тијела, при чему много чешће млађи адолесценти испољавају веће ступњеве незадовољства тијелом у односу на старије. Старији су већ прихватили своје тијело, изградили идентитет (или су при крају његове изградње) и због многих других развојних задатака свакако мање заокупљени својим тијелом у односу на ранији период. То би такође могло утјецати на утврђене вриједности. Ипак, треба имати на уму да се под незадовољством тијела сматрају од лаганих незадовољстава специфичним дијеловима тијела, па све до екстремног омаловажавања изгледа (Ambrosi-Randić, 2004). Добијени налази указују да наши адолесценти испољавају „блаже“ до умјерене нивое незадовољства тијелом. Те вриједности, иако нису високе, оне нису ни за подцијенити, с обзиром на знање да је незадовољство тијелом веома често повезано са ризичним понашањима, попут одступајућих навика храњења, опсесивног размишљања о тежини и изгледу, самоозљеђивања, појаве лошег стила живота, као што су пушење и пијење и других проблематичних понашања (Gupta, 2011). Наставници би требали знати о могућим „развојним“ токовима овог наизглед „нормалног“ понашања и систематски радити на подизању слике о себи својих ученика/студената, кроз освјешћавање њихових различитих квалитета, удаљавајући од процјене засноване само или највише на тијелу.

У складу са досадашњим спознајама, овим истраживањем је такође потврђено да млади људи доста важности придају своме тјелесном изгледу при своме самопроцјењивању. Исто као и у случају тјелесног незадовољства и овдје, у случају добијених резултата о важности придавања тјелесноме изгледу, треба имати на уму да је просјечна мјера изведена на основу података о придавању важности различитим дијеловима тијела заједно. Појединачна анализа важности различитих дијелова тијела и испитивање постојања разлика према spolu или узрасту (средњошколци/студенти), пружили би много више информација у односу на ову мјеру. Ова ограничења би требало узети у обзир приликом пројектовања будућег сличног истраживања.

Посебно занимљив налаз је утврђен у случају испитивања сполних разлика у придавању важности тјелесном изгледу. Супротно очекивањима, младићи су самоизјестили о статистички значајно вишем придавању важности своме тјелесноме изгледу у самовредновању у односу на дјевојке. Овај налаз је другачији од низа других истраживања које свједоче да је тјелесни изглед једна од најзначајних одредница самопоимања жена и да је важност коју дјевојке придаје своме тијелу и тјелесном изгледу неупоредиво већа у односу на младиће. Иако, новија истраживања све више указују на повећање важности тјелесне слике у самоодређењу сваког мушкарца, посебно младића, још увијек је непознаница да су ова понашања карактеристичнија за мушки спол у односу на женски. Наравно да овај истраживачки узорак не допушта такву врсту генерализација, али налаз и на овако малом узорку заслужује пажњу и намеће другим истраживачима потребу његове провјере.

С друге стране, резултати овога истраживања су конзистентни досадашњим истраживањима која указују да су дјевојке незадовољније својим тијелом опћенито у поређењу са младићима. Низ је истраживања која су дошла до истих резултата (Feingold & Mazzella, 1998; Hargreaves & Tiggemann, 2004; Mintz & Betz, 1986; Zellner, Harner, & Alder, 1989; према Fortman, 2006; Sira & White, 2010; према Itani, 2011; Kater и сур., 2002; према Gupta, 2011). Веће незадовољство код дјевојака може бити обашњено неусклађеношћу биолошки условљених тјелесних промјена везаних уз процес сполног сазријевања (заобљивање тијела, накупљање масних наслага на бедрима, стражњици, стомаку...) са социјално наметнутим нормативима женског тијела (равне црте тијела), који жену удаљавају од њене природе, производећи тешкоће на плану емоција и самодоживљавања. Младићима је тјелесни изглед важан и они у њега улажу доста труда, али њима је тјелесни идеал мушке тјелесне љепоте много лакше остварити, а притисак околине је мањи. За постизање женског тјелесног идеала, дјевојкама треба много више одрицања, врло често то укључује и одрицање од примарних потреба (потребе за храном).

Испитивање повезаности између незадовољства тијелом адолесцената, важности коју придају своме тијелу и академског постигнућа показало је постојање повезаности само у случају придавања мање важности тијела и академског успјеха средњошколаца, али не и студената. Није установљена веза

између тјелесног незадовољства и академског успјеха код средњошколаца, док код студената нема назнака о повезаности академског постигнућа и тјелесне слике опћенито.

Доступна истраживања о повезаности академског постигнућа и слике тијела нуде неконзистентне податке. У истраживању Itani (2011) нађена је позитивна корелација између тјелесне слике и академског успјеха и то подједнако за оба пола. Супротно овоме истраживању, Fortman (2006) истражујући повезаност тјелесне слике и академског постигнућа, преко самоефикасности и самопоштовања није установио везу ни у случају испитивања дјевојака нити младића. Он је утврдио да слика тијела код дјевојака утјече на њихову самопроцјену, али не и академски успјех. Код младића, пак није утврђена никаква веза између тјелесне слике, самоефикасности, самопоштовања, нити академског успјеха.

Без обзира на снажну везу између тјелесног задовољства и опћег самовредновања и њихове уочене повезаности са академским постигнућем, у овоме истраживању та веза није потврђена. У будућим сличним истраживањима, требало би размислити о укључивању и различитих мјера субјективних процјена академског постигнућа, уз ову „објективну“ мјеру - просјек оцјена. Што се тиче утврђене повезаности између мањег ступња придавања важности тјелесном изгледу и већег академског постигнућа, могло би се рећи да тај налаз конзистентан неким ранијим налазима. Ријеч је истраживањима која упућују на то да када адолесценсти више пажње усмјеравају на свој тјелесни изглед (више размишљају о њему и улажу у њега), имају тенденцију да се мање усредоче на учење- самостални рад код куће (Nauert, 2009; према Itani, 2011). Ово подсјећа на нека наша увијежена, традиционална размишљања, која превелико улагање у тјелесни изглед и љепоту сматрају негативним и непотребним понашањем у школској доби, повезујући га са понашањима (изласцима, дружењем са супротним полом) која одвраћају пажњу од учења и посвећености раду. Наравно, да данас не можемо прихватити мишљење да адолесценсти који улажу у свој тјелесни изглед, аутоматски имају мању шансу за успјехом у школи, или да развој нормалних/очекиваних социјалних вјештина, попут излазака и љубавних састанака, штете њиховом когнитивном развоју. Но, познато је да углавном особе са нижим самопоуздање, мањом вјером у своје способности, чешће своју самопроцјену заснивају на тијелу, више улажу у изглед због вјеровања да су им то најјаче или једине квалитете. То може објаснити зашто адолесценсти који мање придају важности своје тијелу имају тенденцију да имају више академско постигнуће, предпостављајући да они имају више самопуздање и да је њима њихова слика тијела мање значајна мјера самовредновања у односу на друге фацете самопоимања. Међутим, пошто у овоме истраживању нису мјерене друге фацете селф- концепта, ово објашњење остаје на нивоу претпоставке.

Налаз о неповезаности тјелесне слике и академског постигнућа код студената је у складу са ранијим спознајама о разликама важности тјелесне слике у самовредновању млађих и старијих адолесцената. Старији адолесценсти (студенти) своју самопроцјену све мање заснивају на тјелесном самопоимању,

њихова је слика о себи потпунија, кохерентнија и стабилнија. Важност тјелесног изгледа у њиховом самовредновању се све више смањује, а повећава се значај других компетенција. Стога не чуди ни његова неповезаност са академским успјехом.

ЛИТЕРАТУРА

- Ambrosi-Randić, N. (2003). Novija istraživanja u području predodžbe o vlastitom tijelu. *Metodički ogledi*, 10, 1, 69-81.
- Ambrosi-Randić, N. (2004). *Razvoj poremećaja hranjenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ćurčić, V., Bradić, Z. (1997). Preobražaji adolescencije, U: Ćurčić, V., *Adolescencija-revolucija i evolucija u razvoju*. Beograd: Kliničko- bolnički centar „DR. Dragiša Mišović“-Dedinje, Klinika za psihijatriju: „Žarko Albulj“.
- Fortman, T.L. (2006). *The Effects of Body Image on Self-Efficacy, Self Esteem, and Academic Achievement*. A Senior Honors Thesis, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for graduation with distinction in Psychology in the undergraduate colleges of The Ohio State University.
- Grogan, S. (2008). *Body Image- Understanding Body Dissatisfaction in Men, Woman and Children (second edition)*. New York: Routledge.
- Gupta, C. (2011). *The Relation between Body Image Satisfaction and Self-esteem to Academic Behaviour in Adolescents and Pre-adolescents*. University of Manitoba. Na sajtu: <https://umanitoba.ca/faculties/.../media/Gupta-11.pdf>. Pristupljeno: 14.12.2014.
- Itani, D. (2011). *Body Image, Self-Esteem and Academic Achievement of 8th and 11th grades male and female Lebanese students*. A thesis Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Education School of Arts and Sciences.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17, 1, 1-14.
- Peresmitre, G.G., Jaeger, B., Garcia, G.P., Acevedo, S.P. (2010). Cross-cultural study: Risk factors for dietary restraint in Mexican and German men. *Europe's Journal of Psychology*, 2/2010, 105-122.
- Pokrajac-Bulian, A., Stubbs, L., Ambrosi-Randić, N. (2004). Različiti aspekti slike tijela i navike hranjenja u adolescenciji. *Psihologijske teme*, br. 13, 91-104.
- Pokrajac-Bulian, A., Živčić-Bećirović, I., Vukmanović, S., i Forbes, G. (2005). Nezadovoljstvo tjelesnim izgledom i navike hranjenja kod studentica i njihovih majki. *Psihologijske teme*, 14 (1), 57-70.
- Pokrajac- Bulian, A., Mohorović, T., i Đurović, D. (2007). Odstupajuće navike hranjenja, nezadovoljstvo tijelom i učestalost provođenja dijete kod hrvatskih srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 16, 1, 27-46.

Melisa Husarić, MA, Tuzla

A LINK BETWEEN PHYSICAL SELF-CONCEPT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF ADOLESCENTS

Abstract

The paper presents results of a research on physical appearance self-concept of adolescents (the level of satisfaction with one's body, i.e. physical appearance and the importance an adolescent attributes to his/her own body in self-evaluation and self-image) and its correlation with academic achievement. The research was carried out at the sample of 315 subjects, consisting of secondary school students in Tuzla (N1=166) and university students in Tuzla (N2=149). All the subjects have undergone the same measures of self-assessment: Scale of dissatisfaction with one's physical appearance, i.e. body and the Scale of importance of physical self-concept; scales of Inventory of body image and body change (BOCQ; Ricciardelli and McCabe, 2000) and socio-demographic questionnaire.

The results lead to a conclusion that, according to an examined sample, adolescents manifest lower to moderate levels of dissatisfaction with their body, paying moderate attention to it in their self-evaluation, while girls show statistically significant difference in the level of dissatisfaction with their physical appearance as compared to young boys. They are more dissatisfied with their body, and think that their physical appearance is less significant in self-evaluation than boys. The research on the link between physical appearance self-concept, as one of the most important facets of self-concept of adolescents, and academic achievement has shown that there is statistically significant correlation only in the case of paying less attention to physical appearance and higher academic achievement but only at the sub-sample of secondary school students, not when university students are in question. The correlation between the level of dissatisfaction by one's body and academic achievement has not been established either with secondary school students or with university students.

Key words: physical appearance, academic achievement, adolescents.

М-р Мелиса Хусарич, Тузла

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОПОНИМАНИЯ ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Резюме

В настоящей работе автор исследует самопонимание своего телосложения, внешнего вида у старших подростков /уровень удовлетворённости своей внешней картиной и значение, которое подросток придаёт своему телу в самооценке/ и их взаимосвязь с академическим успехом. В исследовании участвовали 315 учеников и студентов; 166 учеников средних школ и 149 студентов Университета в городе Тузла. Все участники подверглись одинаковым мерам самооценки: Шкала неудовлетворённости телом и Шкала значения картины внешности; шкала Инвентаря картины тела и изменения тела /BICQ, Riccardelli и McCabe, 2000/ и социодемографическая анкета.

Результаты указывают на заключение что старшие подростки участвующие в опросе проявляют более низкие и умеренные уровни недовольства своим телом, придают ему умеренное значение в самооценке, при чём девушки статистически значительно отличаются в степени неудовлетворения своим телом от парней. Девушки более недовольны своим телом но придают меньшее значение ему в самооценке по сравнению с юношами. Исследование взаимосвязи самопонимания телосложения, как важнейшего фактора самопонимания у старших подростков, с академическим успехом, показало существование статистически важные связи только в случае уделения меньшего значения внешне-му виду и телосложению и высшего академического успеха у учеников средних школ, но не и у студентов. Взаимосвязь степени недовольства телом и академического успеха не обнаружена ни; у учеников ни у студентов.

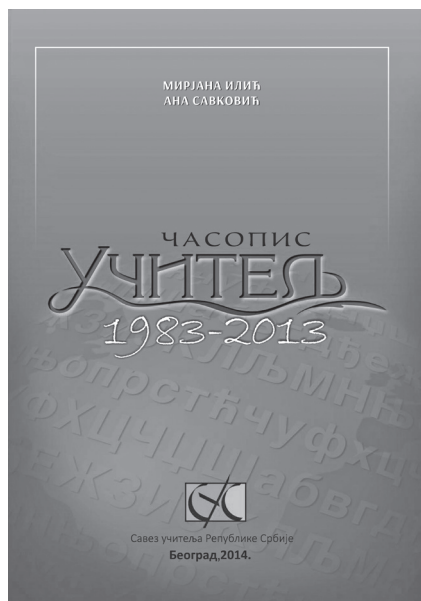
Опорные слова: картина тела, академический успех, старшие подростки

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Јелена Стаматовић
Учитељски факултет
Ужице

UDK 37:050 Učitelj (049.32)
Приказ
Примљен: 31. X 2014.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 1, p. 164–166.

ТРИДЕСЕТ ГОДИНА ЧАСОПИСА „УЧИТЕЉ” (Мирјана Илић, мр Ана Савковић, *Часопис „Учитељ”* 1983–2013, Савез учитеља Србије, Београд, 2014, 214 стр.)



Година 2013. значајна је за Савез учитеља Републике Србије, а нарочито за часопис „Учитељ”, који слави јубилеј – 140 година од излажења првог броја и три деценије од почетка излажења нове серије. Тим поводом изашла је из штампе библиографска монографија *Часопис „Учитељ” 1983–2013*, ауторки Мирјане Илић и мр Ане Савковић. Рецензенти монографије су проф. др Наташа Живковић Вујисић (Филозофски факултет Универзитета у Београду) и проф. др Драго Пантић (први главни и одговорни уредник нове серије часописа „Учитељ”). Ова значајна и свеобухватна монографска јединица по свом садржају и структури веома је ретка у нашој педагошкој литератури. Истраживачки приступ проблематици развоја и унапређења часописа даје нарочит научни допринос.

Садржај библиографске монографије подељен је у три поглавља: (1) Уређивање часописа „Учитељ” – монографско-историјски аспект; (2) Библиографија и (3) Регистри.

Прво поглавље са историјског аспекта посматра околности и услове од излажења првог броја часописа, 1873. године, затим покретање нове серије часописа (1983–2013), њену уређивачку и издавачку политику, концепцију часописа, мисију, сараднике, ауторе радова и редакцијске активности. Ауторке

посебно истичу значај формирања Савеза учитеља Републике Србије осамдесетих година прошлог века и обнављање часописа „Учитељ” као његовог гласила. У третираном периоду објављена је 81 свеска. Часопис је окупљао велики број сарадника из различитих педагошко-методичких дисциплина и достигао тираж од 4.200 примерака. Разноврсност садржаја доприносила је развоју научноистраживачке, стручне и професионалне културе учитеља у времену излагања. У монографији је детаљно представљена историја часописа, анализирана је уређивачка политика, улога часописа у професионалном развоју учитеља, дат је осврт на однос редакције и издавачког савета часописа према Савезу учитеља, уз биографије главних и одговорних уредника и секретара редакције.

Као часопис за педагошку теорију и педагошку праксу у млађим разредима основне школе „Учитељ” је концепцијски био оријентисан на стручно-научне проблеме разредне наставе и искуства из праксе учитеља. Првих десет година излагања нове серије било је обележено социјалистичком идејном оријентацијом. Часопис је пратио остварење школских реформи и доприносио уграђивању иновација у васпитно-образовни процес. Тридесетогодишњим излагањем и квалитетом стручно-научних прилога прихватила га је популација учитеља, како је то у Предговору наведено.

Нарочиту вредност носи *друго поглавље* монографије у коме је садржана библиографија радова од 1983. до 2013. године, са 1.958 библиографских јединица које су распоређене у следеће целине: Историја педагогије (116 јединица), Школска педагогија (227 јединица), Породична педагогија (26 јединица), Дидактика (197 јединица), Образовна технологија (58 јединица), Методика наставе и васпитног рада (691 јединица) и друге области. Посебно истичемо потпоглавље *Библиографије* у којем су наведене библиографије радова неких педагога, као и библиографије часописа „Учитељ” за нека годишта, као и потпоглавље *Педагошка периодика*, чије се библиографске јединице односе првенствено на овај часопис, али и друге педагошке часописе. Друго поглавље је посебно намењено практичарима који могу брже и једноставније доћи до библиографских јединица које су им потребне у оквиру стручног усавршавања, истраживања праксе, као и будућим учитељима и наставницима који трагају за изворима за своје семинарске и завршне радове.

У *трећем поглављу* представљен је регистар имена која се појављују у монографији, регистар аутора са 1.026 имена, затим регистар учесника округлих столова различите тематике. Ови регистри омогућују брже проналажење библиографских јединица по ауторима.

Вредност овој монографији даје аналитички приступ у свим сегментима сагледавања околности и проблематике која је пратила развој и унапређење часописа „Учитељ”. Такође, вредно је поменути допринос у представљању тематски класификованих радова који дају јасну слику спектра разуђености тематске структуре, што указује на квалитет часописа и усмерење уређивачке политике. Због тога је значајно да ова монографија нађе место у библиотекама школа и нас-

тавничких факултета како би била доступна онима којима је и намењена, наставницима који раде у млађим разредима основних школа и студентима – будућим просветним радницима.

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

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

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

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

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

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

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

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.
Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522