

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LXI Бр. 2 Стр. 173–348 Нови Сад 2015.
UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

МА Милена Летић, др Радован Грандић: Релације даровитости и моралности у контексту различитих домена -----	177
Др Радован Грандић, др Јована Милутиновић: Изазови плуралности у различитим сегментима образовања -----	203
Др Жељко Калуђеровић: Аристотел као историчар филозофије -----	213
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА	
МА Биљана Лунгулов: Демократичност и доступност високог образовања: формални оквир и социјална димензија реформских процеса -----	228
Мр Томислав Сухеци: Савремена антиуметничка пракса угрожава образовање -----	240
МА Марина Мијатовић, Јована Павловић: Значајнија истраживања о васпитању у савременој породици у свету и код нас -----	245
МА Наташа Ковачевић: Значај породичне комуникације у припреми младих за одговорно родитељство -----	252
ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ	
Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Дејан Савићевић: Методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела ученика млађег школског узраста -----	262
Др Бисера Јевтић: Учесталост агресивног понашања ученика основне школе -----	276
МА Ивана Бајшев: Утицај facebook-а на свакодневни живот средњошколаца ----	289
ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ	
Др Светозар Дунђерски: Бескомпромисни борац за учитељско достојанство Драгиша М. Михаиловић (1879-1941) -----	301
ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ	
Др Светлана Костовић, др Милка Ољача, МА Наташа Ковачевић: Ромски асистенти и процес културно-образовне инклузије ромске деце -----	313
Јасмина Столић: Значај, карактеристике и врсте музичких игара на предшколском узрасту -----	326
ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ	
Др Вера Рајовић: Сва наша деца -----	339

CONTENTS

Milena Letić, MA, Prof Dr Radovan Grandić: Relations between Giftedness and Morality in the Context of Various Domains -----	177
Prof Dr Radovan Grandić, Prof Dr Jovana Milutinović: Challenges of Pluralism in Various Segments of Education -----	203
Prof Dr Željko Kaludjerović: Aristotle as a Historian of Philosophy -----	213

VIEWS AND OPINIONS

Biljana Longulov, MA: Democraticity and Availability of Higher Education: Formal Framework and Social Dimension of the Reform Processes -----	228
Mr Tomislav Suhecki: Modern Anti-Art Practice Jeopardizing Education -----	240
Marina Mijatović MA, Jovana Pavlović: Important Research on Upbringing in Modern Family in the World and in Serbia -----	245
Nataša Kovačević, MA: Importance of Communication in a Family in Preparation of Young People for Responsible Parenthood -----	252

SCHOOL AND UPBRINGING

Prof Dr Radovan Grandić, Dr Marta Dedaj, Dr Dejan Savičević: Methodological Approaches to Research and Evaluation of Body Posture of Lower Primary School Grade Students -----	262
Prof Dr Bisera Jevtić: Frequency of Aggressive Behaviour of Primary School Students -----	276
Ivana Bajšev, MA: The Influence of Facebook on Everyday Lives of Secondary School Students -----	289

HISTORY OF PEDAGOGY

Prof Dr Svetozar Dundjerski: Uncompromising Fighter for Dignity of Teachers: Dragiša M. Mihailović (1879-1941) -----	301
--	-----

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Prof Dr Svetlana Kostović, Prof Dr Milka Oljača, Nataša Kovačević MA: Roma Teaching Assistants and Process of Cultural and Educational Inclusion of Roma Children -----	313
Jasmina Stolić: Importance, Characteristics and Types of Music Games at Preschool Age -----	326

ASSESSMENTS AND VIEWS

Dr Vera Rajović: All our Children -----	339
---	-----

СОДЕРЖАНИЕ

МА Милена Летич, д-р Радован Грандич: Соотношения одарённости и нравственности в контексте разных сфер деятельности -----	177
Д-р Радован Грандич, д-р Иована Милутинович: Вызовы плюрализма в разных сегментах образования -----	203
Д-р Желько Калуджерович: Аристотель как историк философии -----	213
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
МА Биляна Лунгулов: Демократичность и доступность высшего образования: формальная рамка и социальная димензия реформенных процессов-----	228
М-р Томислав Сухецки: Современная антихудожественная практика угрожает образованию -----	240
МА Марина Миятович, Иована Павлович: Более важные исследования о воспитании в современной семье в мире и у нас -----	245
МА Наташа Ковачевич: Значение семейной коммуникации в подготовке молодых к ответственной роли родителей -----	252
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Радован Грандич, д-р Марта Дедай, д-р Деян Савичевич: Методологический подход к исследованию и оценке осанки у учеников младшего школьного возраста -----	262
Д-р Бисера Евтич: Увеличение агрессивного поведения у учеников начальной школы -----	276
МА Ивана Байшев: Влияние Facebook-а повседневную жизнь учеников средних школ -----	289
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	
Д-р Светозар Дунджерски: Бескомпромиссный подбор достоинства учителей - Драгиша М. Михайлович /1879-1941/ -----	301
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Светлана Костович, д-р Милка Оляча, МА Наташа Ковачевич: Ассистенты цыгане и процесс культурно-образовательной инклюзии цыганских детей -----	313
Ясмина Столич: Значение, характеристики и виды музыкальных игр в дошкольном возрасте -----	326
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Д-р Вера Раёвич: Все наши дети -----	339

РЕЛАЦИЈЕ ДАРОВИТОСТИ И МОРАЛНОСТИ У КОНТЕКСТУ РАЗЛИЧИТИХ ДОМЕНА¹

Резиме

Истраживање приказано овим радом претендује да испита у којој мери различита “подручја деловања” ангажују поједина морална својства, или, прецизније речено, да ли се релације даровитости и моралности мењају у функцији различитих домена. Узорак је сачињавало 640 испитаника са територије Србије. Због важности разматрања проблема истраживања у контексту различитих домена даровитости, узорак је подељен на групу академски даровитих ученика (полазника Регионалних центара за таленте), групу неакадемски даровитих ученика (ученика специјализованих школа за даровите) и групу ученика просечних способности (који похађају средње стручне школе из Новог Сада). Подаци о моралним својствима испитаника прибављени су на основу инвентара моралних компетенција, конструисаног за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања, упућују на значај домена у настанку специфичног квалитета даровитости која се у њему манифестује. Наиме, осим што се може довести у везу са специфичним профилем способности, врста домена остварује релацију и са моралним својствима која суделују у његовом овладавању. Општи утисак је да, упркос отежавајућим околностима савременог доба, даровити појединци носе вредности које би могле бити морални путоказ развоја друштва. Овакви резултати, међутим, не умањују потребу континуираног стручног усмеравања даровитих интенционалним моралним васпитањем.

Кључне речи: даровитост, моралност, морална својства, морално васпитање.

¹ Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Новији радови на пољу даровитости све више се баве моралном димензијом овог феномена. Разлози за то су бројни, а свакако су у вези са контекстом глобализације, постмодерним плурализмом, променама у вредносним системима, моралном аномијом у већини савремених друштава, те бројним примерима из прошлости – а то показују и неславни примери из данашњице – да су даровити појединци своје способности стављали у службу погрешних циљева и деловали супротно хуманости и увећању опште добробити. У условима нових, измењених моралних норми и вредности, савремени стручњаци сматрају да су управо морал и моралност реални фактори који могу гарантовати човечанству даљи безбедан развитак, а не самоуништење (Стојановић, 2012). Стога, није потребно посебно истицати колики је значај моралног усмеравања младих, а посебно даровитих, јер су они ти у које се полаже највише нада када се има у виду перспектива даљег друштвеног развоја. Од моралног васпитања у знатној мери зависи стил њиховог функционисања у друштвеној средини, а с друге стране, оно индиректно доприноси афирмацији државе кроз постигнућа истакнутих појединаца и њихово обављање најзначајнијих друштвених улога.

Ако одговор на питање – шта значи бити моралан – потражимо у *Лексикону страних речи и израза*, открићемо да се овај атрибут односи на онога “који припада моралу; који живи у складу са моралним прописима, тј. који својим животом и радом ствара себи највеће допуштене користи, а у исто време никоме другом тиме не шкоди; исправан и поштен; храбар и одважан, пун вере у успех” (Вујаклија, 1966: 595). У науци је, међутим, потрошено неупоредиво више речи на покушаје да се дефинише појам моралности. Изрази као што су “поштење”, “правичност”, “моралност”, који се у свакодневном говору третирају као синоними, у науци могу попримити битно различита значења. На шта се, дакле, мисли када се каже да је неко моралан? Колико је наука јасна и доследна у својим концептуализацијама овог феномена? У наставку рада покушаћемо да дамо одговоре на поменута питања кроз приказ и анализу различитих приступа у проучавању моралности.

Различити приступи у проучавању моралности

Постоје врло разноврсни критеријуми на основу којих се могу разврстати актуелни приступи у проучавању моралности. Један од могућих, подразумева одређивање позиције појединих аутора у односу на експланаторну моћ тзв. диспозиционих конструката у објашњавању овог феномена. Питање је, дакле, да ли је за разумевање и објашњавање моралног понашања прихватљиво постулирање стабилних и трајних унутрашњих диспозиција или не. На једној страни су приступи у основи којих је претпоставка да постоје стабилне и трајне унутрашње диспозиције које обликују морално понашање, а на другој су приступи који негирају прихватљивост постулирања таквих диспозиција моралног понашања и сматрају га, у мањој или већој мери, ситуационо специфичним (Кнежевић, 2003).

Заступници првог приступа могу се поделити у неколико струја. Х. Ајзенк (Eysenck, 1994) сматра да постоји сложај базичних црта личности који предодређује индивидуу за морално понашање. Тако ће особа која је “ниска” на екстраверзији, неуротицизму и психотицизму бити склона разноврсним облицима моралног понашања. Према Ајзенку, у основи тзв. инстанце савести је условни рефлекс, а како је код особа ниских на ове три димензије условљавање олакшано, следи да ће такве особе бити склоније различитим формама социјализованог и моралног понашања (Eysenck, 1964; 1976; 1994; Eysenck & Eysenck, 1970; 1971; 1976; 1977; 1978; Eysenck & Gudjonsson, 1989).

Пијаже (Piaget, 1965) и Колберг (Kohlberg, 1984) су представници тзв. когнитивно-развојне струје која је оријентисана, пре свега, на онај аспект моралног понашања који се тиче моралног расуђивања. Њихова главна претпоставка је да су карактеристике, квалитети и дometri моралног расуђивања одређени особеностима когнитивних структура које се јављају у инваријантним, дисконтинуалним развојним ступњевима.

Мартин Хофман сматра да је кључни појам у разумевању и објашњавању феномена моралног понашања – појам емпатије, дефинисан као “невољно, а понекад и снажно доживљавање емоционалног стања друге особе” (Hoffman, 1978: 609). Људи, према Хофману, имају урођену способност да доживе емоционално стање друге особе, што показује да смо “саздани на такав начин да наше сопствено осећање непријатности често не зависи од властите невоље, већ од невоље неке друге особе” (Стојиљковић, 2009: 71).

Наравно, природа претпостављених унутрашњих структура које обликују манифестно морално понашање је веома разнолика када је реч о ове три струје. Но, и поред тога, заједничко им је да постулирају стабилне унутрашње диспозиције одговорне за манифестно морално понашање људи. Природа тих унутрашњих диспозиција је слична када је реч о Ајзенковом и Хофмановом приступу, будући да се ради о некогнитивним диспозицијама, при чему Ајзенк сматра да је одсуство емпатије стабилан индикатор или, још боље, модалитет, фактор нижег реда једне од базичних димензија личности коју он назива “психотицизам”. Когнитивисти, насупрот њима, постулирају постојање одређених когнитивних структура које сматрају пресудним за разумевање и објашњавање моралних аспеката људског понашања (Кнежевић, 2003).

Други приступ је претежно оријентисан на анализу моралног понашања у конкретним ситуацијама, на анализу екстерналних, срединских, социјалних сила и механизма које га обликују и мењају. И овде се може разликовати неколико струја. Прва би се могла означити као становиште социјалног условљавања. Њен фокус је на екстерналним стимулусима који, када се контингентно асоцирају са одређеним класама реакција, обликују, повећавају или смањују њихову учесталост, што показује како варијације у срединским условима, тј. социјалном контексту, могу обликовати и контролисати нечије морално понашање (Gewirtz & Pelaez-Nogueras, 1991). Другу струју заступа А. Бандура (1986; 1990; 1991), а она постулира постојање сложених когнитивних механизма (од којих је најваж-

нији тзв. главни саморегулативни механизам са своје три субфункције: селф-мониторингом, суђењем о понашању под утицајем личних стандарда и срединских околности и афективним само-реакцијама) одговорних за морално понашање. Бандура је показао како селективна активација и искључивање тих интерних контролних механизма (под утицајем одређених социјалних стимулуса) може водити различитим типовима моралног понашања иако се полази од истих стандарда.

Најчешће цитирано истраживање које је требало да послужи као крунски доказ ситуационистима у аргументовању да не постоји доследност у моралном понашању већ да је оно обликовано актуелним ситуационим притисцима је чувено истраживање Хартшорна и Меја из 1928. године (Hartshorne & May, 1928). Но, данас је већ сасвим јасно да се резултати тог истраживања не могу тумачити као доказ у прилог ситуационистичког гледишта будући да продубљена анализа добијених резултата говори у прилог управо супротном гледишту, наиме, да има доследности у моралном понашању кроз различите ситуације. Изванредну критику закључака коју је ситуационистичко гледиште пожурило да изведе на основу резултата овог истраживања пружио је Николас Емлер (Emler, 1983) у књизи *Моралност у стварању (Morality in the Making)*. Поменути аутор своје излагање почиње навођењем пет уврежених идеја на којима се заснива одрицање постојања конзистентности, предвидивости и стабилности моралног понашања: а) не постоји интраперсонална конзистенција у понашању, б) морално понашање је немогуће предвидети на основу других црта личности, ц) ситуациони фактори имају далеко већи утицај на понашање него карактеристике личности, д) интеракција између ситуационих и личносних фактора објашњава више варијансе у понашању него сваки од фактора понаособ и е) нема конзистенције на нивоу отвореног, јавно опазивог понашања. Наставак рада је посвећен навођењу обимне емпиријске евиденције која оспорава сваку од наведених идеја и тако говори како у прилог стабилности моралног понашања, тако и о његовој предвидивости на основу карактеристика личности. Даље, постоји читав низ емпиријских истраживања која недвосмислено указују на чињеницу да су неки облици моралног понашања конзистентни (Hindelang, 1972; Allsopp & Feldman, 1976; Shapland, 1978), као и да се неки облици моралног понашања могу предвиђати (Gough, 1965; Allsopp & Feldman, 1976; West & Farrington, 1973).

Приступ заступљен у овом раду могао би се сврстати у онај првоописани. Ми сматрамо да постоје стабилне и трајне унутрашње диспозиције, *некогнитивне* природе, које снажно обликују морално понашање људи. Наравно, нико разуман не спори пресудан и суштински утицај средине, васпитања и ситуације на обликовање моралног понашања људи. Међутим, емпиријска је чињеница да постоје индивидуалне разлике у квалитету и квантитету респонзивности људских бића на изложеност производима културе, па и таквим какве су моралне норме.

Фокусирање на некогнитивну страну моралности проистиче из уверености у то да су емоције, мотиви и друге карактеристике личности врло значајни и незаобилазни сачиниоци човекове моралности. У прилог нашем уверењу говори и студија Џастина Оклија (Oakley, 1992) *Moralnost i emocije (Morality and the*

Emotions) која пружа низ врло уверљивих аргумената о неопходности третирања емоција као морално релевантних феномена. Наравно, у којој мери ће се емоције третирају као морално релевантни феномени зависи како од одређења природе емоција, тако и од одређења природе моралности.² Поменути аутор под емоцијама не подразумева само афективитет, већ их одређује шире, као “комплекс који укључује динамички повезане елементе когниције, жеље и афективитета” (Oakley, 1992, према: Кнежевић, 2003: 26). Емоције имају моралну релевантност у мери у којој играју интегралну улогу у трансформацији наших вредности у акцију, тј. у ономе што се назива снагом воље. Окли, наравно, не тврди да је постојање одређених емоција неопходно за оно што се назива снагом воље, али да емоције играју важну улогу у одржавању акција које су у складу са вредностима. Заправо, овај аутор тврди и нешто више: наиме, да смо морално бољи у извршавању онога што сматрамо моралним уколико се наше емоције слажу са нашим вредностима него ако међу њима не постоји хармонија. Постоје четири разлога за такво веровање. Прво, у многим случајевима смо поузданији у извршавању онога у шта верујемо уколико смо у то и емоционално укључени. Друго, уколико постоји хармонија између акције и емоције, то подразумева одређен ниво интегритета личности што такође има моралну тежину. Наиме, велико је питање у којој мери ће нека особа истрајавати у чињењу добрих дела уколико није ношена и одговарајућом емоцијом. А ако је емоција још и супротна ономе што налаже усвојена вредност, такав конфликт и растрзаност тим пре доводе у сумњу способност дате особе да истраје у ономе што налаже морално начело. Треће, особа код које постоји хармонија вредности и емоција је морално боља од оне код које те хармоније нема зато што је конфликт вредности и емоција заправо индикатор тога да дотична вредност није потпуно усвојена. Четврто, нека од најважнијих животних добара као што су љубав и пријатељство немогуће је остварити без присуства одговарајућих емоција. Наравно, овим се не оспорава могућност да иста емоција која у неким околностима води моралној акцији у другим околностима може водити аморалном понашању (Кнежевић, 2003). Међутим, треба имати у виду да се овде ради о тези да су емоције значајне за морално понашање, а не да су оне увек морално добре и праведне.

Морални значај емоција се може бранити и са становишта етике утилитаризма, иако је ова етика оријентисана, пре свега, на морално понашање а не на мотивацију. Наиме, у складу са овим етичким становиштем један мотив је морално бољи него други у мери у којој он доприноси увећању укупне користи, при чему је та корист схваћена у терминима среће или задовољства. У том

² Схватање које заступа овај аутор јесте ареатичка моралност, тј. моралност врлине. То је, најшире речено, аристотелијанско схватање моралности, по коме је појам живота руковођен добрим централни и где моралност укључује, не само чињење доброг, већ то чињење доброг мора почивати како на мотивисаности добрим, тако и на резону коме је добро циљ. Ова етика подразумева да врлина почива како на самопоштовању тако и на поштовању других, и да укључује и мотивацију, интенције, карактерне црте, баш као и саму акцију у којој се врлина манифестује (Кнежевић, 2003).

смислу, појединац који обилази свог болесног пријатеља јер има јаку емоцију за њега је моралнији од оног који то чини само из осећања дужности зато што деловање из емоције води већем укупном задовољству него деловање на основу дужности (Кнежевић, 2003).

Присталице тзв. етичког алтруизма тврде да су емоције морално важне уколико су усмерене на увећање среће или несреће других људи, уколико су оријентисане ка другим људима. По овом становишту алтруистичке емоције су, као такве, “интринзично морално вредне” у смислу да су оне морално добре без обзира на то да ли се испољавају у конкретној моралној активности или не. У том смислу је ово становиште различито од претходног, утилитаристичког (Кнежевић, 2003).

Морална релевантност некогнитивних фактора може се демонстрирати и критиком Колберговог схватања моралне особе. Пођимо најпре од Колбергове поставке о нераздвојивости моралног расуђивања од усвајања улога, односно од стављања на место других особа или “уопштеног другог”. Ова способност, коју Колберг назива и *емпатијом* са другом особом, неопходан је предуслов моралног расуђивања јер, ако особа није кадра да се стави на туђе место, она није у стању ни да схвати да морални сукоб постоји. У вези са изнетим кључним ставом когнитивиста оправдано је упитати се: да ли је уопште могуће стављање на туђе место и усвајање улоге других особа укључених у морални спор без икаквог уплива ванкогнитивних фактора? Спроведена логичка анализа показује да ово нити је могуће нити је потребно (Поповић, 1992; Стојиљковић, 1995а). Појединац улази у морални сукоб као целовито биће, са свим својим особинама и когнитивне и ванкогнитивне природе, а не може се искључити ни деловање несвесних импулса и наталоженог искуства, па ни утицај самих околности. Морално расуђивање и морално понашање су дело *особе*, а не просто њених капацитета да логички мисли или да учи појмове и норме (Симпсон, 1976, према: Стојиљковић, 2009).

Друго, постојећа емпиријска документација (Петровић, 1980; Стојиљковић, Досковић, 1989; Стојиљковић, 1986; 1988; 1996; 2009) сведочи о везама релативно слабог интензитета између когнитивних и мера моралности. Наиме, когнитивисти ове налазе обично наводе као потврду постојања паралелизма између когнитивног и моралног домена. Мишљења смо да има разлога да се они протумаче и нешто другачије: тачно је да постоји допринос когнитивних фактора моралном суђењу, али величина необјашњене варијансе упућује на то да има места и за деловање фактора некогнитивне природе. Примера ради, још пре четрдесетак година Кребс и Колберг (Krebs & Kohlberg, 1973) констатовали су да “снага ега” утиче на везу између нивоа моралног суђења и моралног понашања испитаника (склоност варању на испиту); међу испитаницима са стадијума 4 много мање су вараали они који су имали јак его (26%) него они са slabим егом (70%). Новија истраживања Поповића, Момировића и сарадника (1993; 1994) упућују на виши степен повезаности и бројније релације између моралне и конативне него између моралне и когнитивне сфере.

Треће, у новијој литератури све је више схватања да нема чисте когниције без афекта, односно да и афекти имају когнитивно језгро; стога неки аутори (Петерс, 1974) говоре о “васпитању емоција”. Брабек и Гормен истичу да “разум није супротан осећањима и емоцијама; напротив, бити разуман управо значи прилагођавати се осећањима и емоцијама и процењивати их у складу са извесним начелима, а не занемаривати их” (Brabeck & Gorman, 1986, према: Стојиљковић, 2009: 66). Укратко, изгледа да когнитивни и афективни сачиниоци нису строго супротстављени и искључиви као што се раније сматрало; такође, има података о повезаности интелектуалних способности и особина личности (Момировић, Хорга, 1990; Вучинић, Поповић, Момировић, 1992; Поповић, Вучинић, Момировић, 1993; Стојиљковић, 19956). Укупно гледано, дефинишућа својства моралне особе нису сводива на домен когнитивног већ се морају укључити и мерила из конативно-осећајне сфере личности. Следи да моралну особу одликују релативно постојане особине и доследност у понашању, али треба додати и да њено целокупно владање делимично зависи и од околности (Стојиљковић, 2009).

За појмовно одређење и теоријско фундаирање питања која су у основи нашег истраживања значајна је студија *Морална интелигенција 2.0: Унапређење успеха у пословању и лидерству у турбулентним временима* (*Moral intelligence 2.0: Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times*), чији су аутори Леник и Кијел (Lennick & Kiel, 2011). Наиме, аутори поменуте студије, моралну особу описују у терминима четири својства – *интегритет*, *одговорност*, *саосећање* и *праштање* – одређујући их као релативно стабилне карактерне одлике које омогућавају појединцу да упркос препрекама, на релативно доследан начин, поступа у складу са моралним принципима и моралним схватањима друштва. Значајно је напоменути и то да аутори о наведеним својствима говоре као о динамичким категоријама које имају своје место у објашњењу процеса достизања успешности јер представљају оквир у коме се дефинише пожељност циљева и начин њиховог достизања и у том смислу дају правац и одређују садржаје активности (Lennick & Kiel, 2011).

Интегритет је заштитни знак моралне особе. Када делује са интегритетом, особа чини оно што зна да је добро; понаша се у складу са својим принципима, вредностима и уверењима, говори истину, залаже се за оно што је исправно и испуњава своја обећања. Без интегритета, по правилу, нема ни морала. *Одговорност* је још једно значајно својство моралне особе. Једино особа која је спремна да преузме одговорност за личне изборе, да призна своје грешке и пропусте и да прихвати одговорност за служење другима може се сматрати моралном. *Саосећање* је важно, јер бринући о другима, особа не само да преноси своје поштовање на друге, већ ствара и климу у којој се други бити саосећајни према њој када је то најпотребније. *Праштање* је битно, јер без толеранције за грешке и сазнања о сопственој несавршености, особа ће бити ригидна, нефлексибилна и неће моћи да сарађује са другима на начине који промовишу заједничку добробит. Праштање функционише на два нивоа: први се састоји у томе како се особа односи према себи, а други како се односи према другима. Уколико не прашта

себи, особа неће имати енергије да напредује у развоју своје моралности. Слично томе, да би инспирисала друге да унапреде своју моралност, особа мора бити саосећајна и спремна на праштање (Lennick & Kiel, 2011).

Основна замисао поменуте студије је показати, и то заиста уверљиво, да радити оно што је морално заправо представља неодвојиви аспект успеха. Леник и Кијел (2011) наводе читав низ примера у којима је морална одлука била окосница успеха у неком послу. Осим тога, аутори дају и низ практичних савета и вежби за процену, као и за побољшање и усавршавање моралне компетентности, а самим тим и делотворности и успешности у обављању неког посла.

Без обзира на теоријску оријентацију аутора, досадашња проучавања моралне особе су, по правилу, бивала парцијална, тј. изоловано су проучавани неки њени делови и то без довођења у везу са осталима и са целином из које потичу. Јасно је да постоји потреба за холистичким приступом проблему; на данашњем ступњу развоја науке, који одликује “симултани плурализам” теорија (Royce, 1985), ово је циљ коме се тежи, постављен неодређено далеко у будућност. У овом тренутку ни појмовни апарат нити расположиве истраживачке технике, не омогућавају холистичко проучавање моралности и личности уопште. Све док не постоји јединствена и заокружена теорија моралности, не преостаје нам друго него да будемо “вешти еклектичари”, односно да трагамо за комплементарношћу постојећих теоријских система (Rychlak, 1993) и тако посредним путем повећавамо степен њихове обухватности. Примењено на истраживачку праксу, ово значи да ваља користити постојећа средства, уз свесност о њиховим добрим странама и слабостима, а испитивања организовати тако да се истовремено обухвати што већи број “делова” целокупне моралне особе. Другим речима, истраживач је принуђен да се бави одређеним “деловима” и/или странама личности, а о целовитој особи може само посредно да закључује. Ова тешкоћа, свакако, не би требало да обесхрабри истраживаче моралних феномена, али поменуто ограничење мора се имати на уму приликом тумачења емпиријских налаза (Стојиљковић, 2009).

Истраживања повезаности даровитости и моралности

Даровитост се врло често доводи у везу са пријемчивошћу за бављење етичким питањима (Olenchak, 1999; Edmunds, Edmunds, 2005; Gojko, 2012). Истраживачи попут Линде Силверман (Silverman 1994; 1998), Диједри Ловецки (Lovecky, 1997), Мајресе Грос (Gross, 1998), Марте Морлок (Morelock, 1997) или Стефани Тоулан (Tolan, 1998), које проучавају случајеве изразито даровите деце, сматрају да даровитост подразумева повишену способност за конструкцију значења у контексту искуства, што доприноси сложености емоционалног и моралног живота даровите особе. Као посебно важан аспект свеукупног “доживљаја даровитости” ове ауторке истичу нарочиту *моралну осетљивост* даровите деце (Gross, 1998; Lovecky, 1997; Morelock, 1997; Silverman, 1994; 1998; Tolan, 1998). Оне се при том позивају првенствено на налазе из сопствене истражи-

вачке и клиничке праксе, истичући, међутим, да је камен темељац за њихово становиште постављен још у “класичним” студијама даровите деце: Терманови испитаници (“Термити”) су, наиме, показивали значајну напредност на мерама “поузданости” (*trustworthiness*) и “моралне стабилности”, а Холингвортова је приметила снажно интересовање за етичка и морална питања на свом узорку екстремно даровитих испитаника (Terman, 1925, Hollingworth, 1942, према: Gross, 1998). Шта се заправо има у виду када се говори о моралној осетљивости? У првом реду свакако чињеница да је код даровите деце примећено рано буђење моралне свесности (*early moral awareness*), односно рана и интензивна заокупљеност моралним питањима: док већина њихових вршњака проводи време играјући се у “блаженом незнању”, даровита деца са великим жаром размишљају о проблемима правде и кривде, доводе у питање устаљена “правила игре”, а својим, најчешће затеченим, родитељима упућују низ узнемишавајућих питања (Lovecky, 1997; Tolan, 1998; Winner, 1996), остављајући утисак да имају готово “урођен осећај” за то шта је морално исправно (Silverman, 1994). Но, морална осетљивост даровите деце најчешће превазилази пуко разматрање етичких питања и обично подразумева и одговарајуће морално понашање. Према налазима поменутих ауторки, многа даровита деца веома рано испољавају саосећање и жељу да ублаже туђу патњу, као и способност да заузму чврст морални став и понашају се у складу са неким начелом (Lovecky, 1997). Силверманова сматра да су, услед потребе за логичком доследношћу, даровита деца “страствено привржена истини”, да “се гнушају сопствене и туђе недоследности” и да им је тешко да оправдају и разумеју било какво извртање истине (Silverman, 1998).

Треба, међутим, истаћи да “способност да се буде милосрдан или да се заузме морални став о томе шта је исправно и праведно, не значи нужно да ће дете умети и да артикулише разлоге таквог понашања” (Lovecky, 1997, према: Altaras, 2006: 102). Моралну осетљивост стога не треба изједначавати са моралним резоновањем. Када је у питању ово друго, поређења даровите и просечне деце не дају једнозначне налазе: нека истраживања сугеришу да даровити постижу значајно више скорове на мерама моралног суђења и да брже напредују кроз стадијуме моралног развоја (Gross, 1998; Howard-Hamilton, 1994; Morelock, 1997), док друга показују да, упркос нешто бољим скоровима на тестовима моралног резоновања, даровита деца функционишу на истом нивоу моралног развоја као њихови просечни вршњаци (Tan-Willman & Gutteridge, 1981).

Увид у релевантну литературу сугерише да су дистинктивна обележја даровитих из домена морала најчешће утврђивана у односу на просечну популацију. Знатно ређе се, међутим, наилази на дескрипцију моралне стране личности у зависности од специфичног домена манифестовања даровитости. Другим речима, ако се запитамо о томе да ли се даровити у различитим доменима узајамно разликују по моралним својствима, наћи ћемо се на терену спекулативног. Изнето запажање било је у основи наше инспирације за покушај уопштувања сазнања о моралној сфери даровитих, у нади да ће се тако добити обухватнија слика даровитости од оне којом се данас располаже. Прецизније речено, овај

рад претендује да испита у којој мери различита „подручја деловања“ ангажују поједина морална својства, или, прецизније речено, да ли се релације даровитости и моралности мењају у функцији различитих домена. Ако би се назначени аспекти проблема истраживања даље конкретизовали, то би, заправо, значило да истраживање претендује да понуди одговоре на питања: 1) Да ли постоје и каква је структура разлика у развијености моралних својстава даровитих у односу на просечне ученике? 2) Да ли постоје и каква је структура разлика у развијености моралних својстава ученика даровитих у различитим доменима? 3) Да ли постоје и каква је структура разлика у развијености моралних својстава даровитих ученика, узимајући у обзир пол и узраст?

Методолошки оквир

Узорак

Истраживањем је обухваћено 640 испитаника са територије Србије. Због важности разматрања проблема истраживања у контексту различитих домена даровитости, узорак је подељен на групу академски даровитих ученика (полазника Регионалних центара за таленте из Сремских Карловаца, Београда, Лознице, Шида и Врања; N=187), групу неакадемски даровитих ученика (ученика специјализованих школа за даровите, и то Музичке школе “Исидор Бајић” у Новом Саду, Школе за дизајн “Богдан Шупут” у Новом Саду и спортских одељења Гимназије “Јован Јовановић Змај” у Новом Саду; N=183) и групу ученика просечних способности (који похађају средње стручне школе из Новог Сада, и то Средњу економску школу “Светозар Милетић”, Средњу медицинску школу “7. април” и Средњу електротехничку школу “Михајло Пупин”; N=270).

Варијабле и инструменти

У својству независне варијабле појављује се *даровитост*, схваћена као натпросечна развијеност специфичних способности овладавања одређеним доменом. Овакво схватање даровитости кореспондира са теоријским концепцијама, односно емпиријским налазима који сугеришу да је даровитост најоправданије операционализовати преко високог постигнућа на тестовима специфичних способности. С обзиром на то да истраживање обухвата полазнике Регионалних центара за даровите, као и ученике специјализованих средњих школа за даровите, могло би се рећи да квалификациони испити за ове установе подразумевају примену тестова специфичних способности, те да прописани минимум бодова неопходан за упис, заправо, значи да кандидати морају имати развијеније специфичне способности у односу на просечну популацију.

У својству зависних варијабли појављују се *морална својства*, схваћена као релативно стабилне карактерне одлике које омогућавају појединцу да упркос препрекама, на релативно доследан начин, поступа у складу са моралним принци-

пима и моралним схватањима друштва (Lennick & Kiel, 2011). За процену моралних својстава модификовали смо и превели на српски инвентар моралних компетенција (*Moral Competency Inventory – MCI*), чији су аутори Леник и Кијел (2011). Жеља нам је била да сачинимо инструмент који одговара нашим социокултурним условима и чије ће психометријске карактеристике бити утврђене на основу одговора (реакција) испитаника у нашој земљи. При конструкцији и дефинисању ајтема пошли смо од Лениковог и Кијеловог приступа моралности, по коме се издвајају четири морална својства: интегритет, одговорност, саосећање и праштање.

Провера факторске структуре инвентара моралних компетенција, применом факторске анализе (метод главних оса) у нашем истраживању, није потврдила факторску структуру која је добијена у ранијим радовима аутора скале (Lennick & Kiel, 2011). Појавила су се мања одступања у броју изолованих фактора што се може очекивати у примени скале на различитим узорцима који имају одређене специфичности у односу на општу популацију. Наиме, након елиминације психометријски лоших ајтема (са оптерећењем испод .30, ниским комуналитетима) у финалном решењу је задржано 30 ајтема. На основу *scree* дијаграма (График 1) је уочено да се могу задржати 3 до 6 фактора, па је у прелиминарним анализама опробана свака од ових солуција и на основу интерпретабилности је задржано петофакторско решење. Изолованих пет фактора објашњавају 44.68% заједничке варијансе улазног скупа варијабли (Табела 1).

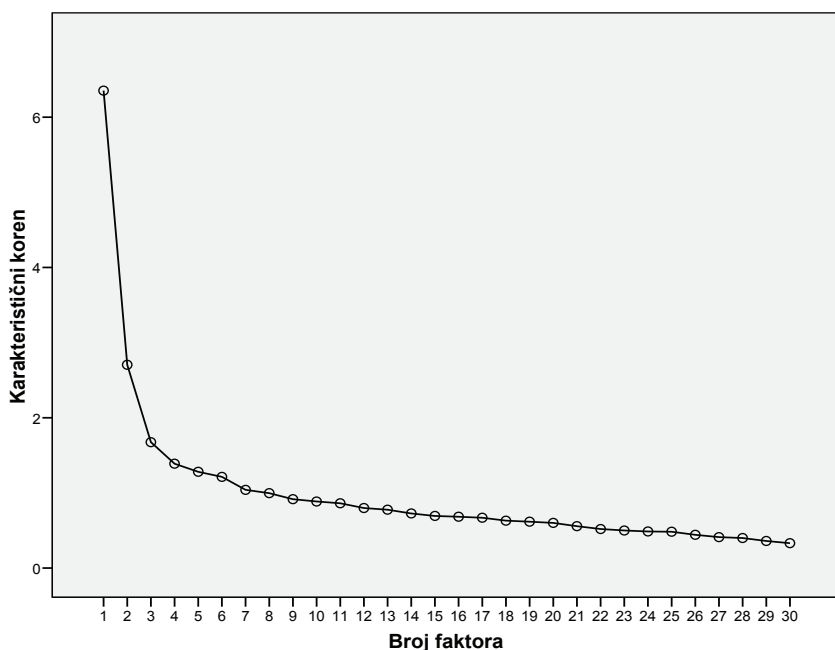


График 1. *Scree* дијаграм изолованих фактора инвентара моралних компетенција

Табела 1. Вредности карактеристичних коренова и проценат објашњене варијансе изолованих фактора инвентара моралних компетенција

Фактор	Иницијалне вредности			Вредности након екстракције			Вредности након ротације
	λ	% варијансе	Кумулативни %	λ	% варијансе	Кумулативни %	λ
1	6.35	21.18	21.18	5.75	19.16	19.16	3.60
2	2.71	9.02	30.20	2.12	7.06	26.22	4.11
3	1.68	5.58	35.78	1.00	3.33	29.55	4.16
4	1.39	4.63	40.41	0.73	2.44	31.99	2.62
5	1.28	4.27	44.68	0.64	2.14	34.13	3.03

Интерпретација фактора је извршена на основу матрице склопа. Сви ајтеми имају значајно оптерећење (преко .30) на по једном фактору, сем два ајтема који имају значајно оптерећење на два фактора, али секундарно оптерећење ових ајтема је маргинално (.34 и .31). Први фактор окупља ајтеме који се односе на емпатичност у вези са претежно негативним емоцијама. Овај фактор је назван *саосећајност*. Други фактор окупља ајтеме који се односе на поузданост, искреност и одржање речи и обећања, па је стога назван *истинољубивост*. У оквиру трећег фактора су ушли ајтеми који се односе на поступање у складу са сопственим принципима, уверењима, вредностима и начелима. Овај фактор укључује свесност својих принципа и строго придржавање истих, па је назван *принципијелност*. Четврти фактор чине ајтеми који се односе на склоност преузимања одговорности за своје поступке и одлуке, промишљено понашање и понашање у складу са законским регулативама. Предложени назив овог фактора је *одговорност*. Пети фактор се односи на способност разумевања и увида у туђа осећања, жеље и потребе, дакле могућност заузимања перспективе других у циљу праштања. Предложени назив овог фактора је *спремност на праштање*.

Примењена је косоугла Промах ротација, с обзиром да се очекује да фактори међусобно корелирају. Интеркорелације изолованих фактора су ниске до умерене и у очекиваном смеру (Табела 2), тј. све су позитивне указивајући на кохерентност простора мерења редукованог инвентара моралних компетенција. Највиши коефицијент корелације је оставрен између фактора истинољубивост и принципијелност, као и саосећајности и спремност на праштање. Све корелације су значајне на нивоу $p < .001$, осим корелације између саосећајности и одговорности.

Табела 2. *Интеркорелације изолованих фактора инвентара моралних компетенција*

	Саосећајност	Истинољубивост	Принципијелност	Одговорност
Саосећајност	-			
Истинољубивост	.32	-		
Принципијелност	.33	.59	-	
Одговорност	.20	.43	.34	-
Спремност на праштање	.55	.33	.40	.25

Као контролне варијабле у истраживању се појављују: *пол* (дихотомна варијабла: мушки – женски) и *узраст* испитаника (15 – 18 година).

Резултати

Структура разлика у факторима моралности између даровитих и просечних ученика

Да би се имао увид у скорове које постижу даровити и просечни ученици на факторима моралности, најпре ће бити приказани дескриптивни подаци факторских скорова. Као што се може видети на Графику 2, даровити ученици имају просечне позитивне факторске скорове на факторима принципијелност и спремност на праштање, а негативне на осталим. Просечни ученици имају просечне позитивне факторске скорове на факторима саосећајност и истинољубивост, а негативне на факторима принципијелност и спремност на праштање. Скорови на фактору одговорности и код даровитих и код просечних ученика су око нуле.

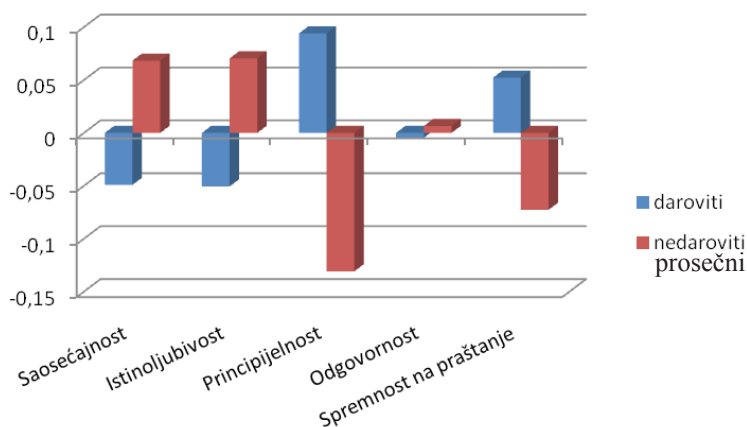


График 2. Аритметичке средине факторских скорова за факторе моралности даровитих и просечних ученика

У циљу испитивања структуре разлика између даровитих и просечних ученика у факторима моралности, примењена је каноничка дискриминативна анализа. Резултати показују да је издвојена дискриминативна функција значајна на нивоу $p < .05$ (Табела 3), односно да се могу направити разлике у структури фактора моралности између ове две групе ученика.

Табела 3. *Карактеристике и значајност дискриминативне функције*

Функција	λ	R	Wilksova lambda	$\chi^2_{(s)}$	p
1	.02	.14	.98	12.49	.03

Увидом у матрицу структуре дискриминативне функције (Табела 4) се може видети да ову функцију значајно описују фактори принципијелност и спремност на праштање у позитивном смеру, а истинољубивост и саосећајност у негативном смеру.

Табела 4. *Матрица структуре дискриминативне функције за факторе моралности*

	Структура
Принципијелност	.75
Спремност на праштање	.47
Истинољубивост	-.42
Саосећајност	-.40
Одговорност	-.04

На основу положаја центроида група се може видети да више скорове на изолованој функцији постижу даровити ученици (Табела 5). Другим речима, даровите ученике карактерише више поступање у складу са сопственим принципима, вредностима, уверењима и виша спремност на праштање, али мање показују спремности да одрже дату реч и причају истину и мање су саосећајни.

Табела 5. *Положаји центроида група на дискриминативној функцији за факторе моралности*

Група	Центроиди
Просечни	-.17
Даровити	.12

Испитивањем структуре разлика у факторима моралности између даровитих и просечних ученика установљени су резултати који би се могли сматрати потврдом ранијих истраживања сличне проблематике, али само у оном сегмен-

ту који наглашава да је даровитим особама, генерално, својствена способност да заузму чврст морални став и понашају се у складу са неким начелом (Lovecky, 1997). Изненађујући је налаз, међутим, да даровити мање показују спремности да одрже дату реч и причају истину и да су мање саосећајни, обзиром да је досадашњим истраживањима утврђено управо супротно (Lovecky, 1997; Silverman, 1998). Објашњење ове неусаглашености могло би се потражити у чињеници да су ранија истраживања правила поређење само између *академски* даровитих и просечних ученика. Будући да наш узорак обухвата различите домене даровитости, постоји вероватноћа добијања другачијих налаза у случају њиховог раздвајања. Сходно томе, из наших резултата није могуће доносити ваљане закључке, те би било значајно у наредним истраживањима фокусирати се на ово питање.

Структура разлика у факторима моралности између ученика даровитих у различитим доменима

Увидом у аритметичке средине факторских скорова за факторе моралности на Графику 4 се може видети да академски даровити ученици остварују у просечне позитивне скорове на факторима принципијелност, па потом и осталим факторима, осим на фактору истинољубивост где остварују просечно негативне скорове. Неакадемски даровити ученици имају просечно негативне факторске скорове на свим факторима моралности, осим на спремности на праштање где остварују позитивни скор, док је скор на истинољубивости просечан тј. око нуле.

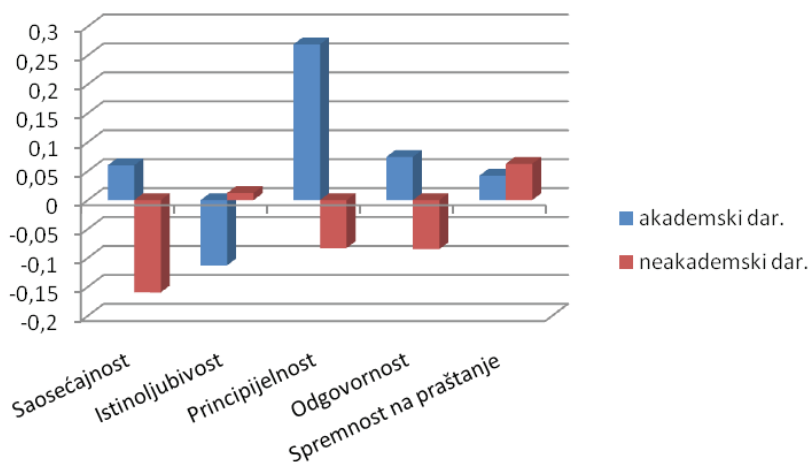


График 4. Аритметичке средине факторских скорова за факторе моралности академски и неакадемски даровитих ученика

У циљу испитивања структуре разлика између академски и неакадемски даровитих ученика, такође је примењена каноничка дискриминативна анализа.

Резултати показују да је издвојена дискриминативна функција значајна на нивоу $p < .001$ (Табела 6).

Табела 6. *Карактеристике и значајност дискриминативне функције*

Функција	λ	R	Wilksova lambda	$\chi^2_{(s)}$	p
1	.08	.27	.93	26.88	.00

Увидом у матрицу структуре дискриминативне функције (Табела 7) се може видети да ову функцију значајно описује примарно фактор принципијелност, а потом у мањем степену саосећајност и одговорност, све у позитивном смеру.

Табела 7. *Матрица структуре дискриминативне функције за факторе моралности*

	Структура
Принципијелност	.62
Саосећајност	.40
Одговорност	.34
Истинољубивост	-.23
Спремност на прастање	-.04

На основу положаја центроида група се може видети да више скорове на изолованој функцији постижу академски даровити ученици, у односу на неакадемски даровите (Табела 8). Дакле, академски даровити ученици више поступају у складу са својим принципима, уверењима и вредностима и показују нешто виши степен саосећајности и одговорности, у односу на неакадемски даровите ученике.

Табела 8. *Положаји центроида група на дискриминативној функцији за факторе моралности*

Група	Центроиди
Академски даровити	.28
Неакадемски даровити	-.28

Дискусија оваквих налаза могла би да иде у правцу истицања високе структурираности академских домена, која подразумева постојање експлицитних “правила” која је потребно следити, што се вероватно одражава на спремност и капацитет ових ученика да “играју по правилима” и у свакодневном

животу, те да се у свом понашању придржавају етичких принципа и руководе осећањем дужности. За неакадемске домене су, пак, у већој мери инхерентне особине неконвенционалности (Csikszentmihalyi et al., 1993) и нонконформизма (Csikszentmihalyi & Getzels, 1973, Drevdahl & Cattell, 1958, Kemp, 1981, сви према: Feist, 1999), те се за њих може рећи да изискују нешто другачији “поглед на свет”, од оног који произилази из саображености са увреженим нормама и вредностима.

Но, ову “представу” је могуће учинити још прецизнијом, уколико се у обзир узму специфични домени манифестовања даровитости. Увидом у аритметичке средине факторских скорова за факторе моралности на Графику 5 се може видети да академски даровити ученици остварују упросечене позитивне скорове на свим факторима моралности, изузев на фактору истинољубивост. Ликовно даровити ученици имају просечно негативне факторске скорове на свим факторима моралности, осим на спремности на праштање. Спортски даровити ученици, такође, имају просечно негативне факторске скорове на свим факторима моралности, осим на фактору истинољубивост. Док музички даровити ученици имају упросечене позитивне скорове на факторима спремност на праштање, као и одговорност, док су факторски скорови на свим осталим факторима моралности просечно негативни.

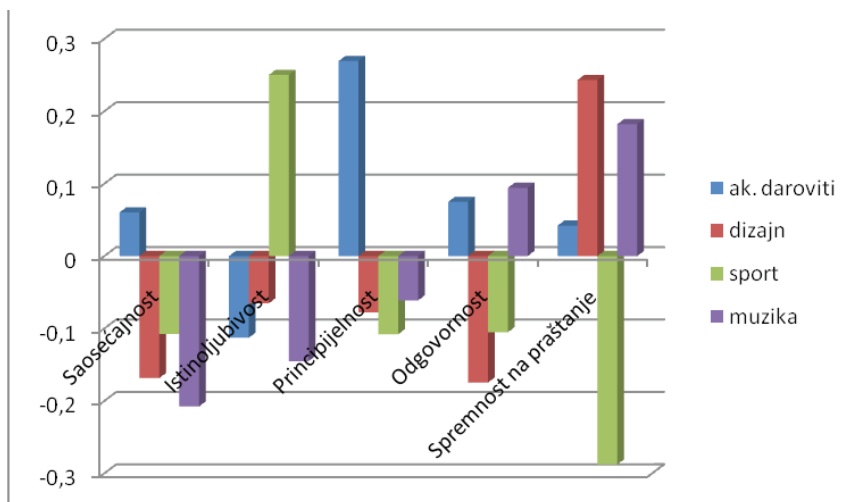


График 5. Аритметичке средине факторских скорова за факторе моралности даровитих ученика у различитим доменима

У циљу испитивања структуре разлика између ученика различитих домена даровитости у факторима моралности, примењена је каноничка дискриминативна анализа. Резултати показују да су од три функције две значајне на нивоу $p < .05$ (Табела 9).

Табела 9. *Карактеристике и значајност дискриминативне функције*

Функција	λ	R	Wilksova lambda	χ^2	p
1	.09	.28	.88	46.92	.00
2	.04	.21	.95	17.53	.03
3	.01	.09	.99	2.55	.47

Увидом у матрицу структуре дискриминативне функције (Табела 10) се може видети да прву функцију значајно описују фактори принципијелност, који има упадљиво виши допринос, истинољубивост, одговорност и саосећајност, од којих је истинољубивост у негативном смеру. Другу функцију значајно описује изразито ниска спремност на праштање, па потом фактори истинољубивост и саосећајност, у позитивном смеру.

 Табела 10. *Матрица структуре дискриминативне функције за факторе моралности*

	Структура	
Принципијелност	.56	.27
Спремност на праштање	.20	-.85
Истинољубивост	-.37	.39
Одговорност	.34	.16
Саосећајност	.31	.31

На основу положаја центроида група се може видети да прва функција раздваја академски даровите од неакадемски даровитих, при чему академски даровити показују више принципијелности, уз одговорност, саосећајност и нижу истинољубивост. Друга функција раздваја неакадемски даровите међусобно, тј. спортисте од осталих неакадемски даровитих ученика, при чему спортисти имају изузетно ниску спремност на праштање, али нешто вишу истинољубивост и саосећајност.

 Табела 11. *Положаји центроида група на дискриминативној функцији за факторе моралности*

Домени даровитости	Центроиди	
	1	2
Академски даровити	.27	.08
Дизајн	-.20	-.29
Спорт	-.51	.33
Музика	-.09	-.21

Уколико у дискусији добијених резултата кренемо од схватања релација између личности и спорта, уочићемо да су добијени резултати у одређеној мери очекивани. Наиме, у литератури се наводи да спортисти показују извесне специфичности у структури личности у односу на друге особе. Те специфичности се, пре свега, односе на степен изражености појединих својстава у оквиру склопа особина личности. При том се наглашава да се особе које се систематски и континуирано баве спортом разликују не само од неспортиста, него и од мање успешних спортиста, те да постоји обострана условљеност, односно стална повратна спрега између особина личности и спорта. Док особине личности детерминишу бављење и успешност у спорту, спорт, с друге стране, утиче на формирање и развијање одређених особина личности (Тубић, 2010).

Будући да се истинољубивост и саосећајност могу дефинисати као димензије интерперсоналних релација, те да се односе на преференције индивидуе у интерперсоналним релацијама, већа израженост ових својстава код спортски даровитих ученика могла би се приписати њиховом тимском духу, који најчешће није присутан у осталим неакадемским доменима даровитости.

Полне и узрасне разлике у факторима моралности код даровитих ученика

Ефекти пола и узраста на факторе моралности су испитивани применом двофакторске анализе варијансе. У овој анализи су независне, групишуће варијабле биле пол и узраст, а зависне варијабле су били факторски скорови за добијене факторе моралности. Резултати показују да постоји значајан мултиваријантни ефекат само пола на факторе моралности генерално, док ефекат узраста није значајан (Табела 12).

Табела 12. *Значајност главних ефеката и интеракције пола и узраста за факторе моралности*

Мултиваријатни ефекти	Wilksova lambda	F	df ₁	df ₂	p
Пол	.93	4.98	5	343	.00
Узраст	.94	1.39	15	947.27	.14
Пол*Узраст	.94	1.37	15	947.27	.15

Да би се добио увид у то на којим тачно факторима моралности су добијени одређени ефекти независних варијабли, израчунати су униваријатни ефекти за сваки од фактора моралности. У случају фактора саосећајности, добијено је да постоји значајан само униваријатни ефекат пола (Табела 13). Више скорове на овом фактору остварују ученице.³

³ У оквиру варијабле пол, мушки пол је кодиран као 1, а женски као 2, док је референтна група последња (у овом случају је то група са кодом 2 тј. женски пол). Поређење се врши између референтне групе и осталих, а како овде имамо две групе, негативни парцијални допринос (β) указује на то да више скорове остварује референтна група, односно у датом случају

Табела 13. Униваријатни ефекти за фактор Саосећајност

Униваријатни ефекти	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>
Пол	-3.24	.00	-.24
Разред 1	1.07	.28	.09
Разред 2	-0.77	.44	-.07
Разред 3	0.61	.54	.05
Пол*Разред 1	0.89	.37	.08
Пол*Разред 2	-0.53	.60	-.05
Пол*Разред 3	-0.20	.84	-.02

На фактору истинољубивости, принципијелности и одговорности нису добијени значајни униваријатни ефекти, односно сви даровити ученици свих узраста остварују релативно уједначене скорове на овим факторима.

Закључак

Резултати истраживања, упућују на значај домена у настанку специфичног квалитета даровитости која се у њему манифестује. Наиме, осим што се може довести у везу са специфичним профилем способности, врста домена остварује релацију и са моралним својствима која суделују у његовом овладавању.

Оно у чему се већина стручњака слаже јесте чињеница да постоји потреба развијања одговорности даровитих и према себи и према друштву. То у васпитном раду захтева холистички приступ развоју моралне аутономије личности даровитих. Такође, неопходно је разумевање специфичних развојних потреба даровитих, као и емоционалних и социјалних аспеката рада са њима. Треба им омогућити различите изазове за стицање знања о моралним нормама и вредностима, моралним санкцијама, моралној савести, за развијање самосталног моралног расуђивања, као предуслова за морално понашање које би било у сагласности с њиховом потребом за неконформизмом у понашању итд. (Стојановић, 2012).

Ту је и потреба усклађивања развоја интелектуалних и ванинтелектуалних сачиниоца личности даровитих. То подразумева да се даровити током свог школовања не баве само појединим научним подручјима и садржајима, већ и тиме како се научна достигнућа одговорно примењују уважавајући хуманистичке принципе. Тиме се, кроз морално васпитање, утиче и на хуманистичко образовање даровитих појединаца, правилно изграђује њихов систем вредности и вредносна оријентација. Са тим је повезана и потреба да се код даровитих појединаца развијају социјалне компетенције, смисао за сарадњу, за тимски рад.

група кода 2 (женски пол), у односу на групу са којом се врши поређење, што је у датом случају група 1 (мушки пол).

Достизање нивоа моралне аутономије даровитих значајно је и за њих саме али и за друштво у коме живе. Осим критичког односа према свему ономе што се у друштвеној средини дешава, битно је да даровити појединци развију и самокритичност, оспособе се да промишљају о својим поступцима. Треба водити рачуна и о усаглашавању потреба друштва и потреба даровитих појединаца и њихове добробити. Друштвене потребе за успешним даровитим појединцима постају у новије време све веће, па је логично да даровитима друштво мора понудити услове за пристојан живот, школовање, запослење и стручно напредовање. Али, притом се кроз морално васпитање даровитих појединаца код њих мора развијати свест о томе да средства која је држава уложила у њихово школовање морају на одређен начин бити враћена. Тако би се штитили и интереси државе у образовању и смањиле последице “одлива мозгова”, тј. процеса одвођења талената из неразвијених држава које улажу у образовање даровитих, а они се реализују у другим развијеним државама (Аврамовић, 2010, према: Стојановић, 2012).

Наше истраживање показује да, упркос отежавајућим околностима савременог доба, даровити појединци носе вредности које би могле бити морални путоказ развоја друштва. Овакви резултати, међутим, не умањују потребу континуираног стручног усмеравања даровитих интенционалним моралним васпитањем. Моралне и духовне вредности даровитих, утисак је, добро су синхронизоване, са наглашеним системом вредности који би да се одупре бесмислу и систему који значи пуки опстанак у моралном окружењу погажених моралних и духовних вредности. То говори и о позитивним васпитним утицајима којима је већина вероватно била изложена, и у данашње време буди оптимизам за даља планирања процеса моралног васпитања. Свакако да примаран захтев који се односи на добру стручну припрему наставника за рад са даровитима остаје увек актуелан. Они током свог стручног образовања морају овладати достигнућима различитих научних дисциплина у проучавању проблематике даровитости.

Литература

- Allsopp, J. F. & Feldman, P. M. (1976). Personality and antisocial behavior in schoolboys. *British Journal of Criminology*, 16, 337-351.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. U: W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*, 161-191. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. U: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, 45-103. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

- Edmunds, A. L., Edmunds, G. A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27(2), 69–84.
- Emler, N. (1983). Moral character. U: H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the Making*, 187-211. Chichester, John Wiley & Sons.
- Eysenck, H. J. (1964). *Crime and personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1976). The biology of morality. U: T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, 108-123. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Eysenck, H. J. (1994). Personality theory and the problem of criminality. U: D. P. Farrington (Ed.), *Psychological explanations of crime*, 63-92. Aldershot, England: Dartmouth Publishing Company Limited.
- Eysenck, S. B. G. & Eysenck, H. J. (1970). Crime and personality: An empirical study of the three factor theory. *British Journal of Criminology*, 10, 225-239.
- Eysenck, S. B. G. & Eysenck, H. J. (1971). Crime and personality: Item analysis of questionnaire response. *British Journal of Criminology*, 11, 49-62.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a Dimension of Personality*. London: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, S. B. G. & Eysenck, H. J. (1977). Personality differences between prisoners and controls. *Psychological Reports*, 40, 1023-1028.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1978). Psychopathy, personality and genetics. U: R. D. Hare & D. Schalling (Eds.), *Psychopathic behaviour*, 197-223. London: Wiley.
- Eysenck, H. J. & Gudjonsson, G. H. (1989). *The causes and cures of criminality*. New York: Plenum Press.
- Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. U: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 273-296. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gewirtz, J. L. & Pelaez-Nogueras, M. (1991). Proximal Mechanisms Underlying the Acquisition of Moral Behavior Patterns. U: W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds), *Handbook of Moral Behavior and Development*, 153-182. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Gojkov, G. (2012). Moralnost i uspeh darovitih studenata. U: G. Gojkov – A. Stojanović (Ur.), *Funkcija znanja i moralnost*, 111-143. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”.
- Gough, H. B. (1965). Conceptual analysis of psychological test scores and other diagnostic variables. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 294-302.
- Gross, M. U. M. (1998). The „me“ behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167-174.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character, Vol. 1: Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Hindelang, M. J. (1972). The relationship of self-reported delinquency to scales of the CPI and MMPI. *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 63, 75-81.
- Hofman, M. (1978). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.

- Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17(1), 57-59.
- Knežević, G. (2003). *Koreni amoralnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Institut za psihologiju.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development (Vol. 2)*. San Francisko: Harper and Row.
- Krebs, R. & Kohlberg, L. (1973). *Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to cheating*. Cambridge: Harvard University.
- Lennick, D. & Kiel, F. (2011). *Moral intelligence 2.0: Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times*. Boston: Pearson Education.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- Momirović, K., Horga, S. (1990). Povezanost rezultata u testovima intelektualnih sposobnosti i osobina ličnosti. *Primenjena psihologija*, 11(1), 31-36.
- Morelock, M. J. (1997). In response to Gagné's critique. *Roeper Review*, 20(2), 85-87.
- Oakley, J. (1992). *Morality and the Emotions*. London and New York: Routledge.
- Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review*, 21(4), 293-297.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and ethical development*. London: G. Alien and Unwin.
- Petrović, O. (1980). *Razvoj moralnog rasuđivanja učenika specijalnih škola*. Neobjavljen magistarski rad, Beograd: Filozofski fakultet.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. London: Free Press.
- Popović, B. V. (1992). Greška rasparčavanja u psihologiji morala. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 24, 62-73.
- Popović, B. V., Vučinić, B., Momirović, K. (1993). Metanaučna studija odnosa intelektualnih sposobnosti i osobina ličnosti – prilog tezi o celovitoj ličnosti. *Psihologija*, 3-4, 253-272.
- Royce, J. R. (1985). The problem of theoretical pluralism in psychology. U: K. B. Madsen & L. P. Mos (Eds.), *Annals of theoretical psychology*, Vol. 3, 297-316. New York: Plenum Press.
- Rychlak, J. F. (1993). A suggested principle of complementarity for psychology. *American Psychologist*, 48(9), 933-942.
- Shapland, J. (1978). Self-reported delinquency in boys aged 11 to 14. *British Journal of Criminology*, 18, 255-266.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204-210.
- Stojanović, A. (2012). Moralno vaspitanje darovitih – potrebe i mogućnosti. U: G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Funkcija znanja i moralnost*, 187-201. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Stojiljković, S. (1986). *Intelektualni i obrazovni faktori u moralnom razvoju dece i mladih*. Neobjavljen magistarski rad, Beograd: Filozofski fakultet.

- Stojiljković, S. (1988). Inteligencija i moralno rasuđivanje dece i mladih. *Psihologija*, 1-2, 64-73.
- Stojiljković, S. (1995a). Ograničenosti kognitivističkog objašnjenja moralnosti. U: B. Popović i dr. (Ur.), *Moralnost i društvena kriza*, 138-147. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (1995b). Odnosi inteligencije i osobina ličnosti. *Psihologija*, 1-2, 29-42.
- Stojiljković, S. (1996). Povezanost osobina ličnosti i moralnog rasuđivanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 28, 24-48.
- Stojiljković, S. (2009). *Ličnost i Moral*. Niš: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S., Dasković, Z. (1989). O moralnom rasuđivanju budućih učitelja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 22, 63-72.
- Tan-Willman, C. & Guttridge, D. (1981). Creative thinking and moral reasoning in academically gifted secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 25(4), 149-153.
- Tolan, S. S. (1998). The Lemming Condition: Moral asynchrony and the isolated self. *Roeper Review*, 20(3), 211-214.
- Tubić, T. (2010). *Psihologija i sport*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Vučinić, B., Popović, B. V., Momirović, K. (1992). Prilog poznavanju odnosa između intelektualnih sposobnosti i osobina ličnosti. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 1-2, 178-200.
- Vujaklija, M. (1966). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- West, D. J. & Farrington, D. P. (1973). *Who beecomes delinquent?* London: Heinemann.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Milena Letić, MA, Prof Dr Radovan Grandić, Novi Sad

RELATIONS BETWEEN GIFTEDNESS AND MORALITY IN THE CONTEXT OF VARIOUS DOMAINS

Abstract

The research outlined in the paper aims at examining the extent to which various *fields of action* engage certain moral features, or, more precisely, is it the case that the relations between giftedness and morality change in the function of different domains. The sample consisted of 640 subjects from the territory of Serbia. Due to the significance of considering the research problem in the context of various giftedness domains, the sample was divided into the group of academically gifted students (those attending Regional centres for the gifted), group of non-academically gifted students (attending specialized schools for the gifted) and the group of students of average abilities (those attending vocational secondary school in Novi Sad). The data on moral characteristics of the subjects were collected according to the inventory of moral competencies, construed for the purpose of the present research.

Research results point to the importance of the domain in the appearance of specific quality of giftedness in which it is manifested. Namely, apart from being related to the specific profile of abilities, the type of domain also establishes a relation with moral features taking part in its mastering. General impression is that, despite unfavourable circumstances of modern age, gifted individuals do have values which could be moral guidelines for development of society. Such results, however, do not reduce the need to continually and professionally guide the gifted through intentional moral upbringing.

Key words: giftedness, morality, moral features, moral upbringing.

Милена Летич, МА, Д-р Радован Грандич, Новый Сад

СООТНОШЕНИЯ ОДАРЁННОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗНЫХ СФЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

Настоящее исследование имеет намерение исследовать и обнаружить в какой степени разные «сферы деятельности» требуют определённые нравственные свойства, или, точнее говоря, меняются ли соотношения одарённости и нравственности в функции разных сфер деятельности. В опросе приняли участие 640 учеников со всей территории Республики Сербии. Из-за значения рассмотрения проблемы в настоящей работе в контексте разных сфер одарённости, участники в опросе разделены на группу академически одарённых учеников /учащихся Региональных центров для талантов/, группу неакадемически талантливых учеников /учащиеся специальных школ для талантов/ и группу учеников посредственных способностей /которые уходят в средних специальных школах в Новом Саде/. Данные о моральных свойствах учеников получены на основании инвентаря моральных компетенций, составленного для настоящего исследования.

Результаты исследования указывают на значение сферы деятельности в формировании специфического качества одарённости, которая в ней проявляется. Кроме того что, можно привести в взаимосвязь с специфическим характером, профилем способности, вид домена, сферы реализует соотношение и с нравственными свойствами, участвующими в его преодолении, усвоении. Общее впечатление такое, что вопреки отягчающим обстоятельствам современного времени, талантливые индивидуумы имеют ценности, которые могут быть путеводителем развития общества. Такие результаты не уменьшают необходимость постоянного специального направления талантливых учеников целенаправленным нравственным воспитанием.

Опорные слова: одарённость, нравственность, моральные свойства, нравственное воспитание

ИЗАЗОВИ ПЛУРАЛНОСТИ У РАЗЛИЧИТИМ СЕГМЕНТИМА ОБРАЗОВАЊА¹

Резиме

Предмет истраживања у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” одређен је као упознавање плуралистичке сцене постмодерне педагошке алтернативе Европе као новог филозофског окружења од кључног значаја за Србију. Крајњи циљ истраживања односи се на расветљавање педагошког плурализма као основе стратегије образовања Србије. У тексту се стручној и научној јавности презентују издвојени домети резултата научних истраживања у оквиру овог пројекта. Пројектне активности биле су фокусиране на теоријска и емпиријска истраживања утицаја различитих концепција и становишта на одређење спремности за школу, феномена приватног образовања и родитељског избора школе, теоријског плурализма између апстрактних негација и некритичких адаптација, доприноса методе дебате квалитету образовања, ефикасности епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања, и педагошку легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији. Досадашњи истраживачки резултати односе се на рефлексију питања педагошког плурализма, како на метатеоријском нивоу, тако и на нивоу дидактичких решења за организацију образовних активности. Очекивања су да ће досадашњи и будући истраживачки налази у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” бити корисни у формулацији јавних политика, те да ће наћи практичну примену у нашем образовном систему.

Кључне речи: дидактика, квалитет образовања, педагошки плурализам, стратегија образовања, школски плурализам.

¹Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Предмет истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* одређен је као упознавање плуралистичке сцене постмодерне педагошке алтернативе Европе као новог филозофског окружења од кључног значаја за Србију. У том смислу, тематика којом су се у теоријским и емпиријским, пре свега, експлоративним истраживањима бавили истраживачи ангажовани на овом научноистраживачком пројекту односи се на педагошки плурализам, који се као феномен намеће нашој педагошкој сцени последњих година. Крајњи циљ пројектних активности односи се на расветљавање педагошког плурализма као основе стратегије образовања Србије. Истраживања спроведена од стране чланова тима окупљеног око пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* из разних аспеката посматрају питање плуралности, доприносећи вишеслојности посматрања овога феномена. Нека од значајних питања која су у протеклој години истраживана односе се на следеће аспекте плуралности: утицај различитих концепција и становишта на одређење спремности за школу, феномен приватног образовања и родитељски избор школе, теоријски плурализам између апстрактних негација и некритичких адаптација, односно домети и ограничења апликација појединих иновативних поступака у дидактици, допринос методе дебате квалитету високошколског образовања, ефикасност епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања, и педагошка легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији. У тексту који следи презентују се стручној и научној јавности издвојени домети резултата досадашњих научних истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања*.

Плуралност на педагошкој сцени

Будући да се спремност поласка за школу данас препознаје као важан сегмент одрживе стратегије развоја друштва и услов индивидуалног развоја сваког појединца, у оквиру пројектних активности се као примарно наметнуло преиспитивање утицаја различитих концепција и становишта на питање спремности деце за полазак у школу. На основу теоријске анализе истраживачких налаза у литератури Јасмина Клеменовић (Klemenović, 2014), у тексту под насловом „Утицај различитих концепција и становишта на одређење спремности за школу”, констатује да се одређење појма „спремности за школу” током времена мењало прелазећи дуг пут од нативистичких и емпиристичких ка друштвено конструисаним концепцијама каквим се сматрају социоконструктивистичка и интеракционистичка. Ове концепцијске трансформације ова ауторка сагледава кроз две целине које се тичу перспективе појединца и перспективе заједнице, и то путем анализе основних поставки, критеријума процене спремности и механизма осмишљених за достизање спремности у пракси. Иако захватају дуг временски континуум од преко стотину година, многи елементи анализираних перспектива

до данас опстају, с мањим или већим отклонима, што је усмерило истраживање ове ауторке на испитивање основних упоришта и дилема сваке од концепција. Закључује се да уместо ранијег фокуса на дете и његова развојна достигнућа (перспектива појединца), савремена одређења спремности обухватају и процену спремности образовних институција, породице и читаве заједнице за обезбеђивање успешног учења и развоја све деце (перспектива заједнице). Спремност за школу, дакле, произлази из међусобног утицаја особина детета и карактеристика околине (Čudina-Obradović, 2008). Клеменовић (Klemenović, 2014) истиче да овакво схватање спремности подржава усвајање политике и стандарда за рани развој и учење уз проширивање и диверзификовање различитих типова услуга (здравствених, социјалних, образовних) којима се настоје обухватити сва деца током раног и предшколског васпитања, уз препоруку комбиновања различитих концепција и приступа за пружање подршке остваривању развојних потенцијала све деце, посебно оне из група под ризиком и обесправљене. Намера је да се додатним ангажовањем уже и шире заједнице, и свих расположивих институција допринесе смањивању разлика које настају услед неједнаких услова одрастања уз побољшање правичности у остваривању учења током читавог живота.

Значајно питање којим су се истраживачи у протеклој години бавили односи се на питање плуралистичке сцене постмодерне педагошке алтернативе Европе, и с тим повезан проблем неједнакости у образовном систему. Ово питање се, као предмет истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања*, повезало са питањем школског избора у функцији унапређења квалитета образовања. Пошло се од става да плурализам у области образовања представља озбиљан изазов школи и тестира њене демократске потенцијале. Он не указује само на право на различитост, него и на потребу повећања могућности различитих педагошких и организационих решења у образовању која се очитују кроз деловање педагошког и школског плурализма. Отуда је у оквиру пројектних активности акценат стављен на проучавање приватног и алтернативног образовања (појмовне недоумице, искуства у развијеним земљама Европске уније, искуства у земљама централне и источне Европе), са намером расветљавања педагошког плурализма као основе стратегије образовања Србије. У претходном периоду реализовано је истраживање са циљем сагледавања мишљења наставника, родитеља и студената педагогије о општем стању и претпоставкама развоја школског и педагошког плурализма на нивоу обавезног образовања у Републици Србији. Кренуло се од очекивања да ће резултати истраживања послужити као значајна основа за промишљање начина унапређења квалитета образовања и учења за све.

Полазећи од чињенице да општу тенденцију која је утицала на обликовање школства у 20. веку представља креирање услова за остваривање педагошког и школског плурализма, и да релативно нова ситуација у нашој земљи претпоставља развијеност грађанске свести у погледу одговорног избора школе и образовања, Јована Милутиновић и Слађана Зуковић (Milutinović & Zuković, 2014) су у тексту под насловом „Карактеристична обележја приватних у односу на државне школе

из перспективе наставника, родитеља и студената” приказале резултате истраживања на тему претпоставки развоја педагошког и школског плурализма у Србији. У протеклој истраживачкој години ауторке су сагледавале мишљења наставника, родитеља и студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне школе. Ради реализације постављеног циља истраживања примењен је инструмент који је конструисан за потребе овог испитивања, а узорком је обухваћен 441 испитаник. Представљени резултати показују да већина испитаника сматра да између приватних и државних школа нема великих разлика, при чему за нека обележја дају благу предност приватним школама. Указује се да би процене наставника и родитеља могле да сугеришу да постоје извесне сличности између ситуације на пољу приватног обавезног образовања у Србији данас и ситуације у којој су образовни системи одређених земаља централне и источне Европе (Бугарска, Чешка Република, Мађарска и Пољска) били почетком деведесетих година 20. века. У литератури (Kozakiewicz, 1992; Sliwka & Istance, 2006) се указује да су у том периоду организатори нових приватних школа настојали да ограниче број деце у одељењу, да индивидуализују наставу и да интензивирају учење страних језика, почевши од првог разреда основне школе. Неке од тих школа су посебан акценат стављале на рад са децом са инвалидитетом.

Уопште узев, сагледавање мишљења наставника, родитеља и студената педагогије у Србији је показало да студенти педагогије у значајно већој мери него родитељи и наставници истичу предности приватних у односу на државне школе. Ово истраживање потврђује констатације неких аутора (Rajić, 2008) да је, када су у питању ставови о приватним школама, веома важан степен информисаности. У том оквиру Милутиновић и Зуковић (Milutinović & Zuković, 2014) закључују да је, уколико се желе побољшати услови за отварање и развој приватних основних школа и тиме квалитетно повећати разноврсност организационих решења у Србији, потребно уложити труд у информисање наставника и родитеља о њиховом деловању. Ово је веома важно, будући да је идеја педагошког и школског плурализма компатибилна са различитим породичним вредностима и очекивањима, као и са разноврсним ученичким потребама. Плуралистичка концептуална база шири и образовни простор у којем способни наставници могу креативно деловати, и креира услове за њихову професионалну аутономију, омогућавајући обогаћивање образовања примереног мањинским културама унутар одређеног друштва.

Нека од значајних питања која су преиспитивана у оквиру пројектних активности у протеклој години односила су се на домете и ограничења апликација појединих иновативних поступака у дидактици, који се данас све чешће враћају и на нашу педагошку сцену. Тако су Грозданка Гојков и Жељка Бојанић (Gojkov & Bojanić, 2014), у раду под насловом „Теоријски плурализам између апстрактних негација и некритичких адаптација (Дискурс о пројектној настави као практичном изразу теоријског плурализма)” приказале резултате испитивања теоријског плурализма у дидактици из угла апстрактних апликација и некритичких адаптација на примеру пројектне наставе као практичном изразу теоријског плурализма. Ауторке су дискутовале питање плуралистичке сцене

постмодерне дидактике која у пракси значи примену више врста наставе, облика, метода, па у крајњем смислу и система наставе. Гојков и Бојанић скрећу пажњу на потребу бољег познавања теоријских основа дидактичких облика и метода, уз уверење да без њиховог разумевања ни сама примена не може бити адекватна. Ово посебно важи у случају када се не води рачуна о њиховим карактеристикама, о контексту који подразумева примену одређених облика и метода, као и о могућностима да се у неком другом контексту примене, односно прилагоде. У том оквиру, ове ауторке своје истраживачке напоре усмеравају ка сагледавању теоријских основа, суштинских карактеристика, могућности и ограничења иновативног потенцијала пројектне наставе са становишта негације и опасности од некритичке примене.

Фокусиране на дискурс о пројектној настави као огледалу утицаја теоријског плурализма на дидактичку сцену, односно ближе, на промене у високошколској настави, а на основу анализе налаза који се нуде у литератури, Гојков и Бојанић истичу да су наде у овај метод превелике и захтеви сувише високи, те да не узимају довољно у обзир структуралне тешкоће етаблираних система наставе и учења, неадекватну опремљеност школа, превелика очекивања од школе, културу учења у Европи. Ради се о уверењу ауторки да намера за даље развијање пројектне наставе значи и потребу да се прихвате њене критике. Након теоријског разјашњења суштине и смисла, односно домета и ограничења сагледаваних иновативних поступака учења у настави чињени су покушаји да се противуречности и напетости смање сагледавањем могућности уклапања иновативних облика, као одраза теоријског плурализма, у предметну наставу. У том оквиру, ауторке су се бавиле покушајима превазилажења напетости између пројектне наставе и предметне наставе, то јест анализирале су покушаје приближавања ове две врсте наставе као два врло опречна, са разним културама повезана основна облика учења у настави.

Налази овог истраживања указују да су у процесу развоја односа предметне и пројектне наставе настали различити правци међусобног приближавања који се састају у свом интересу ка оријентацији деловања. Гојков и Бојанић закључују да су односи пројектне наставе у пракси предметне наставе могући, те да се чини корисно промишљати о пројектно оријентисаним малим облицима који су већ испробани и варирани као, на пример, часовни пројекти или мини пројекти, пројектно оријентисане фазе курса, стручни дани, појединачни пројекти и пројектно оријентисане ескурзије до стручних пројеката у оквиру пројектних недеља. Могло би се проценити да је значај овог истраживања у томе што су разјашњене могућности и ограничења интегративног потенцијала пројектне наставе, и што је указано на опасности, како од њене негације, тако и од некритичке примене. Нудећи реалну перспективу, добијени налази могу се повезати са разматрањима могућности компромиса између решења заснованих на традиционалном и савременом тумачењу знања (Šefer, 2004), који могу објединити предности различитих парадигми, односно традиционалне и савремене наставне праксе ради постизања жељених исхода.

Када је реч о теоријском плурализму на дидактичкој сцени, посебан нагласак био је стављен и на питање доприноса методе дебате квалитету високошколског образовања. Ружица Петровић (Petrović, 2014) је у тексту под насловом „Допринос методе дебате квалитету образовању” представила резултате истраживања спроведеног са циљем да се теоријском анализом класичне и савремене литературе, као и емпиријских извора, дебата прикаже као вежба мишљења и дијалога која може допринети формирању критичког мишљења, развијању способности логичке аргументације, оспособљавању за истраживачки рад, савладавању вештине вербалног комуницирања и правилног приступа у решавању питања која носе полемички карактер. У делу истраживања који се тиче појмовног одређења дебате, ауторка сугерише да је најприменији облик дебате у раду са студентима едукативна расправа, која представља посебан облик вежбе мишљења и говора. Констатује се да овај облик дебате може помоћи студентима да, припремом која је неопходна за учешће у расправи, прикупе и обраде потребан материјал, да самостално апстрахују онај садржај на коме ће заснивати властита становишта, да логички заснованим излагањем бране своје ставове, да слушају излагање противника како би на темељу пажљивог праћења тока његових мисли и речи могли да увиде одређене недостатке, да елоквентним говором свој наступ учине привлачнијим и убедљивијим.

Налази овог истраживања који се односе на когнитивни, етички и комуникативни ефекат примене методе дебате, иду у правцу закључака да дебата представља методу која својим карактеристикама у непосредној наставној примени може повећати квалитет образовања. Петровић констатује да учествовање у академским расправама представља врсту интелектуалног изазова који пружа могућност студентима да се надмећу у конкретној примени знања, у моћи рационалног резонувања, брзог и виспреног размишљања, у способности расуђивања и вештини уверљивог изношења властитог мишљења. У контексту ове расправе корисно је подсетити се да Болоњски процес садржи низ смерница којима се подржава прелазак са наставе оријентисане на наставника ка настави усмерену ка студенту (European Students Union - ESU, 2010), са циљем унапређења ефикасности високог образовања у Европи. Ради се, пре свега, о инсистирању на променама у високошколској настави које претпостављају позиционирање студената у средиште дешавања и активно партиципирате у наставно-научном процесу. Налази сегмената пројектних активности усмерених ка питању пројектне наставе и дебате управо промишљају начине примене пројектне настава као облика наставе усмереног на студента, и дебате као активирајуће методе у високошколској настави.

У контексту Болоњског процеса, једно од значајних питања које је разматрано у оквиру пројектних активности односи се на педагошку легитимност питања исхода образовања. Милан Узелац (Uzelac, 2014) је у тексту под насловом „Педагошка легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији” анализирао могућности даљег опстанка плуралистичког приступа у реформи савременог образовања. Угроженост таквог приступа овај аутор види у

уплитању међународних финансијских центара моћи, са својим посебним интересима замене света културе светом профита. Поред критичке анализе реформе високог образовања у Србији, Узелац указује на потенцијалну погубност реформе основног и средњег образовања путем израде предметних исхода која је у Србији сада у току. У овом контексту корисно је осврнути се на промишљања Елиота Ајзнера (Eisner, 2004), истакнутог стручњака у области образовања, који истиче да образовање усмерено ка мерењу исхода учења импликују улагање више напора у предвиђање и контролу, него у истраживање и откривање. Овде се ради о настојању да се креира индустријска култура у школама, са идентичним вредностима и концепцијама о томе шта је битно, и бављење искључиво резултатима учења, заборављајући при томе да ангажовање у школи може и треба да пружи интринзиčno задовољство. У овом контексту, Ајзнер подвлачи да отварање ка неизвесном свакако треба да представља вредност која треба да нађе одговарајуће место у школи.

Значајно питање за пројекат *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* односи се на плурализам истраживачких парадигми, а посебно на значај акционих истраживања у педагогији, и о томе како је идеја за популаризацијом и спровођењем ове врсте истраживања покренута. Наиме, према мишљењу неких аутора (Муџановић, 2001), становишта која промене и реформе образовања сагледавају са аспекта проширења професионалне улоге наставника на истраживање залажу се за реконструкцију улоге наставника посматране из позитивистичке парадигме, за акциона истраживања и перспективу еманципаторске методологије педагошког истраживања. Реч је о томе да, ситуирана унутар парадигме квалитативних истраживања, акциона истраживања обједињавају три различите делатности наставника, и то: учење као стицање нових знања или обликовање нових значења о пракси, научно-методолошка утемељена истраживања и промене у смислу развоја и решавања проблема. Овако перципирана улога наставника, с једне стране, води ка другачијем сагледавању његове улоге у вођењу и развоју система јавног школства, а с друге, отвара перспективу за развој методологије педагошких истраживања. У том контексту, Јелена Максимовић и Јелена Османовић (Maksimović & Osmanović, 2014), у тексту под насловом „Ефикасност епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања”, приказују резултате истраживања на тему акционих истраживања у светлу епистемолошких истраживачких парадигми. Ове ауторке подвлаче да су се до осамдесетих година прошлог века акциона истраживања само повремено сусретала у релевантним научним часописима и у стручној литератури, а да се у последњих тридесет година та ситуација знатно променила. У контексту промена статуса овог истраживачког приступа, Максимовић и Османовић указују на досадашња тумачења акционих истраживања и дају преглед њихових научних доприноса. Ове ауторке закључују да је у оквиру критичке теорије настао концепт акционих истраживања који се темељи на мењању васпитно-образовне праксе, евалуацији и самоевалуацији истраживача, и унапређењу васпитно-образовне праксе. Практичну примену у васпитно-образовној пракси акциона истраживања заузимају

када наставници, преузимајући активну улогу у остваривању промена, постају рефлексивни практичари, или акцијски истраживачи. На основи испитивања истраживачких налаза у литератури Максимовић и Османовић констатују да се акциона истраживања налазе у експанзији, да привлаче пажњу на пољу образовања, и да имају властите центре и релевантне часописе. Акциона истраживања, према мишљењу ових ауторки, представљају истраживања будућности са циљем истовременог упознавања, мењања и унапређења васпитно-образовне праксе.

Закључна разматрања

Значај спроведених истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* огледа се у есенцијалној улози коју образовање има у припремању младих генерација у Србији за живот на европском простору, у успостављању одрживе привреде и друштва, у пружању подршке за укључивање у светске интеграционе процесе, и очување националних традиција. На основу анализе дела прилога насталих као резултат рада на пројекту *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* може се констатовати да први заједнички именитељ спроведених истраживања представља плуралност која се у образовном контексту, и поред многих концептуалних и практичних тешкоћа, чини најсмисленијом уколико друштво претендује да буде демократско. Претходно дотицани сегменти и питања анализирана у оквиру пројектних активности говоре о комплексности теоријског плурализма у образовању, и последицама које плуралност на теоријском нивоу оставља на педагошку праксу. Плуралност је свакако велики изазов који се поставља, како пред теорију, тако и пред праксу образовања, а овде споменути прилози дају значајан допринос различитим аспектима разјашњења суштине и значења педагошке плуралистичке сцене. Реч се о сегментима који се тичу односа перспективе појединца и перспективе заједнице у контексту концепцијске трансформације појма „спремности за школу”, родитељског избора школе и приватног образовања, теоријског плурализма између апстрактних негација и некритичких адаптација, односно апликација појединих иновативних поступака у дидактици, посебно на нивоу високошколског образовања, доприноса методе дебате квалитету образовања, легитимности питања исхода образовања из угла нове образовне политике Србије и акционих истраживања у светлу плурализма истраживачких парадигми.

Други заједнички именитељ представљених прилога јесте истраживање могућности унапређења квалитета образовања. Значајно је подсетити се да потреба за унапређењем квалитета образовања и квалитета школа као образовних установа проистиче из вишедеценијских расправа вођених на ширем образовном простору, али и увиђања да образовање високог квалитета представља камен темељац успешне и стабилне економије и социјалне транзиције, као и да чини неопходан предуслов за укључивање у процесе глобалне интеграције (Milutinović, 2008). Све то представља довољан разлог због којег би наведена питања требало у наредним корацима даље теоријски разјашњавати, уз емпиријску валидацију

на основу добро конципираних и ригорозно спроведених научних истраживања. Очекивања су да ће понуђени и будући истраживачки налази настали у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* бити корисни у формулацији јавних политика, те да ће наћи практичну примену у нашем образовном систему.

ЛИТЕРАТУРА

- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: Višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285-300.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13.
- European Students Union - ESU (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Brussels: European Students Union.
- Gojkov, G. & Bojanić, Ž. (2014). Teorijski pluralizam između apstraktnih negacija i nekritičkih adaptacija (Diskurs o projektnoj nastavi kao praktičnom izrazu teorijskog pluralizma). *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 577-613.
- Klemenović, J. (2014). Uticaj različitih koncepcija i stanovišta na određenje spremnosti za školu. *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 679-691.
- Kozakiewicz, M. (1992). The Difficult Road to Educational Pluralism in Central and Eastern Europe. *Prospects*, 22(2), 207-215.
- Maksimović, J. & Osmanović, J. (2014). Efikasnost epistemološko-metodoloških dometa akcionih istraživanja. *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 665-678.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2014). Karakteristična obeležja privatnih u odnosu na državne škole iz perspektive nastavnika, roditelja i studenata. *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 614-628.
- Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje. U V. Rosić (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (str. 133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Petrović, R. (2014). Doprinos metode debate kvalitetu obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 629-638.
- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 329-347.
- Sliwka, A. & Istance, D. (2006). Choice, Diversity and „Exit” in Schooling – A Mixed Picture. *European Journal of Education*, 41(1), 45-58.
- Šefer, J. (2004). Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine. U S. Milanović-Nahod & N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 130-139). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Uzelac, M. (2014). Pedagoška legitimnost pitanja ishoda iz ugla nove obrazovne politike u Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, 60(4), 639-653.

Prof Dr Radovan Grandić, prof Dr Jovana Milutinović, Novi Sad

CHALLENGES OF PLURALISM IN VARIOUS SEGMENTS OF EDUCATION

Abstract

The subject of study carried out within the research *Pedagogic Pluralism as a Grounds for Strategy of Education* has been defined as introduction into pluralistic scene of postmodern pedagogic alternative of Europe as a novel philosophical setting crucial for Serbia. The ultimate aim of the research refers to shedding light on pedagogic pluralism as grounds for strategy of education in Serbia. The text presents the reaches of the scientific studies undertaken within the project to professional and scientific public. Project activities were focused on theoretical and empirical research on the influence of various conceptions and standpoints to determination of readiness for school, the phenomenon of private education and parental choice of school, theoretical pluralism between abstract negations and uncritical adaptations, contribution of the method of debate to quality of education, efficacy of epistemological-methodological reaches of action research, as well as pedagogical legitimacy of the issue of learning outcomes from the angle of new educational policy in Serbia. Research results so far have referred to the reflexion of the issue of pedagogic pluralism both at meta-theoretical level and at the level of didactic solutions for organization of educational activities. It is to be expected that both former and future research findings of the project *Pedagogic Pluralism as a Grounds for Strategy of Education* will be useful for the formulation of public policies and that they will find their practical application in the educational system in Serbia.

Key words: didactics, quality of education, pedagogic pluralism, strategy of education, school pluralism.

Д-р Радован Грандич, Д-р Иована Милутинович, Новый Сад

ВЫЗОВЫ ПЛЮРАЛИЗМА В РАЗНЫХ СЕГМЕНТАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Предмет исследования в рамках проекта «Педагогический плюрализм как основа стратегии образования» мы определили как ознакомление с плюралистической сценой постмодерной педагогической альтернативой Европы, как нового философского окружения очень важного для Сербии. Окончательная цель настоящего исследования касается освещения педагогического плюрализма как основы стратегии образования в Сербии. В настоящем текстк мы представляем про-

фессиональной и научной гласности определённые степени результатов научных исследований в рамках настоящего проекта. Проектные активности были сосредоточены на теоретические и эмпирические исследования влияния разных концепций и положений на определение готовности детей к школе, на определение феномена частного образования и родительского выбора школы, теоретического плюрализма между абстрактными отрицаниями и некритическими адаптациями, вклада метода дебюта в качество образования, на определение эффективности эпистемологическо-методологических результатов деятельности исследований, и на педагогическую законность вопроса результатов с точки зрения новой образовательной политики в Сербии. Полученные до сих пор исследовательские результаты касаются отражения вопроса педагогического плюрализма как на метатеоретическом уровне, так и на уровне дидактических решений для организации образовательных активностей. Мы ожидаем что прежние и будущие исследовательские результаты в рамках проекта «Педагогический плюрализм как основа стратегии образования» будут полезными в определении гласных политик, и получат практическое применение в нашей образовательной системе.

Опорные слова: дидактика, качество образования, педагогический плюрализм, стратегия образования, школьный плюрализм

АРИСТОТЕЛ КАО ИСТОРИЧАР ФИЛОЗОФИЈЕ

Резиме

*Аутор у раду разматра Аристотелову филозофску рецепцију која је представљала кулминацију јединственог развојног пута филозофије у IV веку пре наше ере, и као таква обухватала у себи принципе свих ранијих филозофија. Посебан акценат у чланку стављен је на истраживање релевантности и поузданости Стагиранинових сведочанстава о пресократовцима. Аристотел је у свом *Согрису* разоткрио сву дивергентност мисли првих филозофа, али је као постојан и систематичан филозоф трагао и за кохезионим фактором те дивергентности. Уочава се, понајпре из Физике и Метафизике, али и из других дела, да је Стагиранин тражени кохезиони фактор пронашао у својој „првој филозофији” и њеним начелима односно узроцима. Аутор је, штавише, установио да је Аристотелово учење о четири узрока кључ за разумевање целине пресократске филозофије. Доктрина о материјалном, формалном, ефицијентном и финалном узроку омогућила је не само проблемску систематизацију претходника него и прекривање мисаоног хоризонта Стагиранинових најранијих претеча. Аутор је утврдио да Аристотелове кондензоване формулације и дубока запажања о фисичарима, као и доследна интерпертација и зрела и тематизована рефлексција, њега чине једним од најпотпунијих и најдубљих извора приликом филозофског разматрања пресократоваца. Закључак аутора је да ови показатељи и аргумен-тација Стагиранина с правом квалификују као првог историчара филозофије.*

Кључне речи: Аристотел, релевантност, пресократовци, учење о узроцима, историчар филозофије

Током двадесетог века, али и у првим деценијама двадесет првог века, искристалисале су се најмање две струје када је у питању Аристотелово поимање пресократоваца. Прва, са знатно већим бројем присталица и сасвим у складу са доминантно скептичким духом епохе, најчешће се беспопштедно обрушавала на највеће ауторитете прошлости, па тако ни Стагиранин није више био бесговорно признат као класични хеленски филозоф који је у свом богатом опусу сабрао и сублимирао сав дотадашњи развој филозофске мисли. Другачије речено, довођена

је у сумњу чувена теза да је Аристотелова филозофска рецепција, која је сматрана кулминацијом јединственог развојног пута филозофије у IV веку пре н.е., као таква обухватала у себи и принципе свих ранијих филозофија. Под видом научничке „неутралности” и „објективности”, фрагментарном и на моменте суптилном анализом Аристотелових списа, откриване су „очите грешке” и „бројне мањкавости” у њима. Тврдило се, штавише, да доксографија, која је полазила од Стагирина, не само да није сачувала учења старих мислилаца у њиховом изворном облику, него је и оно што је до тада било сачувано додатно извитоперило. Зато, да би се наново открила замагљена изворна бит грчке филозофије и добила као могућност духовног живота за савремено доба, препоручивало се потпуно деструисање класичне „сократовске” филозофије и традиционалног гледања на њу.

Филозофи и филолози нашег времена су се у својим разнородним истраживањима пресократоваца и њихове многодимензионалне ослоњености и повезаности са Аристотелом слагали у мало чему, осим у једном: Стагиранин је непоуздан сведок када су рани филозофи у питању! У овом раду биће поменуте поједине критике које су на рачун Аристотеловог приказа пресократоваца упућивали неки од познатих и признатих стручњака из ових области.

Барнет (J. Burnet), у својој књизи *Рана грчка филозофија* (Burnet 1962: 31),¹ која је први пут изашла крајем XIX века, али која се и данас сматра једним од најбољих приказа пресократоваца икада објављених, у „Напоменама о изворима” децидно саопштава да су Аристотелови ставови о раним филозофима далеко мање историјски него што су то, рецимо, Платоновима.²

Ибервег (F. Ueberweg), затим, у делу *Основе историје филозофије I* (Ueberweg, Praechter 1909: 13), каже да Аристотелови наводи „нису свуда безусловно поуздани”, и додаје да, осим тога, он има обичај да у туђа учења уноси меру и димензију сопствених темељних појмова.

Кирк и Равен (G. S. Kirk, J. E. Raven), даље, у књизи *Пресократски филозофи* (Kirk, Raven 1957: 3), тврде да су Аристотелова становишта често искривљена његовом оценом која претходнике види само као сегмент „клецајућег” прогреса ка истини, коју је, разуме се, открио сам Стагиранин у својим истраживањима, посебно у оним која разматрају проблем узрочности.

Веома оштри су и коментари Мак Диармида (J. B. McDiarmid). Он ће на појединим местима свог чланка *Теофраст о пресократским узроцима* (McDiarmid 1970: 180) понављати тада већ уобичајене ставове о Аристотелу, као што је следећи: „Аристотела нису уопште занимале историјске чињенице као такве”, и наставити у истом стилу да приликом конструкције властитог система филозофије Аристотел себи много шта допушта, па и то да модификује или искриви не само детаље ставова претходника, већ и њихова темељна становишта.

¹ Слично и на р. 57. Књига је 2004. године, 112 година након првог издања (април 1892.), објављена и на нашем језику (Барнет 2004).

² На Барнетовом трагу је и Павловић (Б. Павловић), који у књизи *Пресократска мисао* пише: „Аристотел није настојао да непристрасно и потпуно независно од властитог становишта прикаже гледишта старих „физичара” (Павловић 1997: 30).

Мак Диармид на крају закључује како нема никакве постојане вредности у Стагираниновим коментарима пресократоваца, нити да уопште постоји тако нешто као што је аристотеловска интерпретација првих филозофа.

Аутор који је, ипак, „најзаслужнији” за овакав интерпретацијски приступ, који се потом ширио готово геометријском прогресијом, засигурно је Чернис (Н. Cherniss). Чернисова књига *Аристотелова критика пресократске филозофије* (Cherniss 1964), оно је врело са којег се већ више од пола столећа црпе инспирација за, најчешће неодмерене, критике на Аристотелов рачун. Класична Чернисова теза је да Стагиранин није намеравао да пружи историјски приказ раније филозофије, јер су за њега, као и за већину других филозофа, доктрине претходника само материјал који треба да буде преобликован у складу са властитим потребама и сврхама. Интересантна је и Чернисова констатација, боље рећи његова увереност, да није могуће конструисати конзистентну схему Аристотелове концепције пресократске филозофије, јер, наводно, како год да се то покуша, избијају на видело непремостиве противречности било на генералном нивоу, било у појединостима. Када у последњем поглављу свога списка буде сумирао претходни рад, Чернис ће набројати седам могућих извора погрешака које чини Аристотел када извештава о ставовима пресократоваца. Наведено редом то су:

1. Најпре, хотимичне погрешке које Аристотел чини због неких својих парцијалних сврха и потреба.

2. Стагиранинов уобичајени списатељски манир је, затим, био да прилагођава и реинтерпретира теорије и аксиоме својих претходника, дакако, опет у складу са циљевима и захтевима које је пред себе поставио.

3. Аристотел веома често погрешно разуме текстове ранијих аутора, као и њихове успутне белешке (као пример Чернис наводи Платонове коментаре).

4. Један од најплоднијих извора погрешног разумевања пресократоваца представља Стагиранинова термилошка прерада ранијих теорија (увођење потпуно нових појмова), или, што је по Чернису готово исти процес, ишчитавање из исказа ранијих мислилаца оних импликација које дате речи никако не могу носити, због тога што су знатно каснијег порекла. Чернис, стога, закључује како Аристотел није у стању да разуме тачку гледишта својих претеча.

5. Слична по својим последицама је и Стагиранинова претпоставка да су идеје присутне у његовом добу на неки начин морале егзистирати и у ранијим временима, без обзира на то да ли у делима претходника има индиција за то или не.

6. Једна од Аристотелових омиљених метода садржана је у хтењу да развија „неужне антецеденте” и „неужне консеквенсе” из ранијих исказа, као и тежња да реконструира намеравана значења и изворни обим дискутованих доктрина (Чернис још додаје да су такве реконструкције све до наших дана омиљено оруђе историчара грчке филозофије).

7. Коначно, пошто је Стагиранинова концепција историјских веза и односа различитих раних мислилаца потпуно неадекватна, он је, сматра Чернис, неспособан да у правом светлу сагледа значај њихових теорија. Теза да сваки пресократовац тежи сврси која је репрезентована у Аристотеловом систему ис-

кључује све објективне везе међу њима, и на овој претпоставци заснована историја развоја преаристотеловске филозофије је, закључује Чернис, апсурдна. Стога ни историјско-систематски приказ из *Метафизике А* није ништа другачији од осталих делова у којима се погрешно интерпретирају и нетачно приказују мотиви и намере претходних филозофа, него се све то одвија, парафразирајући Черниса, „у славу четири типа узрочности”.³

Друга струја, бројчано у мањини, опонирала је преовлађујућем, може се слободно рећи, омаловажавању Аристотелових разматрања о пресократовцима. Њени најчешће помињани репрезенти су Гатри (W. K. C. Guthrie) и Ритер (J. Ritter).

Пре кратког приказа њихових мисли, треба рећи да у прилог теза ове двојице филозофа иде и, већ готово заборављена, чињеница да је, у повесном смислу, једва нешто раније Хегел (G. W. F. Hegel), у својим предавањима из *Историје филозофије II*, изјављивао за Стагирина како је он „био један од најбогатијих и најобимнијих (најдубљих) научних генија који су се икад појавили, - један уман човек с којим се нико, ма из којег времена, не може упоредити” (Хегел 1964: 243), као и да се Аристотел, уз Платона, мора назвати и учитељем људског рода. У хуку самозадовољства научног и техничког узлета које је XX и XXI век донео са собом, изгубиле су се и Хегелове речи да је Аристотел старије филозофе проучио пажљиво и темељно и да се, када је у питању грчка филозофија „не може ... учинити ништа боље до да се проучи прва књига његове *Метафизике*” (Хегел 1975: 138).

Гатри, осврћући се на ставове Черниса и Мак Диармида, у чланку *Аристотел као историчар* (Guthrie 1970: 246), каже да је особени поступак Аристотеловог сведочења од виталне важности за целокупну историју пресократског мишљења. Он говори да је наш дуг Аристотелу огроман, илуструјући то местом из 8. главе I књиге *Метафизике* (989a30-33), које представља својеврсну антиципацију савременог научног приступа одговарајућој проблематици, где се читалаштво јасно упозорава када престаје излагање ставова неког аутора, а када почиње сопствени интерпретацијски приступ. Стагиранин на поменутом месту каже (Аристотел 2007: 26, превео и подвукао Ж. Калуђеровић):

Што се тиче Анаксагоре, ако би неко помислио да је он рекао (да постоје) два елемента, (та) претпоставка била би потпуно у складу са доказом, који он сам није развијачио, али би га морао прихватити када би га неко довео до њега.

Ἀναξαγόραν δ' εἴ τις ὑπολάβοι δύο λέγειν στοιχεῖα, μάλιστα ἂν ὑπολάβοι κατὰ λόγον, ὃν ἑκείνος αὐτὸς μὲν οὐ διήρξασεν, ἡκολούθησε μὲντ' ἂν ἐξ ἀνάγκης τοῖς ἐπαγούσιν αὐτόν.

У књизи *Историја грчке филозофије I* (Guthrie 1962: 40), Гатри пише да се Аристотелов легат, на првом месту, огледа у томе што он уводи разлику између оних мислилаца који описују универзум помоћу мита и оног наднаравног, и

³ Оваква запажања провлаче се кроз читаву Чернисову књигу, од предговора до последњег поглавља „Аристотел и историја пресократске филозофије” (Cherniss 1964). Сличне ставове, у незнатно измењеном облику, Чернис сажето излаже и у чланку „Обележја и учинци пресократске филозофије” (Cherniss 1951).

оних који су се први усудили да тај исти универзум објасне уз помоћ природних узрока. Не само да је Стагиранин најранији ауторитет за већину онога што су пресократовци научавали, наставља Гатри, него се и каснија доксографска традиција враћа историјским радовима његовог ученика Теофраста, пре свега спису *Мнења физичара* (*Φυσικῶν Δόξαι*), носећи печат његове школе у својим радовима, па чак, у знатној мери, и његове изузетне личности. Сумирајући ову дискусију, Гатри бележи да је вредност онога што је сачувано од Аристотела, што из самог његовог пера, што из белешки које су правили његови ученици на предавањима, довољно велика не само да гарантује ваљаност Стагиралиновог просуђивања у целини, него, такође, и да упозори где су његове вероватне слабости, затим, да пружи материјал којим би ми сами неутрализовали последице Аристотелових личних филозофских становишта, и, на крају, да укаже где су и која су могућа искривљења у његовим списима (Guthrie 1962: 42, 43).

Ритер, у књизи *Метафизика и политика* (Ritter 1987), посебно у чланку *Аристотел и пресократовци*, бранећи великог филозофа, пише да је Аристотелу превасходно стало до јединства филозофије тј. до помирења италског и јонског принципа, као и да се представа да је Стагиранин протумачио изворну филозофију у смислу свог система далеко удаљава од онога што се заиста догодило. Кохерентност филозофије од Талеса до сократоваца, констатује Ритер, почива на томе што је Аристотел у филозофију чистог мишљења, која почиње са елејцима и питагорејцима, унео јонски појам *archeа* „и тако читава дотадашњи развитак филозофске мисли схватио у унутрашњем јединству” (Ritter 1987: 79).

*

Аутор овог рада нема претензију да таксативно одговара на сваки забележени коментар и примедбу поменутих филозофа и филолога, већ да изложи властити став о предмету дискусије, али и укаже на неке од елемената који спор изазивају. Проблеми који се појављују приликом апсолвирања оригиналног материјала настају како због временске, и, што је још важније, *логоске* удаљености од доба у коме је Аристотел стварао. Када се томе додају тешкоће око назива и ауторства појединих Аристотелових дела, њихову недовршеност и компликовану структуру, иновативност појмовне апаратуре Стагиралина, вишевековно извитоперење онога што је сачувано од Аристотела у виду „аристотелизма”, и још штошта друго, ето само неких од разлога за бројна спорења око тога „шта је Аристотел у својим списима хтео да каже”.

Илустрације ради, биће наведена једна реченица из 3. главе I књиге *Метафизике* (984a11-13), која се односи на Емпедокла и Анаксагору. Ево како она гласи (Аристотел 2007: 12, превео Ж. Калуђеровић):

*Анаксагора из Клазомене, по времену старији од овога (Емпедокла, прим. Ж. К.), али по деловању каснији.*⁴

Ἀναξαγόρας δὲ ὁ Κλαζομένιος τῇ μὲν ἡλικίᾳ πρότερος ὢν τούτου, τοῖς δ' ἔργοις ὕστερος.

Код историчара филозофије временом су се издиференцирале најмање три могуће варијанте шта би наведене Аристотелове речи могле да значе. Прво, Анаксагора је своја дела писао, хронолошки гледано, **касније** него што је то чинио Емпедокле, иако је по годинама био **старији** од Емпедокла.⁵ Други приступ је онај у коме се тврди да у поменутој реченици Аристотел говори како је Анаксагорина филозофија „каснија” од Емпедоклове, у смислу да је **инфериорнија** од Емпедоклове.⁶ Трећа група аутора, супротно претходној, сматра да Аристотелове речи у *Мет.* 984a11-13 значе да је Анаксагорина филозофска рецепција **супериорнија** од Емпедоклове, и у том смислу „каснија” од ње.⁷

Видевши све потешкоће интерпретатора, на овој, наизглед, обичној и саморазумљивој реченици, постаје јаснији и ближи древни херменеутички увид о томе како не постоји некакво потпуно стабилно и специфично значење оригинала, и како је свака реконструкција неизбежно увек и некаква конструкција.

Могло би се, након мање или више минуциозне анализе Аристотеловог оригиналног текста, након реферирања на интерпретације других аутора и неких властитих увида, сасвим у складу са духом времена, закључити: „све опције су отворене”, и ствар оставити неразрешеном и на вољу потоњим истраживачима. Оваквим гестом би се додатно дало за право оним филозофима који самим Аристо-

⁴ Благојевић (С. У. Благојевић) је реченицу превео на следећи начин: „Анаксагора из Клазомене који је по доби пре овог али по делима после” (Аристотел 2007: 12). Ладан (Т. Ladan) то чини овако: „Anaxagoras iz Klazomenae, po životnoj dobi prvotniji od predašnjeg ali potonji po djelima” (Aristotel 1988: 12)

⁵ Тако тврди Рос (W. D. Ross) (Ross 1997: 132). Росов превод овог места гласи: “Anaxagoras of Clazomenae, who, though older than Empedocles, was later in his philosophical activity” (Ross 1972: 984a11-13). Дословно тумачена грчка реч *ἵστέρος* значи „каснији”, тј. „који касније долази”.

⁶ Ово је било становиште коментатора Александра из Афродизије, названог због јасноће својих коментара „други Аристотел”. За Александрову интерпретацију речи *τοῖς δ' ἥστέρος ἵστέρος*, које значе да је Анаксагора „слабији” (грчка реч *ἵστέρος*, у једном од својих значења, може да се преведе на наш језик и као „слабији”) по вредности свога рада” од Емпедокла, Рос каже да је „по свој прилици исправна”. С обзиром да је и за првопонуђену опцију Рос рекао да је „сасвим могућа”, његов приступ наведеном проблему је, у најмању руку, двојак. Анаксагора је, тако, иако старији од Емпедокла, своја дела писао после њега; али и не само то, филозофски дometи мислиоца из Клазомене су, по Росу, слабији од сличних Сицилијанчевих.

⁷ У ову групу спадају Хегел, Брајер (Е. Breier), Бониц (Н. Bonitz)... Боницов превод Стагириновог речења је: “Anaxagoras aber, der Klazomenier, welcher der Zeit nach früher ist als diese, seinen Werken nach aber später” (Bonitz 1982: 21). Хегел има дилему да ли да читаву причу задржи на темпоралној равни, или да је разуме као да је у њој на делу онтолошки приоритет Анаксагорине филозофије. Уз извесну суздржаност, он се у својој *Историји филозофије I*, ипак, опредељује за други пол дилеме: „Није одређено да ли је он (Емпедокле, прим. Ж. К.) по времену (мада млађи) раније филозофисао, или је (што изгледа вероватније) његова филозофија у погледу ступња појма ранија и незрелија у поређењу са Анаксагориним појмом” (Хегел 1975: 261). Реч *ἵστέρος* може бити протумачена и као „савременији”. Детаљније вид. у: Liddel, Scott, Jones 1925: 747.

теловим белешкама придају готово антикварни карактер, те их третирају као дифузни материјал из којег узима кошта хоће и колико хоће у зависности од афинитета истраживача. „Опуштеност” поменутог приступа великом филозофу из Стагире додатно оправдава и сасвим легитиман покушај експлицирања онога што у тексту дословно узевши није казано, али је с обзиром на повесно устројство целокупне ситуације „морало” на неки начин да буде „интендирано”. Поставља се питање, наравно, како у големом региону неказаног издвојити оно што збиља „мора” да буде „интендирано”, односно, како оно што је казано, колико год је то могуће чврсто, повезати са оним што тумачење испоставља из сфере неказаног. Све у свему, опет се долази до раширеног уверења да у Стагираниновим књигама нема, нити се може наслутити основни интерпретативни ток који обезбеђује заокруженост његовог разумевања пресократоваца, па је сходно томе приликом анализе неког његовог списка допуштено и једнако валидно написати и нешто што је толико смело да мало, или понекад нимало, има везе са стручним ригорима, појмовном анализом или критичким увидом, па чак и са елементарним познавањем ствари.

Аутор овог рада следи другачији приступ Стагираниновим делима. Њему је ближи онај мисаони ток који пледира на коришћење Аристотела као извора за тумачење и разумевање њега самог, али без фриволности приступа присталица „лакшег пута”. Овај ток тражи компарацију и синтетизовање самих текстова који сачињавају *Corpus Aristotelicum*, али и снажно обраћа позорност на контекст и становиште у коме је сваки текст употребљен, не би ли се и на тај начин боље разумео сам Стагиранин, као и његове кондензоване формулације и дубока запажања о раним мислиоцима. Већ су и антички коментатори држали да је за потпуно разумевање неког класичног списка потребно размотрити следећих шест питања: 1. Која је сврха неког списка, 2. Која је његова корист, 3. Које је његово место у ауторовом *corpusu*, 4. Који је прави наслов списка, 5. Ко је аутор списка и 6. Како треба спис поделити. Свако ко на овај или сличан начин приступи истраживању Аристотелових „сабраних дела”, тј. свако ко се уместо тражења немисаоне дословности буде у Стагираниновим списима руководио филозофском претензијом доследне интерпретације и зреле и тематизоване рефлексije, релативно једноставно ће уочити вредност и значај његових сведочанстава.

Сам Аристотел се, у складу са сопственом телеолошком концепцијом универзума и онтолошким приматом финалног узрока у њој, похвално изражавао о Емпедоклу⁸ и о Анаксагори,⁹ јер су се они, мисаоним захватањем Љубави (*Φιλία*) и Ума (*Νοῦς*), највише били приближили откривању сврховитог принципа свега међу пресократовцима. Иако је Стагиранин, након почетног одушевљења, био снажно разочаран како Емпедокловим коришћењем Љубави, тако и Анаксагориним коришћењем Ума као могућег *causa finalis*, пре свега због њиховог недовољног и недоследног захватања појма телеологичности, он је, ипак, више

⁸ Детаљније о филозофу са Сицилије видети у чланку „Емпедоклови корени свега, Љубав и Мржња” (Калуђеровић, Јашић 2014: 216-229).

⁹ Детаљније о Клазомењанину видети у раду „Анаксагорине хомеомерије и Ноус” (Калуђеровић, Јашић 2015: 5-17).

вредновао Клазоменеаниново увођење у дискурс *Nousa*, јер је у њему налазио продубљеније наговештаје одредбе сврхе односно разлога зашто ствари постају добре и лепе. Стагиранин на једном месту (*Пхус*.256624-27), од Анаксагориног *Nousa* чак продукује нешто што представља еквивалент властитом непокретном покретачу. Афирмативна квалификација може се пронаћи и у *Мет*.984611-19, где Аристотел тврди да Ум јесте узрок склада и целокупног поретка, како у живим бићима тако и у природи, хвалећи притом Анаксагору како је он разборит човек насупротив непромишљености оних који су говорили пре њега.¹⁰ Анаксагора је, дакле, по Аристотелу, најсуштаственије од свих пресократоваца „захватио” финалну узрочност, дакако, кроз свој појам Ума.

Након ових кратких опсервација о Стагираниновом поимању темељних ставова двојице позних пресократоваца, може се доћи до вероватног, или барем вероватнијег, значења цитираног пасуса из *Метафизике* (984a11-13). Методом *via negativa* може се са врло високим уверењем рећи да друго понуђено тумачење, оно о инфериорности Анаксагорине филозофије у односу на Емпедоклову, тешко да може, по Аристотелу, бити прихваћено. Када су остале две интерпретације у питању ствари стоје овако: везано за прву понуђену варијанту треба констатовати да је Стагиранин, готово сигурно, мислио да је Анаксагора био (макар и незнатно) старији од Емпедокла. Мање је сигурно, ако је уопште, да је Анаксагора, према Стагираниновом виђењу, иако нешто старији, своја дела стварао након Емпедокла. Треће понуђено решење, о супериорности Анаксагорине филозофије у односу на Емпедоклову, због већ наведених разлога, посматрано је кроз призму фундаменталне важности Стагиранинове четвороврсне каузалне схематике за разумевање целине његове филозофије. Аристотел је, са метафизичке равни посматрано, био присталица тезе о бивственом *prius* Анаксагориних мисаоних домета у односу на исте Емпедоклове. Пошто не мора постојати дисјунктиван однос између прве и треће понуђене опције, сасвим је могуће да Аристотел и није правио оштар рез између њих. Другачије речено, могуће је да Аристотелове речи имају како хронолошко тако и онтолошко значење. Коначно, мисао из *Мет*.984a11-13 може да значи и да је Анаксагора, по Аристотелу, био „каснији” (*ἕστερος*) од Емпедокла како у дословном смислу (по годинама), тако и у пренесеном смислу речи (по напредности својих филозофских идеја).

*

Реакција аутора на неке од негативних коментара на Аристотелову рецензност и релеванзност као извора, с почетка овог рада, усмерена је, најпре, на констатацију да уз бројне критике упућене на рачун ранијих мислилаца, Стагиранин не заборавља ни њихове заслуге за саму ствар филозофије. За Аристотела је његово сопствено мишљење одређено нужношћу истине научавања његових претходника. Он није модерни мислилац картезијанског типа за кога је безпре-

¹⁰ Постоје и други примери из Аристотеловог корпуса који говоре о Анаксагори као телеолошком мислиоцу (Вид. *Мет*.988a14-17, 988b6-16, 1075b8-9, 1091b8-12; *Пхус*.198610-16, 256624-27...).

тпоставност започињања мишљења аксиом.¹¹ Напротив, за Аристотела је филозофска традиција темељ на који се он ослања, те из многих страница његових списа избија респект спрема старих. Стагиранин стално тражи оно зрнце истине које ће бити луча која ће се преносити на наредне генерације, и говори следеће (Мет.993б11-19) (Аристотел 2007: 63, превео Ж. Калуђеровић):

Наиме, праведно је бити захвалан не само онима са чијим мњењем се слажемо него и онима који су то изложили нешто површније, јер и они су нешто допринели, тиме што су пре нас вежбали ту способност. Да није било Платона не бисмо имали многе песничке уратке, али да није било Фринида не би било ни Платона. Исто је тако и са онима који су износили своје ставове о истини: од неких смо преузели одређена мњења, док су други били узрок да су она настала.¹²

οὐ μόνον δὲ χάριν ἔχειν δίκαιον τοῦτοις ὧν ἂν τις κοινώσαιο ταῖς δόξαις, ἀλλὰ καὶ τοῖς ἐπιπολασιότερως ἀποφνημαμένοις· καὶ γὰρ οὗτοι συνεβάλοντό τι· τὴν γὰρ ἔξιν προήσκησαν ἡμῶν. εἰ μὲν γὰρ Τιμόθεος μὴ ἐγένετο, πολλὴν ἂν μελοποιῖαν οὐκ εἶχομεν· εἰ δὲ μὴ Φρῶνις, Τιμόθεος οὐκ ἂν ἐγένετο. τὸν αὐτὸν δὲ τρόπον καὶ τῶν περὶ τῆς ἀληθείας ἀποφνημαμένων· παρὰ μὲν γὰρ ἐνίων παρεῖληφαμέν τινὰς δόξας, οἱ δὲ τοῦ γενέσθαι τούτους αἴτιοι γεγόνασιν.

Тако је Аристотелу традицијски низ од *теолога*¹³ преко *фисиолога*, па све до Платона, омогућио утемељење метафизике у А књизи *Μεταφυσικε*. Овако одговоран и обазрив однос према претходницима,¹⁴ уз пуно уважавање чињеница у свакој сфери које се дотакао, само показује снажан Стагиранинов смисао за историčnost.

Како, затим, да се протумачи Чернисова, са негативним призвуком изречена, констатација да Аристотел своје претходнике тумачи из перспективе властитог система. Да је Стагиранин раније филозофе разумевао на особен начин и са иновираним појмовним апаратом не треба посебно доказивати, али аутор овог рада не сматра да

¹¹ Тврдећи да се филозофирање стварно догађа само у вези са властитом историјом, и да постоји нераскидива веза између традиције и новостворених филозофских концепција, Јасперс (K. Jaspers) у књизи *Светска историја филозофије* пише: „Нико не може да мислећи почне испочетка, иако свака права мисао, изнова мишљена, јесте у исти мах изворна. Наслеђена мисао неприметно буди сопствену мисао, мишљење успева у одлучности само у односу на другу мисао коју оно присваја или одбацује ... Најрадикалнији новатори, који су историју одбацивали као историју лажног, да би, потпуно утонули у ствар, сада први пут открили истину, ипак су најтешње повезани с традицијом из које они који касније долазе морају опет и њих саме да разумеју. Декарт, који је ишао тако далеко у одвраћању од проучавања старе филозофије, ипак је у свакој грани свог мишљења био под њеном влашћу” (Јасперс 1992: 32).

¹² У сличном тону Аристотел пише и у *CE183б17-26*.

¹³ Детаљније о Хомеру, Хесиоду и Ферекиду видети у ауторовом тексту „Први „теолози” и учење о узроцима” (Калуђеровић, 2004: 117-132).

¹⁴ Није, наравно, увек било претходних истраживања која би Стагиранин могао консултовати. При крају списа *Ο σοφιστικὸν ὀπωργαγῆματα* (184а8-184б8), он потврђује да је у случају реторике постојало много древне грађе, но кад је о логици реч Аристотел наводи да ништа није постојало од раније што би могао навести већ је морао дуго времена провести у марљивом испитивању.

је то недостатак његовог приступа, а још мање да је такав приступ производ некакве произвољности или самовоље. Аналитичарима Чернисовог типа измиче из видокруга следеће: Аристотелова интерпретација свакако није пуко излагање наслеђеног текста, због тога што су филозофски текстови суштински вишезначни, те се не могу излагати неупитно, тј. на некакав апсолутно објективан начин. Аристотелова интерпретација није ни историјска реконструкција, јер је на основу бројних, до данас сачуваних, херменеутичких анализа постало јасно да је свако тумачење традиције увек и нечија сопствена пројекција. Однос између Стагирина и пресократоваца није једносмеран, ни једнозначан, већ се ту ради о својеврсном херменеутичком кругу.¹⁵

На примедбу с почетка претходног пасуса да Аристотел своје претече разматра из визуре властитог система адекватно је одговорио још Јегер, који је у рецензији Чернисове књиге, сасвим исправно, приметио да овај прави исту грешку због које је осуђивао Аристотела и његов однос спрема пресократоваца (Jaeger 1968: 163).

Заиста је, потом, тешко рећи да не разуме или не познаје радове својих претходника филозоф чија су бројна дела и монографије посвећене истим тим ауторима, а чија филозофска величина и дигнитет нису нимало окрњени протоком више од два миленијума. Аристотел је засигурно веома добро познавао и разумевао рану грчку филозофију, а имао је и једну предност у односу на данашње филозофе: он је своје сународнике посматрао из много веће не само темпоралне, него и духовне близине и о њима је просуђивао свакако са пунијом евиденцијом него савремени аутори.

Није једноставно ни рећи да говори и пише неистине филозоф који је тако горљиво и са жаром трагао за истином. Стагираин је чак и филозофију називао таквим именом. У наставку нешто раније цитираног фрагмента он каже (Мет.993б19-20) (Аристотел 2007: 63, превео Ж. Калуђеровић):

А филозофија се с правом назива знаношћу истине. | *ὁρθῶς δ' ἔχει καὶ τὸ καλεῖσθαι τὴν φιλοσοφίαν ἐπιστήμην τῆς ἀληθείας.*

Није лако ни замислити Аристотела, коме се приписује чувена изрека: “Amicus Plato sed magis amica veritas” („Драг ми је Платон, али ми је дража истина”),¹⁶ како, да би, „оправдао” инсинуације које на његов рачун износи Чернис, изговара реченицу следеће садржине: „Драга ми је истина, али су ми дража четири узрока”.

¹⁵ Детаљније видети у: Жуњић 1988: 21.

¹⁶ Изрека се у овом облику појављује тек у касном Средњем веку, али за њено изрицање може се наћи оправдање и у сачуваним Аристотеловим списима. На пример у EN1096a11-17, где Стагираин каже:

Можда је боље да размотримо добро уопште и претресемо што оно значи, иако је тако истраживање тешко због тога што су нама драги људи увели облике. Но, ипак је боље, а и потребно, ради одбране истине, одбацити и оно што нам је блиско, нарочито када смо филозофи; јер иако нам је обоје драго, треба више ценити истину. | *Τὸ δὲ καθόλου βέλτιον ἴσως ἐπισκέψασθαι καὶ διαπορῆσαι πῶς λέγεται, καίπερ προσάντους τῆς τοιαύτης ζητήσεως γινομένης διὰ τὸ φίλους ἀνδρας εἰσαγαγεῖν τὰ εἶδη. δοξεῖε δ' ἂν ἴσως βέλτιον εἶναι καὶ δεῖν ἐπὶ σωτηρίᾳ γε τῆς ἀληθείας καὶ τὰ οἰκεία ἀναιρεῖν, ἄλλως τε καὶ φιλοσόφους ὄντας· ἀμφοῖν γὰρ ὄντοιν φίλον ὅσιον προτιμᾶν τὴν ἀλήθειαν.*

Ладанов превод модификовао Ж. Калуђеровић (Aristotel 1988: 6).

Особеност грчког духа била је и тежња за образлагањем изречене тврдње. Становиште неког филозофа, рецимо Талеса, одмах се након његовог изрицања и објашњава. Чим се наведе да је Талес рекао да је вода *ἀρχή* свега, одмах потом се покушава и казати како и зашто је могао доћи на поменућу идеју (Мет.983622-24) (Аристотел 2007: 11, превео Ж. Калуђеровић): „дошавши можда до те замисли јер је видео да је храна свих бића влажна, и да топлота сама од ње [влаге] настаје и по њој живи” (*λαβὼν ἴσως τὴν ὑπόληψιν ἐκ τοῦ πάντων ὄρεῖν τὴν τροφήν ὑγραν οὖσαν καὶ αὐτὸ τὸ θερμὸν ἐκ τούτου γιγνόμενον καὶ τούτῳ ζῶν*). И мада Чернис тврди да Талес није прво рекао да све потиче из воде, да би одатле извукао закључак како земља јесте на води, већ да је супротно, из традиције која Талесу приписује замисао да је земља на води Аристотел закључио да је он учинио воду начелом свега, то никако не значи да је везивање дотичне тврдњу уз Талесово име некаква конструкција Стагирина чији је крајњи циљ да се вода уклопи у учење о материјалном узроку. Премда када је Талес у питању постоји доста недоумица и премда већ у Аристотелово време није било ништа сачувано од евентуалних Талесових списа, заиста би било неодговорно потпуно занемарити ова, ма како била оскудна, сведочанства.¹⁷ По сличном критеријуму сумњичења и тражења апсолутно поузданих, сачуваних бележака могли би се онда и многи други рани филозофи довести у питање, па, у крајњој инстанци, напуштајући све критичке стандарде и потпуно обесмислити изучавање пресократоваца, те филозофију узимати за озбиљно тек почевши од Платона.

Претходно написано не значи да је Аристотел био потпуно непротивречан стваралац и да се он у овом раду покушава рецепирати као Филозоф у каснијем, средњовековном, смислу речи. Стагиринов развојни пут није био континуиран, праволинијски и једнозначан, већ, као и сваки други живи развој, пут узлета и прогреса али и узмицања и колебања, што се најбоље може видети из Б књиге његове *Μεταφυσικῆς* или тзв. „књиге недоумица”.¹⁸ Дobar пример је и проблем који до данас задаје тешкоће тумачима Аристотела, а то је како је он схватио појам *φύσις* из Емпедоклове поеме *О природи*. У свом делу *О настајању и пропадању* (31465-8) Аристотел, интерпретирајући Емпедоклов осми фрагмент (ДК31Б8) из поменуте поеме,¹⁹ *φύσις*, могуће, разуме као „рађање”.²⁰ Међутим, у

¹⁷ Детаљније о Талесовом значају за филозофију видети у ауторовом чланку „Талес – родоначелник филозофије” (Калуђеровић 2006: 202-217).

¹⁸ Јегер мисли другачије. Детаљније вид. у: Jaeger 1985.

¹⁹ Који гласи (ДК31Б8):

Нешто ћу ти друго казати: од свега што јесте
смртно
нит’ се што рађа (*φύσις*) нит’ се у погубној
свршава смрти,
него је само мешање и раздвајање помешаног,
јер рођење (*φύσις*) је име које су људи дали.

ἄλλο δέ τοι ἔρέω· φύσις οὐδενὸς ἔστιν ἀπάντων
θνητῶν, οὐδὲ τις οὐλομένον θανάτοιο τελευτή,
ἀλλὰ μόνον μίξις τε διάλλαξις τε μιγέντων
ἔστι, φύσις δ’ ἐπὶ τοῖς ὀνομάζεται ἀνδρωποισιν.

Превод Мардешиха (R. Mardešić) модификовао Ж. Калуђеровић (Diels I 1983: 284).

²⁰ Рос сматра да на овом месту (ГЦ31467) није до краја јасно на које значање *φύσις*-а је Аристотел мислио, односно да ли је Стагиранин *φύσις* поистоветио са *γένεσις* („рођење”, „настајање”)

„филозофском речнику” у Δ књизи *Μεταφυσике* (1014635-1015a3), на месту где говори о различитим значењима појма *φύσις*, он цитира исти Емпедоклов фрагмент као илустрацију да *φύσις*, у ствари, значи „бивство” (*οὐσία*).²¹

*

Аристотел, свакако није неко, као што су бројни доксографи то били, ко ће готово механички збирати силне изреке и мњења, те их комбиновати са згодама из живота појединих филозофа, и тако начинити занимљиву компилацију која ће најпре бити информативног карактера, а тек потом, или чак не уопште, од знанствене важности.²²

Његова интенција је сасвим другачије нарави. Стагиранин је у својим радовима трагао за нити водиљом читавог претходног мишљења, а његови продубљени увиди представљају својеврсни *Aufhebung* све дотадашње филозофије, јер је у исти мах укидају, али и чувају у једној вишој синтези. Иако је сам назив „пресократовци” формално одомаћен тек од времена Хермана Дилса, он своје темељно значење добија већ са Аристотеловим дубоким захватима у слојевиту и богатим наносима бременишту прошлости. Аристотел је у својим књигама разоткрио сву дивергентност пресократских мисли, али је као постојан и систематичан филозоф²³ трагао и за кохезионим фактором те дивергентности. Понајпре из *Физике* и *Μεταφυσике*, али и из других дела, може се уочити да је Стагиранин тражени кохезиони фактор пронашао у својој „првој филозофији” и у њеним начелима тј. узроцима. Штавише, Аристотелово учење о четири узрока је кључ који омогућава разумевање целине пресократске филозофије.²⁴ Говор о материјалном, формалном, ефицијентном и финалном узроку омогућио је проблемску систематизацију, као и прекривање мисаоног хоризонта претходника на начин како је то приказано у првој књизи *Μεταφυσике*. Стагиранин је тежио да успостави појмовно јединство у многоликој распршености фрагмената својих претходника. То јединство, наравно, јесте и резултат Аристотелове ауторске прераде, али и доиста огромне синтетичке моћи његовог мишљења. Стагиранин је, дакле, био и јесте, један од најпотпунијих и најдубљих извора приликом филозофског разматрања пресократоваца. Сви наведени показатељи и аргументација, закључак је аутора, Аристотела с правом квалификују као првог историчара филозофије.

или са *οὐσία*. Имајући у виду друга два навода (*Μετ.* 1014635-1015a3; ΓЦ333613-18), Рос је ближи тумачењу да је Стагиранин и у ΓЦ31467 *φύσις* интерпретирао као *οὐσία* (Ross 1997: 297-298).

²¹ Слично Аристотел пише и у ΓЦ333613-18.

²² Не може се за Аристотела рећи ни да „он извештава првенствено као критичар”, како тврди Ибервег (Ueberweg, Praechter 1909: 13).

²³ Шпански филозоф Маријас (J. Marías) с правом бележи да је Стагиранин „поседовао сву мудрост свога времена” (Marías 1967: 59).

²⁴ Опширније о учењу о узроцима видети у ауторовом раду „Стагиранинова аитиологија” (Калуђеровић 2013: 73-92).

Литература

- Allan, D. J. (1979). *The philosophy of Aristotle*. Oxford.
- Аристотел (2007). *Метафизика*. Београд: ПАИДЕИА.
- Aristotel (1988). *Metafizika*. Zagreb: Liber.
- Aristotel (1992). *Nikomahova etika*. Zagreb: Liber.
- Аристотел (2012). *О души. Parva naturalia*. Београд: ПАИДЕИА.
- Аристотел (2009). *О небу. О постајању и пропадању*. Београд: ПАИДЕИА.
- Аристотел (2006). *Физика*. Београд: ПАИДЕИА.
- Aristotelis Opera*, ex. rec. Immanuelis Bekkeri, ed. Acad. Regia Borussica, I-V, Berlin 1831-1870. Ново издање је припремио Гигон (O. Gigon), Берлин 1970-1987.
- Сви Аристотелови наводи сравњивани су према овом издању.
- Барнет, Џ. (2004). *Рана грчка филозофија*. Београд: Зав. за уџб. и нас. сред.
- Bonitz, H. (1982). *Aristoteles' Metaphysik I*. Hamburg.
- Burnet, J. (1962). *Early Greek Philosophy*. Cleveland.
- Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
- Cherniss, H. (1951). "Characteristics and Effects of Presocratic Philosophy", *Journal of the History of Ideas II*.
- Diels, H., Kranz, W. (1985-1987). *Die Fragmente der Vorsokratiker I-III*. Weidmann.
- Diels, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I-II*. Zagreb: Naprijed.
- Guthrie, W. K. C. (1962). *A History of Greek Philosophy I*. Cambridge.
- Guthrie, W. K. C. (1970). "Aristotle as Historian", D. J. Furley, R. E. Allen, *Studies in Presocratic Philosophy I*, New York.
- Хегел, Г. В. Ф. (1975). *Историја филозофије I*. Београд: БИГЗ.
- Хегел, Г. В. Ф. (1964). *Историја филозофије II*. Београд: Култура.
- Hussey, E. (1995). *The Presocratics*. Indianapolis.
- Jaeger, W. (1985). *Aristoteles Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*. Weidmann.
- Jaeger, W. (1968). *Rezension: H. Cherniss, Aristotle's Criticism of Pre-socratic Philosophy*, P. Moraux, *Aristoteles in der neueren Forschung*, Darmstadt.
- Jaspers, K. (1992). *Svetska istorija filozofije*. Нови Сад: Књиж. зај. Н. Сада.
- Калуђеровић, Ж., Јашић, О. (2015). „Анаксагорине хомеомерије и Ноус”, *Педагошка стварност*, год. LXI, бр. 1, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж., Јашић, О. (2014). „Емпедоклови корени свега, Љубав и Мржња”, *Педагошка стварност*, год. LX, бр. 2, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2004). „Први „теолози” и учење о узроцима”, *ARHE*, год. I, бр. 2, Нови Сад.
- Kaluderović, Ž. (2013). „Stagiraninova aitiologija”, *Znakovi vremena*, God. XVI, broj 59, Sarajevo.
- Калуђеровић, Ж. (2006). „Талес – родоначелник филозофије”, *Педагошка стварност*, год. LI, бр. 3-4, Нови Сад.
- Kirk, G. S., Raven, J. E. (1957). *The Presocratic Philosophers*. Cambridge.
- Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.

- Liddell, H. G., Scott, R., Jones, H. S. (1925). *A Greek-English Lexicon*. Oxford.
- Lloyd, G. E. R. (1977). *Aristotle: the Growth & Structure of his Thought*. Cambridge.
- Marías, J. (1967). *History of Philosophy*. New York.
- McDiarmid, J. B. (1970). "Theophrastus on the Presocratic Causes", D. J. Furley, R. E. Allen, *Studies in Presocratic Philosophy I*, New York.
- Pavlović, B. (1997). *Presokratska misao*. Београд: ПЛАТОН.
- Ritter, J. (1987). *Metafizika i politika*. Zagreb: INF.F.P.N.
- Ross, W. D. (1997). *Aristotle's Metaphysics I*. Oxford.
- Ross, W. D. (1972). *The works of Aristotle vol. VIII Metaphysica*. Oxford.
- Ueberweg, F., Praechter, K. (1909). *Grundriß der Geschichte der Philosophie I*. Berlin.
- Жуњић, С. (1988). *Аристотел и хенологија*. Београд: Просвета.

Prof Dr Željko Kaludjerović, Novi Sad

ARISTOTLE AS A HISTORIAN OF PHILOSOPHY

Abstract

The author of the paper considers Aristotle's philosophical reception which used to be a culmination of a unique developmental way of philosophy in the IV century BC and as such it encompassed the principles of all previous philosophies. An accent in the paper is put on the research on the relevance and reliability of the testimonies of the philosopher from Stagira on pre-Socratic philosophers. In his work *Corpus* Aristotle revealed all the divergence of thought of first philosophers; at the same time he, as a consistent and systematic philosopher, searched for the cohesion factor of this divergence. It is noticeable, before all according to *Physics* and *Metaphysics*, as well as other works, that the philosopher from Stagira found the cohesion factor he searched for in his "first philosophy" and its principles, i.e. causes. Furthermore, the author has found that Aristotle's teaching on the four causes is the key for understanding of pre-Socratic philosophy as a whole. The doctrine on material, formal, efficient and final cause made it possible not only to establish problem systematisation of predecessors, but also to cover the reflective horizon of earliest predecessors of the philosopher from Stagira. The author established that Aristotle's condensed formulations and deep reflections on *physicists* as well as his consistent interpretation and mature and thematic reflections make him one of the most comprehensive and deepest sources in philosophical considerations of pre-Socratic philosophers. The author's conclusion is that these indicators and the argumentation of the philosopher from Stagira rightfully qualify Aristotle as the first historian of philosophy.

Key words: Aristotle, relevance, pre-Socratic philosophers, teaching on causes, historian of philosophy.

Д-р Желько Калуджерович, Новый Сад

АРИСТОТЕЛЬ КАК ИСТОРИК ФИЛОСОФИИ

Резюме

Автор в настоящей работе рассматривает философское воспринимание Аристотеля, которое представляло кульминацию единого пути развития философии в IV веке до нашей эры и как таковая включала в себя принципы всех предыдущих философий. Автор в настоящей статье в особенности подчёркивает исследование релевантности, значения и достоверности свидетельств о досократовцах Стагирина. Аристотель в своём *Corpuse* обнаружил всё расхождение мысли первых философов, но как серьёзный и систематичный философ он искал когезионный фактор этих расхождений. Заметно что с начала из *Физики* и *Метафизики*, а также и из других произведений, что Стагирин такой когезионный фактор нашёл в своей «первой философии» и в её принципах, то есть причинах. Автор настоящей работы установил даже, что учение Аристотеля о четырёх причинах является ключом для понимания цельности досократовской философии. Учение о материальной, формальной, деятельной и финальной причине, дала возможность не только проблемную систематизацию предшественников, но и перекрытие мыслительного горизонта первых предтеч Стагирина. Автор подтвердил что сгущённые определения и глубокие замечания о *физиках* Аристотеля, как и последовательное толкование и зрелое и тематизованное отражение, делают его одним из самых полных и самых глубоких источников в философском рассмотрении досократовцев. Автор делает вывод, что настоящие показатели и аргументация Стагирина, определяют его как первого историка философии.

Опорные слова: Аристотель, релевантность, досократовцы, учение о причинах, историк философии

Биљана Лунгулов, МА
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378.1:321.7
UDK 378.1:316.7
Прегледни чланак
Примљен: 20. IV 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 228–239.

ДЕМОКРАТИЧНОСТ И ДОСТУПНОСТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА: ФОРМАЛНИ ОКВИР И СОЦИЈАЛНА ДИМЕНЗИЈА РЕФОРМСКИХ ПРОЦЕСА¹

Апстракт

У раду се посебно разматрају и анализирају кључни циљеви и аспекти реформе који су предвиђени за наредну декаду развоја и унапређења високог образовања у Европи. Приказана је генеза идеје демократичности високог образовања кроз преглед релевантних докумената и декларација донетих током реализације Болоњског процеса. Дефинисани циљеви и аспекти развоја преваходно се односе на развој и унапређење социјалне димензије високог образовања у циљу осигурања квалитетног образовања и једнаких могућности за све.

Представљен је формални оквир реформских тежњи попут демократичности и доступности у декларацијама и коминикеима у оквиру чега су издвојени и анализирани циљеви који се односе на значај подстицања и развоја социјалне димензије система високог образовања, као и јачања потенцијала сваког појединца.

Затим, дат је посебан осврт на могуће изазове друштвених неједнакости са којима се суочава систем високог образовања у тежњи ка обезбеђивању квалитетног образовања за све. Као највећи изазови или препреке за остваривање ових циљева препознате су структурне друштвене неједнакости на које су упућивали социолози попут Пјера Бурдијеа и других аутора.

Кључне речи: високо образовање, социјална димензија, демократичност, квалитет високог образовања.

¹Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“ бр. 179010, који се реализује на Филозофском факултету у Новом Саду и финансиран је од стране Министарства за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

У оквирима реформских праваца који су током протекле деценије посебно захватили област високог образовања у Европи, акценат је стављен на измене система високог образовања и националне образовне политике у циљу усаглашавања и синхронизације различитих образовних система и стварања Европског простора високог образовања. Тиме су остварени формални услови и циљеви дефинисани још Болоњском декларацијом (1999) који су се превасходно односили на реорганизацију система и циклуса студија, редизајнирање курикулума, имплементацију ЕСП бодова и Додатка дипломи, реализацију интерне и екстерне контроле квалитета и др. Међутим, наредна деценија развоја и унапређења Европског простора високог образовања, предвиђа другачије циљеве и фокус ставља на аспекте који се односе на социјалну димензију, као и демократичност и доступност високог образовања за све. Правци промене у том смислу предвиђају омогућавање једнаких услова и права на студирање за све, редеофинисање образовних циљева, механизме пружања помоћи и подршке свима који су заинтересовани за приступ високошколским институцијама, измене наставних садржаја, осигурање подстицајног окружења за учење и сл.

Демократичност и доступност високог образовања: формални оквир

Након анализе и прегледа резултата који су постигнути током протекле деценије у области високог образовања, закључује се да су формални услови и правци реформе који су се превасходно односили на усаглашавање и уједначавање система и политике високог образовања у великој мери реализовани у свим земљама потписницама Болоњске декларације (Cardoso, Portela, Sà, Alexandre, 2008). На основу тога се може закључити да су првобитни циљеви (мање или више успешно) окончани чиме је остварена идеја о креирању јединственог Европског простора високог образовања.

Све реализоване промене односиле су се на саму структуру и организацију студија на универзитетима, као и низ измена у односу на стари систем студирања, као што су: формирање троцикличних студија, успостављање европског система преноса бодова, мобилност студената и наставног кадра, измена програма студија, повећање ефикасности студирања, осавремењивање наставних планова и програма, иновирање наставног рада, формулисање нових исхода учења, дефинисање компетенција свршених студената и сл. (Veiga, Amaral, 2008). У складу са тако постављеним циљевима евидентни су ефекти који се односе на повећање ефикасности студирања, смањење оптерећења студената, реализацију интерне и екстерне контроле квалитета, интензивнију употребу информационо-комуникационих технологија у настави и др., на основу чега се закључује да промене изазване тежњама да се створи јединствени Европски простор високог образовања имају видљиве ефекте.

Међутим, анализом докумената, одлука и препорука новијег датума увиђа се да се тежње и циљеви који су постављени и дефинисани Лисабонском (1997) и Болоњском (1999) декларацијом се на томе не заустављају, чиме се закључује

да високо образовање, нарочито током последње деценије, наставља свој пут континуираног развоја. Ови правци развоја посебно се односе на социјалну димензију и повећање демократичности високог образовања до 2020. године.

У наредном периоду развоја високог образовања, пред универзитете се стављају нови изазови, јер су као циљеви и исходи за европски простор високог образовања у следећој деценији постављена начела друштва знања. То је посебно истакнуто у декларацији *Болоњски процес 2020 - Европски простор високог образовања у следећој деценији*, донетој на министарској конференцији у Лувену 2009. године, где су између осталог актуелизује социјална димензија образовања и отвореност за све и истичу циљеви који се односе на јачање потенцијала свакога појединца. Дакле, промене које су се односиле на социјалну димензију високог образовања посебно су интензивирани након 2010. године када је завршена прва фаза реформе и утемељења Европског простора високог образовања. Стога се у свим реформским тежњама постављају јасни стандарди који се односе на демократичност образовања, поштовање и разумевање свих, једнакост и доступност образовања и др.

Циљеви Европског простора високог образовања који се односе на отвореност и демократичност универзитета према свима и право свих на високо образовање постављени су још у Лисабонској декларацији (*Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*) потписаној у Лисабону 1997. године. Након тога је 2000. године започет Лисабонски процес са циљем унапређења социјалне политике и политике запошљавања у оквиру Европске уније.

Већ у првим реченицама Декларације, истакнут је велики значај високог образовања и његове доступности свима, као и допринос неговању и поштовању различитости у циљу напретка и развоја европског друштва:

- земље потписнице ове конвенције, свесне су чињенице да је право на образовање елементарно људско право и да високо образовање, које служи као средство стицања и унапређења знања, представља изузетно велико културно и научно благо како појединаца тако и друштва;
- високо образовање треба да игра кључну улогу у промовисању мира, међусобног разумевања и толеранције и стварању узајамног поверења међу народима и нацијама;
- велика разноврсност образовних система на подручју Европе одражава њену културну, друштвену, политичку, филозофску, верску и економску разноврсност, што је изузетно благо које треба у потпуности уважавати (Lisbon Convention, 1997).

У оквиру тих навода истакнута је потреба да се обезбеди јединствени приступ у признавању стечених квалификација у земљама Европе, ради хармонизације европског образовног простора, као и широких могућности проходности и уписа на било који универзитет. Тиме би сваком појединцу без обзира на то из које земље долази, биле дате једнаке шансе за упис, оцењивање и сту-

дирање под истим условима као и свима другима, осим у случајевима изузетне разлике међу образовним системима двеју држава. Као један од кључних циљева дефинисаних Лисабонском декларацијом наведено је укључивање што више појединаца у образовни процес и активирање популације која се тешко запошљава или је незапослена да би својим радним ангажманом доприносили друштвеном развоју (Lisbon Convention, 1997).

Према Декларацији UNESCO-а о визији и акцијама за развој високог образовања за 21. век (*World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action* 1998), оно би требало да буде једнако доступно свима на основу заслуга, у складу са чланом 26.1 Универзалне декларације о људским правима. Као последица тога, не сме се дозволити никаква врста дискриминације заснована на раси, полу, језику, религији или економији, културним и социјалним разликама или физичким инвалидитетом. Такође се истиче да универзитети имају важну улогу и да би у складу са тим требало да одговоре изазовима друштвеног напретка и развоја (UNESCO, 1998).

Након потписивања Болоњске декларације и доношења низа других докумената и акција све више се истицала важност социјалне димензије високог образовања у Европи и значај омогућавања једнаких шанси и приступа образовању за све. На конференцији у Лондону 2007. године посебно се наглашава закључак министара задужених за високо образовање да деле друштвену аспирацију да би студенти који уписују, учествују и завршавају образовање на свим нивоима студија требало да рефлектују различитост популације. Истакнут је значај пружања могућности свим студентима да заврше студије без препрека које се односе на њихов социјални и економски положај. Стога се настављају сви напори да се обезбеде адекватни студентски сервиси, креирају флексибилнији правци и путеви учења у оквиру високог образовања, као и да се прошири партиципација на свим нивоима на основу једнаких могућности (London Communiqué, 2007).

Интензивне промене које су се односиле на социјалну димензију високог образовања посебно су интензивиране након 2010. године када је завршена прва фаза реформе политике и система високог образовања, као и након формалног оснивања и утемељења Европског простора високог образовања. Са тим у вези је 2009. године на министарској конференцији у Лувену донета декларација под називом Болоњски процес 2020 – Европски простор високог образовања у следећој деценији (*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*) у оквиру које је за наредни период развоја високог образовања идентификована социјална димензија, као један од примарних циљева. Као најзначајнији циљеви и правци реформи, између осталих, дефинисани су и друштвена димензија, праведност у образовању, потребе за доживотним образовањем, јачање потенцијала свакога појединца и потпуна посвећеност и улагање у високо образовање као носиоца развоја и напретка друштва (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009). У Декларацији се, такође, наводи да студентска тела у оквиру високог образовања рефлектују разноликост европског становништва и да министри из тог разлога истичу друштвену карактеристику високог образовања

чији је циљ да се обезбеде једнаке могућности за квалитетно образовање (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009). Овом декларацијом се истиче значај развоја универзитета и усмеравања ка студентима, ка појединцу и његовим потребама, националном идентитету, али и повезаности различитих образовних система.

Социјална димензија циљева реформе високог образовања и изазов друштвених неједнакости

Један од важних индикатора квалитета високог образовања јесте и његова социјална димензија, отвореност и доступност високошколских институција за све студенте. У процесу обезбеђења квалитета истиче се важност демократских вредности високог образовања, док, са друге стране, унапређење квалитета високог образовања знатно утиче на његову демократичност, флексибилност и адаптабилност друштвеним потребама. Гајић наводи да „резултати бројних истраживања, предузетих из различитих мултидисциплинарних перспектива, показују да ниво и квалитет образовања у друштву у целини, значајно утиче на продуктивност, иновативност, демократичност и друштвену кохезију. Да би образовање могло да оствари такав допринос, неопходно је да систем образовања у једној земљи буде квалитетан, ефективан, ефикасан и доступан“ (Гајић, 2011:22).

Европска унија поставља на овом пољу јасне стандарде који се могу именовати на различите начине, али у суштини значе демократичност образовања, његову доступност за све и квалитет, уз једнака права на образовање и сл. У складу са тим се све чешће као кључни изазови у југоисточној Европи наводе:

- промоција равноправног приступа и инклузивног система вредности;
- афирмација дијалога и толеранције у интер и мултикултуралном контексту;
- шира примена модела добре праксе у циљу постизања системских промена;
- увођење ширег учешћа у доношењу одлука које се тичу образовања;
- демократизација образовних процеса, концепт доживотног образовања, и др. (Гајић, 2011: 13).

У друштву у којем се негују демократске вредности студије треба да буду отворене за сваког појединца без обзира на његову националну или верску припадност, претходно завршено опште или стручно образовање, социјално-економски статус, здравствено стање, религијско или сексуално опредељење и др. Тек када се остваре услови да сваки појединац може да се упише на студије, да извршава обавезе које се подразумевају у оквиру студијског програма, да буде оцењен у складу са својим постигнућима и да се школује без обзира на финансијску ситуацију, може се говорити о квалитету високог образовања. Образовна политика универзитета треба да обезбеди трајан и правичан социјални систем и друштвену одговорност према свима и да буде концептуализована у складу

са хуманистичким приступом (Валкер, 2010). Нужно је, дакле, да образовање нуди једнаке шансе свима, без обзира на специфичности било које врсте, да се негује и поштује различитост и уважавају принципи демократичности, јер право на образовање јесте једно од основних људских права.

Социолог Пјер Бурдије (1930-2002) у својој књизи *Репродукција. Елементи за теорију образовног система* (*La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970; на енглески језик преведена као *Reproduction in Education, Society and Culture*) посебно је елаборирао тезу о томе како образовање доприноси репродукцији друштвене неједнакости. Истиче да количина и тип капитала који појединци поседују детерминише њихов релативни положај унутар одређеног 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 and Passeron, 1970/1990).

Размене у области културе за њега су представљале основу репродукције читавог друштва. У модерном друштву образовни систем репродукује дистрибуцију културног капитала међу друштвеним класама, што одговара интересима владајућих класа и управо ово конституише културни капитал, као основни инструмент трансформације односа моћи у легитимни ауторитет. Свака нова генерација која прође образовни систем једног друштва на овај начин репродукује структуру легитимности. Они који су у овом систему били успешни стичу право на легитимну доминацију, док они који су неуспешни легитимно прихватају свој субординирани положај. Интернализују се арбитарни културни стандарди, прво у породици, затим у школи и осталим институцијама културе и тако се различитим културним праксама учвршћују односи моћи. Деца из културно повлашћених класа полазе од света са различитим културним диспозицијама, градуално развијајући све већу дистанцу према деци и особама из културно субординираних класа. По завршетку школовања, појединци са собом носе специфичну врсту културе која, уколико је довољно вредна на тржишту културе, служи као својеврсна улазница у специфичне професије и друштвене кругове.

Према Бурдијеу, све сфере културе, а не само формално образовање, представљају стратификовани систем, као и систем који стратификује. У делу *Дистинкција* (*La Distinction: Critique sociale du jugement* 1979, на енглески преведена као *Distinction – A social Critique of the Judgement of Taste*) пише о дистинкцији међу укусима људи у различитим друштвеним и културним аспектима, политикама или јавним темама о којима расправљају, као и другим важним аспектима живота који се путем образовања још додатно потврђују. Тако се стиче одређени културни капитал који утиче на стварање разлика међу појединцима и друштвеним класама, а оне се путем образовања даље репродукују. Сви

ови феномени производи су нечијег положаја у друштвеној структури и служе репродукцији те структуре у времену (Bourdieu, 1979/1996).

Егинс такође истиче да је разлика између богатих и сиромашних приликом укључивања у систем високог образовања постала све већа и значајнија у бројним земљама и да прети да постане фактор који може узроковати социјалне немире. Владе тих држава виде отворен приступ високом образовању као аспект који нуди једнаке могућности свим својим грађанима и стога тај проблем захтева деловање и решење постајући приоритетан у свим државама у области високог образовања (Eggs 2014: 28). У том смислу се као примарни циљ поставља отвореност и доступност високог образовања. Аутори се слажу да је најзначајније утицати на повећање доступности и приступачности високошколских институција студентима са нижим материјалним статусом, али да то представља смо први корак ка смањењу социјалне неједнакости и јачању демократије. Међутим, следећи корак се који је за сада једнако несавладив односи се на боље разумевање и схватање тога шта се дешава са тим студентима када се већ упишу на факултет (Langhout, Drake, Rosselli, 2009).

Чињеница је да смо, помоћу бројних анализа и истраживачких налаза, у могућности да јасно дефинишемо и идентификујемо које су то социјалне групе које се недовољно укључују у систем високог образовања. Оно што су показали резултати бројних истраживања јесте да су то најчешће особе нижег социјално-економског статуса, појединци који живе у руралним срединама, припадници маргинализованих група, припадници појединих националних мањина, особе са инвалидитетом и сл. Значајан број истраживања узрока неадекватне структуре студентског тела полази, пак, од Бурдијеове расправе о томе да високо образовање игра значајну улогу у репродуковању социјалних неједнакости уколико се не посвети већа пажња промени стеченог социјалног и културног хабитуса потенцијалних студената (Bowers-Brown, 2006; Greenbank, 2007; Klemenčić i Fried, 2007 i dr., према: Kovač, 2008).

Систем и политику високог образовања треба прилагодити захтевима савремених друштвених тенденција, јер будућност подразумева саживот са припадницима различитих нација, културолошког наслеђа, социјалног и економског статуса, физичких и психичких карактеристика и др. Сваки аспект високог образовања треба прилагодити и усагласити са актуелним потребама, што се превасходно огледа у редеофинисању наставних садржаја, редизајнирању курикулума, другачијој организацији наставног процеса, промоцији демократских вредности, дефинисању адекватних исхода учења и развоју компетенција студената које су потребне за живот у плуралистичком друштву. Резултати релевантних истраживања указују на то да такве могућности и узмене у систему и организацији студија и високог образовања значајно утичу на когнитивни развој, као и на развој критичког мишљења и морално расуђивање студената (Bowman, 2010; 2009). Образовање за будућност ће подразумевати развој таквих компетенција студената које се односе на живот у друштву знања, где је сарадња, тимски рад, прилагођавање и поштовање других један од кључних принципа.

Демократичност и доступност као императив Европског простора високог образовања

У декларацији *Болоњски процес 2020 - Европски простор високог образовања у следећој деценији*, као подстицај и начин решавања ових проблема, наводи се да би приступ високом образовању требало да буде проширен подржавањем студената из нерепрезентативних група и омогућавањем одговарајућих услова за завршетак студија за њих. Овакве иницијативе подразумевају спровођења низа корака ради унапређења средине учења, уклањања свих препрека за студирање и остваривање одговарајућих економских услова на основу којих ће студенти моћи да искористе могућности учења на свим нивоима. Свака земља учесница поставиће мерљиве циљеве за ширење глобалног учешћа и повећања партиципације нерепрезентативних група у високом образовању који би требало да буду остварени до краја следеће деценије. Напори који су усмерени ка достизању једнакости у високом образовању употпуниће се деловањима у другим деловима образованог система (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009).

Поједини аутори сматрају да разноврсност и различитост у високом образовању не представља избор, него је практични императив. У складу са променом демографске структуре студентске популације и појавом „мањинско већинских“ држава, факултети, особље, универзитети и кампуси треба да рефлектују све већу различитост светске популације и у том смислу хомогеност не може представљати алтернативу (Evans, Chun, 2007: 4). Значајну одредницу квалитета образовања чини и образовање за демократију и поштовање различитости. Важно подручје демократског деловања је и поштовање других култура, народа, традиција, обичаја и уважавање специфичности које сваки појединац носи са собом и чиме може обогатити другу културу, што се посебно односи на диверзитет и плуралитет који постоји у Европи.

У настојању Европе да створи јединствени простор високог образовања и истраживања, јасно је да се подразумева сарадња свих народа и држава како би се остварила тежња ка јединству и заједништву. При том је значајно нагласити да, у процесу глобализације и стварању европског идентитета, свака држава треба да задржи и очува свој национални идентитет, своја обележја, традицију и културно наслеђе, али да, истовремено, буде део Европе и света, те да својом специфичношћу обогати културу заједнице, уважавајући, при томе, начела мултикултуралне Европе. У том смислу, концепција мултикултурног и интеркултурног образовања зависи у великој мери од наставних садржаја, модела, стратегија, као и дизајнирања интеркултурног курикулума, а према културној интеграцији, имплементацији у васпитно-образовној пракси и интеркултурној заједници (Хрватић, 2011).

Наведене се промене додатно усложњавају када се посматрају у једном ширем контексту европског културног идентитета, где се плуралистичка друштва суочавају са потребом толерантног прихватања културолошког наслеђа

националних, етничких мањина, као и проблемима обезбеђивања њихових развојних могућности (Гајић, Будић, Лунгулов, 2011). Стога ће образовање за будућност подразумевати развој компетенција студената које се односе на живот у плуралистичком друштву знања, што подразумева квалитетан суживот са припадницима различитих нација и културног наслеђа, различитих предиспозиција и социјалног статуса.

Закључци и предлози за акције у наредном периоду са последње одржане министарске конференције 2012. године у Букурешту односе се на проширење и повећање приступа високом образовању што представља значајан предуслов за социјални напредак и економски развој. Стратегије развоја усмерене су на усвајање националних мера за повећање приступа високом образовању уопште, повећање стопе високо образованих и осигурање благовременог и ефикасног завршавања студија у свим земљама које чине Европски простор високог образовања. Студенти који уписују и завршавају студије требало би да рефлектују различитост европске популације. Настојања ће бити усмерена према групама које нису довољно заступљене како би се додатно развила социјална димензија високог образовања, смањила неједнакост и обезбедила једнака подршка свим студентима, уз саветовање и вођење, флексибилне правце учења, алтернативне приступе високом образовању и признавање претходног учења и образовања. Министри су подржали и употребу вршњачког образовања и учења у оквиру социјалне димензије са циљем праћења напретка у овој области (Bucharest, Communiqué, 2012).

Настојања Европског простора високог образовања јесу да се системски пружи подршка, понуде решења и реализују могућности за све, усвоје реформе којима је циљ подизање свести о значају квалитетног заједничког живота и свих позитивних аспеката интеркултуралности и мултикултуралности и улагање напора да се избегну институционалне препреке за квалитетно студирање и образовање. Социјална једнакост представља један од три критеријума квалитета националних система високог образовања, поред ефективности и ефикасности (Baldwin, James, 2010). У складу са тим, одређени аутори сматрају да су универзитети најзначајније друштвене институције за одржавање и осигурање плуралистичке и глобално независне демократије (Chickering, 2010). Циљ је да се свим студентима обезбеде једнаке могућности у високом образовању, негујући социјалну кохезију и повећавајући потенцијале сваке индивидуе у аспектима њиховог личног развоја, као и да се допринесе одрживости и демократичности друштва знања.

Литература

Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999, preuzeto sa http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

- Baldwin, G., James, R. (2010). Access and Equity in Higher Education. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 334-340). Oxford: Elsevier.
- Bourdieu, P. (1979/1996). *Distinction - A social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. (1970/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication.
- Bucharest Communiqué (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, preuzeto sa <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Bowman, N. A. (2010). College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4-33.
- Bowman, N. A. (2009). College Diversity Courses and Cognitive Development among Students from Privileged and Marginalized Groups. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 182-194.
- Cardoso, A. R., Portela, M., Sà, K., Alexandre, F. (2008). Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 229-247.
- Chickering, A. W. (2010). Our Purposes: Personal Reflections on Character Development and Social Responsibility in Higher Education. *Liberal Education*, 96(3), 54-59.
- Eggins, H. (2014). Questions of Access. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 27-42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Evans, A. & Chun, E. B. (2007). The theoretical framework: Psychosocial oppression and diversity. *ASHE Higher Education Report*, 33(1), 1-26.
- Gajić, O. (2011). *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2011). Personalne i socio-demografske karakteristike kao korelati vrednosnih orijentacija i interesovanja studenata u Vojvodini. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 139-159.
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7 – 18.
- Kovač, V. (2008). *Povećanje pristupa visokom obrazovanju*, preuzeto sa <http://www.iro.hr/hr/javne-politike-visokog-obrazovanja/kolumna/povecanje-pristupa-visokom-obrazovanju/>

- Langhout, R. D., Drake, P., Rosselli, F. (2009). Classism in the University Setting: Examining Student Antecedents and Outcomes. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 166–181.
- Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, preuzeto sa http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- Lisbon Convention (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, preuzeto sa <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, preuzeto sa http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action*, World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, preuzeto sa <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>
- Veiga, A., Amaral, A. (2008). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57-69.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy, *Journal of Education Policy*, 25(4), 485–501.

Biljana Lungulov, MA, Novi Sad

DEMOCRATICITY AND AVAILABILITY OF HIGHER EDUCATION: FORMAL FRAMEWORK AND SOCIAL DIMENSION OF THE REFORM PROCESSES

Abstract

Key aims and aspects of the reform designed for the next decade of development and improvement of higher education in Europe are considered and analysed in the paper. The genesis of the idea of higher education as democratic is outlined through the overview of relevant documents and declarations adopted in the period of realization of the Bologna process. The defined aims and aspects of development before all refer to the development and improvement of social dimension of higher education in order to ensure education of high quality and equal opportunities for all.

The paper presents the formal framework of reform aspirations like, e.g. quality of being democratic and available, in declarations and comuniques, paying special

attention and analysing aims referring to the importance of encouragement and development of social dimension of higher education system, as well as empowerment of potentials of each individual.

Furthermore, the paper offers a view on possible challenges of social inequalities higher education system has faced striving for provision of high quality education for all. The greatest challenges or obstacles have been recognized in structural social inequalities pointed out by sociologists like Pierre Bourdieu and others.

Key words: higher education, social dimension, democraticity, higher education quality.

Бильяна Лунгулов МА, Новый Сад

ДЕМОКРАТИЧНОСТ И ДОСТУПНОСТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМАЛЬНАЯ РАМКА И СОЦИАЛЬНАЯ ДИМЕНЗИЯ РЕФОРМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает и анализирует важнейшие цели и аспекты реформы, предусмотренные в последующее десятилетие развития и улучшения высшего образования в Европе. В работе представлен генезис идеи демократичности высшего образования через обзор важных документов и деклараций принятых в течение реализации Болоньского процесса. Определённые цели и аспекты развития в основном касаются развития и улучшения социальной димензии высшего образования с целью обеспечения качественного образования и одинаковых возможностей для всех.

В работе представлена формальная рамка реформенных стремлений как демократичность и доступность в декларациях и коммюнике в составе которых выделены и анализированы цели относящиеся к значению побуждения и развития социального характера, социальной стороны системы высшего образования а также и усиления возможностей любого индивидуума.

Далее в тексте сделан обзор возможных вызовов общественных неравенств с которыми встречается система высшего образования в стремлении к реализации качественного образования для всех. Как важнейшие вызовы и препятствия в реализации настоящих целей являются структурные общественные неравенства, на которые указывали социологи как Пьер Бордие и другие авторы.

Опорные слова: высшее образование, социальная димензия, демократичность, качество высшего образования

САВРЕМЕНА АНТИУМЕТНИЧКА ПРАКСА УГРОЖАВА ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме

Уметничка, естетска искуства и сазнања као део културе једног доба нису тек друштвена надградња личности. Она су претпоставка способности појединца на одговарајућу изврсност у превладавању животних тешкоћа. Како појединац да се снађе у данашњем друштву немишљених промена кад је разоружан недостатком управо оног искуства хумане и демократичне емоционалне интелигенције којом може да компензује непроменљив IQ а то је сва лепеза генеричких класичних уметничких искустава.

Док најновија сазнања истраживања указују да когнитивни IQ расте емоционални IQ опада, управо у мери како уметничка искуства постају забављачка, информативна, недоступна, квази демократична, једном речју антиуметничка.

Предмета класичног уметничког искуства све је мање у нашим образовним установама. Уметничко искуство није струка осим за оне који ће производити уметност. Уметничко искуство је основа емоционалне самоперцепције и саморефлексије упознавања своје емоционалне мапе која се везују и за живот. Емоционална интелигенција важна је и за лично лидерство тј. самосвест.

Да ли се случајно подударају агонично несналажен друштва у целини и већине појединца у њему у последњих четврт века са узлетом постмодерне праксе. Затварања музеја, галерија, одсуства озбиљне музике, поезије и уступање пред забавним садржајима. Да ли се на интернету може уживати у поезији, озбиљној музици, сликарству, да ли се сурфовањем по интернету може остварити емоционално сурфовањем по сопственом стваралачком бићу оних који се школују пре свега.

Кључне речи: Антиуметност, пад емоционалне интелигенције,, повратак уметничког искуства, школе, способност, промене

Свет и друштво мењају се одувек. Појединац је теже или лакше хватао корак са тим променама, бивао успешнији или губитник. Друштвена промена и у узлету остварују и отворену развојну подстицајну уметност. Друштва регресије дугог статуса кво остварених привилегија и односа људи то постижу и бомбардовањем уметничким искуствима веома сличним савременој постмодерној пракси у свету и код нас.

Уметничко искуство није културолошки феномен надградња већ сава сазнања онај кључни део оперативне емоционалне самосвести без које појединац постаје беспомоћни аутсајдер па ма живео у време изобиља као данас. Искуства препознавања и управљања емоцијама постижу се васпитањем али спонтано као опште искуство заносом уметношћу једног доба. Пустошење људског ума прозаичношћу и производња функционалне беспомоћности су нешто што дешава другима па то није академско културолошко питање већ суштина копетенција егзистирања и квалитетног преживљавања за које једноставно нема обуке.

Усмеравање пажње на друштвену организацију као социјални хумани оргтач заштите личности која нас штити у недостатку наших индивидуалних способности апсурдно је. Егзистенција се брани постизањем изврности појединца управо по мери дефинисаних проблема, а то је немогуће постићи без активирања емотивног стваралачког тотала поновног откривања некад мистичне духовности.

Видео игре и инфосистеми моделују искуство ефикасности и самопотврде младог човека брже поновљивије и доступније од свих оних мучних свесних деликатних неухватљивих процеса учења којим се осваја сопствени дух. Данас млад човек на интернету осваја галаксије постаје краљ, а у стварности не зна како се зарађује и парче хлеба. Знања као права а не обавезе. Како поново открити и применити оно што одувек постоји а то је естетско искуство основа емотивног развоја васпитања по мери духа а не предрасуда. То није питање ни о укусима ни о стручним знањима, слободама демократији, суштинска способност егзистенције појединца и друшва се урушава.

Вагање опредељења за ликовност или постмодерну праксу је као питање хоћемо ли се препустити бујици или поново научити да пливамо. Ово је контекст који фокусира страсти и опредељење које иначе стално измиче у пласирању лабавих лелујавих логика постмодерне које измичу било каквом животном упоришту.

Идеја ту су други да мисле уместо нас- идеја констације сопствене безвољности чак анксиозности као статуса који се не може променити чиста је превара и најбољи лек је већ одувек позната генеричка класична уметност. Откривање тог искуства обнављање је обнова менталних процеса откривања менталних способности а не способности информативних апарата.

Човекова духовност интелектуална и интитивна није дар некакве апстрактне изврности, већ функционално оруђе чак оружје захваљујући којем смо

довде и стигли, а сада на крају дела неког пута личне, индивидуалне егзистенцијалне акције кад престаје потреба за тим способностима.

Ово открива и праву перфидну улогу постмодерних пракси која оставља менталну пустош, не спонтану из баналног незнања, већ као напор нетолеранције и искључивање естетских искустава, јесу део програма нечијих намера, што као став није ни параноично ни фобично, већ нормално запажање да ако ми немамо лоше намере, то не значи да други немају нечасне намере. Свету одговарају послушници чија је једина емоција паника, страх и досада. Та осећања постмодерна пракса преферира и подмазује. Музика једног Бетовена руши те окове подаништва и зато је нема, а и кад је има, што да је слушамо?!

Промена уметничке климе није ствар одузимања привилегија једној групацији и стварање привилегија за друге. То није промена укуса и застава већ јасна перцепција да нема промена друштва, ако појединци не обнове своје способности. Емоционална интелигенција као лидерска особина указује на људе овце и људе пастира што је веома опасно. Туђе способности постају наша купљена емотивна страст употпуњење лажна функција. Обожавање другог је губљење себе.

Престижне вредности које нас наводе да одбацимо самопоштовање и опрез и препустимо се туђем вођењу је својевољно добровољно ропство, које није само протоколарно, културолошко, прелива се на егзистенцију, почиње да боли, смета, али човек је сам себе аутирао. Уметност помаже обнови тих искустава поново ишчитавање и мапирање сопствене духовности осећања емоција доживљаја и учење управљања њима као алатима сналажења односно преживљавања. Овакав смер вођења пажње, сели идеје приоритета и културних идентитета у прецизан смер отржењења избор, напора одбацивања и учења.

Замајавање укуса и струком је још само један лопов времена и енергије. Уметност је суштинска хуманост и демократичност јер се саобразна са генеричким менталним склопом човека а постмодерна моделује ментални склоп у профил који одговара носиоцима привилегија власти и нечасних намера.

На крају остаје питање: Да ли се обнова осећајности као некаква ренесанса може институционално спровести? Намеће се природно, пре свега кроз систем школовања.

Да ли то подразумева бирократске техничке потезе повећања часова уметности или потпун заокрет, прво стварно појашњење да ли криза постоји, да ли растуће несналажење постоји, како образовати активне предаваче и како локално спровести промене под тешким притиском глобалних искустава.

Оно што је најважније потребан је избор алтернатива давање простора и значаја данас потиснутим искуствима. Понекад је потребно одморити се од успешности да се успешност не претвори у пад.

Ново образовање није нешто против нечега већ равнотежа искустава у свим ступњевима школовања каква још само у предшколском систему образовања и васпитања које је профилисано сазнањима о бићу детета а та сазнања као оријентир не постоје у основном средњем и високом образовању. У

то у процесу образовања ученици од уважавања предшколског доба временом постају третирани као депер сонализована црна кутија која има само улаз и излаз а оно унутра лична ствар саме црне кутије житеља новог доба.

Нема решења сем да се постављају непријатна питања и поднесу непријатни закључци и поново освоји освојено па изгубљено што је природан ток сваког развоја.

Tomislav Suhecki, Mr, Vrsac

MODERN ANTI-ART PRACTICE JEOPARDIZING EDUCATION

Abstract

Artistic and aesthetic experiences and knowledge as a part of culture of an age are not mere social superstructure of person's rights. They are assumption of abilities of an individual to overcome life difficulties through appropriate excellence. How is an individual supposed to find his/her way in today's society of unimaginable changes, when he or she is deprived of the very experience of humane and democratic emotional intelligence, i.e. a whole range of generic classic art experiences, through which he can compensate unchanged IQ. Recent research findings point to the fact that cognitive IQ is rising while emotional IQ is falling, just as art experiences have become entertaining, informative, unavailable, quasi-democratic, and in a word - anti-artistic.

There is increasingly fewer subjects dealing with classical artistic experiences in educational institutions in Serbia. Artistic experience is not a profession, apart for those who produce art. Art experience is the base of emotional self-perception and self-reflection, getting to know one's emotional maps, related to life itself. Emotional intelligence is important for personal leadership, i.e. self-awareness, as well.

Is it by chance that agonic disorientation of society as a whole and majority of individuals in it in the last 25 years coincide with the thriving of postmodern practice? Closing down of museums, galleries, the absence of classical music, poetry and giving over to entertaining contents: is it possible to enjoy in poetry on the Internet, in classical music, painting, is it possible to surf through one's own creative being and reach emotional fulfilment while surfing on the Internet?

Key words: anti-art, fall of emotional intelligence, restoration of artistic experience, schools, ability, changes.

М-р Томислав Сухеци, Вршац

СОВРЕМЕННАЯ АНТИХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА УГРОЖАЕТ ОБРАЗОВАНИЮ

Резюме

Художественные, эстетические опыт и знания, как часть культуры определённого времени, не являются только общественной надстройкой и право личности. Они являются предпосылкой способности индивидуума на соответствующую исключительность в преодолении жизненных трудностей. Каким образом индивид может приспособиться в настоящем обществе больших перемен, когда он лишён опыта гуманной и демократичной интеллигенции, с которой он мог бы возместить постоянный IQ. /коэффициент интеллигенции/, а этим являются множество родственных классических художественных опытов.

Новейшие исследования указывают на то что когнитивный IQ увеличивается а эмоциональный IQ понижается, соответственно превращению художественного опыта в развлекательный, информативный, недоступный, квазидемократичный, одним словом антихудожественный.

Предметов классического искусства всё меньше и меньше в наших образовательных заведениях. Искусство не является профессией только для тех, которые создают не искусство. Художественный опыт является основой эмоционального самовосприятия и самоотражения ознакомления с своей эмоциональной картой, которая связывает с жизнью. Эмоциональная интеллигенция важна и для личного лидерства, то есть самосознания.

Случайно ли совпадают агония ненаходчивости общества в целом и большинства индивидов в нём в последние четверть века с увеличением постмодерной практики? Закрытия музеев, галерей, отсутствие классической музыки, поэзии, уступка перед развлекательными содержаниями. Можно ли на интернете наслаждаться поэзией, классической музыкой, живописью, могут ли поиски по интернету реализовать эмоциональные поиски по собственному творческому существу и тех которые образуются?

Опорные слова: антиискусство, понижение эмоциональной интеллигенции, возвращение художественного опыта, школы, способность, перемены

Марина Мијатовић, МА

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача „Михаило Палов“,
Вршац

Јована Павловић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача „Михаило Палов“,
Вршац

UDK 37.018.1

Стручни чланак

Примљен: 03. III 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 245–251.

ЗНАЧАЈНИЈА ИСТРАЖИВАЊА О ВАСПИТАЊУ У САВРЕМЕНОЈ ПОРОДИЦИ У СВЕТУ И КОД НАС

Резиме

Најпродуктивнији начин стицања новог научног сазнања је путем истраживања. Научно истраживачки радови из области породичне педагогије и из сфере породичног васпитања представљају драгоцен допринос разумевању али и напретку целокупне педагошке теорије и праксе. Породица је динамичан, друштвено условљен систем подложен променама, а како би се што боље разумеле те развојне промене и њене последице јавља се потреба за већим бројем истраживања. Тако је дошло до експанзије квалитативних али и квантитативних истраживања породице. Сазнања стечена о породици, њеним карактеристикама и функционисању, као и широкој лепези варијабли које утичу на васпитање деце, имају директан научни допринос. Рад има за циљ да укаже на разноврсност домаћих и страних истраживања као и да се да приказ најзначајнијих варијабли које утичу на развој и васпитање детета.

Кључне речи: породица, истраживање, породичне варијабле, васпитање

Породица као нуклеус људског друштва постоји од почетка цивилизација. Временом она је мењала своје одлике, што је директно утицало на промене у породичним односима, структури, функционисању али и бројности њених чланова. Од затвореног система кретала се ка отвореном, чинећи своје границе пропустивијим на спољне утицаје, еластичнијим, флексибилнијим и мање ригорозним. Ова транзиција породице утицала је на и на њену васпитну улогу. Како би се разумеле све поменуте промене, њихови утицаји и значај за васпитање детета, а како би се унапредила сама васпитно-образовна пракса родитеља и стручњака који се баве породичним васпитањем и педагогијом уопште, неопходно је константно вршити разноврсна истраживања. Истраживања су неопходна

и да би се могли открити закони друштвених појава које се јављају у породици, како би се објасниле и класификовале везе и утврдио положај личности детета.

Грандић (2007) говори да је циљ васпитања увек био припрема младе генерације за живот, да се код ње формирају таква својства личности која су јој неопходна за живот и чије изграђивање представља саставни део те припреме за живот. На саму структуру али и функционисање породице утичу многобројни фактори који су се мењали током развоја људског друштва. Посебну пажњу истраживача привукли су социоекономски статус породице, али и васпитни стил родитеља који су последњих тридесет година постали центар истраживања. „Комплексније сагледавање интеракцијског дејства фактора породичне средине на развој личности младих није могуће без свестранијег сагледавања не само фактора породичне средине него и ширег контекста друштвене средине“ Станојловић (2001:58). Сходно томе различити аутори су давали приказ узрочног низа породичних варијабли и развоја личности детета. Тако су Хофман В. и Липит Р. Говорили о следећем низу:

- порекло родитеља;
- садашња ситуација у породици;
- састав породице;
- односи међу родитељима;
- личне карактеристике родитеља;
- однос родитеља према детету;
- отворени облици родитељског понашања;
- управљеност детета према родитељима, браћи и сестрама;
- отворено понашање детета према другим члановима породице;
- личне карактеристике детета;
- дете ван породице.

Белски Џ. говори да је неопходно кренути од интегралног приступа у изучавању развоја детета у породици. Зато је неопходно да се однос родитеља и деце разматра кроз три компоненте:

- узајамни утицаји родитеља и развој детета;
- повезаност развоја детета и брачних односа;
- узајамни утицај брачних односа и родитељства;

Домаћи аутори као што су Поткоњак Н. и Крешо А. сматрају да би требало полазити од следећих варијабли које утичу на развој и понашање младих:

- социоекономске прилике у породици;
- образовни ниво родитеља;
- културне прилике породице;
- структура породице;
- понашање родитеља према деци;
- ниво аспирације родитеља;
- ставови родитеља према образовању.

Из наведеног се може увидети да и домаћи и страни аутори имају слична мишљења о варијаблама које су битне за развој и понашање младих.

Једна од већ споменутих варијабли, понашање родитеља, је веома сложена породична варијабла која се различито може тумачити. Неки је објашњавају кроз термине: контрола, аутономија, строгост, љубав; а други кроз термине као што су: демократичност, ауторитативност. Веома често истраживачи су усмерени на биполарне димензије (строгост-попустљивост) што је свакако неприхватљиво јер строгост не значи искључивање нежности и доброте, а тако исто и попустљивост не значи да се искључују захтеви целисходне строгости. Волф је истраживао утицај понашања родитеља на развој интелигенције и особина личности код деце, те је издвојио три групе варијабли породичне средине које имају веома битну улогу у целокупном дечијем развоју, поготово у когнитивном:

- интензитет мотивације;
- подстицање развоја говора детета;
- услови и могућност за учење.

Он наводи да су све три варијабле повезане са коефицијентом интелигенције ученика, а укупни утицај ових варијабли израчунат је помоћу мултипле корелације где је добијена вредност $R = 0,76$ знатно већа у односу на појединачне породичне варијабле као што су социоекономски статус, образовни ниво родитеља (Исто). Велику пажњу истраживача привукла је и димензија функционалности породице. Зуковић (2012:103) истиче да: „постоје различити термини којима се описују породице које добро функционишу: снажне породице, емоционално здраве породице, уравнотежене, срећне породице, успешне, оптималне породице и др.“ Да би се за неку породицу рекло да је функционална најбитније је да се њени чланови тако и осећају, да су задовољни функционисањем, односима и атмосфером која влада у њој. Сходно томе често су испитиване димензије које одликују успешну породицу а као један од најистакнутијих аутора који се бавио овим питањем био је ДеФрејн (DeFrain). Он је творац модела породичних снага који сагледава преко шест димензија:

- приврженост
- наклоност и разумевање
- позитивна комуникација
- заједнички проведено време
- духовно благостање
- способност превладавања стресних и кризних ситуација (Stinnett, DeFrain, 1985, према: DeFrain, 1999)

ДеФрејн истиче да је комуникација у породици битна за добре односе па самим тим позитивно утиче на правилан развој деце. Прво, чланови породице морају бити добри слушаоци и вешти у постављају питања. Чланови породице не треба да покушавају да читају мисли других чланова. Погледи људи се мењају током времена, па је тако најбољи начин да се добије увид у начин сагледавања

ствари и избегне читање мисли редовно постављање питања. Такође, аутор помиње да је и хумор битна компонента доброг функционисања породице.

Структура породице и васпитање су фактори којима породица располаже и којим се користи у својој улози посредника између друштва и појединца. Weisner T. то показује у свом емпиријском истраживању које је започело 1974 године, а први пут је објављено 1986 године под насловом „Деца из 60-тих као родитељи“ (Children of the '60's As Parents). Узорак у истраживању је износио 200 конвенционалних и неконвенционалних породица. Савремене а конвенционалне породице су потпуне, двородитељске породице које чине венчани родитељи и њихови потомци. Неконвенционалне породице јављају се као породица партнера по договору (пред венчањем, пред разводом), самохране мајке, породице-велике заједнице. Родитељи који су били деца 60-тих година развили су се као личности са различитим схватањем идеалне породице и ако су имали исти друштвени контекст. Разлози овоме су тројаки:

- неким је недостижан циљ у којем су себе хтели да оставе (муж, жена, властита кућа) из економско-социјалних разлога;
- неки сматрају идеал породице средње класе моделом превазиђеним за америчке услове живота;
- неки двородитељску породицу сматрају идеалном за остваривање себе као породичног човека и тај идеал остварују на основу услова материјалне природе и модела васпитања које су неговале претходне генерације америчког друштва.

И конвенционалне и неконвенционалне породице су праћене у природним условима а ефекти алтернативних начина одгајања деце који су праћени на следећим варијаблама: школски успех, физички и ментални развој, социјална и емоционална зрелост, стил живота, нису произвели значајне разлике. То се објашњава прилагођеношћу оба типа породица културним захтевима савременог америчког друштва (Милошевић, 1995).

Споменућемо истраживање које је спроведено на територији Војводине 2005. године у циљу сагледавања улоге оца у родитељству. Истраживање је спроведено од стране Покрајинског секретаријата за демографију, породицу и друштвену бригу о деци у Новом Саду и узорком је обухваћено 430 очева (старост од 26-46 година) чија деца похађају припремну групу предшколске установе. 39,60% очева на жалост не зна да ли је васпитање деце заједничка одговорност оба родитеља, док њих 15,84% сматра да то није заједничка одговорност. 39,69% родитеља није сигурно да постоји веза између квалитета родитељства и квалитета брачног односа. Док се 49,50 слаже да је добар брачни однос битан за добро родитељство, њих 10,89% сматра да добар брак не значи добро родитељство и обрнуто. Светла тачка овог истраживања је податак да чак њих 60,01% жели да у будућности прошири своја сазнања о васпитању детета и да размени искуства са другим очевима (Бабић-Кекез, 2009). Уницеф (UNICEF) и Хемофарм фондација, 2014 године представили су резултате истраживања „Срећа и породи-

це са децом у Србији“. Истраживање је обухватило узорак од 600 домаћинстава из 28 општина у Србији. Истраживање о породицама и срећи спровео је центар за истраживање јавних политика. Срећа представља један од битних фактора који директно утичу на правилно функционисање породице. Деца треба да расту у средини у којој постоји позитивна емоционална клима, срећа, задовољство и приврженост свих њених чланова. Процена среће породице у овом истраживању вршило на основу четири изабрана параметра (процена родитеља о сопственој срећи, о срећи породице, срећи детета, и заинтересованост и активност детета). Потпуно срећно је 67,7% породица, делимично срећно 20,7% а несрећно је 11,7% породица. Резултати истраживања су многобројни и исцрпни тако да ће овде бити приказани само делови анализа, које сматрамо посебно битним за правилно васпитање деце. Добри и позитивни односи унутар примарне породице изгледа да доприносе породичној срећи. Квалитет односа родитеља и деце игра важну улогу.

На срећу породице, у свим циклусима развоја, постојање конфликта утиче негативно. Међу породицама у којима нема конфликта 72,5% породица је срећно, а 8,4% несрећно. Конфликти у породицама требају бити решени кроз разговор и договор како би представљали повољну прилику за развој свих њених чланова. Истраживачи кажу да је постојање конфликта још важније за породице са адолесцентом, јер ако је у њима присутан интензиван конфликт несрећно је чак 63,3% породица. Још један од сегмената који се испитивао у овом истраживању а који је посебно значајан за васпитање у савременој породици је слободно време. Родитељи и шира породица треба да су укључени у организацију слободног времена детета, као и да схвате свој значај и улогу у свему томе (организаторка улога и сарадничка улога). Организација слободног времена је веома битна за свестран развој личности, и она захтева од родитеља активност али и креативност. Међутим са развојем технике технологије и како сама глобализација заузима више маха мењала се и породица. Са овим променама уочене су и промене у слободном времену младих тј. у томе где га и како проводе као и то да породица све мање учествује у организовању слободног времена. Опис учесталости и начина на који породице проводе слободно време говори нам да скоро сви родитељи (86,5%) наводе да са дететом проводе бар сат времена у некој заједничкој активности. Што се тиче учесталости различитих заједничких активности родитељи најчешће са децом иду у парк, на игралиште, у шетњу, затим разговарају пред спавање или читају приче пред спавање, а значајно ређе заједно са децом посећују јавне догађаје или се баве неким заједничким хобијем или спортом.

Породице у којима деца и родитељи учествују у више заједничких активности су нешто срећније од породица у којима родитељи и деца не учествују у заједничким активностима. Чак 33,3% породица у којима родитељи и деца не учествују у заједничким активностима је несрећно, а само 28,6% срећно, у породицама у којима родитељи и деца учествују заједно у свим наведеним активностима само је 3,8% породица несрећно, а 78,5% срећно.

Можемо закључити да срећа представља само један од мноштва битних фактора који утичу на правилно функционисање породице. Да би за породицу могли рећи да је срећна и да правилно остварује своју васпитну функцију неопходан је добар спој тих фактора.

Литература

- Бабић-Кекез, С. (2009), *Образовне потребе у функцији развоја компетенција за одговорним родитељством*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитала „Михајло Павлов“.
- Грандић, Р. (2007), *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Воводине
- DeFrain, J. (1999): *Strong Families around the world, Family Matters*, Australian Institute of Family Studies 53, 6-13.
- 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.
- Станојловић, Б. (2001), *Породица и васпитање деце*, Београд: ИДП „Научна књига“.
- Срећа и породице са децом у Србији, UNICEF (2014), УРЛ: <http://www.unicef.org/serbia/StudijaoSreci.pdf>
- Зуковић, С. (2012), *Породица као систем- функционалност и ресурси оснаживања*, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Marina Mijatović, MA, Jovana Pavlović, Vrsac

IMPORTANT RESEARCH ON UPBRINGING IN MODERN FAMILY IN THE WORLD AND IN SERBIA

Abstract

The most productive way to acquire new scientific knowledge is through research. Scientific-research works in the field of family pedagogy and from the sphere of family upbringing are precious contribution to both understanding and progress of comprehensive pedagogic theory and practice. Family is dynamic, socially conditioned system subject to changes, and in order to understand the developmental changes and their consequences it is necessary to carry out great deal of research. As a consequence, there has been an expansion of qualitative and quantitative research on family. The insights on family, its characteristics and function, as well as on a wide range of variables influencing upbringing of children, have direct scientific contributi-

on. The aim of the paper is to point to versatility of domestic and foreign research, as well as to give an overview of most significant variables influencing the development and upbringing of a child.

Key words: family, research, family variables, upbringing.

Марина Миятовкч, МА, Иована Павлович, Вршац

БОЛЕЕ ВАЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ О ВОСПИТАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ В МИРЕ И У НАС

Резюме

Самый продуктивный способ усвоения нового научного сознания осуществляется путём исследования. Научно исследовательские работы в области семейной педагогики и в сфере семейного воспитания, являются драгоценным вкладом в понимание и в прогресс совокупной педагогической теории и практики. Семья является динамичной, общественно обусловленной и зависимой системой подлежащей изменениям, а чтобы лучше понять эти изменения в развитии и её последствия, необходимо большее число исследований. Таким образом произошла экспансии качественных и количественных исследований семьи. Знания приобретённые о семье, о её характеристиках и функционировании, как и о большом количестве переменных, которые оказывают влияние на воспитание детей, имеют прямое научное значение и вклад. Целью настоящей работы является указание на разнообразность наших и зарубежных исследований и дать обзор важнейших вариабл, переменных, оказывающих влияние на развитие и воспитание ребёнка.

Опорные слова: семья, исследование, семейные переменные, воспитание

ЗНАЧАЈ ПОРОДИЧНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ПРИПРЕМИ МЛАДИХ ЗА ОДГОВОРНО РОДИТЕЉСТВО

Резиме

Истраживањем које смо спровели желели смо да утврдимо како и у којој мери родитељи кроз комуникацију и породичну динамику утичу на формирање мишљења о улози полова, браку и родитељству као и у којој мери односи у породици утичу на припрему младих за одговорно родитељство. Инструмент који смо применили је упитник. Узорак чини 100 студената Филозофског факултета у Новом Саду. Добијени резултати указују на евидентан став о потреби подједнаког ангажовања оба родитеља у подизању и васпитавању деце. У нашем узорку постоји релативно отворена комуникација са родитељима али постоје теме о којима не могу разговарати са њима што можемо приписати постојању „генерацијског јаза“. Према начелима културне и индивидуалне педогогије васпитањем је неопходно наслеђене културне вредности пренети на младе уз обавезно остављање простора младима за изграђивање сопствених система вредности. Резултати су у складу са очекивањима да породична комуникација има велики значај у припреми младих за одговорно родитељство.

Кључне речи: комуникација, породица, брак, родитељство,

Увод

Чињеница је да савремени родитељи у поређењу са старом традиционалном породицом, имају све мање времена за бављење, комуницирање и васпитно деловање на своје дете. Све више је породица у којима су запослена оба родитеља. Савремени родитељи су, поред заузетости на радном месту, ангажовани бројним друштвено – политичким, самоуправљачким и разним другим обавезама тако да све више времена проводе ван куће. Ако уз ово додамо и чињеницу да деца одлазе у школу у две смене, да похађају бројне ваннаставне активности онда је сасвим јасно да многи родитељи, из објективних разлога, а да не спомињемо субјективне разлоге, нису у могућности да поклоне довољно пажње и времена деци, да се њима више баве, да чешће и квалитетније комуницирају те да континуиранije и интензивније на њега васпитно делују.

Веома је важно колико и на који начин родитељи комуницирају са дететом, да ли га добро познају, да ли прате његов развој, успех, напредак, расположење, колико му помажу, указују поверење. Права и искрена комуникација је најбољи пут и начин споразумевања, решавања проблема и проналажења компромиса.

Сматрајући комуникацију између родитеља и деце изузетно важним моментом за развој детета и одржавање функционалности породице определили смо се да усмеримо истраживање на испитивање чињенице да ли и у којој мери породица и квалитет интерперсоналних односа у породици имају утицаја на припрему младих за одговорно родитељство? У истраживању смо пошли од предпоставке да породица, односно породична интеракција јесте веома важан фактор припреме младих за одговорно родитељство.

Породична комуникација и породични односи

Комуникација са децом један је од суштинских и надасве важних родитељских задатака. Када родитељи добро изврше тај задатак он повезује породицу и спречава или лечи многе проблеме. Исто тако када није добро извршен породични живот може бити пун тензија и конфузије, а деца могу кренути у свет неадекватно припремљена за све оно што живот носи. Родитељи на жалост, веома често прецењују количину смислених разговора које имају са својом децом нарочито у периоду адолесценције, а и сама истраживања показују да је разговора све мање у данашњим, савременим породицама. Смањило се време које се посвећује заједничким оброцима, деца су све више ангажована у ваншколским активностима или проводе време највише са својим вршњацима јер су родитељи прилично ужурбани и запослени.

Породично васпитање ће у сваком случају бити ефикасније уколико су породични односи складни. Пун и здрав живот у породици готово је немогућ нарочито ако се говори о васпитању деце школског узраста. Добра комуникација родитеља са децом омогућава надзор у извршавању њихових свакодневних обавеза и понашања. Комуникација омогућава разумевање, подршку, сарадњу, решење проблема.

Важност породичних односа за развој детета наглашавају присталице готово свих психолошких и педагошких праваца, при том, природу тих утицаја различито сагледавају и тумаче. У потпуној породици могу се идентификовати следеће врсте односа: родитељ – родитељ, родитељ – дете и дете – дете.

Када је у питању однос родитељ – дете, Опачић (1995) истиче следеће: није добровољан, већ биолошки дефинисан; почиње рано, рођењем детета; траје дуго; почива на чврсто дефинисаним улогама; тим улогама дефинисана је асиметрична позиција учесника у интеракцији; има велику афективну важност за све учеснике у интеракцији.

Шта у интеракцији родитељ дете у највећем степену детерминише њен квалитет али и последице?

Према схватањима социоконгнитивиста, наглашавамо да је интерпретација реалности фактор који у значајној мери детерминише људско понашање. Као и код сваког облика интеракције квантитет на посредан начин утиче на квалитет и обратно. За утврђивање васпитне вредности односа родитељ – дете Милошевић (1995) пише о две битне димензије: *афективна* (огледа се у узајамном манифестовању срдечног и топлог односа насупрот хладном и прилично уздржаном односу) *контролна* (огледа се у обиму и карактеру контроле коју врше учесници интеракције)

Поставља се питање шта је то што у највећој мери одређује квалитет и последице интеракције родитељ – дете? Као и код сваке интеракције квантитет на посредан начин утиче на квалитет и обрнуто. Резултати различитих истраживања показују да су односи родитељ – дете у породицама које више времена проводе у заједничким активностима повезани међусобно с већим поверењем и топлином у односима. Други фактор који битно утиче на интеракцију је структура улога. Однос родитељ – дете карактерише, нарочито у раним развојним фазама његова асиметричност у погледу моћи и знања. Грандић (2007) наводи следеће породичне односе: *интрагенерацијски* који представљају односе између одраслих и релативно формираних личности исте генерацијске доби који на темељу сопствене одлуке и избора заснивају породичну заједницу као брак; *интергенерацијски односи* су сложенији од претходних и представљају односе између чланова породице различитих узраста.

Чврста емотивна веза између родитеља и детета се успоставља међусобним испољавањем љубави, наклоности, пажње и поверења. Родитељи прихватају дете такво какво јесте, са свим његовим манама и слабостима. Однос са дететом родитеље испуњава задовољством и сатисфакцијом. Дете је расположено, весело, умиљато, спремно за акцију и поступке. Такво дете жити у породици у којој су родитељи емоционално зрели који се слажу и добро живе, мудри су и доследни у својим поступцима (Пјурковска – Петровић, 1993).

„Да ли ће односи у породици бити повољни или неповољни зависи у великој мери од тога какви односи постоје између детета и његових родитеља”. (Херлок, 1956:508). Односи родитеља према детету и детета према родитељима се стално мењају што захтева перманентно међусобно прилагођавање: деца расту, развијају се и постављају нове захтеве својим родитељима, а родитељи захтевају од деце да прихвате стандарде породице и социјалне групе којој породица припада.

Ка одговорном родитељству...

Према теорији социјалног учења, особа ће се ангажовати за неку активност, уколико перципира да се она моће спровести са задовољавајућим исходом за шта јој је потребно одговарајуће поткрепљење од стране родитеља. Уколико постоји топла и емотивна размена у односу са дететом, ауторитативни однос са дететом, праћење и адекватан надзор активности детета и квалитетна комуника-

ција може се говорити о конструктивном родитељству. Путања коју породица опише на свом животном путу има кружан облик и означава се као животни циклус породице (Голднер – Вуков, М. 1988:46). Животни циклус породице започиње стварањем брака као самосталне јединице. Након тога следи серија развојних нивоа све док се породица поново не сведе на првобитни брачни пар. Породични циклуси су следећи (исто):

1. Заснивање породице; 2. Породице са малим дететом; 3. Породица са школским дететом;

4. Породице са адолесцентима; 5. Породица коју напуштају деца; 6. Породица која стари.

Развојне фазе постављају пред породицу захтеве у смислу промене и прилагођавања породичне структуре и организације у односу на потребе породице. Развојне фазе у животном циклусу породице су најбољи тест способности породице да се прилагођава евентуалним захтевима. Фазу породице са адолесцентом одликује повећана флексибилност родитеља у односу на све већу независност деце. При свему томе родитељи задржавају свој ауторитет који треба да деле оба родитеља и да имају највише место у породичној хијерархији. Доследност не треба да буде ригидна, али се правила које родитељи стварају морају поштовати. При томе се врше стални приговори око нових потреба деце које су у складу са све већим осамостаљивањем и слободама које иницирају млади чланови породице. Период младалаштва још је израженији у потреби стварања и одржавања сопствених различитости код младог човека. Адолесцент стиче свој сексуални идентитет и прави планове за своју будућност. У свему томе тражи пуно самосталности, али у породици која прати, даје подршку и усмерава. Дакле, родитељство представља пружање помоћи одрасле особе детету да се развије у одраслу и зrelu особу, који ће му омогућити што успешнији и лакши прелазак из детињства у одраслост. Припрема за породични живот и родитељство почиње у родитељској породици, где се дете прво сусреће са моделом међусобних односа родитеља, него формално. Од тога какав је међусобни однос између родитеља и како се родитељи односе према деци зависиће дететов однос према другима и његова припрема за родитељство и породицу.

Проблем истраживања

Чињеница је да породица и рано детињство имају одлучујућу улогу у формирању личности детета. Стога, питање које се намеће јесте како породица, а првенствено квалитет односа међу родитељима и отвореност комуникације између родитеља и деце, утиче на формирање позитивних ставова младих према браку и родитељству? Овим истраживањем желимо да сазнамо да ли млади кроз породичну интеракцију и односе са родитељима уче и припремају се за улогу родитеља која их чека у будућности. Оно што је веома битно рећи јесте и да ли је породица још увек довољно јака „институција“ и да ли је њен утицај јачи од мноштва осталих.

Истраживања која су се бавила проучавањем породичних односа и утицајем истих на целокупан развој личности детета, указују нам на значај породичне комуникације у припреми младих за одговорно родитељство (Милошевић, 1995; Мухић, 2009; Опачић, Милосављевић и Кос, 1987). Самим тим предмет овог истраживања јесте како породица односно комуникација родитеља и деце утиче на припрему младих за одговорно родитељство. У истраживању смо пошлели од претпоставке да породица, односно породична комуникација јесте веома важан фактор припреме младих за одговорно родитељство. Хипотезе које ћемо у истраживању проверити су следеће: 1. Млади имају релативно отворену комуникацију са родитељима, пуну уважавања и међусобног разумевања; 2. Пол родитеља не утиче на комуникацију са испитаницима; 3. Постоји значајна повезаност између равноправне расподеле ауторитета међу родитељима испитаника и мишљење испитаника да у породици треба да буде успостављен такав однос међу супружницима; 4. Родитељи јесу узор младима за будуће родитељство; 5. Постоји релативно отворена комуникација младих са родитељима о односима међу половима, браку, породици, родитељству.

Циљ нашег истраживања јесте да сагледамо у коликој мери односи у породици утичу на припрему младих за одговорно родитељство.

Варијабле

Варијабле коришћене у овом истраживању су:

Независна варијабла: породична интеракција, пол испитаника

Зависна варијабла: одговорно родитељство

Методе, технике, инструменти истраживања

У овом раду коришћена је дескриптивна метода. Техника коју смо одабрали је анкетирање. Користили смо упитник који се састоји од 15 питања отвореног и затвореног типа. Питања су конципирана тако да можемо на основу добијених одговора испитати квалитет односа и комуникације између родитеља међусобно и између родитеља и младих, затим на испитивање родитељског утицаја на младе и очекивања младих у вези са улогом родитеља која их чека у будућности. Ради обезбеђивања што потпуније искрености испитаника, испитивање је анонимно.

Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања чине студенти Филозофског факултета у Новом Саду. За истраживање је одабран намеран узорак од 100 испитаника од којих 45 (45%) испитаника чине младићи, а 55 (55%) чине девојке. Како је број испитаника који чине узорак приближан према полу претпостављамо да се одговори неће битније разликовати.

Резултати

Истраживања која су се и раније бавила породичном комуникацијом и значајем исте у животу детета указала су на велику важност педагошки исправне, богате породичне комуникације. Ово истраживање бавило се питањем утицаја породичне комуникације у припреми младих за одговорно родитељство.

Бавећи се питањем комуникације у жељи да сазнамо каква је иста између испитаника и њихових родитеља дошли смо до веома охрабрујућих резултата. Више од половине испитаника, њих 68% сматрају комуникацију са својим родитељима искреном, отвореном, пуном поверења те да не треба ништа мењати. Сматрамо да родитељи испитаника граде и у адекватном правцу развијају однос родитељ – дете веома успешно што поткрепљују добијени резултати. Наведени податак нам говори у прилог томе да је наша хипотеза 1 потврђена. Дакле, млади имају реелативно отворену комуникацију са родитељима, пуну уважавања и међусобног разумевања.

Комуникација са децом један је од суштинских и надасве важних родитељских задатака. Када родитељи, без обзира на пол, добро изврше тај задатак он повезује породицу и спречава или лечи многе проблеме. Желећи да сазнамо да ли испитаници у комуникацији дају предност мајци или оцу, уврстили смо сходно томе питања у упитник. Резултати нашег истраживања наводе на закључак који гласи: испитаници се обраћају мајкама али и очевима, с тим да имају леп и отворен однос са сваким од њих. Више од половине испитаника тачније 64% њих однос са мајком оцењује као веома добар и 70% њих однос са оцем оцењује као веома добар те да пол родитеља не утиче на комуникацију са испитаницима што нам говори да је наша хипотеза 2 потврђена.

Сматрајући да у нашем друштву још увек постоји прилично јасно уочљива разлика између улоге коју имају отац и мајка у доношењу важних одлука као и обављању послова везаних за децу желели смо да сазнамо да ли испитаници сматрају исто и каква је расподела улога у њиховој породици. На основу добијених резултата констатујемо очигледан став о потреби подједнаког ангажовања оба родитеља у васпитању и подизању деце. Иако се данас све више може чути, нарочито у браку млађих људи, да не постоји родна условљеност око поделе кућних послова и активности са децом још генерално гледајући има више случајева где постоји неуједначена укљученост мајке и оца у кући што је последица патријархалног васпитања. Концепт родне асиметрије реализације родитељства манифестује се у ставовима о преовлаштујућој ангажованости мајке у задовољавању свакодневних потреба деце. Овим сматрамо да је наша хипотеза 3 потврђена. Дакле, млади сматрају да постоји значајна повезаност између равноправне расподеле ауторитета међу родитељима испитаника и мишљења испитаника да у породици треба да буде успостављен такав однос међу супружницима

Родитељство представља пружање помоћи одрасле особе детету да се развије у одраслу и зрелу особу, и који му омогућава што успешнији и лакши прелазак из детињства у одраслост. Припрема за породични живот и родитељство

почиње у родитељској породици, где се дете прво сусреће са моделом међусобних односа родитеља. Од тога какав је међусобни однос између родитеља и како се родитељи односе према деци зависиће дететов однос према другима и његова припрема за родитељство и породицу. На основу добијених резултата у истраживању можемо да констатујемо да је васпитањем неопходно наслеђене културне вредности пренети на младе, о чему и сами испитаници, њих 54% потврђују изјавама да желе да буду као родитељи у вршењу родитељске улоге али исто тако је важно оставити простор младима за изградњу сопствених система вредности који ће одговарати како на њихове потребе тако и на захтеве времена у којем живе, а који представљају надоградњу на основу коју наслеђују од родитеља. У складу са овим можемо да закључимо да је наша хипотеза 4 потврђена тј да су родитељи без обзира на наведено узор младима за будуће родитељство.

Породица добија све већу улогу у припреми младих за родитељство. Зато се данас веома често напомиње да је управо она основни носилац васпитно – образовног рада приликом припреме младих за улогу родитеља. Породица на различите начине утиче на младе и њихов поглед на родитељство схватање улоге родитеља. Тај утицај родитеља кроз интеракцију родитељ - дете може и најчешће се одвија у два вида: директан утицај (давање информација, саветовање, разговори) и индиректан утицај (посредством односа које родитељи успостављају у породици и личним примером). Како бисмо сазнали да ли и на који начин родитељи утичу на младе када је реч о избору партнера, формирању ставова о браку, породици и родитељству, поставили смо таква питања у упитнику. У жељи да сазнамо да ли родитељи својим примером као и непосредним или посредним деловањем на младе утичу на избор партнера и ставове младих о браку и породици поставили смо адекватна питања у упитник. Резултати до којих смо дошли нас наводе на закључак да су испитаници, њих 55% генерално самостални приликом избора партнера, доношења одлуке када је право време за ступање у брак уз поприлично поштовање норми и савета које усвајају од својих родитеља које добијају кроз разговор са њима на тему избора партнера, брака, родитељства. Можемо да констатујемо да млади отворено разговарају са родитељима о браку, родитељству, избору партнера уз постојање самосталности приликом доношења одлука о истом, те сматрамо да је наша хипотеза 5 потврђена.

Закључак

Налази истраживања вршених у нашој средини (Лонго, 2001; Станић, 1987), упућују на закључак да је однос родитељ – дете у породицама које више времена проводе са својом децом у заједничким активностима повезан са већим међусобним поверењем и топлином у односима. Комуникација са децом један је од суштинских и надасве важних родитељских задатака. Када родитељи добро изврше тај задатак он повезује породицу и спречава или лечи многе проблеме. Веома је важно са дететом отворено разговарати о свим проблемима, ангажовати га да активно учествује у доношењу одлука. Од комуникације родитеља

са децом много зависи не само њихово добро споразумевање већ и емоционално расположење деце, њихово задовољство, радост, ужитак. Најважнија порука коју родитељи треба да преносе детету је да га уважавају као личност, да га таквог какво је прихватају и, пре свега, да га воле. Кроз односе у породици, односе с родитељима и односа родитеља међу собом, дете гради темељ односа према себи, другим људима и друштву у којем ће се као одрастао човек интегрисати и у којем ће деловати. Породица на различите начине утиче на младе и на њихов даљи живот, па и на њихов поглед на родитељство. Тај утицај кроз интеракцију родитељ – дете може да се одвија у два вида: директан утицај (давање информација, саветовање, разговори) и индиректан утицај (посредством односа који родитељи успостављају у породици). Породица, у јединству са осталим факторима, треба да припреми младе за родитељство. Основни услов за успех у томе јесте стварање повољне породичне атмосфере у којој ће се млади свесно и несвесно, плански и стихички припремати за родитељство и изграђивати своје ставове према њима.

Спровели смо истраживање у ком смо пошли од претпоставке да адекватна комуникација родитеља и деце у данашњој савременој породици коју прати мањак времена проведеног са децом, често одсуствовање из куће и константна трка за стицањем материјалних средстава утиче на припрему младих за одговорно родитељство. Резултати до којих смо дошли указују на евидентан став о потреби подједнаког ангажовања оба родитеља у подизању и васпитавању деце. Значајан аспект реализације као и перцепције модела одговорног родитељства јесте родна димензија. Иако је све више присутно залагање за равномерну укљученост оба родитеља у реализацији свакодневних активности подизања и чувања деце, неусклађеност материнства и очинства јесте реалност родитељске праксе. У нашем узорку постоји релативно отворена комуникација. Код младих постоје теме о којима не могу разговарати са родитељима. Према начелима културне и индивидуалне педагогије васпитњем је неопходно наслеђене културне вредности пренети на младе уз обавезно остављање простора младима за сопствене системе вредности.

Овим радом желели смо да сазнамо да ли млади кроз породичну интеракцију и односе са родитељима уче и припремају се за улогу родитеља која их чека у будућности што смо и потврдили анализом добијених резултата. На основу представљених резултата може се закључити да породица има посебну и врло значајну улогу у васпитавању појединца, али су и односи у породици као и укупан квалитет породичног живота такође „васпитљиви” феномени: у томе је садржана могућност коришћења едукације у функцији породичног васпитања применом програма „Школе за одговорно родитељство”.

Литература

Бергманн, W. (2007), Умијеће родитељске љубави, Јастребарско: Наклада Слуп
Екерман, В. Н. .(1987), Психодинамика породичног живота, Титоград: НИО
„Побједа“

- Голднер – Вуков, М. (1988), Породица у кризи, Београд – Загреб, Медицинска књига
- Гордон, Т. (1997), Умеће родитељства, Београд, Креативни центар
- Грандић, Р. (2007), Прилози породичној педагогији, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Херлок, Б. Е. (1956), Развој детета, Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије
- Капор – Стануловић, Н. (1985), Психологија родитељства, Београд: Нолит.
- Лонго, И. (2001), Родитељство се може учити, Загреб: Алинеа
- Михић, И. (2007), Родитељство у породицама са адолесцентом: фактори квалитета, Београд, 33ЗУНС.
- Милошевић, Љ. (1995), Васпитни односи у породици, Београд: ИТП „УНИРЕКС“ Никшић.
- Опачић, Г. (1995), Личност у социјалном огледалу, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Опачић, Г., Милосављевић, Б., Кос, Г. (1987), Индекс СОПУС и неке квалитативне карактеристике породичне интеракције, Зборник ВИ Дани психологије у Задру, Вол. 4, 61 – 71.
- Пјурковска – Петровић, К. (1993), Васпитни ставови родитеља и просоцијална оријентација детета, у: Теорије и схватања о васпитној улози породице, Зборник 25, 25 – 40, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Пјурковска – Петровић, К. (1996), Породица која развија аутономију детета, у: Аутономија личности и васпитање, Настава и васпитање 2, 319 – 335, Београд

Nataša Kovačević, MA, Novi Sad

IMPORTANCE OF COMMUNICATION IN A FAMILY IN PREPARATION OF YOUNG PEOPLE FOR RESPONSIBLE PARENTHOOD

Abstract

The aim of the present research was to establish how and to what an extent parents through communication and family dynamics influence formation of opinions on the roles of genders, marriage and parenthood, as well as to what a degree relationships within a family influence preparation of young people for responsible parenting. The sample consists of 100 students of Philosophical Faculty in Novi Sad. The findings point to an evident attitude on the need for equal engagement of both parents in raising and upbringing of children. According to the sample, there is relatively open communication with parents, but there are also topics students cannot talk about with their parents, which can be explained by “generation gap”. According to the principles

of cultural and individual pedagogy, it is necessary to transfer inherited cultural values through upbringing to young people, leaving them the opportunity to build their own value systems. The results are in accordance with the expectations, i.e. family communication is very important for preparation of young people for responsible parenthood.

Key words: communication, family, marriage, parenthood.

Наташа Ковачевич МА, Новый Сад

ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЫХ К ОТВЕТСТВЕННОЙ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ

Резюме

В настоящем исследовании мы хотели подтвердить каким образом и в какой степени родители через коммуникацию и семейную деятельность оказывают влияние на формирование мнения о роли полов, о браке и родительстве и в какой мере отношения в семье влияют на подготовку молодых людей к ответственной роли родителей. Инструментом исследования мы применили опросный лист. В опросе участвовали 100 студентов Философского факультета в Новом Саде. Полученные результаты указывают на явный факт о необходимости участия обоих родителей в выращивании и воспитании детей. В настоящей группе студентов существует относительно открытая коммуникация с родителями, но существуют и темы о которых они не могут разговаривать с ними, что можно понять как присутствие «столкновения среди поколений». Согласно принципам культурной и индивидуальной педагогики, воспитание должно унаследованные достоинства, ценности передать молодым людям, но и оставить место им самим формировать собственные системы ценностей. Результаты согласны ожиданиям, что семейная коммуникация имеет большое значение в подготовке молодёжи к ответственной роли родителей.

Опорные слова: коммуникация, семья, брак, роль родителей

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Нови Сад

UDK 796.8-053.4

Прегледни чланак

Примљен: 16. IV 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 262–275.

др Марта Дедај

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

др Дејан Савичевић

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ У ИСПИТИВАЊУ И ОЦЕЊИВАЊУ ДРЖАЊА ТЕЛА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Сврха оцењивања држања тела ученика је да се на основу пажљиве и објективне процене, уоче релевантни елементи који би чинили темељне претпоставке за планирање и програмирање превентивно-корективних мера. Код деце млађег узраста пожељно је да су присутни и родитељи, како би се добили подаци који ће употпунити важне елементе за објективнију процену. Постоје различити методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела ученика. У основи већине метода за процену држања тела, могу се извући неки заједнички елементи који чине јединствен поступак успешног превентивног и корективног планирања и програмирања.

Кључне речи: оцењивање, држање тела, ученици

Према досадашњој пракси преглед школске деце врши се углавном једном годишње у школским амбулантама, где се, поред осталог, региструје и држање тела. Особље школе, међутим, често није обавештено о подацима добијеним сис-

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

Да би се могло утврдити и регистровати свако одступање од нормалног става, потребно је дефинисати правилно држање тела. Тек када се одреди нормалан став, могуће је одредити одступања код ученика. Човек најлакше одржава усправан став ако замишљена вертикалана оса, која пролази кроз тежиште читавог тела, пролази и кроз најважније зглобове. Уколико се посматра у сагиталној равни, линија тежишта тела пролази, почев од средине уха, преко средине раменог зглоба, додирујући зглоб кука, колени зглоб и завршава се на око 3-4 цм испред осовине скочног зглоба (Бокан, 1977, 42).

Да би се визуелна процена потврдила и да би се одредила величина одступања од правилног држања тела, потребно је извршити нека мерења. Тек тада се може говорити са сигурношћу да је примећена неправилност и стварно одступање од правилног држања.

Постоје различити методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела. Приликом примене било које од датих метода и поступака, важно је да испитаник заузима природан положај тзв. лежеран став, а никако усиљени - војнички став.

Познати мерни поступци и инструменти за процену држања тела су :

- метода процене виском;
- метода према типовима држања тела;
- метода упоређивања делова тела.

Соматоскопска метода (Бокан, 1977, 43) је веома погодна метода за ширу практичну употребу и омогућава дијагностику која не захтева посебно професионално знање. Довољно је да наставник познаје основне пропорције правилно грађеног тела, како би посматрањем уочио пропорционалност или диспропорционалност грађе тела код ученика. Да би се добила општа слика држања тела, конституције и односа појединих делова тела ученик се посматра у целини са одстојања 2-3 м. Након добијања опште слике о телу, мере се поједине физиолошке кривине. За ово мерење потребно је следеће: висак, лењир и оловка за кожу (дермограф). Ученик који се посматра треба да је бос и скинут до испод кукова, тако да је са задње стране уочљив седални урез. Приликом инспекције и оцене држања тела ученик заузима лагано напет усправан став, састављених ногу и затегнутих колена. Испитивач стоји с бочне стране (сагитална раван) ученика којег опсервира, спуштајући висак од средине потиљка преко истакнутог грудног дела кичме на седални део. У том положају мери се удаљеност конопца од кичме у вратном и лумбалном делу. Уколико је у вратном делу кичме удаљеност већа од 35 мм ученик има кифотично држање, а ако је удаљеност у слабинском делу кичме већа од 45 мм ради се о лордотичном држању тела. Када су и једна и друга кривина јаче изражене, испитаник има кифо-лордотично лоше држање.

У овом положају се утврђује и да ли постоје: криласте лопатице - лењиром се мери удаљеност доњег врха лопатице до грудног коша, издубљене груди - мери се удубљење до нивоа грудног коша и испупчене груди - мери се висина избочине у односу на ниво грудног коша (Котуровић, 1988:30).



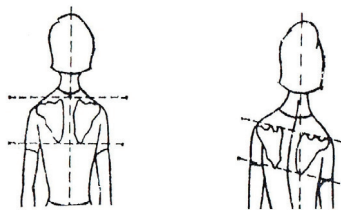
Слика бр. 1 Метода процене виском с бочне стране (према: исто)

Посматрање се врши и са задње, односно предње стране (фронтална равна). Ученик заузима следећи положај: окренут је леђима са мало размакнути али паралелним стопалима у свом индивидуалном ставу. Прво се обележе дермографом ртни наставци кичменог стуба целом његовом дужином, унутрашња ивица лопатица и њихов доњи угао. Затим се висак својим горњим делом фиксира у нивоу седмог вратног пршљена и на тај начин се одређује стање кичменог стуба. О сколиотичном држању се ради, ако постоји бочно искривљење кичме у односу на висак.



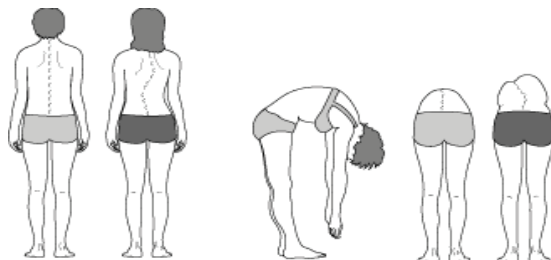
Слика бр.2 Метода процене виском са леђне стране (према: исто)

Гледа се симетричност угла између врата и рамена, да ли су рамена опуштена - повијена унапред, висина врхова лопатица и њихова удаљеност од средине према споља, величина Лорензовог троугла (Слика бр. 3), симетричност мускулатуре и да ли постоји појачани тонус појединих мишићних група (Косинац, 2002:125). Различити положаји рамена и различити нивои лопатица указују на појаву сколиотичног држања тела.



Слика бр. 3 добро држање лоше држање (Косинац, 2002:125)

Приликом оцењивања држања тела ученика, потребно је обратити пажњу и на симетричност леђа и леђне мускулатуре. Испитаник заузима следећи положај: горњи део тела савије унапред. На овај начин уочљивија су одступања од нормале (Слика бр. 4). Положај карлице утврђује се либелом или посматрањем, на тај начин што се обележе задње бедарне бодље. Посматра се да ли је карлица у водоравном положају.



Слика бр. 4 Симетричност леђа и леђне мускулатуре

Облик грудног коша посматра се са предње стране (фронтална раван) при нормалном ставу, а затим при дубоком удаху. На овај начин је видљиво да ли ученик има равне груди, издубљење груди итд. У овом положају треба обратити пажњу и на положај врата, рамена, њихов положај и њихову мускулатуру, као и на положај карлице (Котуровић, 1988:32).

Методом Наполеона Воланског (Wolanski, 1975), утврђивање држања тела врши се на следећи начин: ученик је бос и у гаћицама у природном ставу. Врши се оцењивање: држања главе, рамена, лопатике, развијеност грудног коша, одступање кичменог стуба у фронталној равни, држање трбуха, облик ногу и свода стопала. Посматрање се врши са удаљености око 2 м и анализирају се параметри по утврђеном редоследу приказани у Табели бр. 1.

Параметри држања тела	Оцене		
	0	1	2
1. Држање главе	Нос испитаника није истурен испред замишљене равни која тангира горњи део грудне кости.	Лице се не налази испред равни која тангира горњи део грудне кости.	Врх рамена, пројектован на сагиталну раван, пада испред силуете врата.
2. Држање рамена	Врх рамена пројектован на сагиталну раван пада на задњи део силуете врата.	Врх рамена пројектован на сагиталну раван пада на предњи део силуете врата.	Врх рамена пројектован на сагиталну раван пада испред силуете врата.
3. Држање лопатица	Лопатице се уклапају у јединствену површину рамена.	Лопатице се издвајају од јединствене површине рамена за више од једног прста испитаника.	Лопатице се издвајају од јединствене површине рамена за више од два прста.
4. Развијеност грудног коша	Грудни кош је добро грађен.	Грудни кош је нешто спљоштен.	Грудни кош је (раван) изразито спљоштен.
5. Бочне кривине кичменог стуба (сколиозе)	Кичмени стуб не показује бочна одступања у фронталној равни.	Линија ртних наставка кичменог стуба одступа више од два сантиметра од сагиталне равни која пролази кроз ртни наставак С7.	Линија ртних наставка кичменог стуба одступа више од 4 сантиметара од сагиталне равни која пролази кроз ртни наставак С7.
6. Држање предњег зида трбуха	Трбух је увучен.	Трбух је у равни која тангира грудни кош.	Трбух је истурен испред равни која тангира грудни кош обешен или опуштен.
7. Оцена облика ногу -посматрано с преда	Ноге су равне, колена и стопала се благо додирују.	У пределу зглобова колена или стопала дошло је до одступања. Њихова удаљеност је већа од ширине два прста испитаника.	У пределу зглобова колена или стопала дошло је до одступања. Њихова удаљеност је већа од ширине три прста испитаника.

8. Држање стопала -испитаник стоји на једној нози	Унутрашњи лук стопала је добар.	Унутрашњи лук стопала је недовољно висок и показује приликом стајања на једној нози тенденцију спуштања.	Стопало је „равно“.
--	---------------------------------	--	---------------------

Табела бр.1 Параметри држања тела (Wolanski, 1975)

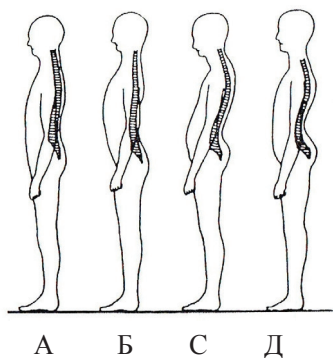
Метода оцењивања држања тела по Н. Воланском указује на одступање појединих параметара. Постоје три оцене за држање тела: 0, 1 и 2. Добар физиолошки положај посматраног сегмента оцена је 0, уколико физиолошки положај тела дискретно нарушен оцена је 1, изражен поремећај одређеног сегмента оцењује се оценом 2. Сабирањем бодова за поједине параметре, добија се збир негативних бодова. Уколико се све компоненте налазе у нормалним односима оцена је 0. Наиме, испитаник који добије 0 бодова има *изврсно држање тела*, од 1-4 бодова *врло добро држање тела*, 5-8 бодова *добро држање*, 9-12 бодова *слабо држање* и уколико се на основу датих показатеља установи од 13 до 16 бодова ученик има *врло лоше држање тела*.

Одређено одступање од нормалног статуса држања тела оцењује се оценом 1. Ово одступање говори о томе да се ради о функционалним променама локомоторног апарата и веома успешно се може кориговати на часовима физичког васпитања. Значајнија одступања од нормалног држања тела које чине структурални деформитети и у надлежности су здравствених институција, карактеришу оцену 2 (Улић, 1997:57). Ова метода је комплекснија и објективнија, даје драгоцене информације наставнику физичког васпитања о одступању појединих параметра од нормалног стања.

Метода према типовима држања тзв. Браунова скала (према: Стефановић и сар., 1972) по којој добро држање тела садржи следеће типове (Слика бр. 5):

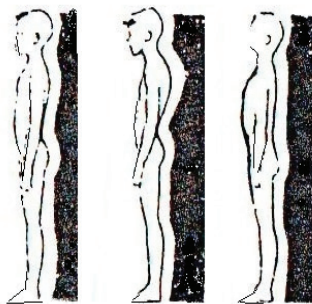
- *Држање тела типа А:* усправно држање главе, рамена су постављена право, грудни кош је нешто истуренији од главе, стомак је увучен, лопатице су приљубљене уз леђа, физиолошке кривине не прелазе 3-5 цм од вертикалне линије виска.
- *Држање тела типа Б:* глава је мало нагнута - у линији грудног коша, груди су лако упале, доњи део стомака је мало опуштен, физиолошке кривине кичме мало су појачане.
- *Држање тела типа С:* глава је савијена према грудном кошу, рамена су опуштена и повијена напред, груди су упале, доњи део стомака је испупчен, лопатице су удаљене од грудног коша, физиолошке кривине кичме јако су изражене.
- *Држање тела типа Д:* глава је лако забачена уназад, рамена су опуштена и повијена напред, стомак је изразито опуштен, јако је изражена кифоза и лордоза кичме.

Ученик има добро држање уколико се након мерења установи да припада типу А и Б, а неправилно држање тела типа Ц и Д.



Слика бр. 5 Браунова скала

Поступак испитивања држања тела посматрањем силуете и препознавање “типа држања” код испитаника. На једној од силуета (Слика бр. 6) препознаје се држање тела испитаника који се посматра у сагиталној равни - бочно (Чалија, 1974:26).



Слика бр. 6 добро држање, кифоза, лордоза

Функционални преглед држања тела. Да би се утврдило да ли је у питању функционални или структурални стадијум деформитета, од ученика се тражи да активно напегне мускулатуру заузимајућу усправан став. Када се ученику каже. „Исправи се“, и уколико се при том ставу изгуби примећена деформација говоримо о функционалном стадијуму. О почетном стадијуму деформације говоримо када при активном затезању мускулатуре не дође до потуног ишчезавања деформације (Слика бр. 7).

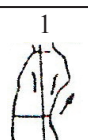
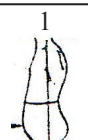
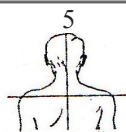
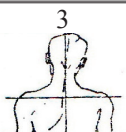
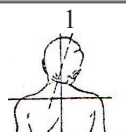


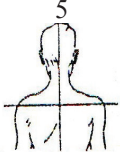
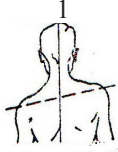
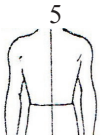
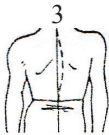
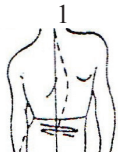
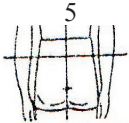
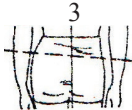
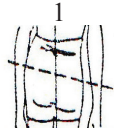
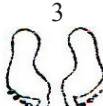
Слика бр. 7 Функционални преглед држања тела

Метода упоређивања делова тела (Barrau, Мес Gi, 1975, према: Auxter, Pyfer, Huettig, 1997) примењује се на систематским прегледима школске деце у САД. Помоћу тзв. њујоршког теста добија се уопштена слика о држању тела које се процењује у фронталној и сагиталној равни. Циљ методе процене држања тела је у упоређивању тринаест делова тела са картицама држања тела (Табела бр. 2). Сваки од тринаест делова тела оцењен је са пет, три или један, у зависности од датих показатеља. Правилно држање тела оцењено је са оценом пет, средње одступање оценом три, а оценом један значајније одступање од правилног држања.

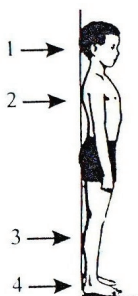
Табела бр.2 Картон процене држања тела према њујоршком тесту физичке способности (према: Auxter, Pyfer, Huettig, 1997)

1 Врат прав. Брада увучена.	3 Врат благо савијен. Брада истурена.	1 Врат прилично савијен. Брада прилично истурена.
5 Груди истурене.	3 Груди благо увучене.	1 Груди прилично увучене. (равне груди)

 5 Рамена равна.	 3 Рамена благо повијена.	 1 Рамена прилично повијена.
 5 Леђа нормално обликована.	 3 Леђа благо савијена.	 1 Леђа прилично савијена.
 5 Тело право.	 3 Тело благо повијено.	 1 Тело прилично повијено.
 5 Стомак раван.	 3 Стомак истурен.	 1 Стомак истурен и опуштен.
5	3	1
 5 Глава подигнута. Тежишна линија пролази директно кроз центар.	 3 Глава благо нагнута или извијена на једну страну.	 1 Глава прилично извијена на једну страну.

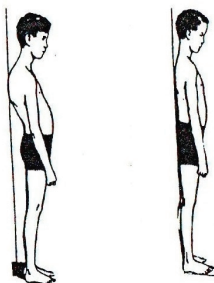
 Ниво рамена хоризонтално.	 Једно раме нешто више од другог.	 Једно раме прилично више од другог.
 Кичма права.	 Кичма благо извијена са стрaне.	 Кичма у знатној мери извијена у страну.
 Ниво кукова хоризонтално.	 Један кук нешто виши.	 Један кук знатно виши.
 Стопала окренута унапред.	 Стопала извијена.	 Стопала прилично извијена. Извијени ножни зглобови.
 Висок лук.	 Лук нешто спуштен. Стопала делимично равна.	 Лук потпуно спуштен. Стопала потпуно равна.

Метод „Четири ослонаца“ (Косинац, 2002), представља веома поуздан и једноставан тест исправности држања тела. Испитаник се прислони уза зид, ако је успостављен ослонац тела са површином зида потиљком, лопатицама, листом потколенице и петом стопала ради се о добром држању тела (Слика бр. 8).



Слика бр. 8 Метод „Четири ослонца“

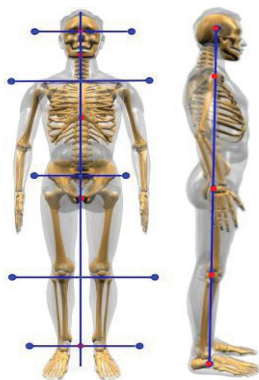
Лоше држање тела ученик има у случају када не може да успостави „четири ослонца“ (Слика бр. 9).



Слика бр. 9 Кифотично држање тела Равна леђа

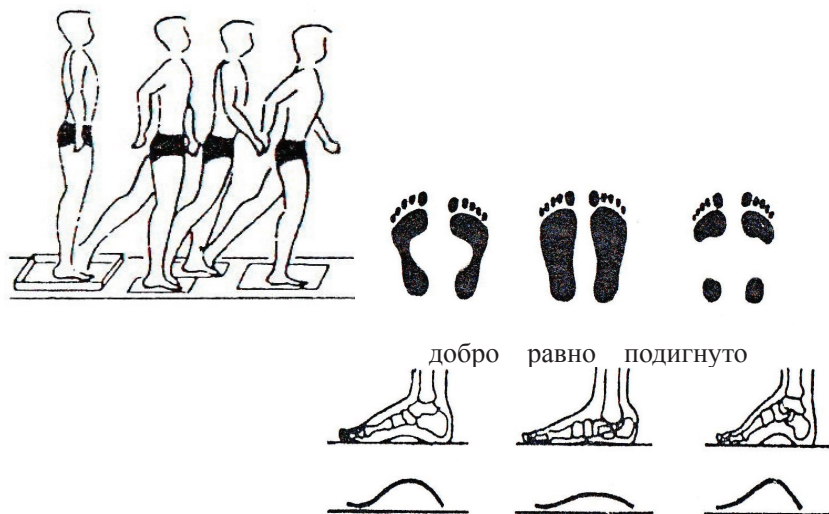
Од савремених метода мерења држања тела, данас се примењује *метода термографије* (Косинац, 2002:120), која се састоји од „врућих и хладних“ фотографија делова тела под утицајем телекамере са инфрацрвеним светлом. Правилно држање тела је када су боје симетрично распоређене на леђима. Помоћу *Моаре технике* добија се рељефна слика леђа, на тај начин што се пројектује растер и сними се фотоапаратом. Као и код претходне методе, симетрични рељеф указује на нормално држање тела.

Компјутерска метода (Косинац, 2002:129) састоји се у следећем: испитаник се поставља у фронтални положај, затим у сагитални. Предмет мерења је испитаниково држање тела, који стоји у усправном опуштеном положају с рукама опуштеним уз тело и уколико је могуће са спојеним коленима. Када испитаник заузме свој индивидуални усправан став, обележе се његове референтне тачке (Слика бр. 10) црвеним маркером и са удаљености од 3м се фотографише. Затим се та фотографија испитаника пребаци у компјутерски програм где се одређују нумерички параметри у датим показатељима.



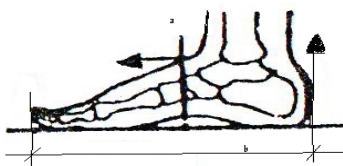
Слика бр. 10 Компјутерска метода

Неправилна држања тела кореспондирају са планитарним отисцима стопала на подограму. Постоји повезаност између типа стопала и неправилног држања тела (Косинац, 2002:131), стога је важно приликом оцењивања држања тела проверити и грађу стопала. *Метод плантографије* је поуздан за мерење статуса стопала, снимањем отисака левог и десног стопала, а затим посматрањем њихове симетричности (Слика бр. 11). Анализа добијених плантограма - отисци стопала на папиру, може се тачно урадити помоћу неколико признатих метода као што су: Томсенова, Милерова, Мајерова, Фридлендова и друге (према: исто).



Слика бр. 11 Метод плантографије (Чалија, 1974, Котуровић, 1988, Косинац, 2002)

Провера методом Фридленда (Чалија, 1974:34), састоји се из следећег поступка: измери се висина стопала од пода до висине риса (а), затим се измери дужина стопала од краја пете до врха најдужег прста у милиметрима (Слика бр. 12). Вредност висине стопала помножи се са 100 и подели са дужином стопала. Резултат се упоређује са класификацијом: добро (29-31), спуштено (27-29) и 25 и ниже лоше.



Слика бр. 12 Метода Фридленда (Чалија, 1974)

У основи већине споменутих метода за процену држања тела, могу се извући неки заједнички релевантни елементи и поступци који заједно могу чинити јединствен поступак с циљем стварања објективне претпоставке за успешно превентивно и корективно планирање и програмирање. Када је у питању дијагностика, пожељно је да и родитељи познају неке од метода, јер ће у том случају на време моћи потражити савет стручњака, наставника физичког васпитања или кинезитерапеута који реализују како превентивне, тако и корективне вежбе.

Литература

- Auxter, D., J. Pyfer, C. Huettig (1997), *Principal and methods of adapted physical education and recreation*. WCB McGraw-Hill, New York.
- Stefanović, D., N. Finogenov, N. Tasić, M. Rašić, D. Nikolić, S. Jovanović, Đ. Kolarić, L.J. Ikonić, D. Milutinović i D. Stanisavljević (1972), Učestalost telesnih deformacija i lošeg telesnog držanja školske dece na području SR Srbije. *Zbornik radova I. kongresa liječnika školske medicine Hrvatske*, Split-Trogir: 351-357.
- Wolanski, N. (1975), *Telesni rast i razvoj s praćenjem držanja tela*, Beograd: Fakultet za fizičku kulturu.
- Бокан, Б. (1977): Методологија утврђивања телесног статуса (покушај унификације регистровања држања тела у кинезитерапији), *Физичка култура*, 1, 42-45.
- Косинац, З. (2002): *Кинезитерапија сустава за кретање*, Сплит: Удруга за шпорт и рекреацију дјече и младежи града Сплита.
- Котуровић, Љ. (1988): *Корективна гимнастика*, Београд: ИГП »МИС СПОРТ».
- Крسمановић, Б. (1999): Теоријске основе и функције физичког васпитања у основној школи, *Настава и васпитање*, 1-2, 24-41.
- Улић, Д. (1997): *Основе кинезитерапије*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Чалија, М. (1974): Где смо у реализацији једног од најважнијег задатака наставног процеса-правилног држања тела, *Физичка култура*, 7-8, 145-149.

Prof Dr Radovan Grandić, Novi Sad
Dr Marta Dedaj, Dr Dejan, Sremska Mitrovica

METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH AND EVALUATION OF BODY POSTURE OF LOWER PRIMARY SCHOOL GRADE STUDENTS

Abstract

The purpose of evaluation of body posture of students is to notice, according to careful and objective estimation, relevant elements which would make basic assumptions for planning and programming preventive-corrective measures. In the case of lower primary school grade students it is preferable for parents to be present, as well, in order to obtain the data providing significant elements for more objective estimation. There are various methodological approaches in research and evaluation of body posture of students. Majority of methods for body posture evaluation are permeated by certain common elements making a unique procedure of successful preventive and corrective planning and programming.

Key words: evaluation, body posture, students.

Д-р Радован Грандич, Новый Сад
Д-р Марта Дедај, Д-р Деян Савичевич, Сремска Митровица

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ ОСАНКИ У УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Целью оценки осанки у учеников является внимательное и объективное её определение, обнаружение релевантных элементов, которые могут послужить для планирования профилактическо-коррективных мероприятий. У детей младшего возраста желательно присутствие и родителей, чтобы получить данные, которые пополняют важные элементы для более объективной оценки. Существуют разные методологические подходы в исследовании, осмотре и оценке осанки у учеников. В основе большинства методов оценки осанки, можно найти некоторые общие элементы, которые составляют единый поступок успешного профилактического и коррекционного планирования и программирования.

Опорные слова: оценка, осанка, ученики

УЧЕСТАЛОСТ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт

Током времена многи ефекти су изучавани али је један посебно добио на пажњи: ефекат учесталости повећане агресије код дечје популације. Истраживачи различитих научних дисциплина су креирали експерименте и руководили се везом између студија покушавајући да одлуче да ли постоји повезаност између узрока и учесталости агресивног понашања, и манифестоване агресије код деце. Посебно се покушавало сазнати да ли постоји узрочно последична веза, и да ли су ефекти узрочно последичне везе активирани или погођене одређеним факторима. Овај рад се бави компаративном анализом релевантне литературе која се тиче ове теме и субјеката који су обухваћени. Циљ нашег теоријско квалитативног истраживања јесте подржавање хипотезе да је школа место све учесталије појаве агресивности код ученика и да као таква не може бити игнорисана. Предмет истраживања је идентификовање круцијалних узрока и педагошких ситуација у оквиру школске свакодневнице које су потенцијални извор пораста агресивности међу ученицима. Сматра се да је то нашироко подржана теза и након редефинисања бројних студија, евидентно је да је веза присутна.

Кључне речи: насиље, агресивно понашање, насилници, жртве, педагошке ситуације.

УВОД

Неретко се у насловима дневне штампе могу уочити наслови чији су актери управо агресивни ученици. Следе примери:

19.01.2012. У основној школи „9.октобар” у Прокупљу група старијих ученика малтретирала је дечака Р.К. ученика другог разреда, тако што су га силом свукли, па голог закључали у пољски тоалет, изјавио је данас његов отац. Како је потврђено „Блицу”, дечаки који су злостављали Р. К. ученици су ОШ „9.октобар” (www.blic.rs)

19.01.2013. Ученица осмог разреда Основне школе „Андре Савчић” у Ваљеву коју су школски другови исмејавали на Фејсбуку пред крај првог полуго-

дишита доживела је такав шок да јој је стало срце, након чега је била збринута на клиници у Тиршовој у Београду! Просвета инспекција и полиција испитују овај случај вршњачког насиља. (www.blic.rs)

Након оваквих догађаја који су постали наша свакодневица, остаје нам да се запитамо зашто је дозвољено да дечија агресивност које раније привидно није било у оволикој мери, достигне оволике размере, као и који фактори су утицали на ове догађаје?

Агресија је најозбиљнији вид неприхватљивих понашања и има најозбиљније последице и на ученика који је насилник и на његову околину. Насилно и насилничко понашање су посебне врсте агресивног понашања које имају сличне исходе или облике агресивног понашања. Ови облици укључују моћ и контролу, припадност, бег, привлачење пажње и самонаграђивање. Говор тела ученика са свим овим агресивним понашањима емитује љутњу, бес, фрустрацију, понижење и/или друга осећања која мотивишу агресивно понашање. Током прве фазе развоја агресивног понашања, породично васпитање, као строга родитељска дисциплина и недостатак надзора одраслих резултирају тиме да је ученик „истрениран“ да почне да користи вид агресивног понашања. Пошто су такво агресивно понашање научили у раном детињству, ученици бивају одбачени од својих вршњака, просто зато што не умеју да се понашају у складу са друштвеним нормама и не умеју да се понашају са својим вршњацима. Ученици се свакодневно суочавају са много ситуација које изазивају осећања беса, фрустрације или понижења. Ова осећања су често разлог што реагују агресивно. Најчешћи прихваћени узрок оваквом понашању је да се оно учи путем модела. Не може се очекивати да ће ученици реаговати другачије када су бесни, ако виде само неодговарајуће понашање као модел. На наставницима је да покажу другачији начин понашања у агресивним ситуацијама, тако што ће остати смирени, разговарати о проблему или одабрати да не разговарају док се не смире довољно да могу да дискутују о проблему. Ово може бити модел и може се вежбати као друштвена вештина. Многа истраживања су фокусирана на однос између насиља на телевизији и у видео играма и пропратне манифестације агресивног понашања ученика. Ученици који су изложени великој количини медија насиља постају безосећајни на агресију и насиље. Често, због интеракција са околином и због моделованог понашања, агресивна понашања се манифестују као једини излаз из ситуација које захтевају вештине решавања проблема. Развој социјалних компетенција код ученика који су агресивни треба концентрисати на садржај стратегије, а не на број стратегија у оквиру учениковог репертоара. Неки агресивне ученике њихови вршњаци прихватају као вође, зато што се плаше да их одбију. Други агресивни ученици су често одбачени од стране својих вршњака. Дугорочно одбацивање појединца од стране његове вршњачке групе може довести до зависности од мање пожељних вршњака и прелазак у девијантну субкултуру, што често доводи до друштвене неприлагођености.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА ОРИЈЕНТАЦИЈА

Агресивно понашање обухвата широк распон специфичних понашања којима је заједничко обележје могуће наношење штете или повреде другим особама или стварима са намером да се нанесе штета. Без обзира на то да ли се ради о директном тј. непосредном или индиректном, тј. симболичком насиљу, или пак о супституцији, оно увек у мањој или већој мери штетно утиче на околину и личност која у њему учествује. Насиље је увек „средство помоћу кога човек влада над човеком“, угрожавајући тако интегритет индивидуе и нарушавајући њен развој (Арент, 2002). Зато сложеност насиља захтева један шири приступ у борби против ове тешке асоцијалне појаве. Велики број понашања која удовољава тој општој дефиницији агресивности може се, према различитим критеријумима, сврстати у мањи број категорија или врста агресивности. Вербална и физичка агресивност убрајају се у директне облике агресивности, јер је реч о понашањима које агресор жртви наноси повреду или штету у директном контакту. При социјалној или индиректној агресивности штета или повреда жртви се наносе посредно, обично угрожавањем њених социјалних односа, настојањем да се ти односи угрозе или претњом таквим угрожавањем. Због тога се таква врста агресивности назива и односном агresiјом, а обухвата понашање попут искључивања из групе вршњака, прекидање пријатељства, нарушавање туђег угледа или ширење гласина (Керестеш, 2006). Постоје неколико различитих критеријума према којима се може поделити агресивно понашање, као што су: узроци агресивног понашања, начини његовог изражавања, циљеви и исходи агресивности.

- *Отворени и прикривени облици агресивности.* Деца отвореног антисоцијалног понашања склона су да на непријатељску реакцију реагују осетљивије и негативније од деце која показују прикривено агресивно понашање. Деца прикривеног антисоцијалног понашања мање су друштвена, бојажљива су и у већој мери неповерљива према другима. У својој породици често немају потпуну подршку.
- *Реактивна и проактивна агресивност.* Реактивна агресивност је агресивно дело које представља реакцију на неки спољашњи надражај, догађај или понашање. Спољашњи надражај изазива велику количину беса који се удружује са импулсивношћу, слабом способношћу усмеравања понашања, слабо развијеним способностима савладавања и непримереном обрадом социјалних информација, у великој мери показују непријатељску агresiју са великим уделом освете. О проактивној агресивности се говори када дете намерно и планирано користи агресивно понашање да би постигло неки циљ или доминирало над другим дететом.
- *Релацијска агресивност.* Понашање које штети другима због уништавања веза, пријатељства, припадности групи или осећај прихваћености назива се релацијском агресивношћу.
- *Релацијски агресивни млади људи* се у односима са вршњацима осећају несретно и очајно. Оваква деца осећају се боље након што проузрокују искључивање друге деце. У поређењу са другом децом оваква деца су у већој мери емоционално и социјално неприлагођена.
- *Инструментална и непријатељска агресивност.* Главни циљ непријатељске агресивности је нанети

жртви бол или штету и повећава се на старијем узрасту док се инструментална агресивност смањује са узрастом. У односу на циљ и сврху напада, разликују се: импулсивна и инструментална агресија: а) импулсивна агресија представља намеру да се некому нанесе штета, угрози интегритет, узврати ударац, б) инструментална агресија је облик понашања чија је основна сврха постизање неког циља, при чему је наношење штете жртви споредна ствар и нема неко посебно значење за агресора. Дакле, агресија је само инструмент за постизање тог циља. - *Непосредна и посредна агресивност*. Непосредна агресивност се испољава према изазивачу фрустрације и агресивног осећаја. Посредна агресивност је усмерена на супституциони објект, јер је стварни узрок фрустрације из неког разлога недоступан или се бојимо санкција и непожељних последица које би могле уследити ако на њега усмеримо агресију. - *Пасивна агресивност*. У основи агресивног понашања је потреба да се неприхватљиве агресивне тенденције пребаце другима. Пасивна агресивност је често усмерена и према самом себи. Поред тога, сви облици насиља од стране породице или вршњака, строги захтеви школског система, погодно су тло за развој пасивно агресивног обрасца понашања (Cecilia, et. al. 2006).

Узроке агресивног понашања треба тражити у васпитном стилу родитеља, јер деца уче по моделу. Васпитни стил који није доследан, или различит васпитни стил оба родитеља имају веома негативан утицај на дете, јер се оно налази у конфузији шта сме, а шта не сме, као и како треба и како не треба поступати. Ризичан је фактор и пермисивни стил васпитања-када се не постављају границе дечијој агресивности- као и ауторитарни стил, где доминира телесно кажњавање и емоционално насиље према детету (Буљан-Фландер, et.al., 2005). Школско окружење је, поред породичног, један од најутичајнијих елемената развоја агресивног понашања деце. Својом динамичношћу, веома бројним и разноврсним социјалним односима, својим педагошко-психолошким радом, школа се наводи и као институција у оквиру које је могуће открити различите облике агресивног понашања и деловати на њих превентивним или интервентним васпитним радом, али и као институција у којој је могућа ескалација оваквог понашања и развој нових поремећаја понашања. Којим правцем ће потенцијално агресивно понашање ученика кренути зависи од неколико фактора: васпитног рада школе, наставника, вршњака, развијања односа ученика према (не)успеху, отвореност школе за сарадњу, ванаставне активности и слично (Савовић, 2004).

У САД је примећен значајан пораст агресивног и насилног понашања ученика у школама, нарочито код ученика од 6. до 10. разреда. У националном истраживању на око 16000 ученика од 6. до 10ог разреда показало се да је 30% ученика изложено у поновно насиље, 13% као силеције, 10,6% као жртве, а 6% као жртве и силеције. Директна физичка агресија је чешћа међу дечаца, а индиректни облици међу девојчицама. Слични случај је и у неколико основних школа у Риму, где су за најчешће типове малтретирања пријављивани дечаци, а то су претње, физичке повреде, одбацивање и прозивање. Најчешћи облици за девојчице су, називање погрдним именима, задиривање, гласине, одбијање и узимање личне

припадности (Nansel et.al, 2001). Смит и Шју (Smith & Shu) вршили су истраживање у Енглеској. Узорак истраживања био је 2308. Испитивана су деца основних школа узраста од 10 до 14 година. Питања су се односила на то колико су често били малтретирана, односно изложена насиљу у последњих 6 месеци, без обзира да ли су о томе обавестили наставника и какав је био исход. Резултати су били следећи: 12,2% је рекло да је било малтретирано, од тога 35% је о томе обавестило наставника, 49,7% наставника није знало да се насиље одвија међу њиховом децом; 9,1% је знало, али нису учинили ништа по том питању. У делу који се односи на ученике, у 26,6% случајева насиље је прекинуто, а у 28,7% случајева насиље је смањено. Код 28,3% ученика ништа се није променило, а за 16,4% ситуација се погоршала. За скоро једну половину ученика који су о свом проблему известили наставника, ситуација се није побољшала (Rigby, 2011). Још давне 1993. године, Витни и Смит (Whitney & Smith, 1993) обавили су истраживање о заступљености насиља у коме је учествовало 6.758 ученика у Енглеској, тачније у Шефилду (Sheffield, U.K.). Истраживањем су била обухваћена деца у 24 школе на територији читавог града, узраста од 8 до 16 година, односно ученици основних и средњих школа. Резултати су показали да је 27% ученика основних и средњих школа изјавило да је понекад било злостављано током трајања школовања, 10% се изјаснило да су били жртве насиља бар једном недељно, и то најчешће они у средњим школама. Није било значајније разлике када је у питању пол. Скоро подједнако су трпели насиље и девојчице и дечаци (Aluede, Adriana & Maureen, 2005). Проблем насиља јако је заступљен и у италијанским школама. Као узорак узето је 1379 ученика основних и средњих школа. Резултати истраживања показују да је 42% деце у основним и 28% деце у средњим школама било изложено насилничком понашању у протекла три месеца. Друга студија, такође рађена у Италији, показује да тенденција насиља стално расте и да је у Италији већа него у другим земљама (Baldry & Farrington, 1999). Резултати говоре да се половина ученика у основној школи у млађим разредима (од 1. до 5. разреда) и трећина у старијим разредима (од 6. до 8. разреда) изјаснило да су били жртве насиља (Gini, 2004). Повезаност између пола и агресивности бавила су се многа истраживања. Истраживачи извештавају о резултатима који указују да су дечаци већ од предшколског периода склонији агресивности и чешће испољавају манифестације агресивног понашања од девојчица. Преваленција поремећаја понашања и поремећаја са прокошењем и супротстављањем је већа код дечака него код девојчица. Такође су симптоми поремећаја понашања знатно тежи код дечака него код девојчица, што се огледа у наношењу телесних повреда другој деци (Nedimović, Biro, 2011). Ђуришић-Бојановић (2001) дошли су до следећих резултата приликом испитивања мишљења наставника о дисциплинским проблемима у школи и начинима њиховог решавања указују следеће: Најчешћи проблем у понашању ученика према наставнику је, ометање њихових предавања. Четвртина наставника сматра да их ученици вређају, ругају се или их исмејавају пред другима, а 5% се жали на претње физичким нападом. Резултати испитивања неких актуелних дисциплинских проблема у нашој основној школи указују на повећану

агресивност ученика према наставницима, али и такође у међусобним односима самих ученика. Резултати указују на два кључна жаришта дисциплинских проблема: неоправдано изостајање са наставе, и повећану агресивност у односима ученика према вршњацима и наставницима. Половина ученика бива вређана од стране својих вршњака, петина ученика трпи претњу и отимање или уништава личне имовине. Десетина је физички повређена, а чињеница да се 2% присиљава на дрогирање је забрињавајућа (Савовић, 2002). Агресивно понашање бива све чешће забележено и код ученика основне школе.

Предмет истраживања

Разлог за проучавање агресивног понашања ученика у основној школи је то што су школе као институције, које су традиционално сматране безбедним местом боравка деце, данас постале место где је све више присутна појачана агресивност ученика. Школска клима, организација школе и њеног рада може представљати за ученике колико заштитни фактор, толико и угрожавајући фактор и узрок проблема у понашању ученика. Како би клима у разреду била демократски обојена, неопходно је учити ученике просоцијалним облицима понашања и демократским вредностима.

Проблем истраживања

У школи постоји много различитих социјалних ситуација и контаката од којих неки представљају ризичне факторе за појаву и испољавање агресивног понашања ученика. Зато је неопходна утврдити које су то узрочно педагошке ситуације у оквиру свакодневне школске свакодневнице које могу бити потенцијални извор агресивности?

Циљ и карактер (стратегија) истраживања

Циљ нашег истраживања јесте теоријско проучавање релевантне литературе досадашњих истраживања о учесталости агресивног понашања ученика идентификовањем облика агресивног понашања заступљених у основној школи и школских ситуација које доводе до испољавање агресивног понашања код ученика.

ТЕОРИЈСКА ИТЕРПРЕТАЦИЈА ИСХОДИШТА

Савремено друштво производи неједнакост у сфери политичких, културних, етничких права што свакако за последице има осећај масовне депривираниости људи, општи пораст несигурности и страха од губитка животних шанси и друштвене маргинализације. Све ове карактеристике стварају један општи миље за стални пораст различитих негативних промена, нарочито насилног понашања. Насиље је одговор људи који се осећају понижено, одбачено, инфериорно неадекватно (Југовић, Бркић, Симеуновић-Патић, 2010). Насиље у школи може бити

мање или више уочљиво, отворено или прикривено. Школско насиље се базира на неравнотежи моћи. Обично није испровоцирано, а може између осталог да обухвати застрашивање, ширење гласина, крађу, саплитање, уништавање имовине других, сексуално узнемиравање и малтретирање због сексуалне оријентације, етничке или верске припадности (Aluede, McEachern, Maureen & Blake, 2005). Школско насиље у великој мери зависи од групног контекста у коме се насиље дешава, али и од ширег социјалног контекста. Идентификација ученика који су склони испољавању формалних облика насиља олакшана је како особинама насилника, тако и начинима испољавања насиља. Такви ученици видан ниво агресије не исказују само према другој деци, већ и према одраслима, наставницима и родитељима (Жужул, 1989). Њихово понашање одликује кршење школских правила, насилништво према другим ученицима и предметима. Такође, склони су да да врше контролу и испољавају моћ према другима, лако се љуте и експлодирају, тешко се носе са фрустрацијама, склони су пушењу, опијању, крађама, уживају у малтретирању других, посебно слабијих.

Битан фактор ризика за појаву насиља чини непријатељака нелагодна атмосфера у школи, недостатак заједништва код ученика и школског особља, отуђење, стресна организациона клима, школске норме и правила које ученици оцењују као неправедне и неподобне итд. Поред тога још неки чиниоци могу допринети појави насилништва. На пример-рад у сменама, пренатрпаност одељења, промене наставника, промене у школској управи, неадекватни просторни услови. Специфично понашање наставника такође може бити фактор ризика за насилно понашање ученика. Ту спада: неуважавање ученика, незаинтересованост за њих, недовољна компетентност, склоност ка строгом и неправедном кажњавању. На другој страни, како истичу Еклес и Рисер (Eccles & Roeser, 1999) ученици који доживљавају наставнике као пријатељски расположене, брижне и оне који се према њима односе с уважавањем, развијају осећај припадности школи и јачају односе с вршњацима. Бројна истраживања издиференцирала су следећи преглед људских особина учитеља, наставника и професора: приступачан, стрпљив, смирен, уравнотежен, влада осећајима, доследан, непристрасан, узор, има изражену љубав према деци, занима се за ученике, разуме их, верује у њихове способности, поштује њихову личност, није саркастичан и не употребљава ружне речи. Педагошке особине се могу поделити у три категорије: опште и педагошко-психолошко образовање, непосредан васпитно-образовни рад и интерпрерсоналну комуникацију. Стручна оспособљеност, самосталност и искуство само су неке варијабле које гарантују успешност наставника, али једнако су важни и значај и мотивација. Педагошка компетентност наставника везана је уз процену како га доживљава ученик. Задатак и обавеза свих учесника у школском животу, односно средини јесте да буду упорни и истрајни у одлуци да школу учине безбеднијом средином.

Такође, субјект очувања и унапређивања безбедности у школи је пре свега ученик, који се више не сме посматрати као пасиван посматрач, којег неко чува, већ као активан учесник који својим ставом, мишљењем и поступцима сам учес-

твује у обезбеђивању своје сопствене сигурности. Сходно томе, ученик се мора едуковати да самостално или уз помоћ другова уме да препозна и адекватно реагује у ситуацијама насиља (Јерковић, 2010).

Учесталост агресивног понашања у школи, односи се и на ниво емпатије и породичног окружења ученика. Учесталост је одвојена по полу, јер неке разлике између дечаке и девојчице пронађене су у вези са утицајем квалитета породичних интеракција на развој проблема у понашању у адолесценцији. Најновије студије показују да фактор ризична породица, као што је слаба афективна кохезија и ниска родитељска подршка израженији код девојчица него код дечака (Estevez Lopez et all). Учесталост агресивног понашања односи се и на став ученика према власти и њиховог угледа у учионици. У овом случају агресивност је учесталија код дечаке. Данас у свету, мањи је број истраживања који се баве проучавањем агесије код девојчица и већина истраживања је усмерена на проучавање агресивног понашања код дечака (Lopez et all, 2008). Одбачене ученике вршњаци игноришу и искључују из својих група и нико не жели да се дружи са њима (Čižmanski, Petrović i Zotović, 2008). Ови ученици су преосетљиви на негативне коментаре о себи, најчешће долазе из дисфункционалних породица, родитељи их напримећују јер су преокупирани својим проблемима или их пак криве за све лоше ствари у њиховим животима, вређају их и понижавају (говоре им како су глупи, ружни, неспособни). Нагомилавање негативних емоција код одбачених ученика проузрокује неконтролисане нападе беса и њихову екстернализацију у школи и међу вршњацима. Дакле одбачени ученици су склонији агресивном понашању за разлику од осталих ученика у разреду, они су осетљиви, раздражљиви, немају вољу за учењем па до успеха долазе најчешће на другим пољима користећи се недозвољеним средствима и агресивним поступцима (Čudina, Obradović, 2006).

Индиректан и вербалан облик агресивног понашања јесте најзаступљенији на основношколском узрасту. Као што смо и претходно напоменули у теоријској анализи, физички облици агресивног понашања опадају са узратом, док вербална индиректна агесија остаје висока заступљена на свим узрастима. *Релациона агесија* је индиректан облик агесије и односи се на штету у односима који су резултат прикривеног малтретирања или манипулативног понашања. На пример релациона агесија укључује изоловање младих из своје групе пријатеља (социјална искљученост), претње да престану да причају са пријатељима (тихи третман) или ширење трачева и гласина путем е-мејла (Young et Nelson, 2010). Овакав вид агесије је учесталији код старијих основаца а разлог томе је добро међусобно познавање ученика и искључивање оних који се не прилагођавају вршњачкој групи. Електронска агесија је најзаступљенија код најстаријих основаца. Разлог томе је верватно зато што су им и савремена-електронска средства досупнија, као и чињеница да старија деца постају маштовитија када је у питању понижавање и иживљавање над вршњацима.

Аг्रेसија се обликује породичним и школским васпитањем, социјализацијом, утицајем вршњака и разним срединским чиниоцима, а може се завршити

конструктивним и деструктивним понашањем. Последице агресивности за оног ко је исказује крију се у емоцијама које претходе агresiји и манифестују се агресивним понашањем. Физичка агresiја присутнија код дечака него код девојчица. Агresiја и у овом случају настаје као резултат нагомиланих негативних емоција које касније бивају усмерене ка најближим и најслабијим метама напада, у овом случају бољи ученици. Девојчице се користе различитим индиректним социјалним методама како би нашкодиле слабијима или бољима од себе. Дечаци су осетљивији на коментаре наставника у погледу академског постигнућа, лакше одустају од девојчица када је у питању учење, као и школски успех што потврђују многи резултати различитих истраживања.

На основу анализираних података, можемо закључити да је агресивно понашање учестала појава у разреду ученика. Већина сукоба у разреду се решавају ударањем и свађом, добијени подаци сугеришу на високу присутност физичке и вербалне агresiје у разреду. Што се тиче вербалних провокација, запажамо њихову високу присутност међу испитаницима, вербалним путем на суптилнији начин можемо неког речима омаловажити, понизити, повредити. У разреду испитаника примећујемо и учестало кажњавање ученика који се разликују од осталих, примећујемо негативан став вршњака према ученицима који се не прилагођавају правилима који владају у разреду. На основу анализе података примећујемо и високу учесталост ситуација у којима је један ученик мета напада осталих ученика. Дакле, ученици који су плашљиви и несигурни лако постају мета напада остале а посебно агресивне деце. Најстарији основци се боље међусобно познају, знају ко је у њиховом разреду најосетљивији, најрањивији, ко потиче из сигматизираних група. Дати ученици бивају етикетирани као жртве у разреду, па су учестале ситације у којима су они мета напада агресивних ученика, док се у вербалним провокацијама некада прикључује и цео разред, уколико жртве напада немају ниједног пријатеља у разреду. Чешће вербалне провокације су код старијих ученика, јер се у каснијем период основне школе агresiја не дистрибуира подједнако, већ је усмерена ка појединим ученицима, старији ученици не толеришу ученике који се разликују од њих и који се нису прилагодили вршњацима.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Ученици опажају и препознају најраспрострањеније и најопасније облике агресивних понашања, тј. вербалну и физичку агресивност. Ово може бити охрабрујући података, јер самим тим ако ученици разликују агресивна понашања може се превентивно деловати на сузбијање таквих понашања међу вршњацима и у школи. У школи постоји много различитих социјалних ситуација и контаката од којих неки представљају ризичне факторе за појаву и испољавање агресивног понашања ученика. Зато је неопходна утврдити које су то ситуације у оквиру свакодневне школске свакодневнице које могу бити потенцијални извор агресивности. Поставља се питање: У којим ситуацијама постоји разлика у агресивном понашању између ученика који осећају бес и оних који имају друга осећања?

Узроци и последице насилничког чина су бројни. Немогуће је цео овај феномен сагледати кроз један аспект, односно узрок. Узроци, односно фактори који повећавају ризик насилног понашања могу се сврстати у: индивидуални факторе ризика (да би се насилничко понашање исказало неопходно је да постоји агресивна мотивација), васпитање у породици (где услови одрастања и породични односи диктирају будуће понашање појединца, односно могућу предиспозицију за насиље), ситуациони фактори (насилништво се често одвија у групама), где се јављају механизми групе који подстичу даље насилништво, односно учење по моделу где присуство и изложеност деце насиљу у некој групи доводи до тога да и они такво понашање вреднују позитивно и прихватају га. Поред поменутих, додатни фактори су и емоционални проблеми, фрустрације на школу и школске обавезе, коришћење алкохола, дроге итд. Што се тиче последица деца која су изложена насиљу често су физички повређена, постају плашљива, имају слабији успех, тужна су, немају вољу за дружењем, дешава се да и она постају насилна. Ако овакво стање не јеђава и детету се не помогне, то може заувек да обележи његову личност.

Бавећи се овом тематиком и проучавајући размишљања и ставове различитих аутора, дошли смо до закључка да представити неку особу као насилну, значи заиста јој приписати склоност да у низу ситуација агресивно реагује. Насилници и жртве, две су карике у ланцу насиља, али све чешће их прати трећа која некад над њима може и доминирати. Ту трећу карику чине посматрачи. Они индиректно и сами учествују у чину злостављања. Могу помагати или охрабривати особу која иницира злостављање, и некада у целом том кругу могу бити најопаснији. Они који чине насиље нису довољно вешти у социјалној комуникацији и у разумевању социјалне ситуације. Они лоше опажају социјалну ситуацију, или немају навику да размишљају о последицама свог понашања, или пак не умеју да протумаче и предвиде реакцију других. Агресивна деца су најчешће социјално некомпетентна, а то значи да не поседују социјалне вештине и немају пријатеље у школи. Одбачена деца су често опажена као агресивнија него остала деца. Одбачена деца најчешће остају неприхваћена од стране вршњака, она су усамљена и спадају у ризичну групацију која често доживљава несупех у школи, лоша су у успостављању социјалних интеракција, некооперативна су и користе вербално и физичко насиље као методе за разрешавање конфликта (Крњајић, 2002).

Радећи на овом истраживању наилазили смо на ситуацију да су бројни аутори постављали углавном исто питање-Да ли се насиље учи? Узимајући у обзир истакнуте чињенице на које смо се ослањали у овом раду, добили смо потврду да се насиље заиста учи и да удео у томе имају многи фактори. Акценат се ставља на подстицај, односно врсту поткрепљења, било да је позитивна или негативна. У зависности од тога особа ће учврстити свој начин понашања или га ослабити.

Овим истраживањем дошли смо до занимљивих података, који остављају могућност даљег проучавања ове проблематике. Охрабрујући је податак што ученици разликују која су понашања агресивна од оних која то нису, што је добра основа за даљи рад и едукацију. Направљен је и увид које то ситуације у школи

изазивају бес код ученика који води у испољавање агресије. На основу сазнања може се направити план даљег рада са ученицима, оформити групе за вршњачку подршку и едукацију. Добијене податке можемо применити у практичном раду, како би утицли на превенцију агресије у разреду ученика и смањили њен развој у основним школама.

ЛИТЕРАТУРА

- Aluede, O., McEachern, A., Maureen, C. K. & Blake, E. (2005): *Bullying in Schools: Internation variations*, Journal of Social Science, 8, 51-58.
- Арент, Х. (2002): *О насиљу*, Београд: Чигоја штампа.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1999): *Types of bullying among Italian school children*, Journal of Adolescence 22(3), 423-426.
- Gini, G. (2004): *Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes*, School Psichology International 25, 106-116.
- Eccles. J.S., & Roeser, R.W. (1999): School and community influences on human development, In M.H. Boorstein & M.E. Lamb (Eds.), *Develonmental Psychology: An Advanced Textbook. Fourth Edition* (503-554). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Жужул, М. (1989): *Агресивно понашање – Психологијска анализа*, Загреб: Радна заједница републичке конференције Савеза социјалистичке омладине Хрватске.
- Јерковић, Љ. (2010): *Педагошка превенција вршњачког насиља у основној и средњој школи*, Педагошка стварност бр.1-2, 152-166.
- Југовић, А., Бркић, М., Симеуновић-Патић, Б. (2010): *Социјалне неједнакости и сиромаштво као друштвени контекст криминала*, Социологија и простор, 447-461.
- Керестеш, Г. (2006): *Мјерење агресивног и просоцијалног понашања школске дјеце: успоредба процјена различитих процјењивача*, Друштвено истраживање, 15, 1-2, 241-264.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lopez, E. L., Perez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008): *Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environment.*, Journal of Adolescence and Departmanto de Psicologia Social, 31, 433-450.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., SimonsMorton, B. & Scheidt, P. (2001): *Bullying behaviors among U.S. youth prevalence and associati-on with psychosocial adjustment*, Journal of American Medical Association, 285(16), 2094–2100.
- Nedimović, T., Biro, M. (2011): *Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasiljau osnovnim školama*, Primjenjena psihologija, 3, 229-244.
- Rigby, K. (2011): *What can schools do about cases of bullying?* Pastoral Care in Education, 2(4), 273-285.

- Савовић, Б. (2002): Дисциплински проблем у основној и средњој школи: мишљење наставник *Зборник института за педагошка истраживања*, 34, 259-270.
- Савовић, Б. (2004): *Агресивно понашање ученика у школи*, Педагогија, 59(2), 68-86.
- Čizmanski, A., Petrović, J., Zotović, M. (2008): *Povezanost agresivnog ponašanja kod dece i adolescenata sa sociometrijskim statusom, percepcijom vaspitnih stavova roditelja*. Originalan naučni rad, 309-317.
- Čudina, O. M., Obradović, J. (2006): *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Фландер-Буљан, Г., Маријановић-Дурман, З., Шпољар-Ћорић, Р. (2007): *Појава насиља међу дјецом с обзиром на пол, доб и прихваћеност/одбаченост у школи*, Друштвена истраживања, 16(1-2), 157-174.
- Cecilia A. E., Conradt, J. (2006): *Агресивност у дјеце и младежи*, Јастребарско: Наклада Слап.
- Young, E. L., & Nelson, D. A. (2010): *Relational aggression in schools: Information for educators*, National Association of school psychologists, 201, 657-670.

Prof Dr Bisera Jevtić, Nis

FREQUENCY OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

Numerous effects have been studied over time, but one has drawn special attention: the effect of frequency of increased aggression in children population. Researches from various scientific disciplines have created experiments and have been led by the correlation between studies trying to decide whether there is a link between the cause and frequency of aggressive behaviour and manifested aggression in the case of children. Special attention has been paid to causal link and if the effects of causal link are activated or influenced by certain factors. The present paper deals with comparative analysis of relevant literature dealing with the topic and subjects. The aim of the present theoretical qualitative research is to support the hypothesis according to which school is the place of the increased appearance of aggressiveness of students and that this fact cannot be ignored. Research subject is identification of crucial causes and pedagogic situations in daily life in school which are potential source of increase of aggressiveness among students. It is considered that it is widely acknowledged thesis and after redefining of numerous studies, it is evident that the link is present.

Key words: violence, aggressive behaviour, bullies, victims, pedagogic situations.

Д-р Бисера Евтич, Ниш

УВЕЛИЧЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

В течение времени многие эффекты исследованы, но один из них в особенности привлёк внимание: эффект увеличения агрессии у детей. Исследователи разных научных дисциплин составили и проводили эксперименты и руководствовались связью среди научных работ, стараясь решить, существует ли взаимосвязь между причиной и увеличением агрессивного поведения и проявления агрессии у детей. В особенности авторы старались узнать существует ли причинно-следственная связь и вызваны ли эффекты причинно-следственной связью или они затронуты определёнными факторами. Настоящая работа занимается сопоставительным анализом релевантной литературы, касающейся настоящей темы и включённых субъектов. Целью нашего теоретическо качественного исследования является поддержка гипотезы, что школа является местом всё более частого проявления агрессивности у учеников и что это нельзя игнорировать. Предметом исследования является обнаружение важнейших причин и педагогических обстоятельств в рамках школьной повседневности, которые являются возможным источником увеличения агрессивности среди учеников. Существует мнение что такой тезис имеет большую поддержку и после нового определения многочисленных научных работ и точно то, что связь существует.

Опорные слова: насилие, агрессивное поведение, насильники, жертвы, педагогическая ситуация

УТИЦАЈ FACEBOOK-А НА СВАКОДНЕВНИ ЖИВОТ СРЕДЊОШКОЛАЦА

Резиме

Савремени цивилизацијски токови крећу се у правцу информатичког друштва, па се поставља питање утицаја информатичких технологија и медија, на свет детета и његов развој уопште. Савременом образовању потребан је нов модел учења – активно учење које се темељи на информацијским ресурсима стварног света. Данас се све више наглашава потреба за образовањем заснованим на методама које користе информацијске и комуникацијске технологије. У раду се полази од претпоставке да ће интернет и друштвене мреже заузети све већи значај у интеракцији и комуникацији између младих људи. Разматрају се позитивне и негативне стране коришћења друштвених мрежа, као и могуће последице неопрезног приступања овим сервисима. Модерни концепт образовања подразумева поседовање знања и вештина за квалитетну виртуелну комуникацију као и способност ефикасног претраживања интернета и проналажење потребних информација.

Кључне речи: интернет, друштвене мреже, facebook, медији

Увод

Савремено доба са собом носи иновације у свим областима људског живота. Постепено се мењају начини интеракције и комуникације међу младима. Друштвене мреже постају главни вид дружења међу средњошколцима. Према наводима појединих аутора (Јовишић 2010, 56) „промене које се у сфери информационо-комуникацијских технологија догађају енормном брзином и све значајније место које у свим сегментима свакодневног живота заузимају ове технологије, резултирале су тиме да се информатичка писменост данас сматра једном од темељних вештина неопходних за лични и професионални развој појединца.“ Оног момента када је интернет постао широко доступан људи су добили бесконачне могућности за комуникацију, информисање, учење, забаву... Интернет није само средство за обраћање масовном аудиторијуму, већ такође

служи и за интерперсоналну и унутар групну комуникацију. У том смислу, треба поменути на хиљаде интернет форума, помоћу којих се повезују особе које имају нека заједничка интересовања (уметничка, кулинарска, спортска, технолошка, научна, религиозна и било која друга). На овим виртуалним местима људи могу комуницирати на било који начин, користећи било какву терминологију, докле год поштују јасно регулисана правила коришћења форума, које одређују модератори – особе које уређују и воде тај форум. Исто тако, постоје и неке веб-странице специјализоване за виртуално упознавање, повезивање и комуникацију између људи – facebook.

Интернет се може описати и као глобална информациона мрежа, из разлога што је могућ Све је учесталија појава интернет заједница, соба за ћаскање које за многе представљају највећег „потрошача времена“. Средњошколци масовно користе погодности које нуде фејсбук и остале друштвене мреже. Када се нађу на таквим местима упознају људе са којима причају и непосредно деле информације за које не сматрају да могу да им штете. Важно је информисати младе да уколико су активни на facebook-у или било којој сличној мрежи обичним ћаскањем одају личне информације и стога би требало да обрате пажњу на то што причају.

Неминовно је да се у последње време за све више ствари ослањамо на интернет. Плаћамо рачуне, купујемо, планирамо, остварујемо пословне и приватне контакте са људима на другом крају света, јер имати приступ интернету значи имати приступ свету. Интернет пружа бројне могућности и у образовању. Бројни подаци, садржаји и материјали са интернета могу да се искористе у образовно-васпитне сврхе. Интернет је моћна алатка за учење и истраживање. Може се користити за стимулисање ученика да учи активно и самостално.

Посебан значај интернета, нарочито када су у питању млади долази до изражаја преко њихове васпитне функције. Утицај масовних медија је толико моћан да се ова средства по снази свог васпитног деловања скоро сасвим изједначавају са утицајима примарних васпитних фактора- породице и школе. Можемо рећи да је образовање један од најважнијих чиниоца одговорних за развој друштва те је врло битно његово прилагођавање променама које доноси данашње информацијско доба. Савременом образовању потребан је нов модел учења – активно учење које се темељи на информацијским ресурсима стварног света. Данас се све више наглашава потреба за образовањем заснованим на методама које користе информацијске и комуникацијске технологије. У савременом образовању потребно је учинити помак од модела репродукције знања према моделу изградње знања, који посматра наставнике и студенте као партнере у заједничком деловању на изградњи базе знања коју треба усвојити. Масовни медији се повезују са забавом, што је имало за последицу да се сматрају релативно маргиналним у животу људи. Социолози су одавно указали да је такво гледиште само делимично тачно, јер су масовне комуникације неодољиве од многих других аспеката друштвеног живота. Проучавање масовних комуникација је питање контекста и услова у којима се оне одвијају. Ниједна

друштвена појава не може се проучавати независно од услова у којима се одвија. Свима је познато да медији утичу на друштво и да, истовремено, друштво утиче на уобличавање медија.

Проблематика утицаја друштвених мрежа на свакодневни живот младих људи је изузетно важна за педагогију као науку о васпитању и образовању. Тема овог истраживања произилази из интересовања да се сазна однос младих према друштвеним мрежама. Подаци прикупљени о овој и сличним темама могу бити од великог значаја за педагошку теорију и праксу.

1. Масмедији и слободно време

Средства масовне комуникације као и друштвене мреже у великој мери креирају животе младих људи. Преко њих се преносе едукативни, информативни и забавни садржаји, такође имају и значајну улогу у формирању ставова. Грандић и Летић (2008) истичу да се слободно време младих данас налази између настр-таја комерцијализоване индустрије забаве и друштвено-педагошких настојања да се то време стави у функцију развоја и обогаћивања личности.

Коковић (2006/2007, 105) наводи да „медијска понуда садржаја слобод-ног времена би требало да буде разноврсна: искључити се из свега, опустити се, променити свакодневницу, прикупити нову снагу, одморити се, ништа не радити, не напрезати се, боравити у природи, размишљати о себи, имати времена за дру-ге, разонодити се, уживати, забављати се, бити слободан...“

Човек као социјално биће има изражену потребу за комуницирањем и друштвом. Друштвене мреже више, лакше и брже него било који други медији до сад људима као јединкама пружају осећај припадности заједници која их прихвата без обзира на мане, пол, расу или старост. Стваран живот пун је грани-ца и строгих правила којих на интернету скоро и да нема.

Данас социјалне мреже, као и коришћење интернета и мобилних телефона представља „нешто без чега се не може“, нарочито међу млађом популацијом. Социјалне мреже пружају разне могућности, а за многе представљају и добру забаву. Младим људима је online свет узбудљивији од стварног- бржи је, све започиње и завршава се кликом миша, сваки профил се може брзо обрисати и још брже створити нов, а све то доводи до отуђења и тежег враћања у стварност.

Последњих година су многе критике упућиване друштвеним мрежама пре свега због бројних случаја злоупотребе, коришћења лажног идентитета и превара младих. Ту су и психолошки, педагошки и социолошки проблеми јер друштвене мреже, конкретно facebook, удаљују младе, мењају начине комуникације, изази-вају зависност, нарушавају приватност, нуде превише неквалитетног садржаја, итд. Средњошколци масовно немају свест о опасности постављања личних података на интернет. Подаци који се једном нађу на интернету ће вероватно ту и остати. Информације постављене некада давно су вероватно још увек ту негде, а треба имати у виду човек не размишља исто са 12, 22 и 32 године. Корисници facebook-а се морају едуковати и знати своја права.

У последње време смо обасути непријатним и забрињавајућим догађајима који имају некакву повезаност са интернетом, а пре свега са социјалном мрежом facebook. Док се до пре десетак година одрастало напољу уз лопту, ластиш и лутке данашња омладина проводи по неколико сати дневно на интернету - играјући online игрице, четујући и склапајући пријатељства на facebook-у. У сферу едуковања младих спада и васпитање како да се понашају у виртуелном свету. Омладину треба научити да не пристају да се налазе са људима које су упознали на Facebook-у, као и да не остављају своје личне податке и информације о свом кретању на профилу.

Међутим морамо узети у обзир и позитивне стране facebook-а. Он је играо важну улогу када је требало да дође до изражаја хуманост. Ова мрежа може да се користи и за племените циљеве, размену знања, искустава, за културно зближавање истомишљеника уз поштовање алтернативних погледа на ствари. Многи су на facebook-у пронашли старе пријатеље са којима су изгубили контакт, упознали нове пријатеље, па и будуће брачне сапутнике. Сведоци смо одржавања бројних манифестација као што су прославе годишњице матуре које се све чешће организују преко ове друштвене мреже.

У односу на традиционалне пороке зависници од интернета звуче прилично наивно, али све што нам причињава задовољство када је присутно а недостаје када је одсутно је друго име за зависност. Кроз разговор о проблему иде се од постепеног смањивања до коначног престанка коришћења узрока зависности. Ипак, зависници од интернета и друштвених мрежа ретко траже помоћ, јер се њихово коришћење сматра друштвено прихватљивим па их многи уопште не доживљавају као проблем. Време проведено за рачунаром је критеријум за дијагностиковање поремећаја зависности од интернета и друштвених мрежа и сматра се да је четири до шест слободних сати дневно симптом зависности (Авалић, 2011.)

2. Школа, интернет и слободно време младих

Основни циљеви школе усмерени су на преношење друштвених вредности, ставова и норми, традиције и знања и на припремање за будуће занимање. Због брзог темпа промена у друштву трансформације у школи углавном су биле усмерене на удовољавање захтевима индустрије. Поред уобичајених функција и задатака, школа треба ученицима да пружи могућност за слободно време и упознаје младе са смислом слободног времена. Према Грандић, Летић (2008, 95) “потребно је да се школа са осећајем одазива на друштвене промене, да помаже у организацији слободних активности и стварању слободног времена у коме би ученик могао да се игра, забавља, учи, социјализује, развија потребе за културним вредностима, као и да на здрав начин користи своје слободно време. Дакле, симултано са знањем, радним навикама, умењима, естетским и осталим вредностима, културним тековинама, треба да изграђује и културу слободног времена ученика. Њен основни циљ треба да буде да у слободно време ученик уноси

структуру, тј. систем, да селекционише праве садржаје за образовање, васпитање и социјализацију, избегава досаду - празнину у слободном времену, укључује се активно, стваралачки у цивилизацијски ток друштва, налази себе у облицима активности који највише доприносе развоју његове способности, склоности, талента и уопште предупреди многе проблем у понашању ученика као последице стихије и празнине слободног времена”. У образовању потребно је више садржаја из културе, да се младима пружи бар основна информација како би могли да препознају уметничку форму, једноставно да им неко објасни да ће учешћем у културном животу улагати у себе и добити бенефите у напретку у животу

Друштвени медији су актуелност нашег друштва и резултат технологија које утиче на начине на које делимо и прикупљамо информације, те на начине како комуницирамо. Па тако оне мењају и начине на које учимо и подучавамо. Различите школе користе друштвене мреже другачије. Неке за комуникацију с родитељима и ученицима или пак како би унапредили учење јер друштвене мреже омогућују студентима да се повежу у облику виртуалне заједнице. Интернет омогућава човеку да уз помоћ све софистициранијих корисничких програма, бришући разлику између радног и слободног времена, буде на сваком месту и у свако време са сопственим, индивидуално одређеним захтевима и очекивањима, били они мотивисани информативним или образовним разлозима. У крајњем исходу интернет, омогућава појединцу да сам уобличи и прима различите садржаје, полазећи од сопствених потреба и обраћајући се неком од мноштва извора који му стоје на располагању, у времену које сам бира.

3. Медијско описмењавање

Развој информационих технологија убрзано и без питања увео нас је у нову комуниколошку еру, и сместио у “глобално село”, потпуно измењених друштвених односа. Све и да хоће, нико не може избећи утицај масовних медија који су уз помоћ глобализације брзо завладали планетом, а о њиховој моћи и улози у савременим друштвеним односима рађене су многе студије. Међутим, чини се да “обичан” човек и даље медије посматра као домен забаве у време доколице, коју је управо за њега смислила водећа светска машинерија. Она, путем медија, кроз лако разумљиве садржаје суптилно преноси идеолошке поруке, чинећи нас марионетама, а да тога нисмо ни свесни. Млади су посебно подложни утицају медија који се одражава на њихово понашање, ставове и навике. Због револуција у медијској сфери чини се да је неопходно образовање младих о разумевању и тумачењу медијског садржаја.

Улога телевизије у процесу социјализације је велика, она може бити образовна и корисна, међутим и негативна. Данас се не посвећује пуно пажње у медијима развоју едукативних садржаја јер су под притиском комерцијализације усмерени на остварење добити, а едукативни садржај није погодан за то. Поред основних животних проблема родитељи су приморани да запоставе васпитање своје деце, мислећи да су сигурна забављајући се уз медијске садржаје од којих управо по-

тиче највећа опасност за уградњу мање пожељних вредности у стуб личности сваког појединца. Медијско описмењавање је први корак у смањивању негативних последица дигиталне револуције.

Под „медијским описмењавањем“ најпре се подразумејева стицање способности за критичко ишчитавање медија без обзира на његову форму (штампа, радио, телевизија), у циљу смањења дистанцираности од медија, а кроз разумевање њиховог функционисања и упознавања са њиховим садржајима.

4. Медији и малолетничка делинквенција

Медији утичу на формирање мишљења људи у друштву и веома су важни за образовање система вредности и ставова, нарочито деце. Свако дете је у већој или мањој мери свакодневно изложено њиховом утицају. Све мање је оних који слободно време проводе напољу, у игри са другом децом, а све више деце која сате проводе уз интернет, у тзв. виртуелном свету и уз тв програме, чији садржаји често нису прилагођени њиховом узрасту.

Код младих се јавља потреба за дружењем и укључивањем у друштвени живот шире заједнице кроз припадање одређеним вршњачким групама и друштвима. Ако се појединац укључи у одређену групу коју друштво идентификује као позитивну групу, која негује и постиже одређене позитивне вредности и циљеве, имајући у виду поштовање норми и захтева шире околине онда можемо говорити о задовољавајућем укључивању. Међутим, у неким мање контролисаним условима млади се удружују и идентификују с девијантним групама тражећи себи сличне са истим психичким и друштвеним проблемима а као циљ и садржај њихово дружење постаје обележено насиљем, зависношћу, различитим казним делима и то све као саставни део ритуала групе. На развој личности малолетних лица, односно њихово сазревање и социјализацију, утичу многи субјективни и објективни фактори. Зато постоје велике разлике у понашању појединаца истог узраста. Под личним факторима подразумевају се: нижи ниво интелигенције у односу на осталу (неделинквентску) омладину и то се испољава кроз лош успех у образовању, психопатске црте личности као што су агресивност, егоцентричност, самопрецењивање, осећај инфериорности, неспособност прихватања других, недостатак осећаја одговорности, као и емоционална нестабилност.

Средства масовних комуникација, у непрестаној трци за сензационализмом, не либе се објављивања злочина међу малолетницима., иако упознати са чињеницом да великој мери утичу на развијање свести малолетника, на садржај њихових мисли и у крајњем случају на њихова криминална дела презентовањем садржаја која су препуни злочина, криминала, и насиља. Непримерено извештавање медија може утицати на развој деце, изазвати нежељене реакције, учинити њихову интиму доступном а можда чак и угрозити њихову сигурност. Масовни медији стварају слику о стању, могућностима, потребама, интересима, правцима и вредностима у друштву. Они преносе, приказују и производе много појава, поступака и дела. У садржајима којима су млади људи преко медија изложени

не изостају насиље, манипулација, лоши узор и девијантни модели понашања, а све то може да утиче на формирање моралних норми и моралних ставова младих што ствара један, може се рећи, искривљени стил живота младих људи презасићен бригом о изгледу, престижу, угледу, а коме мањка правих вредности и реалних очекивања.

Иако полазимо од тога да се главни узроци морају тражити у породици, не можемо окретати главу од чињенице да су и друштво и држава одговорни за развој и пораст малолетничке делинквенције. Деца проводе доста времена у гледању телевизијских програма, тако да, желели ми то или не, поједине сцене остају у њиховој подсвести. Гледање хорор филмова, трилера и читање крими – романа, изазива у младима потребу опонашања јунака из филмова и романа.

Наравно, телевизија је тек секундарни чинилац у развоју криминалистичке свести код малолетника. Примарни могу бити дезорганизована, растројена породица или пак генетичке предиспозиције. Међутим, заслуге медија се не могу искључити нити занемарити. Управо из тог разлога, медијски садржај треба преиспитати, јер медији имају етичку и моралну одговорност.

5. Вршњачко насиље путем интернета

Насиље преко интернета, у свијету познато као “cyberbullying”, општи је појам за сваку комуникацијску активност “cyber” технологијом која се може сматрати штетном како за појединца, тако и за групу људи. Тим обликом насиља међу вршњацима обухваћене су ситуације кад је дете или тинејџер изложено нападу другог детета, тинејџера или групе деце, путем интернета или мобилног телефона.

За интернет кажемо да је светска комуникацијска мрежа. То значи да се на њему све одвија међусобном комуникацијом. Као што корисници комуницирају једни с другима путем електронске поште или chata, тако и рачунари комуницирају међусобно, што нам омогућује посећивање страница, слање и примање електронске поште и све остало што радимо на интернету.

Међувршњачко насиље путем интернета укључује подстицање групне мржње, нападе на приватност, узнемиравање, ухвођење, вређање, несавестан приступ штетним садржајима као и ширење насилних и увредљивих коментара. Може укључивати слање окрутних, зловних, па и претећих порука, као и креирање интернетских страница које садрже приче, цртеже, слике и шале на рачун вршњака. Такво насиље се, надаље, односи и на слање фотографија својих вршњака те тражење осталих да их процењују по одређеним карактеристикама, најчешће физичким. Насиље међу вршњацима све чешће се односи на неколико облика комуникације, укључујући звук, слике, анимације и фотографије. “Cyberbullying” односно насиље путем интернета се најчешће изводи облицима комуникације у којима идентитет починиоца може бити скривен.

Стручњаци истичу да интернет брише друштвене кочнице. Допушта деци да говоре и чине ствари које не би могли у интеракцији “лицем у лице”, и она

имају осећај да неће морати да одговарају за таква понашања на начин на који би иначе одговарали за, рецимо, јавно изречене речи. То им даје лажан осећај сигурности и моћи.

Анонимност починитељима насиља преко интернета даје осећај да некажњено могу не поштовати социјалне норме и ограничења, што резултира већ наведеним понашањем. Последице насиља преко интернета понекад могу бити и озбиљније од оних проурокованих међувршњачким насиљем у стварним ситуацијама.

Затим, врло је мала могућност за избегавање насилног понашања, с обзиром на то да се на интернету може догодити било кад и било где. Будући да насилник може остати анониман, великом броју деце управо та чињеница служи као подстицај да се насилно понашају, иако у стварном свету та иста деца врло вероватно не би била насилна.

Како се окрутност преко интернета може појачати удаљеношћу између починитеља и жртве, тако се мења концепт злостављања. Деца више немају ту сигурност да могу отићи кући и избећи злостављање. Данас када деца проводе толико времена испред рачунара, било да купују, истражују нешто за школу, играју игре или се само друже с пријатељима, лакше постају мета злостављања. Деца имају приступ једно другоме двадесет и четири сата дневно.

Добро је подстицати адолесцените да говоре о својим искуствима или искуствима својих пријатеља. У већини случајева, кад се разоткрије права жртва, престаје негативно понашање. Уз све наведено, важно је истакнути како су и дистрибуција и прослеђивање насилне, увредљиве, понижавајуће поруке једнако лоши и могу имати једнако тешке последице као и понашање особе која је зачетник поруке.

Надаље, јако је важна укљученост одраслих у виртуални свет. Учитељи и родитељи би требали да посматрају активност ученика на интернету, и разговарају о добрим и лошим информацијама које постоје у виртуалном простору. Докле год је то могуће, добро је надгледати приступ интернету, све док се не покаже како су деца и млади спремни да се суоче са опасностима које прете у том окружењу, да прикладно реагују и самостално се заштите.

6. Зависност од интернета

Сваки вид зависности може се посматрати као сложен процес, при чему се, услед честе конзумације супстанце или објекта зависности, ствара нелагодност и снажна жудња у њиховом одсуству. Јавља се неконтролисана жеља за одређеним понашањем, и тенденција за сталном потрагом за објектом зависности и његовом употребом. Паралелно са развојем и ширењем интернет мреже, у исто време су се појавила позитивна очекивања, али и негативне реакције. Негативне реакције углавном су се односиле на све већу потребу за коришћењем интернета. Зависност од интернета сматра се поремећајем контроле импулса. Млада (и одрасла) особа не уме да обузда своју жудњу, и са смањеном толеранцијом на

фрустрацију, понавља радње које доводе до задовољења, у овом случају повезивања са виртуелном социјалном групом. Време проведено на рачунару током дана сматра се најмеродавнијим индикатором постојања зависности, и 4-6 сати слободног времена сматра се симптомом.

Интернет зависност се испољава у више облика:

- зависности од играња компјутерских игара
- зависност од сурфовања интернетом
- зависност од успостављања пријатељских веза путем интернета
- зависност од интернет коцкања
- зависност од компјутера уопште

Човек мора сам да препозна прекомерно коришћење интернета и призна самом себи да постоји проблем. Врло је важно бити свестан основних симптома од којих је кључно време проведено за рачунаром, али и време проведено на интернету или активностима везаним за интернет.

Закључак

Информатичка револуција доноси промене у свим аспектима човековог живота. Млади људи се све више ослањају на интернет док друштвене мреже полако постају главни вид комуникације и интеракције. Поставке хуманистичке педагогије према којима је човек слободна личност која треба да развија све своје потенцијале представљају основу овог истраживања. Истраживања појединих аутора на ову тему показују да средњошколци масовно користе друштвену мрежу facebook, да многи од њих имају више од 3 година стажа те се могу сматрати искусним корисницима. Више од пола времена које су на интернету млади заправо проведу користећи неку од друштвених мрежа. И међу њима Facebook је убедљиво најпопуларнији, али доста често тинејџери имају налоге и на мрежама MySpace и Twitter.

Информација да многи од њих користе facebook за учење и сарадњу са наставницима је врло битна за педагошку науку. Истраживачи сматрају да има доста нагађања о лошем утицају умрежавања на стварни живот, али резултати показују управо супотно, да људи који користе друштвене мреже заправо остварују блискије односе са другим људима.

Грандић (2008, 80.) истиче да „друштво се очигледно налази пред задатком да слободном времену младих и одраслих посвети много више пажње него до сада. Потребни су нови објекти и просторије за културно, научно, спорско, техничко и забавно-рекреативно активирање грађана, потребна су стручно оспособљена лица за вођење тих активности, потребна је подршка васпитно-образовних установа, сарадња и подршка родитеља. Васпитање у слободном времену требало би да постане део нашег васпитног система, интенционалног васпитног деловања и позитиван фактор нашег савременог друштвеног живота.“

У сферу едуковања младих спада и васпитање како да се понашају у виртуелном свету. Омладину треба посаветовати да не остављају своје личне податке и информације о свом кретању на профилу. Иако су последњих година бројне критике упућене друштвеним мрежама због злоупотребе идентитета, лажног представљања и многих других социјалних и педагошких проблема, млади се и даље у великој мери служе погодностима које ова друштвена мрежа пружа.

У „болести новог доба“ можемо да сврстамо зависност од интернета, а сматра се да је четири до шест слободних сати дневно проведених на интернету симптом зависности. Ипак зависници од интернета ретко траже помоћ јер се коришћење друштвених мрежа сматра сматра друштвено прихватљивим.

Након пажљиве статистичке обраде добијених резултата и њихове интерпретације можемо да потврдимо постављену хипотезу су да средњошколци активни корисници друштвене мреже facebook.

Ипак, иако већина ученика не мисли да им коришћење друштвене мреже одузима много времена, постоји онај број који сматра да би то време требали да искористе за учење, што потврђује нашу хипотезу да ипак средњошколци понекад занемарују школске обавезе и дужности због facebook-а.

Ово истраживање нам пружа бољи увид у свакодневницу младих људи. Неопходно је сазнати шта средњошколци најчешће раде на интернету и како користе друштвене мреже да би се педагошка пракса прилагодила времену у којем живимо. Ова проблематика се тиче скоро свих педагошких дисциплина у већој или мањој мери. Ваљало би у будућности истражити повезаност између начина провођења слободног времена са полном припаданошћу, образовањем родитеља, социо-економским статусом породице, регионом и местом боравка, као и типом школе.

Временом ће се империја друштвених мрежа сигурно још ширити, а узрасне границе све више спуштати. Трбало би слично истраживање обавити у основним школама, кроз неколико година.

Литература

- Avalić G. (2011), Zavisnosti modernog doba- Internet, mobilni, šoping , 24 sata Novi Sad dnevne novine, str 5. 23. novembar 2011.
- Grandić, R., Letić, M. (2008), *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena* , Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „ Mihailo Palov“.
- Danilović, M. (2009), Nove obrazovne tehnologije (izvori znanja) i pojmovi iz oblasti savremene obrazovne tehnologije koji su nužni za realizaciju savremene nastave tj. *Škole budućnosti*. U: Potkonjak, N Buduća škola, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Danilović M. (1996), Savremena obrazovna tehnologija, Beograd: *Institut za pedagoška istraživanja*.

- Jovišić G. (2010), *Nastava informatike i IKT u osnovnim školama u R Srbiji- rezultati isrtaživanja*, u: *Kultura Komunikacija Kompjuter (Zbornik radova)*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Gimnazija „Isidora Sekulić“.
- Koković D. (2006/2007), *Način života i slobodno vreme- fenomenologija slobodnog vremena*, Novi Sad: Fakultet za sport i turizam.
- Milutinović J. (2008), *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Nadrljanski Đ., Soleša D. (2004), *Informatika u obrazovanju*, Sombor: Univerzitet u Novom Sadu i Učiteljski fakultet u Somboru.
- Nadrljanski Đ., Soleša D. (2004), Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologija* 39, 4, Split, str. 262-266.
- Radović, V. (2006), *Mediji i e obrazovanje*, Beograd: Institut za političke studije.
- Tapavički- Duronjić, T. (2008), *Kompjuterska kultura i moderni mediji*, Banja Luka: Filozofski fakultet.

Електронски извори

- Vesić I. (2010.), *Knjiga lica*, URL: <http://www.sk.rs/2010/03/skin02.html> 12. novembar 2011. 9.00h
- Informacije o računarskoj bezbednosti <http://www.informacija.rs/Drustvene-mreze/Abecedno/> 27. jun 2013. 14h
- Milovanović T. (2010), *Šta srednjoškolci u Srbiji vole da rade na internetu?* , URL: http://www.Bos-Cepit_istraživanje_na_internetu.doc , 5. decembar 2011. 16.00h
- Wikipedija, slobodna enciklopedija, URL:<http://sh.wikipedia.org/wiki/Facebook>
- Internet i mobilni telefoni, dobre i loše stvari, URL: <http://www.matkovukovic.edu.rs/internet-i-mobilni-telefoni---dobre-i-lose-strane/> 2. jul 2013. 18h

Ivana Bajšev, MA, Novi Sad

THE INFLUENCE OF FACEBOOK ON EVERYDAY LIVES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

Modern civilisation currents are heading towards informational society, imposing the question on the influence of informational technologies and media on the world of a child and his/her development in general. Modern education needs a new model of learning – active learning based on informational resources of the real world. There has been an emphasized need nowadays for education based on the methods using informational and communicational technologies. The paper starts from the assump-

tion that the Internet and social networks will have all the more increased influence in interaction and communication of young people. Positive and negative sides of using social networks are considered, as well as possible consequences of reckless approach to these services. Modern concepts of education imply knowledge and skills for virtual communication of high quality, as well as the ability of successful searching the Internet and finding the needed pieces of information.

Key words: the Internet, social networks, Facebook, media.

Ивана Байшев МА, Новый Сад

ВЛИЯНИЕ FACEBOOKA НА ПОВСЕДНЕВНУЮ ЖИЗНЬ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

Резюме

Современные течения цивилизации идут в направлении информатического общества. и поэтому встаёт вопрос о влиянии информатических технологий и медий на мир ребёнка и его развитие вообще. Современному образованию необходима новая модель учения - активное учение, опирающееся на информационные ресурсы настоящего мира. в наше время все всё больше подчёркивают необходимость образования опирающегося на методы, которые используют информационные и коммуникационные технологии. в настоящей работе автор исходит из предположения что интернет и общественные сети займут всё большее значение в взаимодействии и коммуникации среди молодых людей. Автор рассматривает положительные и отрицательные стороны использования социальных сетей и возможные последствия неосторожного подхода к этим услугам. Современный концепт образования подразумевает знания и умения качественной виртуальной коммуникации как и способность эффективного использования интернета и обнаружения необходимых информации.

Опорные слова: интернет, социальные сетми, facebook, меди

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

UDK 37:929 Mihailović D.
Прегледни чланак
Примљен: 09. IV 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 301–312.

БЕСКОМПРОМИСНИ БОРАЦ ЗА УЧИТЕЉСКО ДОСТОЈАНСТВО ДРАГИША М. МИХАИЛОВИЋ (1879-1941)¹

Резиме

*Драгиша М. Михаиловић био је свестрани педагошки практичар, теоретичар и писац, непоколебљиви поборник школе рада, који је те и све друге своје способности ставио највише у службу афирмације учитељске професије. Припадао је генерацији учитеља социјалиста међу којима су и Милан Глигоријевић, Драгутин Д. Прокић, Милица и Милош Б. Јанковић. Активно је 5. августа 1907. учествовао у оснивању **Клуба учитеља и учитељица социјал-демократа**. А 8. јуна 1919. био је главни покретач **Југословенског учитељског удружења**. И то је једна од примарних форми (тј. организацијска), путем којом се борио за свеколико побољшање достојанства и положаја учитеља и учитељске професије током читаве своје друштвене и педагошке каријере. Управо Михаиловић (пре свега због претходних запажених пожртвованих активности у корист учитељства) изабран је за секретара Клуба. Нема сумње да му је у поменутој борби непороцењиво помогло изучавање и познавање савремених достигнућа из области не само педагогије, већ и сродних наука, као што су социологија, психологија, медицина и многих других. Посебно је вредан и савремен његов допринос ударању темеља компаративној историји педагогије као педагошкој дисциплини. Због својих дубоких и доследних уверења, трагично је завршио свој плодан живот у Крагујевцу тако што га је окупатор 1941. године осудио на смрт и стрељао.*

Кључне речи: Драгиша М. Михаиловић, учитељ, достојанство, учитељско организовање

¹ Овај рад настао је у оквиру републичког научног пројекта 179010 *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (КОСЦЕП), одобреног за период 2011–2014/2015, односно подтеме Европска нововековна педагогија 17. и 18. века и њени одјаци у Србији.

Међу српским просветним делатницима (учитељима, професорима, практичарима, теоретичарима, списатељима итд) током наше турбулентне историје - а само стрпљивим и упорним истраживањима - налазимо и оне који су за педагогију, посебно њене поједине области, тако пуно дали, а готово су у потпуности заборављени. Један од таквих, а који је целог себе и цео свој радни век уложио у подизање нивоа положаја и достојанства учитеља и његове професије, јесте и Драгиша М. Михаиловић. Он није био само вешт и припремљен прагматичар (учитељ), него и врло сугестиван теоретичар, професор, писац и пропагатор нових идеја, користећи се у потпуности знањем страних језика и широким општим и стручним образовањем. Уз то, припадао је респектабилној генерацији учитеља социјалиста као што су Милан Глигоријевић, Драгутин Д. Прокић, Милица и Милош Б. Јанковић.

Пре него што се пређе на преглед оних основних делатности којима је подизао дигнитет учитеља и учитељске друштвене улоге, треба рећи неколико основних података из његове богате, истовремено и трагичне, биографије. Драгиша М. Михаиловић рођен је 23. августа 1879. године у Жабарима код Тополе, од оца земљорадника и мајке домаћице, која је рано умрла. Основну школу похађао је у родном месту, а у Крагујевачку гимназију уписао се 1890, завршивши ту само пет разреда, јер се због немаштине морао пребацити у Алексиначку учитељску школу, зато јер је имала интернат издржаван од стране државе. Учитељску школу завршио је 1901, да би децембра исте године био постављен за учитеља у селу Брестовац.

Списатељски рад почео је 1902. у часопису *Просвета*, као и превођењем једног Спенсеровог дела. Годину касније положио је у Београду практични учитељски испит, да би убрзо постао сарадник *Учитељског гласника* и *Учитеља*. Био је један од оснивача (1907) *Клуба учитеља и учитељица социјалдемократа*, а потом и његов секретар (од 1908. до 1911), када почиње са издавањем и уређивањем *Учитељске борбе*, органа Клуба социјалдемократа. Значајно је (и често заборављано, ако не и непознато) да је 1908. године - заједно са Милошем Б. Јанковићем - и он био тај који је покренуо познату библиотеку *Будућност*, мада су заједничким снагама склопили само прва два издања.

Учествовао је у Балканском рату 1912-1913, да би у новембру 1913. био одређен за вршиоца дужности школског надзорника у Бачком Градишту. Исте године штампао је своју прву самосталну књигу *О слободи савести*. Наредне је престала да излази *Учитељска борба*, а Михаиловић је постао учесник Првог светског рата. У Паризу је 1916. године накратко уређивао *Учитель* (*L'instituteur*) и писао за тај двојезични часопис (српски/француски).

Након Рата, Михаиловић одлази априла 1919. у Крагујевац, недуго радећи у тамошњем дечијем дому Друштва за заштиту југословенске деце. Но, убрзо (већ у јуну) постаје вршилац дужности школског надзорника за град Крагујевац. Упоредо (почев од новембра) прихвата функцију хонорарног наставника Крагујевачке гимназије. Годину дана касније (1920) објављује своје друго дело *За орјентацију учитељства*, када оснива и две нове библиотеке: *Друштвено-*

просветна питања (објављено је укупно осам свезака, и то до 1937. године) и *Дечију библиотеку* (седам свезака до 1932). Августа те 1920. учествује у Београду на Првом конгресу Удружења југословенских учитеља. Као активног комунисту, власт га као учитеља (најчешће по казни) стално сељака из једног места у друго (ипак, од 1931. радио је у Крагујевцу), али упорно учествује на конгресима и скупштинама Удружења југословенских учитеља, од којих је једна тзв. *Главна скупштина* одржана (1936) у Новом Саду.

Пензионисан је 8. јула 1937. као, како се то тада рангирало - *чиновник пете положајне групе прве периодске повишице*. Исте године издао је књигу *На растанку са школом*. Трагично је завршио живот након што је ухапшен крајем априла и - као озбиљан комунистички активиста - стрељан код игралишта у Крагујевцу 20. октобра 1941. године.



Драгиша Михаиловић био је свестрани педагошки практичар, теоретичар и писац, који је те и све друге своје способности ставио највише у службу афирмације учитељске професије и побољшања његовог положаја, како финансијског, тако и социјалног и сваког другог. При томе ваља констатовати истину да су готово до краја 19. века такви и слични покушаји уопште били готово увек појединачни, од стране учитеља индивидуалаца. Због тога се мисао о неком суштинском организовању учитељског покрета који би активније учествовао, како у афирмацији сопствене професије, тако и у ширем државном и друштвеном животу, сводила на *борбу појединаца са ветрењачама*.

Прве озбиљније мисли о организовању учитеља јавиле су се негде средином друге половине 19. века у Крагујевачкој учитељској школи. Међутим, након оснивања јаким политичких странака (Напредне, Радикалне, Либералне), и међу учитељима су се почеле појављивати све озбиљније идеолошке дискрепанције. Забележено је да је већи број њих приступио (или био њихов поборник) Радикалној партији, која је касније постала део режима. Само мањи део учитеља (ако су се уопште и бавили таквим стварима које залазе у озбиљнију државну политику) остао је веран стајалиштима Светозара Марковића (касније Васе Пелагића и других). Дугогодишња шиканирања учитеља напосто су их приморала да се ангажују и на тај начин, тако да су неки од њих пришли новооснованој (1903) Српској социјалдемократској партији, која је на врло озбиљан *програмски* начин истицала (и борила се за њих) озбиљне захтеве у вези са мењањем просветне политике уопште, па тако и односа према учитељима и учитељској професији (квалитетније одржавање и боља снабдевеност школа; потпуно државно издржавање народних /основних/ школа; помагање ученицима путем књига, одећа, прибора, хране; **световност наставе**, опште и бесплатно школовање на свим нивоима; **поправљање материјалног живота учитеља** итд). Наравно, Народна

скупштина и Министарство просвете на сва та питања нису давали никакаве позитивне одговоре.

И постојеће Учитељско удружење више је статирало у свему овоме, па су учитељи социјалисти одлучили да покрену сопствено, како би се постојећи горући просветни, посебно учитељски, проблеми почели озбиљније решавати. Тако је 5. августа 1907. оформљен **Клуб учитеља и учитељица социјалдемократата**, а на тој Оснивачкој скупштини учествовао је врло активно и Драгиша М. Михаиловић. Донета су и Правила, међу којима и та да треба озбиљније радити на заштити материјалних и политичко-економских интереса целокупног учитељског кадра, као и да се треба борити за неизоставно осавремењивање наставе у основним школама. Управо Михаиловић (пре свега због претходних запажених пожртвованих активности у корист учитељства) изабран је за секретара Клуба.

Одмах након формирања Краљевине Југославије (децембра 1918) било је јасно да се сви учитељи нове заједнице на најефикаснији начин морају ујединити у једну и јединствену учитељску асоцијацију. Тај, да га тако назовемо, *Конгрес уједињења* одиграо се у Београду већ 8. јуна 1919, дакако уз активно учешће Михаиловића, који је од првог тренутка а и убудуће био стални делегат на свим учитељским скупштинама и другим скуповима које је **Југословенско учитељско удружење** организовало. Био је тада убеђен да је реч о организацији која је више просветне него политичке нарави, што би, према његовом дубоком уверењу, требало бар мало преправити у корист веће политизације, јер би се тиме ефекти могли значајно поправити већим државним уважавањем Удружења.

Овом приликом нема довољно простора да се детаљније говори о **техничким и организацијским основама** овог Удружења, али треба навести само неколико основних напомена. *Југословенско учитељско удружење* засновано је на пропорционалном начину избора, праву референдума и иницијативе, циркулацији идеја кроз штампу, одговарајућој (али нимало гломазној) администрацији, умереном повезивању са осталим интелектуалним организацијама (али и организацијама физичких радника), међународном повезивању, сопственим фондовима као материјалној основи Удружења. На основу свега наведеног, не може се отети пориву да се не истакне Михаиловићево инсистирање на врло демократским начинима расправљања и демократичности у одлучивању. Ту се, пре свега, мисли на *слободу штампе* и на *референдум*. Централни органи су Народна просвета и Главни одбор. Но, најбитнија од свега је следећа Михаиловићева мисао у вези са индивидуалном иницијативом и правом на сопствено мишљење: “У нашем учитељству има мисли, које се разликују од мишљења Гл. Одбора и редактора Н. Просвете. А зар Гл. одбор баш свуда мора имати право? Зашто онда онемогућавати појаву свачијих мисли у нашем заједничком органу? (...) Чланови удружења, чије се мишљење грубо одбацује, сматрају за увреду кад им то чини орган удружења, чији су они чланови” (Михаиловић, 1927, стр. 84). Није потребно уопште ни коментарисати колико се ни у овом погледу није одмакло ни до дана данашњег у нашем оптем, посебно политичком животу.

У склопу таквих размишљања, Михаиловић је сматрао да и учитељи (као експлоатисана интелектуална радничка групација) морају да се и *синдикално* организују, у смислу јаког борбеног савеза који би непрекидно притискао државу да одговори њиховим захтевима. И пуно је времена утрошио да за ту своју идеју придобије што више учитеља, нарочито млађих. И поред тога што је већина учитеља из Србије, Македоније и Црне Горе стала уз њега, Главни одбор Учитељског удружења није на Првом конгресу учитеља 18. јула 1920. изгласао тај предлог, махом, према Михаиловићевом уверењу, због делегата Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине и Далмације, који су били убеђени да је реч о још једној *бољшевичкој ујдурми*.

Сталешко организовање учитеља, као што је речено, јесте срж и бит несебичне и пожртвоване активности Драгише М. Михаиловића. Свака учитељска организација, сматрао је он, главна је заштитница њихових интереса и циљева, као и уопштеног просветног прогреса, народног просвећивања или неопходног и што хитнијег напретка школе.

У издању *Основи за реорганизацију Удружења Југословенскога Учитељства* (1927), које је готово у целости (сем једног поглавља) написао Михаиловић, налазимо драгоцене податке, савете, захтеве и запажања о многим питањима учитељског положаја, његове службе, па и другим важним педагошким питањима. Аутор полази од чињенице да је је опште стање у погледу припреме будућих учитеља веома лоше упркос текућим друштвеним променама. Посебно указује на претерано присуство религијских и малограђанских елемената у учитељским школама, а потом и на стање актуелних **материјалних и методичких аспеката**: “Невероватна слика. Празна 4 зида са нешто клупа, једним столом и столицом. Клупе су за ђаке, сто и столица за наставника. Наставници говоре, ђаци слушају. Сутра дан обратно. Ко боље понови наставникове речи бољи је ђак” (Михаиловић, 1927, стр. 27).

Потом скреће пажњу на неке сасвим застареле, расцепкане и непримерене **наставне садржаје**, нарочито у религијском погледу, из чега произилазе многостране аномалије, као што је су погрешна представа о настанку и напредовању света и, посебно, неравноправан положај жене у односу на мушкарца: “Грешна жена постала је од ребра његова” (исто, стр. 27). На једном другом месту указује на погубне последице упорне и свеопште примене религијске наставе: “Прво, истицање религије над науком; друго, свештенички надзор над школом и учитељем; треће, васпитање народног подматка у школи од клера” (Михаиловић, 1937). Такав клерикализам, закључује он, данас је свуда опасан противник сваке позитивне науке, жестоко се опире променама и зато хоће што већу власт над учитељима (из сасвим логичких и прагматичких разлога). На основу свега наведеног, Михаиловић радикално закључује да учитељи имају пуно право да траже да се то њихово *богословско образовање* одбаци и замени потпуно новим, савременијим и целовитијим. Исто тако, учитељи и учитељице имају и обавезу да се залажу за смањење обима наставног програма и већу практичност наставних садржаја које он као такав нуди.

Што се тиче **материјалног стања и учитељске егзистенције**, о томе се често говорило. Михаиловић истиче и то да се учитељ дуго времена морао више ослањати - ма колико му достојанство то није лако дозвољавало - на поклоне уaturi дечијих родитеља, него што је могао да рачуна на заслужену награду од државе, којој би морало бити у интересу да јој се младом генерацијом баве пре свега материјално ситуирани људи. Уместо тога, ми смо сад већ стигли до стања њиховог пуког физиолошког преживљавања. И то наравно мора довести до још упорније борбе за промене на том плану, јер - ако она та борба не буде одлучна и не успе - ништа даље се не може озбиљније поправљати!

А ту се, пре свега, мисли на, како га Михаиловић именује, **правно-морални положај учитељске професије**. Пре Рата учитељ, а посебно учитељица (са још мањом платом него колега учитељ!), имали су статус нижи од већине државних чиновника. После Рата нешто мало се то поправило: учитељ и учитељица добили су једнаке плате и уврштени су у ред државних чиновника; уз то, сада је могао (сем раније учитеља за цео живот) напредовати до референта у Министарству просвете, шефа читавог одељења, школског надзорника. И то је, закључује Михаиловић, била награда припадницима ове професије за предан рад на спровођењу државних директива. Али, додаје он, убрзо је почело прогањање оних учитеља који су, према мишљењу власти, политички застранили и почели да раде превише по своме (иако и даље са истим или бољим васпитно-образовним ефектима). Због тога је постало доста лако изгубити учитељску државну службу, а читав учитељски ред постепено је губио на нивоу државног уважавања.

Драгиша Михаиловић је посебно бринуо о **статусу учитељица** (још више него у односу на учитеље). Без обзира на поменуто званичну изједначеност плата, учитељица је у исто време имала најмање три функције (*имена*): мајка, домаћица, наставница, а све су то, био је уверен - тешке дужности: "Па ипак она ради све те три дужности. Ради их без одмора. Ради их дан и ноћ. Дању за себе, ноћу за децу. Па ипак беда, напори, борба за опстанак. (...) Велика већина од њих има један једнолики живот који је увек самоодрицање" (Михаиловић, 1927, стр. 37). Без обзира на све то, држава и не хаје за те њене муке, већ је и даље сурово експлоатише, нарочито ону која је удата.

*
* *

Михаиловић није био само пуки критичар тренутног стања просвете и учитељства. У оквиру учитељских удружења у чијем је раду предано учествовао, тражио је и **испуњење стручних интереса**. Најпре се то односи на подизање и издржавање народне школе, пре свега на изградњу нових и, нарочито, боље одржавање старих школских зграда, јер су оне већином нехигијенске, од лошег материјала, мале кубатуре, са мало чистог ваздуха, лошег распореда просторија, укратко - подизане углавном за непедagoшку намену (приватне куће, кафане итд), па тек потом несистематски прерађиване.

Потом, Михаиловић указује и на питања **продужног школовања и народног просвећивања**. Ту пре свега полази од тога да је тадашње основно школовање прекратко, нарочито за оне који се даље не школују. И то је разлог, добро примећује, што нећемо бити економски спремни за индустријализацију која је пред нама. Даље, запажа да је породично васпитање занемарено заузетошћу родитеља другим бригама, а да нам школу посећују деца занемарена и материјално и васпитно, болесна, често запослена на неком послу и без довољно времена за образовање. Зато се учитељи морају изборити за то да се те ствари поправе.

Као доказ прогресивности, као и праћења савремене литературе захваљујући познавању страних језика, Михаиловић се залаже за **школу рада** и у њој види ништа мање него *пуну школску револуцију* (исто, стр. 42). Објашњење је у томе што школа не сме да буде место у којем се само гледа, слуша и памти - то доводи само до пукe децје пасивности, те да је неопходно са посматрања ствари прећи на њихову производњу или прераду. Наставу речи заменити наставом рада! Осим културних и привредних, колико ли ту тек Михаиловић види моралних консеквенци: "Морални људи су најпотребнији човечанству и деца се радом најбоље уздижу до једне лепе и морално савршене личности. Ништа не радити значи живети на штету другог. А то је већ неморал" (исто, стр. 43).

Све у свему, темељни стручни захтеви Михаиловићеви су: учитељима народних школа дати дубље и боље опште *академско* образовање, дати им већу слободу као васпитача и грађанина, боље материјалне услове, по свему изједначити учитеље и учитељице; подизати и адекватно одржавати школске зграде; исто то и са продужним школама; забранити сваки облик шовинизма; отворати бесплатна склоништа и децја забавишта; тадашњу школу преобразити у школу рада (а тиме је и опремити на одговарајући начин).

Веома је занимљиво и данас више него актуелно питање које Михаиловић такође анализира, а то је - однос учитељства (просветних радника као једне врсте интелигенције) према осталим категоријама тзв. *умних радника*. Учитељи су, вели он, приморани да траже подршку међу становништвом, нарочито интелигенцијом. Али, при томе полази од становишта да њихов несумњиво заједнички карактер рада (умни) није нешто што их битно зближава да би се одлучније борили једни за друге. Тако учитељска организација остаје углавном усамљена на ветроуметини државе и без њене неопходне помоћи за добијање прилике да битније покреће школска и професионална питања. На сопствену дилему "да ли ће остале категорије интелигенције прихватити ово питање", он одговара: "Неће. Највише што буде код њих то је 'симпатија' а *врло често и антипатије према учитељима који једнако нешто траже а не знају ни сами шта хоће*". /Ех, како ово данас, нажалост, звучи познато, лако препознатљиво и као доказ да се деценијама (вековима?) неке ствари не мењају!/ Према томе, закључује Михаиловић, учитељска бранша не може рачунати на помоћ осталих, изузев и донекле у случају када земљом влада "једна распикућска влада" (стр. 95).

Можда је баш на овом месту неизоставно важно истаћи веома прогресивно залагање Михаиловићево за појмове који су много касније постали једни од

најактуелнијих у педагогији друге половине 20. века - **перманентно образовање** и **самообразовање**. Неизоставно је захтевао да се, између осталих фондова за издржавање *Југословенског учитељског удружења*, нађе и *Фонд за самообразовање*. Пошто се живот стално мења, истиче Михаиловић, неопходно је учитељсково лично усавршавање и после редовног школовања, и то - плански и у прецизно утврђеном смеру, а, пре свега: како би учитељ надокнадио оно што у школи није добио (бар не на прави начин), да би могао да утиче на друге учитеље на правиан и савремен начин, да би пратио све новине у вези са савременом школом рада коју је свим срцем заговарао.

*
* *

У завршном делу овог кратког осврта на живот и дело Драгише М. Михаиловића, посебно су значајна његова запажања (анализирани у његовом поменутом делу *Основи за реорганизацију Удружења Југословенског Учитељства*, 1927) која се стриктно тичу **компаративне педагогије** као педагошке дисциплине (наравно, сигурно је да он није ни био свестан тога у којој мери доприноси њеном заснивању на овим просторима). Михаиловић је своја запажања о (бедном) положају, угледу и достојанству учитеља и учитељске професије у нас хтео да још више истакне поредивши их са ситуацијом у другим, поглавито развијеним земљама "старог и новог света". И закључио је да од њих немамо баш много шта корисно да научимо, те да су и тамошњи учитељи у сличном, понегде и горем положају. Зато закључује да учитељи широм света треба да што тешње сарађују и удружују се на најразличитије начине.

Када је реч о *Америци*, он констатује да је она економски јача од Европе и да јој прети јачањем долара и све израженијом империјалистичком политиком. Због тога му је сасвим логично да се тамо нарочита пажња обраћа на учитеље и школу уопште (али, на који начин и у којем смеру?!), како би на што ефикаснији начин томе припомогли. Резултат тога је, између осталог, да се америчка школа видно милитизује, да је школа нескривено у служби капитала и да су учитељи грубо принуђени да у томе учествују. И не само то, оне најсумњивије уходе, пажљиво прате шта говоре својим ученицима и лако може доћи до њихова отпуштања. Нарочито су опасни садржаји који се тичу стварања света, рођења Исуса Христа, а дарвинизам је најстрожије забрањен. Посебно је угрожен положај и личност учитељица.

У *Француској*, пише Михаиловић, погоршање положаја учитеља, нарочито оних на селу, почело је одмах након Рата: смањење плате, бедно стање учитељског почетника, исцрпљујуће успорено напредовање итд. У овој је земљи посебно изражена борба између клерикалне и лаичке школе. Битку углавном добија клер, тако да Франсоа Албер закључује да "Министарство Просвете није у улици Гренел (улица где је зграда Министарства Просвете) него у улици Азас, где је штаб језуитског одреда" (Михаиловић, 1927, стр. 109). У складу с тим, слобод-

доумни учитељи се у Француској немилосрдно прогоне (довољно је да се добре али “неподобне” учитељице по казни преместе само ако се и најмање замере инспекторској кћери или одрже неко неподобно радничко предавање).

Разумљиво је да је у *Немачкој* после самог Рата стање немачких учитеља (као и већине немачког народа) било изразито тешко. Глад је владала не само међу учитељима, него и међу њиховом и школском децом уопште. Учионице у разрушеним зградама биле су хладне. Резултат свега били су сужена мрежа школа и помањање учитељског кадра (што је доводило до великог броја ученика на једног учитеља и продужетка његовог радног времена). Чак ни протоком времена, стање се није рапидно поправљало што се тиче прогона неподобних учитеља од стране просветних власти, која је све такве директно предавала војној власти.

Када је реч о *Аустрији*, Михаиловић констатује да се сви ми дивимо бечким школама, али при томе занемарујемо много лошије стање у њиховим сеоским школама, а такође и положај у којем се налази аустријско сеоско учитељство. Преко осамдесет ученика долази на једног учитеља. Плате су учитељима на селу за 10% мање од плата чиновника, а учитељима почетницима за чак 45% у односу на старије учитеље. Након 35 година напорног службовања, пензија им је само 78% плате. Михаиловић сазнаје да се аустријско учитељство здушно бори да се те неправде исправе, али да до тада у томе нису имали успеха. Објашњења власти понекад су и цинична, па се учитељима објашњава да у циљу “оздрављења” Аустрије - како то тражи *Друштво Народа* - нема могућности за повишавање плата, а посебно је циничан био министар финансија: “Узалуд учитељи сравњују своју плату са платом осталих државних чиновника и траже изједначење с њима. Нека учитељство буде *умереније и скромније*, само тада може бити узет у разматрање учитељски положај” (исто, стр. 110). /Неке ствари као да се никад не мењају!/ Уз све то, Михаиловић помиње да се - тамо где су на власти хришћански социјалисти - учитељицама даје мања плата него учитељима, забрањује им се удаја, учитељским удовицама неоправдано се смањује пензија итд.

Енглеска је, пре Рата, била веома развијена индустријска земља са изграђеним грађанским слободама, уређеног законодавства, доброг школског система. Михаиловић сматра да то више није тако и да готово у свему након Рата губи примат. Сложена и умногоме конфликтна међународна ситуација принудила је Енглеску да свој просветни (и већину других) буџет умањује у корист војног (о томе постоје и докази, односно конкретни законски документи, на пример, *Циркулар N_o 1371* о смањивању средстава за народно образовање а повећању за наоружавање). Податак да ова земља има 2/3 учитељица лако је објашњив тиме што су им плате чак за 26% ниже него учитеља (без обзира на протестне митинге учитељица организоване у Лондону и многим другим градовима). Да зло буде горе, стално се повећавао број ученика у једном одељењу а број школа опадао, што све звучи још чудније када се зна и податак да је међу учитељима све више владала незапосленост.

Михаиловић је био особито киван на *Италију*: “Давно нагрижена црквом ова земља данас спроводи мрак и терор. Тамо се говори и поступа по овој фор-

мули: ‘Италија има само једну главу фашизам, само један мозак Дучев. Све одметничке главе морају бити смакнуте без милости’” Овде су, сматра он, Црква и Мусолини у директној спрези и једно друго складно подупиру. На тај начин, целокупна просвета морала је бити заснована на хришћанском учењу у духу неупитне католичке традиције: ‘А стара католичка традиција зна се. У њеном реду стоји спалиште, убиства, мучење неверника и конфискација његова имања’” (исто, стр. 112). Мусолини је без увијања захтевао од свих учитеља да се морају помирити са фашистичком диктатуром, а влада наређивала да кроз целу школу провејавају идеали фашизма. Сви који су се томе имало успротивили страдали су. И није ништа чудно што су тада у Италији постојале само *фашистичке* учитељске организације.

Према Михаиловићевом мишљењу, *Русија* је била у најспецифичнијем положају, јер се нашла у времену после велике револуције. У веома разрушеној великој земљи и руски учитељ радио је у тешким условима. Михаиловић примећује да је узалудно све што нови економски поредак захтева (између осталог, да се ранг учитеља подигне на завидну висину), када је пракса сасвим другачија - учитељ је и даље у материјалној беди (иако му се, формално, у моралном погледу одаје свако признање). Довољно је рећи да је његова плата била толика да је добрано заостајала и за платом средњеквалификованог радника!

Михајловић ову компаративну расправу о положају учитеља у Америци и неким земљама Европе завршава закључком да је целокупно и целосветско учитељство у незавидном положају, а да је у неким непоменутих (“фашистичким и шовинистичким”) државама још и горе, јер се учитељ прогања, живи у још већој беди и подноси терет највећег ниподаштавања. Зато аутор сматра да је крајње време да се учитељи и учитељице што пре повежу на интернационалном нивоу не би ли свој друштвени положај учинили барем нешто бољим и подношљивијим. И, у складу са својом целоживотном тежњом да организује овај важан друштвени и професионални слој људи, он предлаже оснивање једног *светског савеза учитељства*. Но, истовремено и упозорава да ту треба бити опрезан у филтрирању кандидата за улазак у тај савез, јер би овде покушале да се убаце и оне националне учитељске организације које су под превеликим утицајем своје владе, сумњивог капитала, разних клерикалних формација, фашизма, шовинизма итд.

*
* *

И, на самом крају, једна веома савремена мисао Драгише М. Михаиловића (стара 78 година!), која, с једне стране, показује какав је он био борац за достојанство учитеља и учитељске професије, и колико је већина његовог опуса савремена и данас, с друге стране: ‘Логика ствари захтева од државе дубоку школску реформу која треба учитељу да донесе: а) боље услове наставног рада, б) сигурнији материјални положај, в) бољи морални положај који се поглавито огледа у

његовој сталности места службе и слободној акцији народног васпитача и грађанина” (Михаиловић, 1937, стр.56).

Само још да има ко да га чује!

Литература

- Михаиловић, М. Драгиша (1906), *Нови Наставни метод*, Пожаревац: Обласно учитељско друштво
- Михаиловић, М. Драгиша (1907), *О слободи и васпитању воље*, Београд: Космајско Обласно учитељско друштво
- Михаиловић, М. Драгиша, Милановић, Данило (1927), *Основи за реорганизацију Удружења Југословенскога Учитељства*, Београд: У.Ј.У.
- Михаиловић, М. Драгиша (1937), *На расстанку са школом*, Крагујевац: Штампарија “Шумадија”

Prof Dr Svetozar Dundjerski, Novi Sad

UNCOMPROMISING FIGHTER FOR DIGNITY OF TEACHERS: DRAGIŠA M. MIHAILOVIĆ (1879-1941)

Abstract

Dragiša M. Mihailović was a versatile pedagogic practitioner, theorist and writer, a firm supporter of a school of work, who put these and all his other abilities in the service of affirmation of profession of a teacher. He belonged to the generation of socialist teachers including Milan Gligoriјеvić, Dragutin D. Prokić, Milica and Miloš B. Janković. On August 5th 1907 he actively participated in founding of the *Club of teachers social democrats* and on June 8th 1919 he was the main initiator of Teacher Association of Yugoslavia. It was one of the primary forms (i.e. organization) through which he fought for the improvement of position and dignity of teachers and teacher profession during his social and pedagogic career. Mihailovic himself (first of all due to his previous outstanding dedicated activities in the favour of the profession of a teacher) was choosed for the secretary of the Club. There is no doubt that what helped him most in the mentioned struggle is reading of pedagogy and his knowledge of contemporary achievements in the field of not only pedagogy but also other related disciplines, e.g. sociology, psychology, medicine and many others. What is especially valuable is his contribution to creating grounds for comparative history of pedagogy as pedagogic discipline. Due to his deep and consistent beliefs, he finished his fruitful life in Kragujevac sentenced to death and shot by the aggressor in 1941 in Kragujevac.

Key words: Dragiša M. Mihailović, teacher, dignity, teacher education.

Д-р Светозар Дунджерски, Новый Сад

БЕСКОМПРОМИССНЫЙ ПОБОРНИК ДОСТОИНСТВА УЧИТЕЛЕЙ - ДРАГИША М. МИХАЙЛОВИЧ /1879-1941/

Резюме

Драгиша М. Михайлович был всесторонним педагогическим практиком, теоретиком и писателем, непоколебимым сторонником школы работы, который эти и все свои другие способности поставил на службу уважения и подтверждения профессии учителей. Он принадлежал поколению учителей социалистов среди которых были Милан Глигориевич, Драгутин Д. Прокич, Милица и Милош Б. Янкович. Активно 5-ого августа 1907 года участвовал в формировании *Клуба учителей и учительниц социалдемократов*. Восьмого июня 1919 года был главным инициатором *Югославского учительского сообщества*. Это было одной из первичных форм /то есть организационных/ при помощи которой он боролся за всеобщее улучшение достоинства и положения учителей и учительской профессии в течение всей своей общественной и педагогической карьеры. Драгиша М. Михайлович /прежде всего из-за предыдущих заметных самоотверженных активностей в пользу учительства/ был выбран секретарём Клуба. Несомненно что ему в этой борьбе помогло изучение и знание современных достижений из области не только педагогики, но и родственных наук как социология, психология, медицина и многих других. В особенности ценный и современный его вклад в положении фундамента компаративной истории педагогики как педагогической дисциплины. Из-за своих глубоких и последовательных убеждений, он трагически окончил свою плодотворную жизнь в городе Крагуевац, где оккупанты его расстреляли 1941 года.

Опорные слова: Драгиша М. Михайлович, учитель, достоинство, организация учителей

Проф. др Светлана Костовић
Проф. др Милка Ољача
МА Наташа Ковачевић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.211.4(=214.58)
Прегледни чланак
Примљен: 16. III 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 313–325.

РОМСКИ АСИСТЕНТИ И ПРОЦЕС КУЛТУРНО- ОБРАЗОВНЕ ИНКЛУЗИЈЕ РОМСКЕ ДЕЦЕ¹

Апстракт

Један од мерљивих и одрживих резултата Декаде инклузије Рома јесте и присуство ромских асистената, као сарадника у образовном систему Републике Србије. Улогу и значај ромских асистената могуће је посматрати на нивоу манифестног курикулума (програмско- организациона структура), али и на нивоу имплицитног курикулума. Присуство ромских асистената у установама васпитања и образовања утичу на педагошку културу, педагошку климу, интерперсоналне односе, интернализоване обрасце понашања, вредносни систем запослених. Тиме се стварају услови да социјално невидљива деца постану видљивија, њихове породице и заједнице постану заступљеније, а њихови проблеми уочљивији.

Ауторке своју пажњу усмеравају на специфичности улоге ромских асистената у предшколским установама. У раду су приказани резултати истраживања, чији је циљ утврђивање димензија остваривања улоге ромских асистената у пракси предшколских установа из перспективе васпитача и ромских асистената.

Кључне речи: ромски асистенти, инклузија, сусрет култура.

¹Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи”, бр. 179010 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и пројекта „Инклузивно образовање: од педагошке теорије до праксе” (бр. 114-451-2050/2011), који делом финансира Секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине.

Роми чине најосетљивију заједницу, како у Војводини, тако и у Србији. Према званичним резултатима Републичког завода за статистику у Србији живи нешто више од 108.000 особа Ромске националности (1.44% популације у Србији), али националне и међународне институције и организације процењују да их је у ствари, пет пута више него у званичним документима. Ниво њиховог формалног образовања је екстремно низак и у међусобној зависности је са екстремно високом стопом незапослености. Подаци показују, да је стопа незапослености Рома четири пута виша од стопе незапослености опште популације.

Подаци о образовном статусу показују да 32% ромске популације има завршено само четири разреда основне школе, док 0,3% ромске популације има више или универзитетско образовање. Према студији Светске Банке (2005 год), 67,7% Рома у Војводини се сматра сиромашним, а 18,9% се сматра веома сиромашним. Процењено је да је око 80% Рома у Војводини без формалног занимања. Према извештају о миленијумским развојним циљевима из 2009 године, који се односи на Србију, образовање је један од најважнијих чинилаца који утиче на сиромаштво у Србији. За многа ромска домаћинства која живе у сиромаштву генерацијама, образовање постаје кључни фактор за будућност без сиромаштва. У Србији, 35% ромске деце и омладине узраста 7-20 година, нису укључени у образовни систем у поређењу са стопом од 2% опште популације. Роми нису обухваћени образовним системом, посебно у средњим школама и на факултетима. Велики део ромских ученика који упише средње школе, веома рано испада из система.

Неколико разлога доприноси недовољној заступљености Рома у образовању: сиромаштво већине ромске популације, неадекватни услови становања, недовољно владање српским језиком, низак образовни ниво родитеља и дискриминација и узнемиравање у образовним установама, који додатно отежавају ситуацију. Такође, формално образовање се не сматра важним међу многим ромским породицама. Патријархална традиција и стереотипи, као социјални притисак отежавају положај ромских деце.

Још од раних 60-их година у свету је присутна идеја о увођењу представника мањинских група у образовни систем, како би се побољшао положај деце и како би се мањинске и маргинализоване заједнице оснажиле да преузму одговорност за свој статус и његово унапређење. Најбољу дефиницију те „нове професије” и очекивања од ње, дао је Остин (Austin, 1978), полазећи од Хабермасове (Habermas, 1981) теорије комуникативне акције, тврдећи да ће деца и родитељи из мањинских група бити боље третирани, и да ће лакше остваривати своја права на образовање, уколико са њима раде припадници исте групе, који имају лично искуство са дискриминацијом, сиромаштвом и проблемима припадности мањинској групи. Они су перципирани као „карика која недостаје” и од њих се очекује да утичу на повећање доступности образовања, као и на проходност образовног система, тако што ће допринети премошћивању културолошког и језичког јаза који постоји између запослених у образовним установама (најчешће припадници већинске/доминантне групе и културе) и деце и родитеља из мањинских група.

Декада за инклузију Рома (2005-2015) имала је за циљ смањење јаза између Ромске и већинске популације у приоритетним секторима као што су: образовање, запошљавање, здравље и становање и усмерена је на проблеме који се односе на антидискриминацију, смањење сиромаштва и родну равноправност.

Поред тога, усвојено је и неколико стратешких докумената и закона. Стратегија за унапређење положаја Рома у Србији, од 2009. године, затим акциони планови намењени имплементацији Стратегије. Поред националног акционог плана, општине су подстицане да развију сопствене локалне акционе планове намењене образовању Рома у сарадњи са образовним институцијама и ромском заједницом.

Правни оквир који се односи на Роме и систем образовања подржава и подстиче њихову инклузију у образовни систем. Ипак, и поред одговарајућег правног и политичког оквира, ситуација се споро мења. Остале су две главне препреке, недостатак финансијских средстава која би омогућила пуну имплементацију образовних политика и ограничена имплементација на локалном нивоу (недостатак финансија, недостатак разумевања, недостатак капацитета и недостатак мониторинга).

Број ромске деце предшколског узраста тешко је утврдити, јер постоје разлике између званичне статистике и незваничне процене тог броја. Ипак, имајући у виду попис из 2002 (Извор: Попис из 2002, пројекција њиховог броја приказана је у следећој табели:

Табела 1. Процена броја ромске деце предшколског узраста у Србији

Старосна група (године)	Званична статистика	Незванична процена I (минимално)	Незванична процена II (максималнао)
0–6	16.682	38.500	77.000
3–6	9.533	22.000	44.000

Дакле, број предшколске деце ромске националности, на узрасту од 0 до 6 године креће се између 25.000 и 44.000 деце. У предшкоским установама има их мање од 5%. Питање њиховог раног укључивања постало је од приоритетног значаја у оквиру остваривања права сваког детета на образовање и остваривања принципа једнаке доступности васпитних установа сваком детету.

Као једно од решења јавља се истовремено и идеја о укључивању ромских асистената у тај процес. Пројекат увођења ромских асистента започет је 2002. године у оквиру концепције једнаких образовних шанси, и ширио се тако да је већ 200. г. укључено 24 ромска асистента у рад образовних установа, и тај број расте, па их у 2009. има у 48 институција, а 2010. има 80 ромских асистената.

Улога ромских асистената у образовним институцијама, па и у предшколским установама, је веома комплексна и покрива следеће области:

- Непосредни васпитно-образовни рад са децом, планирање рада и вођење документације;
- Унапређење здравственог стања деце и породица, хигијенски статус, вакцинација итд.
- Сарадња са породицом – посете, заједничка дружења, прославе, предавања, ии
- Сарадња са локалном заједницом, локална управа, културне, и друге организације

У предшколској установи задаци ромских асистената су:

- Непосредна помоћ деци ромске националности у непосредном васпитном раду;
- Помоћ наставницима у извођењу васпитног рада, како за ромску, тако и за осталу децу;
- Самостално извођење васпитног рада са децом;
- Учесће у планирању васпитног рада у предшколској установи;
- Пружање помоћи у савладавању српског језика и превазилажењу језичких баријера у комуникацији;
- Посете породицама ромске националности у циљу прибављања неопходних информација о деци;
- Праћење редовности похађања предшколске установе;
- Укључивање родитеља ученика ромске националности у активности предшколске установе;
- Развој и извођење програма за промоцију ромске културе и традиције;
- Учесће у програмима стручног усавршавања заједно са васпитачима;
- Учесће у курсевима за описмењавање одраслих Рома;
- Учесће у припреми и спровођењу локалних акционих планова за образовање Рома;
- Сарадња са службама за обезбеђивање документације и социјалних давања за ученике и родитеље ромске националности.

Међутим, упоредо са увођењем ромских асистената, они су се сусрели и са проблемима који су се односили на: нереална очекивања од асистента, отпоре и неприхватање асистената од неких васпитача, недовољна сарадња и договор са асистентом; неповерење у компетенције асистента; недовољна информисаност, као и ажурност појединих чланова колектива, непознавање ромске културе, традиције и обичаја, другачији третман ромске деце од стране неких васпитача (мања пажња и подстицај у раду са њима), недовољно дефинисана улога ромског асистента, страх васпитача од сталне контроле у раду са децом (када асистент присуствује васпитном раду) и сл.

Управо зато, циљ овог рада, је да се провери ефикасност примене једног од модела пружања подршке деци ромске националности, као једној од нају-

гроженијих група у процесу укључивања у институције предшколског васпитања, увођењем ромских асистената, и испитивање схватања њихове улоге из перспективе ромских асистената и васпитача оних група у којима они већ раде. Посебна пажња је посвећена утврђивању значаја доприноса ромских асистената културно – васпитној инклузији ромске деце предшколског узраста у институционалне токове васпитања.

Истраживање је обављено на узорку од 40 учесника васпитног рада у предшколским установама: 20-оро њих су били ромски асистенти и 20-оро њих су били васпитачи, код којих су ти ромски асистенти укључени у васпитно образовни рад. Узорак је имао карактеристике групног и пригодног узорака.

Коришћене су следеће методе и технике истраживања: метода емпиријског-неексперименталног истраживања, метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна анализа. У истраживању је коришћена и техника скалирања.

Од инструмената, примењена су два упитника са по 23 ајтема и обављен је интервју са свих 40 учесника истраживања.

Истраживање је показало, да ромски асистенти спадају у категорију млађих-одраслих, са просечном старошћу од 20,3 година, да је 63% њих женског пола, али и 36,3% мушких који су желели да се укључе у то занимање. Образовна структура показује да 83.7% од ангажованих ромских асистената има завршену само средњу школу, и да 16.3% има завршену неку вишу школу.

Њихово фундаментално образовање било је: техничар продаје, модни креатор-конфекција, занатлија, машински техничар и угоститељ.

На питање зашто су се определили за посао ромског асистента, 47.3% истиче да то стално занимање, 33.8% зато што воле рад са децом, а 18.9% зато што им се пружила прилика да имају редовне приходе.

Следила су три питања о карактеристикама социјалног-културног окружења у коме живе и раде, имајући у виду специфичност положаја ромске популације, а она су се односила на скалирање учесталости непријатних графита, на ниво заступљености елемената ромске културе и традиције у средини у којој живе, и на ниво заступљености елемената ромске културе и традиције у програмима васпитно-образовног рада у установи у којој раде. Одговори указују на то, да графита има, али да нису превише чести (63.6%), али да су присутни (33.2%). Свега 3.2% ромских асистената истичу, да су графити веома присутни, и да их веома узнемиравају.

У процени заступљености елемената ромске културе и традиције у којој живе добили смо следеће одговоре: потврдно је одговорило 9.2% ромских асистената, делимично 54.5% и недовољно 36.3%. Слична дистрибуција одговора је и у односу на заступљеност садржаја ромске културе и традиције у садржајима рада у предшколским установама, с тим што је овде више истакнуто позитивних одговора 48,4% и делимично, 35.8% што значи да ромски асистенти сматрају да се на иновацијама програма везаним за интеркултуралну промоцију садржаја и рада са децом може још више радити.

На питање, која је улога ромских асистената и који су главни задаци које они као ромски асистенти треба да остварују, добили смо следеће одговоре:

- утицање на ромске породице да се њихова деца уписују у школе,
- пружање пажње и љубави свој деци,
- помоћ васпитачима у реализацији активности у вртићу,
- помоћ ромској деци у активностима учењу,
- помоћ родитељима ромске деце (преношење онога што се у вртићу ради)
- помоћ ромској деци у погледу језика, и
- сарадња са родитељима.

На питање: Шта бисте ви лично волели да радите као асистент васпитача, одговори испитаника се углавном поклапају са одговорима које су дали у претходном питању. Неколико испитаника је одговорило да би волели да буду равноправни са васпитачем, односно исказују спремност, да преузму велики део обавеза које васпитач има.

У следећем питању од њих се захтевало да заокруже оне понуђене ставке за које сматрају да су важне у послу који обављају. Понуђене су следеће активности:

- обезбеђивање присуства ромске културе, традиције, језика,
- пружање модела понашања деци,
- повезивање ромских породица и вртића,
- заступање ромске деце и њихових породица (на пример указивање на њихове проблеме, њихове потребе),
- помагање васпитачу у раду,
- превођење за ромску децу или њихове породице,
- помагање ромској деци у раду,
- нешто друго, наведите шта: _____

Сви испитаници су заокружили све наведене одговоре. Један испитаник је на одговор под нешто друго, навео могућност да се укључи у решавање проблема превоза ромске деце од куће до вртића.

Ипак кад скалирају значајност активности везаних за своју улогу, истичу да је најважнији део њиховог посла:

- васпитање дјеце,
- помоћ васпитачу,
- лично усавршавање,
- помоћ деци да не изостају из вртића.

Успех у остваривању улоге ромског асистента зависи и од карактеристика њихове сарадње са васпитачима, и у том смислу постављено им је питање: На који начин сагледавате Вашу сарадњу са васпитачем.

Ромски асистенти истичу, да је њихова сарадња са васпитачем квалитетна, и желе да она подразумева узајамно пружање помоћи, али и равноправност у подели послова. Сарадњу желе да остварују кроз заједничко планирање и договарање, и то да :

- заједно планирају активности за сву децу,
- заједно планирају активности за ромску децу,
- заједно реализују планиране активности за сву децу,
- заједно реализују планиране активности за ромску децу,
- разговарају о проблемима све деце,
- разговарају о проблемима само ромске деце.

Из одговора испитаника види се, да су спремни да свој рад усмере не само према ромској деци, већ и према осталој деци из групе. Највећи број испитаника је заокружио управо одговоре који се односе на заједничко планирање и реализацију активности за сву децу, као и разговоре о проблемима све деце.

Одговарајући на питање, на који начин остварују сарадњу са родитељима ромске деце, ромски асистенти себе виде као спону између ромских породица и вртића.

Сарадњу са родитељима, успостављају и остварују на следеће начине:

- организацијом родитељских састанака,
- организацијом радионица,
- путем предавања за родитеље,
- индивидуалним разговорима са родитељима,
- пружањем помоћи родитељима у раду са децом (васпитање), и
- редовним обавештавањем родитеља о напредовању њихове деце.

На питање како остварују сарадњу са родитељима неромске деце, одговорило је само 40% испитаних, и то :

- Организацијом заједничких родитељских састанака,
- индивидуалним разговорима са родитељима друге деце, и
- сарадња треба да буде иста, као и са родитељима ромске деце.

Другу групу испитаних, о културно – васпитној инклузији ромске деце у предшколске установе, представљали су васпитачи, који већ имају ромске асистенте, и са којима сарађују у васпитном раду.

Демографске карактеристике васпитача који су били спремни да у свој рад укључе ромске асистенте указују на то, да су сви они женског пола, и да имају богато радно искуство (мање од годину дана има их свега 5.0%, од 1-5 година радног стажа има их 25%, оних од 6-10 година има 35% и више од 10 година радног стажа има их 35%). Дакле, спремност за укључивањем ромских асистената у васпитни рад је у корелацији са годинама радног стажа васпитача, што значи, да су они са богатијим васпитним искуствима сигурнији у раду, и спремни су, да тај рад организују тимски и сараднички.

Имајући у виду захтеве друштва везане за инклузију, 86% од ових васпитача била је укључена у различите видове професионалног усавршавања, у семинаре о правцима остваривања инклузије у образовању, о организацији и иновацији васпитног рада са децом предшколског узраста и о карактеристикама, предностима и претпоставкама сарадничког рада са децом предшколског узраста.

На питање, зашто су се укључили у рад на инклузију ромске деце и ромских асистената у васпитни рад, добили смо следеће одговоре:

- због интересовања,
- рад са ромском децом је изазов,
- треба остварити право ромске деце на образовање,
- на предлог директора предшколске установе,
- ради личног усавршавања,
- ради унапређивања васпитања ромске деце.

Већина испитаних васпитача (80%), је поред редовог васпитног рада са децом, креирала радионице и активности посвећене отклањању предрасуда према ромској популацији и интеграцији ромске деце у вртић, које су обухватале:

- Посете неромске деце из вртића ромској деци, заједничким активностима и играма, и
- приредбама за родитеље у којима значајне улоге имају и ромска деце (игра улога), музичким играма уз ромску музику.

Своју сарадњу са родитељима ромске деце оцењују као задовољавајућом (35%), а одличну сарадњу имају са 20% ромских родитеља, добру са чак 43%. Дакле, уколико имамо васпитаче ентузијасте и иницијаторе сарадње са родитељим ромске деце, наравно уз помоћ ромских асистената, та сарадња је добра са више од 95% родитеља.

Сарадња се остваривала у следећим видовима:

- индивидуални разговори о понашању и напредовању детета,
- групни разговори са родитељима (на родитељским састанцима),
- разговори током пријема и одласка деце,
- заједничко решавање постојећег проблема,

Као специфичности сарадње са родитељима ромске деце васпитачи истичу:

- Теже успостављање сарадње;
- Упознавање родитеља са значајем боравка деце у вртићу и укључивања њих као родитеља;
- Посебан акценат стављен је на успостављање односа поверења и сигурности;
- Васпитачи и друго особље вртића треба да се упозна са обичајима, вредностима и традицијом Рома.

Као проблеме са којима су се сусретали у сарадњи са родитељима ромске деце, васпитачи истичу:

- неинформисаност родитеља и низак ниво образовања,
- нередован долазак деце,
- неповерење родитеља према вртићу,
- непознавање њиховог језика и навика,
- неупућеност у васпитно-образовни рад,
- немотивисаност родитеља.

Као најважнији начин побољшања сарадње са родитељима истиче се могућност ангажовања ромских асистената:

- заједничким, редовним, свакодневним разговорима и консултацијама,
- посетама ромским породицама,

Имајући у виду присуство ромске деце у васпитним групама, од васпитача се тражило, да наведу две или три активности које су усмерене на утврђивање индивидуалних васпитних потреба деце са којима раде. Одговори су обухватили следеће активности:

- свакодневно посматрање и разговор са децом
- чести разговори са родитељима
- уважавање децих интересовања у погледу активности у вртићу

Најзанимљивије у раду са хетерогеном групом им је:

- заједнички договор и решавање проблема са децом,
- пријатна атмосфера и позитивни односи у групи,
- групни рад,
- драматизације,
- спортске и музичке игре,
- подстицање деце да износе своје идеје и мишљења,
- истраживачке активности са децом,
- рад са креативним материјалима,
- традиционална музика и песме.

Као тешкоће у васпитном раду са децом, васпитачи истичу:

- велики број деце у групи,
- недостатак материјала за рад,
- адаптација деце на вртић,
- неприлагођено понашање деце у групи,
- нехигијена,
- слаба сарадња са појединим родитељима, и
- агресивност деце

На питање, шта би допринело да будете још бољи и ефикаснији у раду са децом (нека едукација или семинар, неки материјали, додатне информације...) добијени су следећи одговори:

- едукација ромских асистената и њихова укљученост у сарадњу,
- боља опремљеност вртића (средства, стручна литература),
- боља сарадња са родитељима, и
- додатне информације о иновацијама у васпитно-образовном раду.

Приликом избора за активности у којима треба да буде укључен ромски асистент у васпитни рад, васпитачи су се определили заокруживањем понуђених одговора:

- a) да заједно са мном реализује активности,
- b) да изводи поједине активности и то свој деци,
- c) да реализује поједине активности али само ромској деци,
- d) помаже свој деци у редовним активностима,
- e) помаже ромској деци у редовним активностима,
- f) само да је присутан у групи али да не учествује у раду са децом,
- g) да служи као модел понашања за ромску децу,
- h) да служи као модел понашања за сву децу,
- i) да служи као веза између ромских породица и вртића,
- j) да заступа интересе ромске деце у вртићу,
- k) да уводи елементе ромске културе и ромски језик у васпитни рад, и
- l) преводи за ромску децу.

Добијени резултати су приказани у табели 3.

Табела3. Активности које треба да остварују ромски асистенти у васпитном раду

N = 20	Заокружило	Није заокружило
a	14 (70%)	6(30%)
б	9(45%)	11(55%)
ц	4 (20%)	16 (80%)
д	8 (40)	12 (60%)
е	13 (65%)	7 (35%)
ф	0 (0%)	20 (100%)
г	5 (25%)	15 (75%)
х	3 (15%)	17 (85%)
и	16 (80%)	4 (20%)

N = 20	Заокружило	Није заокружило
ј	6 (30%)	14 (70%)
к	4(20%)	16 (80%)
л	12(60%)	8(40%)

Скалирањем изабраних активности, као најважније три улоге ромских асистената према васпитачима су се искристалисале:

- да служи као веза између ромских породица и вртића,
- да заједно са васпитачем реализује активности,
- да помаже ромској деци у редовним активностима.

Закључак

Добијени резултати указују на сву сложеност и динамичност улоге ромских асистената у васпитном раду. Исто тако је очигледно, да и поред добро одређене и дефинисане улоге ромских асистената у законским и другим нормативима, у самој пракси она је још нејасна, неиздиференцирана, и то као код васпитача, тако и код самих ромских асистената. Истраживање је показало да се ове две перспективе димензују улоге ромских асистената битно разликују. Оно што је потребно посебно нагласити је, да суштину улоге чини њихов рад на социјализацији деце и на интеркултуралној промоцији, што представља један од основних задатака васпитног рада предшколских установа, који се тешко може реализовати без непосредног учешћа ромских асистената.

Литература

- Austin G. B (2011) *Human Rights and Intellectual Property: Mapping the Global Interface* , Cambridge University Press,
- Austin, M. (1978). *Professionals and paraprofessionals*. New York: Human sciences press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005) *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2009). *Evaluativno istraživanje: Uloga asistenata za podršku učenicima romske nacionalne manjine kao sistemske mere u unapređivanju obrazovanja Roma*. Dostupno na <http://www.ceo.edu.rs>
- Open Society Institute. (2006 и 2007). *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*.
- Calin Rus and Mihaela Zatreanu (2009). *Guide for Roma school mediators/assistants, Education of Roma children in Europe*, Council of Europe.

- Council of Europe (2006). *Education of Roma/Gypsy children in Europe: The training of Roma school mediators and assistants*.
- Habermas J. (1984) [*Theory of Communicative Action Volume One: Reason and the Rationalization of Society* (Book). Boston, Mass.: Beacon Press
- Oljača, M., Kostović, S., Erdeš-Kavečan, Đ. (2011): Educational achievement of Roma children in primary schools, *Tematski zbornik Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu: Novi Sad, str. 37- 48
- Lupart, Judy. (1998). *Inching Toward Inclusion: The Excellence/Equity Dilemma in our Schools*: Discussion Paper, Pan-Canadian Education Research Agenda, Council of Ministers of Education, Canada. [<http://www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/>].
- Popis iz 2002; Ministarstvo za ljudska i manjinska prava Državne zajednice SCG, Nacionalne manjine.

Prof Dr Svetlana Kostović
Prof Dr Milka Oljača
Nataša Kovačević, MA
Novi Sad

ROMA TEACHING ASSISTANTS AND PROCESS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL INCLUSION OF ROMA CHILDREN

Abstract

One of the measurable and sustainable results of the Decade of Roma Inclusion is the presence of Roma teaching assistants, as collaborators in the educational system of the Republic of Serbia. The role and importance of Roma teaching assistants can be viewed at the level of manifested curriculum (program-organizational structure), as well as at the level of implicit curriculum. Their presence in the educational institutions has impact on the pedagogical culture and climate, interpersonal relations, internalized patterns of behaviour, value system of the employed. This creates the conditions for socially invisible children to become visible, their families and communities to become more present in an institution, and their problems to become noticeable.

The authors direct their attention to specific features of the role of Roma teaching assistants in preschool education. The present paper outlines the results of a research, whose aim was to determine the dimensions of realization of the role of Roma teaching assistants in pre-school institutions from the perspective of preschool teachers and Roma teaching assistants.

Key words: Roma teaching assistants, inclusion, encounter of cultures.

Д-р Светлана Костович Д-р Милка Ољача Наташа Ковачевич, МА
Новый Сад

АССИСТЕНТЫ ЦЫГАНЕ И ПРОЦЕСС КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ИНКЛЮЗИИ ЦЫГАНСКИХ ДЕТЕЙ

Резюме

Один из измеримых и содержимых результатов Десятилетия инклюзии цыган, это присутствие цыганских ассистентов, как сотрудников в образовательной системе Республики Сербии. Роль и значение цыганских ассистентов можно рассматривать на уровне явной, усвоенной программы /программно-организационная структура/ и на уровне имплицитной программы. Существование ассистентов цыган в заведениях воспитания и образования оказывает влияние на педагогическую культуру, педагогический климат, межличностные отношения, интернационализированные образцы поведения и на ценностную систему работающих. Таким образом создаются условия стать более заметными социально незаметных детей, их семьи и сообщества становятся более представленными, а их проблемы более заметными.

Авторы настоящей работы своё внимание направляют на специфические роли цыганских ассистентов в дошкольных заведениях. В работе представлены результаты исследования, целью которого является подтверждение размеров реализации роли ассистентов цыган на практике в дошкольных заведениях из перспективы воспитателей и цыганских ассистентов, сотрудников.

Опорные слова: цыганские ассистенты, инклюзия/включение, встреча культур

ЗНАЧАЈ, КАРАКТЕРИСТИКЕ И ВРСТЕ МУЗИЧКИХ ИГАРА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме

Игра прати човека кроз читав његов живот и неизбежно је уткана у личност сваког појединца. Наиме свака активност појединца, уз поседовање одређених карактеристика, може да се претвори у игру. Програмска концепција васпитања и образовања, на разним узрастима, почива на идеји да дете кроз игру учи и на такав начин израста у активно и креативно биће. Тим путем утицаће се на целовити, у складу са тим и музички развој предшколског детета. У раду се након приказаног значаја, циљева и задатака музичког васпитања истиче значај музичких игара, њених карактеристика, врста и утицаја на развој музичких способности деце предшколског узраста.

Кључне речи: музичке игре, музичке способности, музичко васпитање, дете, васпитач.

Увод

Феномен игре још увек се изучава, те није у потпуности објашњен, тако да још увек не постоји општеприхваћена дефиниција игре. Пијаже сматра да дете има потребу да задовољи своје жеље и интересе, као и да изрази своју индивидуалност, што чини кроз игру. Такође, све важно што оно доживи, понавља у игри. На тај начин она има когнитивну функцију (Каменов, 2006). *Посебну вредност игре представља то што она ангажује дете више него реални живот, у њој се дете понаша савршеније него обично, делује линијом највећег отпора и превазилази свој стадијум развоја* (Каменов, 2006: 13). Дете се креће, напредује кроз активност игре, због тога Виготски игру сматра „водећом активношћу“ детињства. Док Леонтијев истиче да је игра, као водећа активност, таква да од ње зависе основне психичке промене које се могу запазити у одређеном периоду развоја дечије личности (Каменов, 2006).

Управо због свега наведеног, игра је одувек била у средишту интереса оних који су се бавили васпитањем и образовањем деце. Програмска концепција васпитања и образовања, на разним узрастима, почива на идеји да дете кроз игру

учи и на такав начин израста у активно и креативно биће (Стурза Милић, 2014). Дечија игра као посебно важна делатност предшколског детета има посебан статус у односу на остале активности којима се предшколско дете бави. Она је одраз његових потреба за активношћу и утиче на: активирање целокупног организма, испољавање емоција, задовољавање социјалних потреба, интелектуално овладавање стварношћу која га окружује, стварање идентитета и свести о себи, уклапање у друштвену средину, остваривање жеља и стваралаштво, самостално и аутономно деловање (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006: 36). Како би се подстакло и унапредило општи, у складу са тим и музички развој деце предшколског узраста, било би погодно читаво васпитање детета замислити кроз његове активности и игру. Музички развој предшколске деце подстицаће се и тећи у складу са циљевима и задацима музичког васпитања.

Значај, циљеви и задаци музичког васпитања деце у предшколским установама

У историји човечанства скоро свако доба сматрало је музику битним фактором у васпитном и образовном процесу формирања личности појединца. Древне цивилизације придавале су велики значај музици и њеној морално-васпитној вредности. Сматрали су да она може да промени карактер појединца, са тим у вези, њена адекватна примена у предшколском васпитању могла би да утиче на изградњу карактера и личности васпитаника. С обзиром на чињеницу да је предшколско васпитање и образовање усмерено ка целовитом развоју деце предшколског узраста, музика је једно од значајних средстава за испуњење тог циља (Андре, 2009). О значају музичког васпитања деце предшколског узраста писали су бројни аутори, који су на различите начине представљали његову важност. У књизи *Методика музичког васпитања предшколске деце*, Божидар Д. Стефановић пише да је сав рад на васпитању предшколског детета усмерен на то да га естетски, умно, морално и физички припреми за живот. Наглашава да се естетско васпитање не може замислити без музичке делатности у раду са предшколском децом. Доживљавање музике, било да је путем слушања или извођења, утиче на стварање осећаја и смисла за лепо, на тај начин изграђује се уметнички и музички укус (Стефановић, 1958).

Поред развоја естетског васпитања, путем музике развија се и умно васпитање. Певањем песама дете учи правилан изговор текста и акценат речи који се поклапа са музичким акцентом (многа деца науче да певају песму пре него што науче да причају). Певањем песама развија се говор, уче се нове речи и њихово значење, развија се пажња, памћење и концентрација, односно богати се ум (Стефановић, 1958). Садржај научених песама упознаје дете са дешавањима у широј околини, тим путем развија се љубав према породици, људима, пријатељима, природи и животињама (овим путем деца се уче моралном васпитању) (Стефановић, 1958). Песме које говоре о пријатељству имају највише утицаја на развој моралног понашања детета. Адекватна примена музике у предшколским

установама значајна је за развој физичког васпитања деце предшколског узраста. С обзиром на чињеницу да се покрет код деце јавља на почетку живота, спонтано, одређени циљеви и задаци физичког васпитања деце предшколског узраста лакше би се испунили ако би били праћени музиком. Развија се певачки и говорни апарат, покрети уз музику доприносе јаснијем и сигурнијем ходу, као и већој еластичности тела (Стефановић, 1958). О утицају квалитетног музичког васпитања у предшколским установама на развој музичке културе младе популације у књизи *Музичко-педагошке дилеме и теме*, пише Душан Плавша. Он указује на важност коју има музичко васпитање предшколске и школске деце за изградњу целовите личности социјалистичког човека (Плавша, 1989: 68). Истиче значај развоја емоционалне личности детета, формирања музичког укуса, постављању темеља и критеријуму о вредностима у музичкој уметности путем музичког васпитања деце предшколског узраста. Напомиње да је музика *важан фактор у изграђивању моралног лика и емоционалне зрелости васпитаника свих узраста* (Плавша, 1989: 15). Сходно томе, може се закључити да је музичко васпитање неопходно започети од рођења јер ће се једино тако формирати став и музички укус за избор музике коју ће слушати или изводити. Поред развоја моралних особина као и умних способности (нпр. развој пажње, памћења и концентрације), значај музичког васпитања огледа се и у развоју музичких способности деце предшколског узраста. Поседовање музичких способности омогућава детету доживљавање музичких дела, али и њихово самостално произвођење или репродуковање.

Под појмом музичких способности многи аутори подразумевају музикалност. Руски музички психолог и писац Борис Михайлович Теплов сматра да музикалност садржи низ музичких способности које омогућавају да се неко бави музиком. *Основни знак музикалности је доживљавање музике као одраз одређеног садржаја* (Радичева, 2008: 91). Теплов томе додаје да *ако неко дете реагује емотивно, а у исто време није у стању да региструје интонативне или ритмичке нетачности у извођењу, његове емоције одражавају садржај музичког дела само у најопштијим цртама* (Радичева, 2008: 91). Према томе, музикалност би подразумевала емотивно реаговање на музику, али и активно и истанчано слушање и примање музике.

Мишљење о схватању музикалности као глобалног својства једне личности, неговао је мађарски музички психолог и теоретичар Геза Ревеш. Ревеш је заступао мишљење да је најважнија одлика музикалне особе њена осетљивост на уметнички квалитет музичког дела и способност процењивања естетске вредности исте. Такође, Ревеш је сматрао да је *музикалност урођено својство које не може да се добије васпитањем и учењем*, али уколико је музикалност већ доказана, може се развити до извесног степена (Радичева, 2008: 92). Насупрот Ревешу, према америчком музичком психологу Карл Сишору, који сматра да је музикалност скуп посебних способности (постоји 25 способности), у пракси предшколског васпитања и образовања фокус је на развијању следећих: осећај за различиту висину, јачину, трајање тонова, осећај хармоније и складности тонова, обим памћења, односно меморије и осећај за ритам (Којов – Буквић, 1989: 22). Свака од музичких способности требало

би да се развија кроз одређене облике активности који су саставни део музичких активности. Њихови облици исти су за скоро све узрасне групе, али имајући у виду разлике у психофизичком развоју, разликују се по сложености задатака и захтевима за остваривање. У музичком васпитању предшколске деце користе се следећи облици активности: музичке игре, певање, слушање музике и свирање на дечијим инструментима (Ђурковић – Пантелић, 1998: 99). Често се у литератури наилази на дефинисање циљева музичког васпитања у предшколским установама као развијање љубави према музици и стварање осећања задовољства при њеном извођењу или слушању (Матић, Мирковић – Радош, 1986). Јавља се питање: „Да ли се могу поставити поменути циљеви и очекивати да се директно остваре?“ Сасвим је сигурно да се циљеви не могу директно остварити, али се може допринети, кроз разноврсне музичке доживљаје, развоју љубави према музици као и осећању задовољства при њеном извођењу или слушању. Из тога произилази да би први и основни задатак, за испуњење ових циљева, био стварање повољне атмосфере која ће резултирати буђењем интересовања код деце за истраживањем „чаробног света“ музике (Матић, Мирковић – Радош, 1986). Значајно тумачење циљева музичког васпитања у предшколским установама представио је Душан Плавша у књизи *Музичко-педагошке дилеме и теме*. Он пише да музичко васпитање у предшколским установама треба да послужи као темељ каснијем музичком васпитно – образовном раду и да има за циљ стварање љубитеља музике, посетиоца концерата и музичког позоришта. Сугерише да је други циљ музичког васпитања у предшколским установама изградња личности васпитаника, касније човека (Плавша, 1989). Не може се очекивати да ће се ови циљеви директно остварити, јер је потребан дуг процес усмеравања и рада на музичком васпитању и образовању, прво у предшколским, а касније и у школским установама, као и подршка родитеља, шире околине и масовних медија (нпр. слушање или гледање музичких емисија путем радија или телевизије). Музичко васпитање и образовање у предшколским установама остварује се путем музичких активности помоћу којих се остварују општи циљеви – развој слуха, ритма, музичке меморије, музичког укуса и музикалности уопште (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006). Ови циљеви могу се остварити уз јасно дефинисане задатке: *васпитне, образовне и практичне* (Ђурковић – Пантелић, 1998: 9). Најважнији васпитни задаци окренути су ка моралном васпитању, о чему је већ било речи. Образовни задаци усмерени су на развијање музичких способности, а практични задаци окренути су ка развоју социјализације деце кроз активно учешће у музици (Ђурковић – Пантелић, 1998). У зависности од постављених циљева и задатака који се желе испунити, врши се одабир одређених облика музичких активности, као и одабир музичког материјала. Сви облици музичких активности заједно теже остваривању, већ поменутих, општих циљева музичког васпитања и образовања у предшколским установама, а потом и циљева који утичу на целовит развој деце. Задатак васпитача јесте да их свакодневно прожима, посебно у корелацији са другим активностима (нпр. физичким, ликовним, говорним активностима и др.), имајућу у виду психофизичке карактеристике и фазе развоја односно, узрасну групу деце у којој ради, водећи се дидактичким принципима при одабору музич-

ког материјала и осмишљавању музичких активности, са тежњом ка остваривању, истакнутих, крајњих циљева, а то су развијање љубави према музици и стварање осећања задовољства при њеном извођењу или слушању.

Музичке игре у функцији развијања музичких способности деце предшколског узраста

Већ су раније истакнути значај и функција игре, која несумњиво заузима најзначајније место у одрастању сваког детета. Игра је уткана у живот и личност сваког појединца и представља потребу, учење, рад и облик одрастања. Игре у којима је музичка мисао покретач и носилац свих радњи које се збивају у игри, јесу музичке игре (Ђурковић – Пантелић, 1998).

Музичке игре у знатној мери доприносе свестраном развоју личности и интелекта, обогаћују психички живот, доприносе естетском васпитању и развијају разноврсне покрете а њихова посебна улога је у оплемењивању ритма кретања, рада значајних функција организма и низа других особина и способности неопходних у свакодневном животу (Ђурковић – Пантелић, 1998: 139). Као што је поменуто, при контакту са музиком, деца најчешће реагују покретима, који се запајају и у најранијем периоду живота. Ти покрети у почетку најчешће нису усклађени са музиком, али адекватном применом музичких игара може се позитивно утицати на развој музичких способности, које ће допринети да покрети буду у складу са музиком. Самим тим, применом музичких игара, деци ће се развијати моторика, координација покрета руку и ногу и вршиће се утицај на правилно држање тела. Адекватним одабиром музичких игара деци се може развити способност запажања, осећај за колективно извођење, толеранција, способност емоционалног доживљаја путем квалитетне музике, утичући притом и на формирање музичког укуса деце. Дакле, музичке игре утичу на целокупан развој дечије личности. Коришћењем музичких игара у васпитно – образовне сврхе, односно подвргавањем деце одређеним правилима и дисциплини игре, оствариће се постављени циљеви, а уједно ће се задовољити и дечија потреба за игром. Задатак васпитача јесте да изврши правилан одабир музичког материјала, који ће изабрати у односу на, већ поменуте, дидактичке принципе, циљ и задатке активности, узрасну групу и развојну фазу у коме се деца налазе, имајући у виду индивидуалне могућности сваког детета. Потребно је пажљиво усмерити одабрану игру, дати јој одређени смисао и искористити је у васпитно – образовне сврхе (Ђурковић – Пантелић, 1998). Узимајући у обзир разноврсна мишљења аутора који су придавали значају и важности музичким играма које позитивно утичу на развој музичких способности предшколске деце, као најзначајније, одабране су: бројалице, игре са певањем и игре уз инструменталну музику.

Бројалице

Као увод у одређену игру најчешће се јављају бројалице. Многи аутори покушали су да дефинишу настанак и значење бројалица, па је по једнима броја-

лица *ритмички говор, односно ритмички чврсто казивање текста*, а по другима – *популарни облик пребројавања у дечијим играма* (Ђурковић – Пантелић, 1998: 142). Можда је настанак и значење бројалица на прави начин описала Ели Башић, која каже да су бројалице *најмузикалнији облик дечијег стваралаштва!...* *Због нескучене слободе детета да се служи материјом ирационалних речи и слогова, бројалица је најеластичније средство за обликовање и реализацију дететове фантазије и хтења. А то његово хтење није вербалне, већ чисто музикалне нарави. Ради се о музици метрике и о музици ритма* (Плањанин, 2003: 7). Дакле, бројалице су плод маште и стваралаштва, оне представљају неизбежан елемент у свакој дечијој игри. Деца у разним ситуацијама смишљају и користе бројалице у чијим се текстовима може пратити и њихово социјално окружење. При додели улога у игри, деца имају потребу да те улоге на „правичан“ начин доделе. Па тако *смисао бројалице није у пребројавању играча, већ у одређивању једнога. То је нека врста судбинске објективности „правде“*. *И та улога бројалице даје засебан печат. Читава, наиме, бројалица настала је и постоји само због тог једног последњег слога и последњег покрета...* (Ели Башић према: Плањанин, 2003: 7). Због тога се код већине бројалица (посебно када се учи по фразама), може запазити да немају једнак број тактова у оквиру фраза, што најчешће није случај у песмама. То се дешава због последњег такта, који се убацује као завршница бројалице (тада се одлучује „један“ – ко испада или побеђује).

Појава бројалица условљена је развојем говора, али исто тако, користећи их у васпитно – образовне сврхе, може подстицати његов развој. Деца воле разне врсте бројалица, чији текстови говоре о животињама, цвећу и свему што је у њиховој околини. Посебно се радују бројалицама чији текстови немају одређено значење, али се речи римују и утичу на развијање говора. У току извођења често се може чути да их певуше, тако да се одређене бројалице изводе говором, а неке се певају. Поред развоја говора, најчешћи циљеви извођења бројалица у васпитно – образовним установама јесу развијање музичких способности деце предшколског узраста, са акцентом на развијање осећаја за ритам, различито трајање тонова, способности равномерног извођења ритмичког текста, разликовање спорог, умереног и брзог темпа, способности одржавања интонације и различиту висину тонова (томе доприносе бројалице које се певају) (Ђурковић – Пантелић, 1998). Како се једноставније могу изводити са децом од три године живота, васпитачи би требало да обрате пажњу при њиховом избору. Пре свега, узима се у обзир, узрастна група у којој васпитач ради и развојна постигнућа деце те групе. Пре усвајања прве бројалице, васпитач их може кроз друге активности упознати са одређеним бројалицама на начин да ће примењивати тај вид игре односно, начин одабира или дозивања и тражења детета. Један од проблема који се може јавити при извођењу, може бити тежак текст или компликоване поједине речи. Речи би требало да буду познате и лаке за изговор, а уколико се јаве непознате, њих је потребно пре извођења објаснити. Често се дешава да компликован ритам, појава пауза и њихово издржавање, буду узрочник неправилног извођења. Због тога је потребно посебну пажњу посветити увежбавању ритма, на начин да се правилном и јасном дикцијом савлађују

одређени проблеми који се јављају при извођењу (Ђурковић – Пантелић, 1998). У млађој узрасној групи требало би почети у дводелном такту који је деци најближи, из разлога да се многе њихове игре одвијају у дводелном покрету (нпр. марширање) (Радичева, 2008). С обзиром да је *осећај за музички ритам моторичке природе и да музичко – ритмичке перцепције изазивају, скоро по правилу, потребу за покретом*, учење првих бројалица требало би да се одвија уз одређени покрет (нпр. тапшање, хорање, марширање и слично) (Радичева, 2008: 115). Како би се поштовала методичност и поступност у раду, пожељно је бирати бројалице код којих се ритмичка трајања поклапају са јединицом бројања, док се остале ритмичке појаве (нпр. подела јединице бројања) уводе сукцесивно (Радичева, 2008). Након што су савладала бројалице у дводелном такту са претежно дводелном поделом јединице бројања, могу се бирати у четвороделном такту (Ђурковић – Пантелић, 1998). Иако дводелни и четвороделни такт, као парни тактови, имају заједничке карактеристике, правилним одабиром бројалица, уз поштовање метричких текстуалних и музичких акцената, деца се сусрећу са већ познатом појавом (парним тактом, који се јавља у дуплираном облику) (Радичева, 2008). При почетном извођењу потребно је обратити бројалицу у којој се ритмичка трајања поклапају са ритмичком мерном јединицом, а текстуални акценти са музичко – метричким, док у даљем раду васпитач може бирати бројалице у четвороделном такту где се јавља и дводелна подела јединице бројања (Радичева, 2008). Водећи се дидактичким принципом поступности и систематичности, у даљем раду, васпитачи могу бирати бројалице у троделном такту (троделни такт садржи једну тезу и две арзе) (Ђурковић – Пантелић, 1998). Овај редослед повезан је са ритмичким и метричким карактеристикама традиционалне музике подручја бивше Југославије, које су имале историјску повезаност више од пола века. Дошло се до закључка да се у скоро свим подручјима (осим Словеније) ретко јављају троделне врсте такта, што није случај на Западу, где је развој музике текао уз католичанства, где је више стотина година истицана „троделност“, под утицајем светог тројства (Васиљевић, 2006). Бројалице не морају да се користе само у склопу музичких активности. Оне су погодне и за увод у неке друге активности, посебно за развој говора, где имају велики значај. Извођењем текстова деца се упознају са околином око себе, природом, животињама, појавама, па су оне погодне у корелацији са упознавањем околине. Ако се у тексту бројалица јављају бројеви, оне могу послужити и у корелацији са развојем математичких појмова. Извођењем уз покрет (нпр. ходање „по јединици бројања“ уз бројалице, плескање дланом о длан које прати текст бројалице и слично), врши се корелација са физичким васпитањем. Илустрованим приказом текста, врши се корелација са ликовним васпитањем (Предшколско васпитање и образовање у САП Војводини, 1988). Оне имају посебну улогу за развој музичких способности, где утичу на осећаје за: ритам, темпо, различито трајање тонова, осећај хармоније и складности тонова, обим памћења, односно меморије, као и осећаја за колективно извођење.

На основу свега изнетог, неоспорно је да оне имају вишеструку улогу у развоју музичких способности. То потврђује изреку Ели Башић, где се закључује, да бројалице заиста јесу најмузикалнији облик дечијег стваралаштва.

Игре са певањем

Игре са певањем представљају музичке игре које су погодне за употребу јер их, правилним одабиром, могу изводити деца од најмлађих узраста (за разлику од захтевнијих музичких игара са одређеним правилима, које би деца млађег узраста тешко изводила). Осим покрета, који прати текст песме, деца се подстичу на правилно и изражајно текстуално, ритмичко, мелодијско и динамичко извођење. Разлику између песама и игара са певањем, није лако направити, јер се и уз већину песама може извести одређени покрет. Зато, *песма постаје игра оног тренутка кад се дете креће, пљеска рукама или свира на удараљкама, уживајући у складу мелодије, ритма и свог покрета* (Ђурковић – Пантелић, 1998: 149). При одабиру игара са певањем, требало би водити рачуна, да текст песме буде прилагођен деци предшколског узраста. Једноставне речи подстичу децу на пантомимијско извођење песме. Она у току певања песме изводе покрете који прате текст песме. Текстови песама и подстицање на правилан изговор речи утичу на овладавање говором, а истовремено обogaђују дечији речник. Због тога је неопходно објаснити значење непознатих речи, али истовремено приближити дешавања у песми која проистичу из текста. Путем извођења игара са певањем, деца опонашају радове одраслих, што представља посебан ужитак јер се поистовећују са њима и сматрају да су им равноправни. Опонашају кретање, понашање или оглашавање животиња, природних појава и слично. Дакле, у играма са певањем, говор, покрет и музика сједињују се у складну естетску форму (Манастериоти, 1973). Треба имати на уму да игра захтева и одређено физичко ангажовање (Стурза Милић, 2014). Због треба избегавати песме које имају сложенији ритам, дужа нотна трајања или одређене мелодијске скокове које деца неће тачно изводити. Потребно им је омогућити да науче и савладају одабрану игру, јер ће се она пријатно осећати. На тај начин ствараће се воља и жеља за још већим ангажовањем и поновним учешћем у играма. Оне се изводе без инструменталне пратње *јер за њихово извођење није неопходно ништа осим пријатног гласа васпитача, односно певања деце* (Ђурковић – Пантелић, 1998: 151). Игре са певањем представљају један од најчешћих облика активности из музичког васпитања. Путем певања развија се говор, упознају се са појавама око себе и околином, упознају биљни и животињски свет, упознају разна занимања људи и њиховим имитирањем поистовећују се са њима, тим путем врши се корелација са упознавањем околине. Увежбавањем координације покрета путем игара, ходањем или трчањем „по јединици бројања“, извођењем покрета у складу са текстовима песама врши се корелација са физичким васпитањем. Исто тако, илустровањем текстова песама, врши се корелација са ликовним васпитањем (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006). Одређене игре са певањем могу служити као увод у одређене активности (нпр. активности из физичког васпитања, активности из упознавања околине и др.) или као вежбе за импостацију гласа. Путем игара са певањем чији покрети произилазе из текста и где музика такође прати садржај текста, деца се упознају са различитом формалном структуром текста, музике и покрета који су међусобно усклађени, чиме се

ствара искуство за самостално измишљање покрета, текста и музике (дечије стваралаштво). Извођењем одређених игара са певањем, деца се упознају са динамичким нијансирањем, различитим начинима извођења (легато, стакато), ритмичким трајањима, брзином извођења, путем чега се деци развијају музичке способности. Битно је напоменути да се заједничким извођењем (нпр. свирањем инструмената Орфовог инструментаријума), развија осећај за колективно извођење музике.

Може се закључити да је неоспорно то да игре са певањем имају више-струки значај у васпитно – образовном процесу рада. Њиховим правилним одабиром и правилном применом, водећи се дидактичким принципима (као најважнији издваја се принцип поступности и систематичности), може се утицати на развој психофизичких и музичких способности деце предшколског узраста.

Игре уз инструменталну музику

Игре уз инструменталну музику спадају у сложенији вид игара. Покрети се изводе уз пратњу једног или више инструмената, стога нема текста који би олакшао схватање игре. Како би деца извела одговарајући покрет уз музику, морају *активно слушати музику и осећати њено пулсирање, а тиме се код њих развија способност доживљавања музике* (Манастериоти, 1975: 152). Пре извођења покрета уз музику, потребно је да стекну одређено искуство у активном слушању музике, како би могла опазити карактер, динамику и темпо музике, а притом и ускладити покрете. Активно слушање музике најбоље се постиже уколико је томе претходила адекватна мотивација и уколико је код деце пробужен интерес за музику коју ће слушати. Активност у току слушања музике назива се *припрема за слушање, односно стварање емоционалног расположења* (Којов – Буквић, 1989: 70). Један од видова мотивационих средстава може да представља извођење музике од стране васпитача (уколико васпитач влада одређеним инструментом, нпр. клавиром, хармоником и слично), тзв. „уживо“ репродуковање. Оваква врста погодна је и за увежбавање делова композиције, посебно када се учи одређена кореографија, али је за њену реализацију потребно учешће два васпитача (један васпитач показује покрете, а други свира на инструменту). Музика може да буде репродукована са касетофона или цд плејера, али пре тога потребно је децу упознати са саставом и функционисањем апарата за пренос звука (што такође може представљати једно од мотивационих средстава) (Ђурковић – Пантелић, 1998).

Пре извођења покрета уз инструменталну музику, након припреме за слушање следи *доживљај музичког дела (слушање музике), изражавање доживљеног и разговор о одслушаном делу* (Којов – Буквић, 1989: 70). Уколико су деца стекла искуство у слушању на поменут начин, васпитач може приступити играма уз инструменталну музику. Игре ове врсте могу бити са тематским (програмским) садржајем, у којем се одражавају појаве које се дешавају у природи и у друштву, и могу бити игре без садржаја. Стога, у играма са садржајем, деца опонашају и изводе покрете уз музику, у складу са „ликовима“ игре (на пример опонашају коња, медведа, зеца, цвеће, лептире, ветар, кишу, пахуљице и слично). Њихови садр-

жаји могу бити једноставнији или сложенији, у зависности од психофизичких карактеристика узрасне групе и индивидуалних могућности деце, као и ступњу развијености музичких способности. У играма уз инструменталну музику без одређеног садржаја покрети се усклађују са музиком која се слуша, односно у складу са карактером, темпом, динамиком и ритмом (Манастериоти, 1975). Због тога је битно упознати децу са начинима на који ће то опазити, како би знали да изводе покрете у складу са свим поменутиим елементима. Успешност примене игара уз инструменталну музику зависи и од припреме васпитача, одабира композиција и метода које ће се примењивати у раду са децом. Композитор Арон Копланд (Aaron Copland) наводи два услова која су потребна за правилан избор музике: *Прво, способност да саме себе учинимо приступачнима за доживљавање музике, и, друго, способност да то искуство критички оценимо* (Ракијаш, 1961: 101) Водећи се дидактичким принципима при осмишљавању активности као и одабира композиција уз коју ће се изводити покрет, потребно је водити рачуна о уметничкој вредности композиција, као и њиховој примерености узрасту деце (Ђурковић – Пантелић, 1998). За почетак потребно је бирати кратке композиције, јасне формалне структуре, једноставног мелодијско – ритмичког обрада, без наглог динамичког нијансирања, које се изводе на једном инструменту (најчешће клавиру). Пре увежбавања покрета уз музику, децу треба упознати са композицијом уз коју ће изводити одређене покрете. Приликом упознавања са композицијом, слушање се усмерава у смислу опажања, разликовања и препознавања њених карактеристичних делова. Након што су се упознала са композицијом, односно, што су уз помоћ васпитача запазила карактер, динамику, темпо композиције и слично, прелази се на извођење покрета (подразумева се да су деци ове појаве у музици познате као и њихови називи) (Ђурковић – Пантелић, 1998). Васпитач може одабрати корачницу путем које ће деца корачати у темпу музике односно „по јединици бројања“. Када су се упознала са музичким жанром марша, следи упознавање са композицијама кантиленског карактера (распеваног карактера) (Радичева, 2000). Деца могу корачати уз познату корачницу, а након тога слушати композицију кантиленског карактера, па ће имати задатак да покушају корачати уз њу. У даљем раду децу је потребно упознати са композицијама играчког карактера (Радичева, 2000). Могу корачати уз већ познату корачницу, а након тога покушаће да корачају уз валцер, са задатком да опазе да ли се уз њега може корачати. Како су композиције играчког карактера обично у троделној врсти такта, лако ће препознати да се уз њу не може корачати, те ће спонтано почети да се крећу у круг или да чине покрете сличне некој игри (Радичева, 2008). У следећем слушању, изводиће покрете (вођени упутствима васпитача) у складу са карактером композиције, а касније их васпитач може учити основним корацима валцера.

Приказаним начином примене игара уз инструменталну музику са или без тематског садржаја, утиче се на развој музичких способности деце предшколског узраста. Стога је значај коришћења игара уз инструменталну музику вишеструк и погодан за вршење корелације са другим активностима.

Закључак

Предшколско васпитање и образовање представља важан сегмент у животима деце јер се тада постављају темељи за даљи психофизички развој, у складу са тим и музички, који се касније надограђују и усавршавају у основном, средњем и високом образовању. За успешан развој јединке, несумњиво је важна свака од „карика“, а највећи значај у овом процесу имају управо васпитачи који поменути развој „започињу“. Као саставни део дневних активности, музика прожима читав живот детета и стога треба да служи најважнијим развојним и педагошким циљевима, представљајући истовремено извор задовољства, позитивних емоција и естетских доживљаја (Андре, 2008). Музичко васпитање и образовање у предшколским установама реализије се путем облика музичких активности који позитивно утичу на целовити развој деце, у складу са тим и музичких способности. С обзиром да програмска концепција васпитања и образовања почива на идеји да се дете кроз игру развија, као најзначајнији облик, истакнуте су музичке игре, чији се значај огледа у многостраности и широкој примени у васпитно – образовном раду, као и чињеници да се могу примењивати са децом од најранијег узраста, и пре тога, од рођења, до укључивања у програм припреме за школу, укључујући и припремни предшколски програм. Истичући значај музичког васпитања, циљеве и задатке, путем којих се утиче на изградњу карактера јединке, анализирале су и представљене поједине музичке игре чија примена позитивно утиче на развој музичких способности предшколске деце. Јер, *дететова жеља за покретом је део његове жеље за изразом и схватањем. Његово изражавање у ритму и шари, музици и игри, скакању и игрању, показује како је нужан и колико васпитан његов нагон за покретом* (Каменов, 1986: 7). Дужност васпитача јесте да задовољи ову потребу која може да буде остварена применом предложених музичких игара у току реализације активности из музичког васпитања, као и применом истих у току реализације других активности. Представљене музичке игре не морају да се користе само у склопу музичких активности. Оне су погодне и за увод у неке друге активности, за развој говора, у корелацији са упознавањем околине, математичких појмова, физичким и ликовним васпитањем (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006). Оне имају посебну улогу за развој музичких способности, где утичу на осећаје за: ритам, темпо, различито трајање тонова, висину, осећај хармоније и складности тонова, обим памћења, односно меморије, као и осећаја за колективно извођење.

Свима онима који се залажу за музичко васпитање и образовање, у складу са тим и музички развој сваке јединке, преостаје да још више напора учине имајући у виду будућност музичког васпитања и образовања.

Литература

Андре, Л. (2008). *Стратегије рада са музички даровитом децом предшколског узраста. Педагошка стварност* бр.7-8, 767-782 стр. Нови Сад.

- Андре, Ј. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Васиљевић, З. (2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вукомановић, Н. (1984). *Растимо с песмом*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Вукомановић, Н. – Камненић, О. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Висока школа за образовање васпитача.
- Каменов, Е. (1986). *Играмо се, откривамо, стварамо....* Нови Сад: Дневник.
- Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образованог рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Каменов, Е. (2006). *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике.
- Којов – Буквић, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Манастериоти, В. (1973). *Зборник пјесама и игара за дјецу*. Загреб: Школска књига.
- Манастериоти, В. (1975). *Музички одгој на почетном ступњу*. Загреб: Школска књига.
- Матић, Е. – Мирковић-Радосић, К. (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плавша, Д. (1989). *Музичко- педагошке дилеме и теме*. Нови Сад: Академија уметности.
- Плањанин, К. (2003). *Дечији фолклор Румуна из Куштиља и суседних места*, одбрањен дипломски рад. Нови Сад: Академија уметности.
- Правилник о општим основама предшколског програма*. (2006). Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник.
- Предшколско образовање и васпитање у САП Војводини*. (1988). Београд: Педагошки завод Војводине.
- Радичева, Д. (2000). *Методика комплементарне наставе солфеђа и теорије музике*. Нови Сад: Академија уметности.
- Радичева, Д. (2008). *Увод у методiku наставе солфеђа*. Нови Сад: Академија уметности.
- Ракијаш, Б. (1961). *Музички одгој дјетета*. Загреб: Школска књига.
- Ракијаш, Б. (1963). *Пјесма и игра*. Загреб: Школска књига.
- Стефановић, Д., Б. (1958). *Методика музичког васпитања предшколске деце*. Београд: Нолит.
- Стурза Милић, Н. (2014). *Моторни развој и физичка активност деце јасленог и предшколског узраста*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Трнавац, Н. (1983). *Дечје игре*. Горњи Милановац: Дечје новине.

Jasmina Stolić, Vrsac

IMPORTANCE, CHARACTERISTICS AND TYPES OF MUSIC GAMES AT PRESCHOOL AGE

Abstract

Play follows a man throughout his/her life and it inevitably permeates a personality of each individual. Namely, each activity of an individual, along with having certain characteristics, can be transformed into a game. Program concept of upbringing and education at different ages relies on an idea that a child learns through game, growing up into an active and creative being. In this way comprehensive influence will be made, followed accordingly by musical development of a preschool child. Having outlined the importance aims and tasks of musical upbringing, importance of music games is influenced in the paper, their characteristics, types and influences on the development of music abilities of preschool age children.

Key words: music games, music abilities, music upbringing, a child, a preschool teacher.

Јасмина Столич, Вршац

ЗНАЧЕНИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКЕ И ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Игра сопровождает человека через всю его жизнь и неминуемо вплетена в личность любого человека. Любая активность индивидуума, с обладанием определённых характеристик можно преобразить в игру. Программная концепция воспитания, и образования, в разных возрастах, опирается на идею, что ребёнок через игру учится и таким образом формируется активное и творческое существо. Таким путём можно оказать влияние на целстное и согласно этому и на музыкальное развитие дошкольного ребёнка. В настоящей работе после представленного значения, целей и задач музыкального воспитания, автор подчёркивает значение музыкальных игр, их характеристик, видов и влияния на развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста.

Опорные слова: музыкальные игры, музыкальные способности, музыкальное воспитание, дети, воспитатель

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. Др Вера Рајовић
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Београд

UDK 376.26/.36-053.5(049.32)
Приказ
Примљен: 18. III 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 2, p. 339–342.

СВА НАША ДЕЦА **Мирјана Станковић - Ђорђевић (2014). СВА НАША ДЕЦА.** **Пирот: Висока школа струковних студија за образовање** **васпитача Пирот**

Инклузија је увелико закорачила у наше школе. Иако законски подржана, још увек није општеприхваћена. Томе доприноси у великој мери осећање некомпетентности просветних радника за рад са децом са развојним сметњама. Нови програми педагошких факултета и школа имају предмете који су инклузивно оријентисани, али се осећа недостатак уџбеника који би повезали васпитно-образовну праксу и теоријска сазнања о инклузији.

Уџбеник под називом **Сва наша деца** аутора Мирјане Станковић – Ђорђевић управо одговара на ове потребе. Овај уџбеник прати нит интересовања ауторке за децу са развојним сметњама и процес инклузије, што је и основни предмет њеног научног и стручног рада дужи низ година. Она је једна од малог броја професионалаца који нису чекали да инклузија постане званична обавеза и/или мода и од краја деведесетих година указује својим радом на потребу укључивања деце са развојним сметњама у редовно образовање.

Проф. Станковић - Ђорђевић је доктор психолошких наука и дугогодишњи професор предмета из области психологије на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Пироту. Последњих петнаестак година објављује стручно-научне радове у водећим стручним часописима (Педагогија, Београд, Настава и васпитање, Београд, Педагошка стварност, Нови Сад, Годишњак за психологију и Теме Филозофског факултета у Нишу и др.) и практично истражује имплементацију и ефекте инклузије. Већ је објавила неколико приручника из ове области - Деца са посебним потребама (2002, ВШССОВ Пирот); Сви заједно (2004, ВШССОВ Пирот). Дужи низ година ауторка овог уџбеника ради и на стручном усавршавању просветних радника кроз акредитоване програме стручног усавршавања везане за инклузију деце са развојним сметњама - „Сви заједно“ и „Индивидуални програми подршке за децу са развојним сметњама“.

Уџбеник **Сва наша деца** се бави инклузијом и њеном имплементацијом у нашим условима и на нашим просторима. Наслов уџбеника асоцира на став ауторке пре-

ма инклузији – сва деца, па и деца са развојним сметњама су „наша деца“ која имају једнака права на живот, раст и развој. Ауторка у уводном делу цитира М. Доналдсон (1982) која каже „Деца нису биљке са једним «природним» начином раста. Она су бића богатих, разноврсних могућности, бића са потенцијалом за властити раст. Међутим, ово неће постићи без помоћи“. Тема овог уџбеника је управо помоћ и подстицање развоја и раста деце са развојним сметњама. Намењен је студентима школа за васпитаче и учитеље, наставничких факултета, као и просветним радницима и свим професионалцима који раде са децом са развојним сметњама и њиховим породицама.

Уџбеник садржи 240 страница основног текста и 13 страна библиографских јединица (основни извори, електронски извори и правна документа која се односе на децу са развојним сметњама), као и индекс појмова и чине га, условно подељено, три целине - Општи део, Систематски и део означен као Рад са децом са развојним сметњама.

У првој тематској целини **Окружење по мери детета** је изложена суштина инклузивног приступа садржана у идеји да је у инклузији најважније да се мења окружење у коме дете са тешкоћама живи, и то тако да сваки елеменат тог окружења буде примерен потребама детета са тешкоћама у развоју. Посебан значај има поглавље **Дете као вредност** којим ауторка усмерава пажњу читалаца на дете као централни предмет интересовања свих оних који се њиме баве и то са хуманистичког становишта. Ауторка разматра појам инклузивног приступа, и са аспекта еко-системске теорије, утицај других, значајних особа за дете – породице, наставника и вршњака, као и односа партнерства као основа инклузивне комуникације.

Тематска целина **Историјат интересовања за децу са тешкоћама у развоју** јасно показује да су данашње идеје о инклузивном приступу деци са развојним сметњама постојале пре више од 100 година, али да те идеје и данас нису довољно прихваћене због отпора и предрасуда средине према људским бићима која су другачија. Конвенције УН о људским правима, правима детета и правима особа са инвалидитетом покренуле су интересовање за ове идеје на планетарном нивоу, о чему ауторка убедљиво сведочи у одељку и тематској целини у којој су наведени национални и међународни документи о правима деце (и одраслих) са тешкоћама у развоју.

Теоријске основе инклузивног приступа детаљно су изложене кроз излагање водећих теоријских концепата данашњице: Културно-историјска теорија Л.С. Виготског, Еко-системски приступ и Социјални конструктивизам. Ауторка јасно показује да су ови теоријски приступи комплементарни и да вреди из сваког од њих узети оно што је корисно за дете и средину у којој се дете развија. У ову тематску целину спада и анализа кључних појмова у области инклузије. Посебно се издваја поглавље о примарним и секундарним последицама хендикеп-а, с обзиром на то да је ово раздвајање значајан оријентир у избору стратегије подршке детету и породици, а имајући у виду да секундарне последице представљају простор у коме је ангажман различитих актера – од професионалаца до породице и локалне заједнице, најплодотворнији.

Ауторка затим разматра моделе у раду са особама (децом) са хендикепом. Посебно детаљно је образложен социјални модел ометености с обзиром на његов утицај

на ставове према особама са хендикепом. Следи обиман одељак о **Развоју детета са тешкоћама**. Кроз цео овај одељак јасно је истакнут значај раног развоја за успех програма пружања помоћи детету и породици. Ауторка анализира значај формативних година, улогу игре у развоју деце са посебним потребама, адаптације на предшколску установу, као и припреме за школу. Изложена су разматрања о појави маладаптивних реакција у породици, вртићу/школи, као и у дружењу са вршњацима и могуће мере које се предлажу у тим ситуацијама. Затим, уводећи читаоца у проблематику развоја деце са сметњама у развоју, ауторка анализира аспекте психолошког развоја – социјално-емоционални, когнитивни, развој комуникације, моторике и самопомоћи.

У обимном одељку посвећеном **Класификацији деце са тешкоћама у развоју** ауторка анализира основе разумевања „нормалног“ и „патолошког“ у развоју детета и значајније класификације деце са развојним сметњама и наводи значајније класификације развојних поремећаја. Описани су поремећаји из неуропсихологије развојног доба, развојне неуроллингвистике, поремећаји психомоторике, развојне дисхармоније, тешкоће у интелектуалном и социјалном развоју, перзавивни развојни поремећаји. Проф. Станковић – Ђорђевић затим разматра поремећаје организације функција у детињству – исхране, спавања, навикавања на чистоћу. Посебну вредност уџбеника чини анализа специфичних категорија деце са посебним потребама – деце са хроничним болестима, као што су астма, дијабетес, кризе свести, деца са церебралном парализом, деца са сензорним оштећењима. Последња целина овог дела је посвећена деци која су предмет злостављања и занемаривања. Овај одељак даје и разјашњења просветним радницима – васпитачима, учитељима, како да разумеју налазе специјалиста и да, према датим сугестијама, са Тимом за подршку учествују у примени мера ублажавања развојних тешкоћа и праћењу постигнутог напретка у развоју. Треба додати да се деца са развојним сметњама налазе у предшколским установама, али многе од њих школа још увек није спремна да прихвати. Интенција је да свако дете треба да буде укључено у редовне школе и вртиће са вршњацима типичне популације, те је, стога, оправдано овако широко излагање различитих врста развојних сметњи које се јављају код деце.

Одељак књиге под насловом **Рад са децом са развојним сметњама** бави се проценом потреба, тешкоћа, снага и подршке за децу са развојним сметњама, образлаже технике за процену, неопходне у раду са децом и њиховим родитељима, попут посматрања, интервјуа, дечјег цртежа. Следећа целина је посвећена **Индивидуалним образовним плановима и програмима подршке** за децу са развојним сметњама и појму персоналне асистенције. Следећа тема је реедукација психомоторике, као незаобилазна метода у раду са децом са развојним сметњама.

У последњем делу ауторка се бави темом идентитета и места просветног радника у процесу инклузије, као и анализом компетенција и улоге просветног радника и иницијалним образовањем за професију у светлу инклузивног процеса и социјалног модела рада са децом са развојним сметњама. Овим последњим поглављем ауторка остварује важне циљеве: образовне – методички облици подршке напредовању све деце и васпитне – како развити систем вредности и

компетенције садашњих и будућих просветних радника који ће их учинити компетентним за инклузивну наставну праксу.

Теме које ауторка образлаже тичу се значајних теоријских основа инклузије, права деце са развојним сметњама, карактеристика различитих категорија деце са развојним сметњама, као и модела и приступа у раду са овом децом. Посебну вредност књиге чине систематски описи поремећаја и методе рада са различитим категоријама деце, од менталне ретардације, аутизма, до проблема читања, писања, математике, психолошких карактеристика деце са хроничним болестима, до третмана занемарене и злостављане деце. Уџбеник садржи и практична упутства за израду Индивидуалних образовних планова који су неопходан облик подршке деци са развојним сметњама.

Оно што посебно издваја ову књигу је целина Рад са децом са развојним сметњама, која на непосредан и приступачан начин даје одговоре на дилеме васпитача, наставника и родитеља ове деце са којима се свакодневно срећу.

Као ауторка овог приказа, жеља ми је да подсетим и на мишљење другог рецензента који, нажалост, није више са нама, проф. др Сулејмана Хрњице. Он истиче целовит, системски приступ ауторке проблематици деце са хендикепом и њиховом укључивању у редовне друштвене токове и образовни систем. Даље, професор Хрњица истиче да ауторка проблематици особа - деце са хендикепом приступа обрадом разлога који потврђују потребу за инклузијом, уз модеран теоријски приступ који укључује еминентне теоретичаре који се баве овом проблематиком, попут Л.С. Виготског, Ј. Бронфенбренера, М. Митић, В. Рајовић и других. Вредности уџбеника доприноси и обиман избор актуалне и релевантне литературе из области инклузије која је са великим знањем коришћена у образлагању тема књиге. Проф. др Хрњица посебно наглашава стручан, а при том разумљив и лаицима, стил писања ауторке, што је резултат њеног вишегодишњег искуства као професора на ВШССОВ Пирот. Такође, проф. др Хрњица истиче одлично ауторкино познавање практичних проблема са којима се сусрећу деца и њихови родитељи током различитих периода живота, што је резултат њеног догогодишњег непосредног рада као дечјег клиничког психолога у Здравственом центру у Пироту.

Уџбеник **Сва наша деца** је одличан ресурс за осмишљавање разноврсних задатака путем којих студенти и професионалци могу да примењују стечена знања, повезују теорију и праксу. Такође, књига нуди и пуно практичних савета за проблеме на које професионалци наилазе у раду са децом са различитим тешкоћама и на различитим узрастима.

Да закључимо, уџбеник др **Мирјане Станковић – Ђорђевић**, професора струковних студија представља опсежну и свеобухватну студију која је одлично уџбеничко штиво за различите категорије професионалаца у различитим фазама свог професионалног развоја – од практичара, који се суочавају са увођењем инклузивног образовања, до студената, будућих психолога, педагога, васпитача, наставника... Са друге стране, а не мање важно, уџбеник заговара надасве хуман и људски однос према особама – деци са развојним сметњама, уз уважавање њихових различитости као богатства људског рода.

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

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

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

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

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

Позиви на литературу – референце

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

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

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

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

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522