

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LXI	Бр. 4	Стр. 525–756	Нови Сад	2015.
<i>UDK 37</i>				<i>ISSN 0553-4569</i>	

Страна

525

CONTENTS

Dr Željko Kaluđerović, Dr Zlatan Delić: Reason of Homo Mensura -----	529
VIEWS AND OPINIONS	
Prof Dr Radovan Grandić, Majda Major: Patriotism as Moral Value in Plural Society ---	541
Prof Dr Jelena Djermanov, Tamara Karalić, MA, Prof Dr Marijana Kosanović: Educational and Career Aspirations of Adolescents from Gender Perspective -----	556
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Milena Letić, Dr Biljana Lungulov: Leadership in the Context of Giftedness ----	575
Dr Marta Dedaj, Dr Tanja Panić, Jovana D. Joković: Factors Influencing the Appearance of Aggressive Behaviour of Children -----	595
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Lela Vuković, MA, Prof Dr Svetlana Kostović: Team Teaching within RWCT Program/Reading and Writing to Critical Thinking -----	608
Danica Veselinov: Didactic Aspects of Research Learning and Metacognitive Strategies -----	622
Danica Kocevaska: Respect of Reached Level of Development of Students and Application of Motivational Strategies in Teaching -----	633
ANDRAGOGY	
Dr Biljana Lungulov, Dr Milena Letić: Social Origin of Exclusion and Inclusion in Higher Education -----	644
Dr Mirjana Nikolić, Mirko Marković: Career Guidance – Self-Evaluation of Competencies for the Choice of Future Profession of General Secondary School Students -----	656
Borka Malčić: Student Activities in Free Time -----	671
Senka Slijepčević: Theoretical grounds of lifelong education concept and development of idea on key competencies -----	681
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Gordana Mijailović, Dr Marta Dedaj, Daliborka Elezović: The application of a new model of adaptation of children in nursery example of good practice ---	694
PSYCHOLOGY	
Nina Brkić-Jovanović, Tatjana Krstić, Biljana Obradović, Ivan Jerković: Externalized Problems of Children with Various Difficulties: Perceptions of Teachers -----	704
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Tanja Stanković-Janković, Nenad Suzić, Aleksandar Tubica: Decision making problems in small groups and conflict orientations of students -----	720
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Dr Jelisaveta Todorovic: Educational inclusion in the light of system theory -----	740
Contents of the Journal “Pedagogic Reality” for 2015 -----	746

СОДЕРЖАНИЕ

Др Желько Калуджерович и Др Златко Делич: Систематичность homo mensure ----	529
ПРОСМОТРЫ И МНЕНИЯ	
Др Радован Грандич и Майда Маер : Патриотизм как моральная ценность в плюральном обществе -----	541
Др Елена Джерманов, Тамара Каралич, др Марияна Косанович: Образовательные и карьерные аспирации подростков из родной перспективы -----	556
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ	
Др Милана Летич, Биляна Лангулов: Лидерство в контексте одаренности -----	575
Др Марта Дедай, др Таня Панич, Йована Д. Йокович: Факторы, влияющие на явление агрессивного поведения у детей -----	595
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Лена Вукович, др Светлана Костович: Работа в команде на уроках в рамках программы RWCT/чтением и писанием до критического мышления -----	608
Даница Веселинов: Дидактические аспекты исследовательского учения и метакогнитивной стратегии -----	622
Даница Коцевска: Уважение достигнутого уровня развития учеников и применение мотивационных стратегий на уроках -----	633
АНДРАГОГИЯ	
Др Биляна Лунгулов, др Милена Летич: Общественное происхождение экслюзии и инклюзии в высоком образовании -----	644
Др Мирьяна Николич, Мирко Маркович: Карьерное вождение -самооценка компетенций для выбора будущей профессии учеников гимназии -----	656
Борка Малчич: Деятельность студентов в свободное время -----	671
Сенка Слиепчевич: Теоретическая база концепта пожизненного образования и развития идеи о ключевых компетенциях -----	681
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Др Гордана Мияилович др Марта Дедай, Далиборка Елезовий: Применение новой модели адаптации детей в яслях - пример хорошей практики -----	694
ПСИХОЛОГИЯ	
Нина Бркич-Йованович, др Иван Еркович, Татьяна Крстич, Биляна Обрадович: Экстернализованные проблемы у детей с различными отклонениями - перцепция учителя -----	704
ИЗ – ЗА РУБЕЖА	
Др Таня Станкович-Янкович, др Ненад Сузич, Александар Тубица: Проблемы при принятии решений в маленьких группах и конфликтные ориентации учеников -----	720
ОЦЕНКИ И ПОКАЗЫ	
Др Елисавета Тодорович: Образовательная инклюзия в свете системной теории -----	740
Содержание журнала «Педагогическая реальность» за 2015. год -----	746

Др Жељко Калуђеровић
Универзитет у Новом Саду,
Филозофски факултет, Нови Сад
Др Златан Делић
Универзитет у Тузли,
Филозофски факултет, Тузла

UDK 1 PROTAGORAS
Прегледни чланак
Примљен: 15. 10. 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 529–540.

РАЗЛОЖНОСТ *HOMO MENSURE*

Резиме

*Софисти су били први хеленски филозофи који су експлицитно довели у питање саморазумљивост живљења и делања обичајносно заједнице. Померајући тежиште са космолошких на антрополошка питања, они откривају рационалност, односно, разложност као начин критичког одношења према целини тадашњег прахиса Хелена. Са софистичким „просветитељским” активностима, другачије речено, по први пут се конституише човекова субјективност као свест о томе да људско делање зависи од људских одлука и намера. У складу са властитом тезом о *homo mensuri*, која представља мисаону синтезу духа времена, Протагора ће утврдити да је мера оно што се свакоме чини, па ће следствено томе и правда, како за појединце тако и за државе, бити оно што резонујућа свест пронађе на основу одређених разлога. Аутори су закључили да, по Протагори, није постојала унапред утврђена садржина правде, да се у конкретним околностима она ипак разликовала од оног корисног, и да је била веома сродна законима неког полиса и „заједничком мишљењу” у њему.*

Кључне речи: Софисти, разложност, субјективност, Протагора, *homo mensura*

Није једноставно једнозначно утврдити порекло и генезу дубоке дисхармоније у бићу класичног хеленског *полиса*, односно какво садејство фактора који су га водили у велике проблеме и потпуну пропаст је изазвало софистичку и сократску реакцију, која је потом повратно разорно деловала на супстанцијалну обичајност Хелена. Овај моменат духовне повести Хеладе веома је важан, јер не само да са софистима и Сократом¹ започиње испитивање суштине хеленске обичајности, већ

¹ Хегел (G. W. F. Hegel) је на једном месту утврдио: „Атињани пре Сократа били су пристojни људи, али не и морални; они су у својим односима радили оно што је умно, али без рефлексije, не знајући да су били ванредни људи” (Хегел, 1964: 43). На другом месту он додаје: „Грци нису имали никакве савјести – спрам обичаја” (Hegel, 1989: 276 uz par. 147). Не треба помислити

се њиховим делањем омогућава појављивање становишта моралне свести и етичке рефлексије. Софисти су се, сумњајући у саморазумљиво важење обичајносног *етхоса* и *номоса*, пре свега били усмерили на њихову легитимацијску основу, а нису толико обраћали позорност на њихова конкретна садржинска одређења. По њиховом уверењу *номос* и *етхос* су на неки начин изгубили своју легитимацијску везу с природом, уопште са вишим редом ствари, тј. оним редом који трансцендира све људско, и који му је увек као узор био меродаван. Софисти, наравно, не истражују порекло тога губљења, него констатују оно што произилази, наиме, чињеницу да су *номос* и *етхос* постали људске конвенционалне поставке, што је био унутрашњи разлог дисхармоније обичајносног живота.

Последице оваквог софистичког става биле су вишеструке. Познато питање о расцепу између природе и закона није се више могло расправљати из традиције и перспективе митолошког, представног и законодавног мишљења, јер је управо та традиција изневерила и довела практичко-обичајносни свет до конвенционалног значења, и тиме омогућила несклад у њему. Ако се апорија *пхусис-номос*, потом, више није могла решити из визуре представног мишљења, онда је решење било могуће тражити у медију на коме се градила сама филозофија, а то је медиј разумског мишљења. Због тога што природа обичајносно-практичког предмета не допушта аподиктичку извесност коју је имала космолошка мисао ране филозофије, софисти спонтано долазе до открића специфичног облика разумског мишљења, односно долазе до идеје о разумности као разложности. Због поменуте специфичности обичајносно-практичког предмета, и свести да се у подручју практичког не може тражити релациони однос узрок-последица, као конститутиван за то подручје, намеће се посебан тип узрочности практичког дат као однос разлог-последица. Дисхармонија обичајносног света, према софистичком увиду, наступила је због поремећаја у релационим вредностима људских сврха, пошто је свака појединачна сврха могла себе спонтано прогласити за општу сврху, а без неопходног посредовања сврха, у којем би једино било могуће легитимирати нечије претензије на општост. Против таквог тока ствари могло се понудити само рационално вођено посредовање, али као превасходно људску ствар, односно као ствар која зависи од самог човека као мерила. Доћи до рационалног посредовања појединачних, посебних и општих сврха могуће је било само из унутрашње људске свести, тј. из моћи те свести да самој себи и својој заједници поставља ваљане делатне сврхе. Мерило тога постављања није

да су ово претешке речи, напротив, оне само прецизно изражавају став да Хелени пре Сократа нису ни могли бити морални, пошто моралност није постојала као самосталан духовно-социјални феномен. Тек разарањем јединствене хеленске обичајносне матрице могло се говорити о настанку моралног феномена. С правом је потом речено да су Адамов и Сократов чин оно „зло” које је људски род превело из стања животињства у стање људскости, и да је, штавише, њихов чин омогућио сву повесност човека. То „зло” је зло хтења спознаје, и од њега је пропала лепа и хармонична хеленска обичајност. Са појавом Сократа дешава се преламање епохе, односно прелаз из доба супстанцијалне обичајности на становиште моралне свести. Детаљније видети у раду једног од аутора (Калуђеровић 2011: 33-52).

могло бити узето из обичајносне традиције, већ се оно морало тражити у разложној свести, која ће омогућити сигурност појединца у делању, али и сигурност заједнице у градњи и регулацији делатних односа и институција.

Посебно је питање, наравно, што је природа разложне свести таква да се тражена индивидуална и социјална сигурност може преокренути у потпуну несигурност. По тој могућности преокретања софистичка филозофија је постала озлоглашена, и била нападана, као релативистичка² и скептичка. Оно што се може осветлити у окренутости индивидуалне разложне свести у властиту унутрашњост јесу различите душевне моћи или садржаји, од осећаја, преко представа, па до нагнућа, склоности и хтења, који могу ићи у дивергентним правцима. Свака од ових моћи може се појавити као делатна сврха, тј. човек у свом делању може бити покретан било којом од тих моћи. Невоља која проистиче из оваквог става је како признати вредност односно ваљаност поменутих моћима. Један могући одговор је да су све оне легитимне, јер напосто јесу у човеку, што следи из Протагориног става о *хomo мeнсури*. Ако се, пак, тражи рационално вођено посредовање, осведочење вредности било које могуће сврхе може се опет градити на разложности разложне свести. Разложна свест, наравно, баш зато што је разложна, може свакој унутрашњој моћи или садржини прибавити вредност, или је може порећи, налазећи одговарајуће разлоге односно противразлоге. Последице таквог софистичког настојања да разложна свест као она која мери људске сврхе, рецимо праведност и неправедност, замени несигурну обичајносну-практичку свест, постају деструирајуће за саме темеље обичајносно-практичког света. Обичајносна свест Хеладе, уз помоћ филозофске рефлексije Сократа, Платона и Аристотела,³ препознала је све невоље става да се свако посебно разложно становиште може појавити као највиши принцип и највиша сврха живота. У целини посматрано, искакање из кружног обичајносног тока неког појединца, односно препуштање да се индивидуални делатни карактер обликује помоћу нечијег резонувања, значило је, најчешће, одбијање априорног поверења у владајући систем представа, и представљало општи захтев да људи из себе продукују принципе онога што ће сматрати нпр. праведним, што је, у крајњој консеквенци, могло водити, и не само кондиционално „могло”, него је и водило, губитку сваког мерила.

Протагорина⁴ изрека, која представља мисаону синтезу духа времена, налази се у његовом делу *Истина или говори који обарају*, и гласи (DK80B1) (Diels, H., 1983: 244, prev. D. Novaković):

² Кејтов (D. Keyt) став је да, у својој теорији дистрибутивне праведности, Аристотел покушава да заузме средњи курс између протагоровског релативизма и платоновског апсолутизма са властитим позивањем на трансцендентне стандарде (Keyt, 1991: 238-239).

³ О Платоновом и Аристотеловом становишту у датом контексту детаљније видети у радовима једног од аутора (Калуђеровић, 2010: 49-71; Калуђеровић 2012: 11-29).

⁴ Колику је промену Протагора унео у властиту епоху, добро илуструју Баркерове (E. Barker) речи да се она може упоредити са оном коју је Коперник (N. Copernicus) унео у астрономију (Barker, 1959: 32).

Човек је мјера свих ствари: оних које јесу да јесу, а оних које нису да нису.⁵

πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος,
τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων
ὡς οὐκ ἔστιν.

Потврда става да Протагора у изреци човека вероватно разуме у његовој индивидуалности може се пронаћи у Платоновом *Теетету*, где на једном месту Сократ каже (*Тхеагет*.152a) (Platon, 1979: 16, prev. M. Sironić):

Зар не говори он некако овако да какве се све ствари мени чине, такве за мене и јесу, а какве се теби чине, такве су опет за тебе.⁶

Οὐκοῦν οὕτω πως λέγει, ὡς οἷα μὲν ἕκαστα ἐμοὶ φαίνεται, τοιαῦτα μὲν ἔστιν ἐμοί, οἷα δὲ σοί, τοιαῦτα δὲ αὖ σοί.

Ако је појединац критеријум онога што јесте и ако све што се људима појављује такође и егзистира, или, ако оно што се ниједном човеку не појављује и не постоји, онда није чудно што Протагора, по Платону, поистовећује појаву и перцепцију и што Абдерићанинова спознаја врхуни у констатацији да је знање једнако перцепција. Након ових речи постаје јаснији и други део максиме о човеку као мери свих ствари: „оних које јесу да јесу, а оних које нису да нису” (*τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν*). Међу потоњим интерпретаторима постоји спорење о томе како треба схватити *ὡς ἔστιν*. Да ли ове речи једноставно значе „да оне (тј. ствари) јесу”, како се код нас најчешће и преводе, и где оно *ὡς* јесте еквивалентно са *ὅτι*, или саме речи у себи носе идеју „како оне (ствари) јесу”, тј. говоре о начину њихове егзистенције?⁷ Гомперц брани први предлог правећи аналогију са 4. фрагментом (**DK80B4**) који се тиче егзистенције богова. Фон Фриц бележи да се класичари радије опредељују за значење „да”, док филозофи по њему пре бирају „како”. Целер сматра да је коректније не опредељивати се између две опције него да треба узети у обзир оба могућа значења. Калогеро (G. Calogero) мисли да начин на који је дилема постулирана јесте погрешан у својој интенцији, због чињенице да дистинкција између егзистенције и есенције није могла бити на потпуно транспарентан начин присутна у Протагорином уму. Дискусије се нису водиле само око речи *ὡς* у овој фрази, већ је и реч *ἔστι* била једнако вредна коментара. Грчко „јесте” када је акцентовано као у поменутој фрази (*ἔστιν*) има егзистенцијално значење у смислу бити, постојати, и у извесном смислу потенцијално значење у смислу „моћи бити”. Када се са „јесте” нешто предичира и оно је у копулативној употреби, акценат је на последњем слогу

⁵ За ову изреку Морисон (J. S. Morisson) каже да је подстакла Шилера да Протагору постави за патрона оксфордских прагматичара, и да му је донела назив, генерално гледано, првог хуманисте (Morisson, 1941: 1).

⁶ Овакви и слични аргументи не представљају посебну тешкоћу за њихово касније тумачење и коментарисање. Наиме, када Протагора истинитост спознаје доводи у везу са свешћу, онда као њен критеријум не узима оно што је у њој стално, њену мисаону бит, него само чулно сазнање, које уистину јесте релативно и варљиво.

⁷ Грчки прилог начина и поређења *ὡς* има неколико група значења: „тако”, „као што”, „где”, „како”, „на који начин”, „као”, „да”, „јер”, „шта”, „ка”.

(ἐστίν), или се сасвим изоставља у енклитичком положају. Кан је, ипак, био веома горљив у својој тврдњи да фундаментално значење ἐστίν-а није „јестање”, него „бити тако”, „бити на тај начин”. То се, како он наглашава, слаже са Платоновим објашњењем Протагорине максиме у горе наведеном месту из *Теетета* (152a) („*какве се све ствари мени чине, такве за мене и јесу*”, курзив Ж. К.).

Када је Протагори приговорено да су геометријски ставови исти за све, он је једноставно одговорио да у чулној стварности нема никаквих геометријских линија нити кругова, што аутоматски значи да нема ни наговештеног проблема.⁸ Протагора се заплиће у озбиљне неприлике када осећај тј. становиште субјективне свести жели протегнути тако да његов ареал распрострањања буде потпун и апсолутан.

Сличне потврде тезе да је Протагорин човек мишљен као оно случајно и појединачно налазе се, што директно што индиректно и у другим Платоновим дијалозима, попут *Државе*, *Горгије*, *Софиста*, *Еутидема*, *Кратила*. Иако веома важан извор, Платон није и једини који потврђује овакво разумевање човека код Протагоре. Аристотел проговара на готово истоветан начин, и помињући Абдериђанинову изреку додаје (*Мет.* 1062b13-19) (Аристотел, 2007: 394, прев. С. У. Благојевић):

Наиме, он рече да је човек мера свих ствари, и под тим не подразумева ништа друго до то да оно што изгледа некоем | то без даљњег и јесте. ... а мера је то што се сваком показује /τὸ φαινόμενον/.

καὶ γὰρ ἐκεῖνος ἔφη πάντων χρημάτων εἶναι μέτρον ἄνθρωπον, οὐδὲν ἕτερον λέγων ἢ τὸ δοκοῦν ἑκάστῳ τοῦτο καὶ εἶναι παρίως. ... μέτρον δ' εἶναι τὸ φαινόμενον ἑκάστῳ.

Да постоји висок степен сагласности у литератури око тога како треба разумети Протагориног човека потврђују и белешке Секста Емпирика (**DK80A14**) (Diels, H., 1983: 238, прев. D. Novaković):

Протагора хоће да човек буде „мера свих ствари, оних које јесу да јесу, а оних које нису да нису”, ... Због тога инзистира само на ономе што се појављује појединцу и тако уводи релативизам.⁹

καὶ ὁ Π. δὲ βούλεται πάντων χρημάτων εἶναι μέτρον τὸν ἄνθρωπον τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν [B1], ... καὶ διὰ τοῦτο τίθησι τὰ φαινόμενα ἑκάστῳ μόνῃ, καὶ οὕτως εἰσάγει τὸ πρὸς τι.

⁸ О овоме пише Аристотел у *Мет.* 997b32-998a6 (слично и у *Мет.* 1089a21, *Ан. Пост.* 76b39, 87b37). Д. Лаертије бележи (IX, 55) да је Протагора написао књигу *περὶ τῶν μαθημάτων*, у којој је могуће износио сличне погледе. Својеврсно занемаривање математике може се уочити и у Платоновом дијалогу *Протагора* 318 д-е. Барнет (J. Burnet) наговештава да је Протагора бивајући наклонјенији здраворазумском приступу у његовом контрастирању са математичким становиштима око питања везаних за размерност и упоредивост, дошао до необичног закључка да је човек *мера свих ствари* (Burnet, 1953: 114).

⁹ То тврде и Стејс (W. T. Stace), Целер, Гомперц (H. Gomperz), Нестле (W. Nestle), Грант (A. Grant), Бури (R. G. Bury), Кемпбел (L. Campbell), Хајниман (F. Heinemann).

Наредна важна реч из поменуте синтагме је именица средњег рода *μέτρον*, која се на наш језик преводи као „мера”, „мерило”, „справа за мерење”, „права мера”, „правило”, „све што се може мерити или је измерено”. Када је бирао ову реч Протагора је вероватно желео да она на специфичан начин обоји његову изреку, и Платон је без сумње био у праву када је у *Teetetu* (178б) објаснио да она означава критеријум (*κριτήριον*) или стандард просуђивања.¹⁰ У дотадашњој повести мера је представљала хеленски пред-етички и пред-морални темељни вредносни став конкретизоване сврхе људског делања. Високо вредновање мере протезало се у широком распону од различитих епова, лирских радова, трагедија, историографских дела, па све до списка познатих реторичара. Први упечатљив облик мери дат је у гномама седморице мудраца, те у медицинским идејама о равнотежи и фрагментима Хераклита и Демокрита. Са Протагориним ставом, међутим, дешава се радикални обрт у схватању принципа мере. Није у његовом фрагменту на делу никакав спознајно-теоријски и етички релативизам, како неки интерпретатори упорно тврде, већ наговештај морално-етичког феномена и то по први пут у повести и у самој филозофији. У овом индивидуалном самопостављању делатне сврхе човека, принцип мере престаје бити општа спољашња норма, већ се појављује као индивидуална свест, односно као знање себе као меродавног.¹¹ Ово знање да се из себе и собом могу и морају постављати мерила властитог мишљења и делања, није само индивидуализовање старог принципа мере, него је и формално стављање себе као онога који мери у средиште властитих индивидуалних хтења и сврха. Формална сагласност са самим собом потом се и поставља као највиша делатна сврха. Она се назива формалном због тога што на себе може примити било које садржинско одређење, које Протагора црпи из властите унутрашњости мисли, а то може бити све што му „падне на памет”. Тада се заиста може тврдити да је „крајња неправедност уноснија него крајња праведност” (*Pen.348б*), или бранити теза која се појављује у *Горгији* да врлина значи бити способан за највећу разузданост (*Горг.491б-492ц*).¹²

Трећа кључна реч поменутог Протагориног става свакако је *хеџија*. Речници за ову именицу средњег рода нуде неколико могућих значења: „ствар”, „комад”, „предмет”, „догађај”, „мноштво”, „сила”; у другој групи су значења: „добра”, „благо”, „новац”, „имање”, па и „стадо” или „плен”.¹³ У нашем преводу

¹⁰ Слично бележи и Секст Емпирик (*P.N. I.216*).

¹¹ Тукидид у *Повијести пелопонеског рата* наводи недаће на почетку и током Пелопонеског рата које су оснажиле елементе супротности и раскола између појединачних потреба и општег интереса, са све већом превагом ових првих. Перикле, на једном месту, на следећи начин критикује своје суграђане: „Престрашени кућним несрећама, занемарујете опћи спас и кривите мене, који сам вам саветовао да ратујете, а и сами себе, који сте се са мном у томе сложили” (Тукидид, 1991: 116). Тукидид наводи и друге примере кршења закона отаца, те нарушавања хармоније и устаљености живота обичајносне заједнице (*исто*, стр. 183, 184, 185).

¹² Један од разлога зашто ће Сократ иступити против софистичког схватања мере, је баш због тога што се мера у оваквој рецепцији може испунити сваком врстом прекомерности.

¹³ О ширини примене ове речи (*хеџија*) и њеним другим значењима детаљније видети у Лидл-Скот-Џонсовом *Грчко-енглеском речнику* (Liddel, Scott, Jones, 1996: 2004-2005).

ду најчешће се користи реч „ствар”, али се тиме њена садржина не експлицира нити исцрпљује. Аристотел Протагорине „ствари”, али и бит његовог целокупног стваралаштва, у делу овде цитираног пасуса (*Мет.*1062б13-19) одређује на следећи начин (*Мет.*1062б15-19) (Аристотел, 2007: 394, прев. С. У. Благојевић):

Уколико је тако, тада следи да исто и јесте и није, да је и зло и добро, и све остало што се говори у смислу противстављених тврдњи, зато што се често овима нешто показује као лепо, а онима као супротно.¹⁴

τούτου δὲ γιγνομένου τὸ αὐτὸ συμβαίνει καὶ εἶναι καὶ μὴ εἶναι, καὶ κακὸν καὶ ἀγαθὸν εἶναι, καὶ ἄλλα τὰ κατὰ τὰς ἀντικειμένους λεγόμενα φάσεις, διὰ τὸ πολλάκις τοισδὶ μὲν φαίνεσθαι τόδε εἶναι καλὸν τοισδὶ δὲ τούναντίον.

Да је Протагора сличан став имао и у односу на оно праведно уочава се из *Теетета*. У том контексту важно је место где се елаборира индивидуално разумевање праведности Абдерићанина (*Тхеает.*177ц) (Platon, 1979: 50, prev. M. Sironić):

Овдје дакле негде бијасмо у расправљању гдје рекосмо да они, који говоре да је битак у покрету и да оно што се увијек свакоме чини то и јест томе којему се чини, хоће то и у осталим стварима тврдити, а особито с обзиром на праведно.

Οὐκοῦν ἐνταῦθά που ἤμεν τοῦ λόγου, ἐν ᾧ ἔφαμεν τοὺς τὴν φερομένην οὐσίαν λέγοντας, καὶ τὸ αἰεὶ δοκοῦν ἐκάστῳ τοῦτο καὶ εἶναι τοῦτῳ ᾧ δοκεῖ, ἐν μὲν τοῖς ἄλλοις ἐθέλειν δισχυρίζεσθαι καὶ οὐχ ἥκιστα περὶ τὰ δίκαια.

Из *Теетета* се уочава и да је Протагори јасно да правда, као основа живота у полису, више није саморазумљива категорија која држи у хармонији заједници, већ да оно што свакој појединој држави изгледа праведно и лепо то и јесте за њу тако, све док то сама прихвата. Тако се у *Тхеает.*172а каже (Platon, 1979: 44, prev. M. Sironić):

¹⁴ Демокрит је, судећи према 156. фрагменту (DK68B156), нападао Протагору због тврдње да: „ниједна ствар није више оваква него онаква” и написао против њега: „многе уверљиве ствари” (Diels, H., 1983: 170). Он је могуће и антиципирао Платоново становиште из *Теетета* (171а) да оваква доктрина саму себе оповргава, о чему извештава и Секст Емпирик у DK68A114. Коплстон (F. Copleston) је склон идеји да се значење „ствари” редукује на предмете чулног опажања. Његова теза је да: „Није сигурно да је изрека πάντων χρημάτων ἀμিশύβητα тако да укључи и „етичке вредности” (Коплстон, 1991: 124). Осим тога, он износи став да се лако може десити да су објекти посебних чула такви да не могу бити предмет истинитог и општег знања, а да су етичке вредности такве врсте да могу бити предмет истинитог и општег знања. (О овој теми консултовати и књигу професора Шкуљевића *Позорница киренаичке мисли*, посебно поглавље „Киренска епистемологија” (Шкуљевић, 2008: 67-79). И С. Емпирик је под „стварима” подразумевао „објекте перцепције” (DK80A14). Тако барем гласи наш превод грчке речи *πραγμάτων*, што је један аспект њеног значења. Оваквим и сличним закључивањем готово неприметно се стизало на тло Платонове епистемологије, односно тезе да се истинито и поуздано знање може имати само о оном ноуменалном (о чему Платон пише у *Држави* 509д-511е), што се ипак не може прихватити као становиште које је блиско или идентично са Протагориним ставом.

Није ли и у државним пословима тако. Честито, срамотно, праведно и неправедно, побожно и безбожно, како свака држава мисли и поставља себи као закон тако и јест уистину свакоме.

Οὐκοῦν καὶ περὶ πολιτικῶν, καλὰ μὲν καὶ αἰσχρὰ καὶ δίκαια καὶ ἀδίκαια καὶ ὅσα καὶ μὴ, οἷα ἂν ἐκάστη πόλις οἴηθεῖσα θῆται νόμῳ αὐτῇ, ταῦτα καὶ εἶναι τῇ ἀληθείᾳ ἐκάστη.

Професор Перовић сматра да Протагорина максима представља кључни став могућности да се онтолошки став о *логосу* развије у антрополошки став о разлогу (Перовић, 2004: 194). Он додаје да самог Протагору та изрека не води у истицање опреке *пхусис-тепхне* и *пхусис-номос*, пошто се он ограничио на тезу о конвенционалном и субјективном карактеру *номоса*. Потврда тога може се пронаћи у *Теетету* 167ц (prev. M. Sironić): „Стога што свакој појединој држави изгледа праведно и лијепо, то и јест за њу тако док то прихвата” (*Ἐπεὶ οἷα γ’ ἂν ἐκάστη πόλις δίκαια καὶ καλὰ δοκῇ, ταῦτα καὶ εἶναι αὐτῇ ἕως ἂν αὐτὰ νομίσῃ*) (Platon, 1979: 38). Мерило добра у ствари није објективна „природна” суштина добра и зла, или праведног и неправедног, већ је то било оно што се „заједнички мисли” (*κοινῇ δόξαν*). Оно се под одређеним околностима могло мењати, а мерило добра којим ће „мудри и честити говорници” мењати садржину „заједничког мишљења” можда се могло добити на основу реторичке разложности аргументације онога ко говори. Протагора одузима *номосу* „физикалну” и божанску легитимацију,¹⁵ разумевајући га као просту конвенцију, али он чини и корак даље, наиме сагледава мерило његовог важења као искључиво људску ствар, која настаје и траје као разложност и *коине доха*. Ништа од сведочанстава не упућује да код Протагоре има потребе за идејом природе као некаквом легитимацијом *номоса*, јер га он утемељује искључиво у моћи разложности људи.

У *Протагори* Платон пише о томе како за опстанак људске врсте нису била довољна само поиетичка умећа већ да је било потребно и нешто што припада подручју практичког. Показало се, у миту о Епиметеју и Прометеју, да ни вештине нити ватра нису били довољни да би се човек у потпуности заштитио. Јер када су почели дизати заједничка насеља, људи су истог трена почели и чинити неправде једни другима, те су њихове насеобине убрзо након настајања и пропадале. У миту се каже и да је Зевс, бојећи се да се људски род не затре, послао преко свог гласника свим људима стид и правду (*αἰδώς*¹⁶ и *δίκη*¹⁷). Стид и

¹⁵ У спису *О боговима* Абдерићанин каже (DK80B4): „О боговима не могу знати ни да јесу ни да нису нити какви су по облику. Много штошта, наиме, спречава спознају: (њихова) непојавност и кратак живот човјеков” (*περὶ μὲν θεῶν οὐκ ἔχω εἶδέναι, οὐδ’ ὥς εἰσὶν οὐδ’ ὥς οὐκ εἰσὶν οὐδ’ ὁποῖοί τινας ἰδεῖν· πολλὰ γάρ τὰ κωλύοντα εἶδέναι ἢ τ’ ἀληθιότης καὶ βραχύς ὢν ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου*) (Diels II 1983: 245).

¹⁶ Грчка реч *αἰδώς* значи „стид”, „поштење”, „страх”, „поштовање”, „обзир”, „опроштење”, „срамота”.

¹⁷ Именица женског рода *δίκη*, због своје многозначности, различито се преноси на модерне језике. Енглески језик нуди следеће преводе: „justice“, „right“, „order“, „law“, „judgments“, „a trial“, „lawfulness“, „fairness“, „equity“... На немачки језик *дике* се најчешће преводи као „das Recht“, „die Gerechtigkeit“, „der Rechtsspruch“, „die Rechtspflege“, „die Rechtssache“,

правда су требали бити својеврсни стожери заједничности људског рода и услов да заједница уопште постоји.¹⁸ Без тих врлина, које у основи омогућавају оно политичко, није био могућ ни *полис*. Схватање стида и правде било је релативно једноставно у индивидуалном животу и у животу заједнице, све док је било довољно имати одлучност да се следе обичаји и „закони отаца” у односу према пријатељима, родитељима, владарима, *полису*. Живот је тако функционисао само док се стари хеленски карактер могао темељити на нерелектованом „моралном” стиду појединца и док се стара обичајност могла заснивати на једнодушности обичајносног духа, који себе није рефлектовао нити се тематски пропитивао.

Може се поставити питање да ли је Протагора мислио да сви људи посеђују *аидос* и *дике* по природи?¹⁹ Из пасуса из *Протагоре* (323ц), који је својеврсно објашњење самог мита, евидентно је да политичка врлина јесте нешто што деле сви људи и истовремено да она није нешто по природи.²⁰ Ова тврдња експлицитно је потврђена и Сократовим речима у *Теетету* 172б да су, када је у питању праведно и неправедно, побожно и безбожно, Протагора и његови следбеници постојано тврдили да ништа од тога не постоји по природи са својим властитим битком (prev. М. Sironić): „већ оно што се заједнички мисли то постаје истинито тада кад се мисли и колико се времена мисли” (Platon, 1979: 44). Да ли је теза о оном суштаственом које је присутно у сваком појединцу, наиме стиду и правди, била у супротности са оним што је раније речено у навођену и интерпретирању делова *Теетета*? Другачије формулисано питање могло би гласити овако: откуда толико различитих закона у многобројним полисима ако им је већ основа идентична, основа која је следећи *Протагору* услов опстанка *полиса*? Одговор

„der Rechtsstreit“, „die Klage“... Модерни језици своје преводе често темеље на наслеђу из латинског језика тј. у конкретном случају од речи *iustitia*. На наш језик *дике* се преводи тако да се узима у обзир најмање пет могућих група њеног значења с обзиром на хеленски предлогак. Најпре то је оно њено значење које се преводи као „обичај”, „навика”, „начин”. У другој равни *дике* има значење које се данас најчешће усваја: „право”, „правда”, па и „праведност”, уз евентуално подсећање да је персонификована *Дике* у ствари „богиња правде”. Треће њено значење је „правна расправа”, „пресуда”, „правосуђе”, „правна одлука”. Четврто значење се односи на „правни посао”, „парницу”, „тужбу”. И коначно, пето значење *дике* има везе са „казном”, „глобом”, „задовољштином”, а касније и са „осветом”. Постоје и многобројни облици који су сродни са *дике* у класичном грчком језику, попут *δικάζω*, *δικαϊάδικος*, *δικαϊκός*, *δικαϊοδοσία*, *δικαϊοκρισία*, *δικαϊολόγος*, *δικαϊολογία*, *δικαϊόπολις*, *δικαϊοπραγέω*, *δικαϊος*, *δικαϊοσύνη*, *δικαϊόω*, *δικαϊώμα*, *δικαϊώσις*, *δικαϊνός*, *δικαϊσία*, *δικαϊσκόποι*, *δικαϊσμός*, *δικαϊσπόλος*, *δικαϊσταγωγός*, *δικαϊστήριον*, *δικαϊστής*, *δικαϊστικός*, *δικαϊстоφιλακέω*, *δικαϊστρία*, *δικαϊστύς* и др.

¹⁸ Гомперц (Т. Gomperz) је, на пример, сматрао да човек из Протагорине максиме очигледно није мишљен као индивидуалан него као људски род у целини (Gomperz, Т., 1911: 362). Осим ове постојала је и трећа струја интерпретатора која је тврдила да Протагора није ни био свестан дилеме на који начин треба разумети човека. Њени репрезенти су: Јоел (К. Joël), Унтерштајнер (М. Untersteiner), Класен (С. J. Classen), Корнфорд (F. M. Cornford).

¹⁹ Као што сматра Корнфорд (Cornford, 1935: 82).

²⁰ Са чим се слаже и Керферд (G. B. Kerferd), говорећи да то што сви људи имају везе са *аидос* и *дике* није само по себи довољно да покаже да се то збива по природи (Kerferd, 1953: 43).

би вероватно био повезан са тврдњом да закони уистину јесу постулирани на одређеним склоностима које су дубоко усађене у људски *хабитус*, а да појединачне разноликости закона које се могу пронаћи у засебним државама јесу релативна категорија. Протагора би, наиме, сасвим могуће био сагласан са констатацијом да испољавање интринсичне основе људског рода може да варира у домену прагматичности, тј. веће или мање прикладности појединих закона. Закони су, Протагориним језиком речено, сви једнако истинити, а један је „бољи” од другог само у погледу величине користи коју доноси *полису*.²¹ Допуштено је да мудар човек усмери и поведе властиту државу ка „бољим” законима.²² У ствари, са софистима, а превасходно са Протагором нестало је саморазумљивости усвајања одређених речи, па стога и стид и правда више немају унапред утврђену садржину која се црпи из обичне представне свести. Мерило шта ови појмови јесу Протагора не тражи у светском искуству већ у властитој свести, која је субјективна и у конкретним одређењима често противречи самој себи. Стога се и може рећи да је неоспорно да је Протагора донео идеју правде у хуманистички оквир са својом чувеном изјавом о човеку као мери свега, али и додати да ова, како се назива, хераклитовско-софистичка концепција индивидуалне праведности, која и дан-данас има значајан утицај, представља контраст парменидовско-платоновској идеји непроменљиве правде.

Литература

- Аристотел (2008). *Аналитика I-II. Категорије. О изразу*. Београд: ПАИДЕИА.
 Аристотел (2007). *Метафизика*. Београд: ПАИДЕИА.
 Barker, E. (1959). *The Political Thought of Plato and Aristotle*. New York.
 Burnet, J. (1953). *Greek Philosophy Thales to Plato*. London.
 Cornford, F. M. (1935). *Plato's Theory of Knowledge*. London.
 Diels, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
 Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
 Gomperz, T. (1911). *Griechische Denker I*. Leipzig.
 Guthrie, W. K. C. (1969). *A History of Greek Philosophy III*. Cambridge.
 Хегел, Г. В. Ф. (1964). *Историја филозофије II*. Београд: Култура.
 Hegel, G. V. F. (1989). *Osnovne crte filozofije prava*. Sarajevo: „V. Masleša” – „Svjetlost”.
 Kaluđerović, Ž. (2012). „Aristotelovo poimanje pravедности”, *Zbornik radova II* (Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli), Vol. 34, br. 11, Tuzla.
 Калуђеровић, Ж. (2010). „Платоново поимање праведности”, *АРХЕ*, год. VII, бр. 13, Нови Сад.

²¹ Протагора је „корисно” дистинговирао од „праведног”, које је са друге стране сасвим могуће изједначавао са „законитим”.

²² Гатри (W. K. C. Guthrie) каже да се Протагора са сигурношћу може укључити међу оне ауторе који објашњавају настанак и успон политичких заједница уз помоћ термина уговор или споразум (Guthrie W. K. C., 1969: 138).

- Калуђеровић, Ж. (2011). „Сократово поимање праведности”, Зборник: *У Сократу се крије ΣΟΚΡΑΤΗΣ*, уредници З. Арсовић и Ж. Шкуљевић, Зеница – Бања Лука: Удружење ХИЈАТУС.
- Kerferd, G. B. (1953). «Protagoras' Doctrine of Justice and Virtue in the 'Protagoras' of Plato», *The Journal of Hellenic Studies*, Vol. 73.
- Keyt, D. (1991). “Aristotle's Theory of Distributive Justice”, *A Companion to Aristotle's Politics*, ed. by D. Keyt, F. D. Miller, jr. Oxford.
- Коплстон, Ф. (1991). *Историја филозофије Грчка и Рим*. Београд: БИГЗ.
- Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.
- Liddell, H. G., Scott, R., Jones, H. S. (1996). *A Greek-English Lexicon*. Oxford.
- Morisson, J. S. (Jan.-Apr., 1941). “The Place of Protagoras in Athenian Public Life (460-415 B.C.)”, *The Classical Quarterly*, Vol. 35, No. 1/2.
- Перовић, М. А. (2004). *Практичка филозофија*. Нови Сад: Графомедиа.
- Платон (1993). *Држава*. Београд: БИГЗ.
- Платон (1987). *Еутидем*. Београд: Графос.
- Платон (2000). *Кратил. Теетет. Софист. Државник*. Београд: ПЛАТОН.
- Платон (1968). *Протагора. Горгија*. Београд: Култура.
- Platon (1979). *Teetet i Fileb*: Zagreb: Naprijed.
- Platon (1970). THEAITETOS. DER SOPHIST. DER STAATSMANN. Werke: in 8 Bd.; griech. u. dt., sechster band, Hrsg. von G. Eigler. Darmstadt.
- Stace, W. T. (1950). *A Critical History of Greek Philosophy*. London.
- Шкуљевић, Ж. (2008). *Позорница киренаичке мисли*. Зеница: Хијатус.
- Тукидид (1991). *Повијест пелопонеског рата*. Београд: Дерета.

Dr Željko Kaluđerović, Novi Sad
Dr Zlatan Delić, Tuzla

REASON OF *HOMO MENSURA*

Abstract

Sophists were the first Hellenic philosophers who had explicitly brought into question self-understandability of living and acting of moral community. Shifting the focus from cosmological to anthropological issues, they revealed rationality, i.e. reason as a way of critical attitude towards the whole *praxis* of Helens of the time. In other words, with the Sophists' “Enlightenment” activities, man's subjectivity was for the first time constituted as awareness that human action depends on man's decisions and intentions. According to his own thesis on *homo mensura*, representing the contemplative synthesis of spirit of the time, Protagora was to establish that measure was what was done to everyone and that, accordingly, justice, for both individuals and states, would be what reasoning consciousness found out according to certain reasons.

The authors of the paper have come to a conclusion that, according to Protagora's view, there was no predetermined content of justice, and that, in concrete circumstances, it nevertheless differed from what was useful, and that it was closely related to the laws of a *polis* and "common thought" within it.

Key words: Sophists, reason, subjectivity, Protagora, *homo mensura*.

Др Желько Калуджерович, Нови Сад
Др Златан Делич, Тузла

СИСТЕМАТИЧНОСТЬ НОМО МЕНСУРЕ

Резюме

Софисты были первыми древнегреческими философами, которые эксплицитно поставили под вопрос самопонимание жизни и деятельности сообщества. Исходя из космологических и идя к антропологическим вопросам, они раскрывают рациональность, т.е. систематичность как способ критического отношения к целостности *прахиса* Старых Греков. Со софистическими „образовательными” деятельностями, другим словом, в первые формируется человеческая субъективность как сознание о том, что человеческая деятельность зависит от человеческих намерений и решений. В соответствии с собственным тезисом о *homo mensuri*, который представляет мысленный синтез духа и времени, Протагора утверждает, что мера того, что каждому кажется, так же как и правда, как для одного человека так и для страны, будет то, что мысленное сознание найдет на основании определенных причин. Авторы сделали вывод, что для Протагоры, не свойственно содержание правды, что в конкретных обстоятельствах она все-таки отличалась от того полезного, и что она была очень схожа законам одного полиса и „совместному мнению” в нем.

Ключевые слова: Софисты, систематичность, субъективность, Протагора, *homo mensura*

Проф. др Радован Грандић
Мајда Мајор
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 172.15:316.7
UDK 172.15:37.017
Прегледни чланак
Примљен: 12. 10. 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 541–555.

ПАТРИОТИЗАМ КАО МОРАЛНА ВРЕДНОСТ У ПЛУРАЛНОМ ДРУШТВУ¹

Резиме

Патриотизам је данас, углавном, запостављена категорија како од стране теоретичара и истраживача, тако и од стране друштва. Најчешће се дефинише као приврженост својој држави, и то у највећој мери кроз емоционални аспект. Објекат патриотизма је држава или нека друга шира или ужа заједница, али не само народ, јер је то објекат који више припада значењу национализма. Код човека се најпре развија емоционална веза са ужим објектом (на пример локалном заједницом) која се тек касније употпуњује когнитивним садржајем. Патриотизам чији је објекат шири (на пример држава) неопходно је подстицати, односно радити на његовом развоју. У томе је важна улога васпитања, као и ритуала. Данас не постоји јединствено схватање о томе шта је истински патриотизам, посебно у погледу његове моралности. Бројне промене на глобалном нивоу рефлектују се на питање образовања и васпитања на националном нивоу. Зато је интеркултурализам нови изазов данашњег света. Плурализам је богатство света у којем живимо.

Кључне речи: патриотизам, национализам, морал, интеркултурализам.

Психолошке одредбе патриотизма

Одредбе патриотизма су: 1. психолошке и 2. етичке, педагошке и друштвено-политичке (Грандић, Марковић, 2001: 11). Требјешанин (1999) истиче да психолошке одредбе патриотизма подразумевају когнитивну, афективну и конативну компоненту. Патриотизам је под утицајем искуства и посматрамо га као исход.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта: Педагошки плурализам као основа стратегије образовања (2011-2015), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Ауторка истиче да у најопштијем смислу, патриотизам укључује **когнитивну организацију искуства**, а треба га схватити много мање као сталну и непроменљиву категорију, а много више као динамичну и процесуалну категорију. “Когнитивна организација искуства, према сада већ класичном Хајдеровом схватању, састоји се од више или мање стабилованих репрезентација различитих објеката искуства, персоналних и неперсоналних, између којих се успостављају, у принципу, две врсте односа: обједињавајући или објективни и ставски или субјективни” (Требејшанин, 1999: 24). Атрибуција је динамичка компонента ове организације коју чине две тежње: тежња ка максималној једноставности и тежња ка уравнотежености у организацији искуства (Требејшанин, 1999). Постоји класично и савремено схватање појма атрибуција. У складу са Хајдеровим класичним мишљењем, атрибуција је индивидуални процес интерпретације стварности (Требејшанин, 1999). Са становишта теме овог рада, за нас је значајније савремено разумевање овог појма. Оно подразумева истицање значаја припадништва групи за схватање реалности. “Присталице овог становишта уводе појам социјалних схема, односно, социјалних репрезентација различитих објеката искуства која нису резултат индивидуалног, већ колективног учења и заједничке су великом броју људи у неком друштву, односно, култури” (Требејшанин, 1999: 25). Ове схеме се стварају на основу свакодневне комуникације и размене искуства. Оне чине основу и за асимилацију нових искустава.

Када ово применимо на контекст патриотизма, може се рећи да ће људи у једној култури углавном бити склони томе да о објектима патриотизма неке друге заједнице говоре и тумаче их на један начин, као и томе да стварају одређена очекивања и уверења која ће образлагати на доста постојан начин (Требејшанин, 1999). С обзиром да се увек тежи психичкој равнотежи у примању различитих искустава, та искуства ће се трансформисати и донекле мењати како би се уклопила у већ постојећи систем. То значи да се информације често неће усвајати објективно, него ће се и делимично мењати у складу са потребом за психичком равнотежом. Стауб (по наводу: Требејшанин, 1999) истиче да ће неки људи ову равнотежу постићи тако што неће прихватати никакву критичност према својој држави, а други ће, супротно томе, критику сматрати позитивном и неопходном за развој заједнице како би се она приближила што више замишљеном идеалу.

У дефиницијама патриоте које су произашле из хуманистичке оријентације истиче се значај критичности према сопственој држави, тачније према свему ономе што је са хуманистичког становишта у једној заједници неприхватљиво (Требејшанин, 1999). Има оних који управо тако схватају своју патриотску улогу, јер се на тај начин тежи и ради на унапређењу заједнице у којој живимо. У пракси, како у свакодневном животу, тако и у јавности, дешава се да они са добронамерним критичким ставом наилазе на осуду. Углавном је важно о својој држави и њеним карактеристикама и особинама њених чланова говорити у најлепшем светлу чак и онда када то и није реално. Чешће се патриотизам доводи у везу са идеализацијом сопствених сународника и њихових особина и генерално особина друштва или заједнице која се сматра сопственом. Ђурић (по

наводу: Требјешанин, 1999: 32) је дефинисао три групе особина којима се најчешће описују особине нације. На основу анализа се показало да су то претежно слични атрибути које истичу припадници једне нације. Групе особина су следеће: 1. Оне које изражавају херојску оријентацију (храбри, борбени, поносни...); 2. Оне које се тичу културне еманципације (вредни, чисти, учтиви...); 3. Оне које се односе на отвореност, односно затвореност према свету (искрени, дружељубиви, несебични...). Чак и када се наводе негативне особине сопственог народа, кроз истраживања се показало да је број наведених особина мањи у односу на број набројаних позитивних карактеристика (Требјешанин, 1999). Џацић (по наводу: Требјешанин, 1999) указује на карактеристичан механизам одбране којим се примећени лоши или срамни поступци као и мишљење припадника једног дела народа одбацују, а њихови заговорници називају отпадницима народа. Тиме се штити слика доброг народа који је у већини.

Склоност ка колективном поносу, чак и онда када реалност упућује на супротнo Приморац (2005) сврстава у *патриотизам поноса*. Ова врста патриотизма врло је искључива и не подразумева критичност према сопственом друштву. Изражени понос на различите аспекте некако постаје пренаглашен, преувеличан и престаје да буде заснован на реалним основама. Постоји и такозвани *патриотизам осећања* који није искључив и некритичан (Приморац, 2005). Напротив, ова врста патриотизма може да сагледа све грешке и да о њима донесе суд и став. За патриотизам осећања је карактеристично схватање домовине као драгоцене и као оно што је под различитим утицајима и може бити и уништено, тако да је за ову врсту патриотизма својствено осећање бриге, па чак и онда када су у питању грешке и проблеми. Показало се да се у опажању негативних карактеристика сопственог народа истичу недостаци који нису суштински, односно базични, већ су претежно пролазног карактера (Требјешанин, 1999).

Требјешанин (1999) истиче да када се ради о процени сопственог, необјективност се често креће у смеру позитивног, односно необјективно се истичу квалитети, а занемарују недостаци. Када се процењују атрибути других народа такође се често појављује необјективност, али она сада иде у другом смеру - већи је број негативних него позитивних атрибута. Дакле, постоји обрнути однос. Опажање других нација је углавном стереотипно (Требјешанин, 1999). Дакле, мишљење о становницима других држава често се заснива на предрасудама које важе у једном друштву. Некада имамо чврст став према једном народу, чак и ако се са његовим припадницима никада нисмо сусрели. Такође, при заснивању било каквог односа први пут са једним странцем, већ смо ослоњени на раније мишљење и гајимо очекивања у складу са тим мишљењем. Према припадницима других народа могу се заузети различити ставови - од оних који подразумевају резервисаност и зазирање, до оних који укључују нетрпељивост, нападачки, па, чак и насилни однос. Чоловић истиче да је такав крајње негативан однос према другој најчешће резултат тренутних или ранијих међудржавних сукоба (по наводу: Требјешанин, 1999).

Већина дефиниција патриотизма истиче **емоционалну компоненту овог феномена**. Ово се односи како на педагошке, тако и на психолошке и социолошке дефиниције. И лаици, такође, када се од њих тражи да дефинишу патриотизам, најчешће истичу афективну компоненту (Требјешанин, 1999). Афективна компонента утиче и на когнитивну и конативну и обрнуто (Требјешанин, 1999). То значи да емоције утичу на селекцију информација, али и да одређена, на пример, очекивања могу утицати на појаву неких емоција. Сматра се да човек најпре створи емоцију према једном народу, а тек онда ствара менталну слику о истом, у складу са већ изграђеним емоцијама (Требјешанин, 1999). Када се човек идентификује са неким од објеката патриотизма у њему се могу јавити различите емоције. Б. Требјешанин (1999) говори о негативним и позитивним емоцијама патриотизма. Ауторка наводи ситуације у којима се јављају негативне емоције; то су најчешће оне у којима су објекти патриотизма на неки начин угрожени, као што су недаћа, страдања, ратови и тд. У тешким ситуацијама ће патриота саосећати са објектима и јавиће се осећање туге, бола и сл. Познато је да се у особи која је одвојена од своје отаџбине јавља осећање носталгије и чежње. Некада се негативне емоције, попут љутње, јављају када се особа нагло суочи са негативним карактеристикама своје домовине које раније није желела да види, а сада су очигледне. То је управо повезано са некритичношћу. И она се развија под утицајем емоција, јер је човек у љубави често “слеп” за недостатке. “Негативне емоције усмерене према различитим изворима угрожавања објеката патриотизма могу се кретати од подозрења и несимпатије, преко суревњивости и нетрпељивости до изразите мржње и осветничких расположења и страсти, у екстремним случајевима” (Требјешанин, 1999: 37). Некада ове негативне емоције могу преовладати и постати доминантне у једном друштву. Оне се могу односити на непријатеље, било да су они унутрашњи или спољашњи. На кога ће мржња бити усмерена зависи од карактеристика раздобља. Некада је увек крив туђин, а некада је кривац унутрашњи непријатељ- класа, политичка опција и сл. Човек може гајити и бројне позитивне емоције патриотизма, као што су: дивљење, понос, љубав, срећа...

“Централну позицију у структури патриотизма, судећи на основу различитих дефиниција, има осећање љубави према отаџбини” (Требјешанин, 1999: 38). Отаџбину неки воле безусловно, без очекивања (не траже нешто заузврат), воле је и ако у њој није најбоље живети, неки је воле упркос свим тешкоћама и недаћама... Дакле, посебним обележјем ове љубави може се сматрати трајност (Требјешанин, 1999). Љубав према већини објеката временом слаби, а за љубав према објектима патриотизма то није случај. Она остаје непромењена, а најчешће и расте у току старења. Онај који безусловно воли своју земљу, најчешће ће једноставно рећи да је воли зато што је његова, без набрајања конкретних разлога и без потребе да добије нешто заузврат. Другачија је љубав према домовини која је настала из сагледавања њених квалитета. Човек који због тога воли своју земљу не воли је зато што је играм случаја у њој рођен, већ због свега лепог и доброг што у њој доживљава (Требјешанин, 1999). Овом разликом која се јавља међу патриотама, а односи се на разлоге због којих он воли једну земљу, бавио

се и Игор Приморац (2005), са етичког становишта. Овај аутор на основу критеријума: разлози за љубав према једној земљи, разликује две врсте патриотизма: 1. патриотизам заснован на вредностима и 2. егоцентрични патриотизам.

Прва врста патриотизма је разборита: када некога ко свој патриотизам заснива на вредностима упитамо зашто воли своју земљу, он ће свој одговор образложити кроз бројне разлоге, истаћи ће све добробити и вредности своје земље. За оваквог патриоту могло би се рећи да има утврђена мерила вредности. Приморац (2005) и овој и другој врсти патриотизма налази мане. Мана прве врсте патриотизма је та што је доста површна. Површност се огледа у чињеници да особа која има постављена вредносна мерила може подједнако волети сваку земљу која задовољава та мерила, а не само једну земљу. Тако се испоставља да су предмет љубави вредности, а не заједница.

Друга врста патриотизма подразумева, већ споменуто, безусловну љубав према отаџбини и односи се на свакога ко воли своју земљу из једноставног разлога што је то његова земља, без обзира на вредности мерила. Ипак, Приморац (2005) истиче да је мана ове врсте патриотизма неразборитост, па и ирационалност. Аутор критикује једностраности ове две врсте патриотизма и решење види у обухватању оба ова одговора и извесне напетости међу њима. Ако су у човеку обухваћене обе ове врсте, онда ће он бити патриота и волети своју земљу, јер је она његова, али ће нам истовремено говорити и о позитивним вредностима те земље. Тако да, ако нека земља има вредносни систем који одговара вредносном систему појединца, то неће бити довољно да он постане њен патриота, јер је он не схвата сопственом. Фром (по наводу: Требјешанин, 1999) говори и о такозваној братској љубави. По њему је она темељ свих врста љубави и заснива се на доживљају да смо сви једнаки. Људска суштина је заједничка свима. Ово схватање љубави је веома значајно, посебно када говоримо о савременој хуманистичкој оријентацији, јер из ње произилазе људска солидарност, толерантност и измирење.

И ако се најчешће у дефиницијама патриотизма истиче емоционална компонента, у складу са поменутим схватањем често се и сматра да се истински патриотизам показује на најбољи начин кроз поступке. Спремност на одређене начине понашања у односу на објекте патриотизма сматра се његовом **мотивационо-делатном компонентом** (Требјешанин, 1999). Активности које према услађеном схватању карактеришу патриоту су борбене и односе се на однос према странцу, као и на одбрану отаџбине од туђина (Требјешанин, 1999). Постоје и оне мање борбене, али веома значајне за однос сваког човека према својој домовини. То су продуктивне активности.

Ауторка дефинише три групе ових активности:

1. Као минимум односа према заједници схвата се нечињење. У питању је одсуство деструктивног, антисоцијалног и неморалног понашања. Одсуство таквог облика понашања се најпре можда не чини тако, јер је реч о нечињењу, али јесте врло битан аспект просоцијалних и продуктивних патриотских активности.

2. Већи степен продуктивне активности има наредна група активности коју аутор дефинише, а то су активности које доприносе развоју заједнице. За свако друштво веома је значајно да његови чланови буду одговорни, што образованији, хумани, да поштено раде свој посао, помажу другима у невољи... То је оно што ова група активности подразумева, а уједно су и неке од ових активности и садржаји моралног васпитања.

3. Трећу групу активности чини рад на томе да земља стекне углед у свету и то у различитим пољима. То могу бити подухвати истакнутих научника, уметника и других посредством којих и земља постаје познатија по нечему позитивном и добром.

Важно је и напоменути да је иостанак у својој домовини чак и када је тешко и не постоје могућности за остваривање сопствених интереса такође показатељ патриотског односа. Напоменуто је да човек често свој патриотизам заснива и на интересима, односно тежи да буде део државе која ће му пружити да оствари своје интересе, амбиције и која ће му омогућити економску и сигурност сваке друге врсте. У оваквим случајевима заборавља се на то где смо одрасли, ко су наши најближи, где смо и како васпитани и који нам је матерњи језик. У тешким временима је некада тешко остати у својој земљи када постоји могућност за боље услове живота на неком другом месту. Тада човек на промишљен и приземан начин приказује другу страну патриотизма. Приморац (2005) поставља питање да ли је овај патриотизам модерног доба прави патриотизам? Како се на основу оваквог схватања оправдава поклон живота отаџбини или подношење било које жртве за државу, као и било којег поступка који није промишљена инвестиција? Уз превладавање ове недоумице као оне која подразумева искључивост, он разликује две врсте патриотизма у односу на мотив: користољубиви и алтруистички.

Интеркултурализам

Једно од обележја у доба великих промена најпре у свету, а затим и у Југоисточној Европи је афирмација и имплементација идеје мултикултурализма. "Мултикултурализам означава постојање различитих етничких, религијских, културних и језичких група у оквиру једног друштва, а у ужем или дескриптивном значењу културну разноликост која је последица постојања две или више група у оквиру друштва, чија веровања и пракса доводе до различитих колективних идентитета" (Месић, 2006: 120). Дакле, мултикултуралност у себи носи идеју заједничког живота у плуралистичком друштву. Мултикултурализам наглашава различитост и свој изазов види у прилагођавању различитости кроз заштиту грађанских и политичких права (Станковић- Пејновић, 2011). "Заштита права и стварање услова за очување културног, језичког и етничког идентитета мањина постала је централно место политике мултикултуралности која се у либералном дискурсу заснива на начелима недискриминације, толеранције и етнокултурне правде" (Башић, 2004). Мултикултурализам је данас саставни део много декларација, посебно у образовању. Међутим, да ли се данас може рећи да се ближимо

испуњењу циљева када је реч о мултикултурализму? Скепса по овом питању се све више изражава и међу интелектуалцима и политичарима у Европи. “Прави проблем је пораст расизма и етничких тензија, чему је, између осталог, мултикултурализам требало да буде брана” (Ђоковић, 2012).

Мултикултурализам подразумева, између осталог, толеранцију. Ипак треба нагласити да је управо толеранција најнижи ниво који се развија у вишенационалним, вишерелигијским или другим односима различитости. Она подразумева извесно трпљење, али не и међусобне односе. Данас се више говори о интеркултурализму управо због тога што ово становиште подразумева успостављање дијалога међу културама, подстицање динамичког међуодноса и узајамно деловање различитих култура једних на друге (Радуски, 2011). Дакле, суштина је у међусобним односима, подршци и сарадњи, прихватању различитости као позитивне карактеристике друштва у којем се живи, а не као обавезе која се задовољава једино законским путем и као само толерисање других који живе на истом месту и истим условима. “Интеркултурално образовање је последњих година постало важан облик рада, мада га, према мишљењу стручњака, наставници недовољно користе како у програмима, тако и у методици” (Грандић, 2006: 19).

Перцепција значаја отаџбине

Новија истраживања су показала да је код човека врло изражена потреба да припада одређеној групи, чак и онда када су те групе подељене потпуно произвољно. “Дошло се до података да излагање дистинктивних ознака као што су речи “ми” и “они” чак и на сублиминалном нивоу перцепције, аутоматски активира карактеристичне пристрасности, стереотипе и предрасуде” (Требејшанин, 1999: 34). У односу на то, може се закључивати о потреби за припадањем групи која не почива на случајном избору. У те групације спадају и народ и отаџбина. Човекова базична потреба за повезивањем са групом задовољава се кроз повезивање са отаџбином, коју још увек многи доживљавају као део идентитета (Требејшанин, 1999).

Људи различито дефинишу разлоге због којих им је отаџбина важна. Човек се везује за једну глобалну заједницу. Некада је то био род, племе, класа, а данас су народ и држава и то заједно са одговарајућом територијом и културом. Неко ће своју везу са заједницом образлагати кроз афективни аспект, а неко ће чак ту своју повезаност описивати и романтичарски- на симболичан начин и узвишено. “Ове, романтичарско- идеалистичке, компоненте налазе свој израз у схватању многих људи да је везаност за отаџбину, пре свега у смислу земље порекла, судбинска, нераскидива и незаменљиво, егзистенцијално важна” (Требејшанин, 1999: 27). Оваква судбинска одређења везе са отаџбином, често се налазе у родољубивој поезији, али је то схватање и карактеристика многих људи. Такође, глобална заједница се може опажати и као погодан оквир за остваривање сопствених интереса, права и тежњи.

Бандић указује на три универзална обрасца за образлагања заједништва: биолошки, егзистенцијални и духовни и сматра да је за егзистенцијалну заједницу карактеристична тежња ка образлагању конституисања према моделу тоталног заједништва, односно према сва три обрасца (по наводу: Требјешанин, 1999). Идентитет групе се добрим делом ослања на њене заједничке карактеристике које припадници групе поседују. Често се погрешно сматра да сви припадници групе поседују исте битне карактеристике које су питање идентитета. “Битне интегративне карактеристике једне заједнице сврстане су у следеће групе: а) елементи и карактеристике које се тичу заједничког порекла; б) елементи и карактеристике које се тичу заједничке егзистенције; ц) карактеристике које се тичу духовне сличности; д) карактеристике које се тичу психолошке сличности, које у суштини чине национални стереотип” (Требјешанин, 1999: 29). Ауторка дефинише још три групе интегративних компоненти. То су: 1. језик- вербални и невербални начин комуницирања, 2. простор- не само у смислу оквира живљења, него и у смислу прапостојбине; 3. историјска сећања и заједничка искуства- како заједничке патње и страдања, тако и постигнућа и успеси. У сваком случају, људи различито дефинишу разлоге због којих им је отаџбина важна, а ти разлози могу бити субјективне или објективне природе. Ауторка истиче да се, осим заједничких интереса, постојање глобалне заједнице као неопходне истиче и због заједничких карактеристика које су носиоци идентитета.

Врло је занимљив однос интереса заједнице и интереса појединца- њеног члана. Често се први интерес схвата као узвишен и неприкосновен, па чак и када су супротни интересима индивидуе сматрају се неопходним и најважнијим. То значи да добробит заједнице може бити схваћена као важнија од добробити појединца. Ово схватање карактеристично је за традиционално разумевање отаџбинских интереса. Са друге стране, ако се схватање ослања на хуманистичку оријентацију (савремени поглед), онда су интереси заједнице виши само ако се могу ускладити са интересима личности, односно са универзалним хуманистичким вредностима. “Из таквог схватања произилази да се у склопу патриотске свести претпоставља један активан интелектуални однос процене прокламованих интереса и циљева глобалне заједнице (пре свега нације и државе) на основу неких општијих егзистенцијалних и хуманих вредности” (Требјешанин, 1999: 28). Сматра се да је питање процењивања прокламованих циљева повезано и са већ споменутиим критичким односом појединца према својој држави и њеним карактеристикама. Уколико постоји критички однос особа ће проценити идеје и намере које су већинске и заузети сопствени став. То је посебно значајно у доба демократије која подразумева владавину народа. Много људи и данас на интересе отаџбине гледа на следећи начин: “У праву или не, то је моја отаџбина” (Требјешанин, 1999).

Етичке и друштвено- политичке одредбе патриотизма

Патриотизам је изложен моралној критици. Питање морала патриотизма, али и национализма су дуго предмет дискусије међу филозофима. Има оних који су противници патриотизма, јер сматрају да је он проузроковао сукобе и ратове, а залажу се за општељудску солидарност. “Критичари су доказивали како је то једно произвољно, егоцентрично и крајње искључиво становиште, несагласно са универзалном правдом и општељудском солидарношћу, неспутано моралним обзирима. Они нас уверавају да треба да одбацимо сваки патриотизам, те да мислимо о себи првенствено и једино као о људским бићима и да се, у складу са тим, и понашамо” (Приморац, 2005: 255). Ово противљење патриотизму односи се, пре свега, на поштовање моралних норми које, свакако, не подразумевају пристрасност у односу на то “шта је чије”, па тако ни према сопственој домовини. Према овом становишту, важно је мислити о себи као о људском бићу, као и бринути о свим људским бићима једнако без обзира на припадност одређеном народу. Одређивање мерила на основу припадности једној заједници доводи до настајања и истицања разлика, које воде до подела. Супротстављено овом становишту је *становиште патриотске пристрасности* (Приморац, 2005).

Поставља се питање да ли је могуће поштовање моралне универзалности у патриотизму? Везаност за групу, у овом случају домовину, увек доноси и личну и емоционалну димензију. Кецмановић то питање приближава и описује на следећи начин: “Да ли моја припадност и лојалност било којој групи до које ми је јако стало у мјери у којој она учествује у одређењу мог личног и социјалног идентитета укључује гледање на интересе ривалске групе на исти начин на које гледам интересе моје групе?” (Кецмановић, 2006: 260). Уколико прихватимо морални универзализам, то значи да прихватимо да за све важе исти критеријуми независно од класе, државе или нације којој припадају. Неки филозофи трагају за средњим путем између ове две крајности.

Приморац, И. (2005) у односу на критеријум- интензитет патриотске привржености говори о умереном и екстремном патриотизму. Умерени патриотизам предлаже нам Стивен Нејтансон сматрајући да ова врста патриотизма остаје у границама универзалног морала (по наводу: Приморац, 2005). Умерени патриота не занемарује хуманистичке вредности. Он гаји посебну бригу према члановима своје заједнице, али допушта да и чланови друге заједнице поседују посебну бригу за чланове своје заједнице. Ипак, у неким случајевима хуманистичке вредности имаће већи значај и примат у односу на потребе припадника једне заједнице. Дакле, брига за све је такође значајна у оквиру овог умереног патриотизма. Умерени патриота ће поштовати ограничења која морал налаже, па неће индивидуалне и колективне потребе бити испред моралних начела. Екстремни патриота своју земљу воли и подржава некритички. Такође, врло је изражен став искључивости. Зато се, у екстремном патриотизму, не прихвата да и други могу своју домовину да воле и гледају такође са аспекта екстремног патриотизма. Када питања две или више земаља дођу у сукоб, без обзира на аргументе, екстремни патриота

ће бити на страни своје земље. Приморац (2005) се залаже за такозвани *особено етички тип патриотизма*. Овај тип подразумева посвећеност патриоте искључиво моралној добробити своје земље, са изузимањем оних изванморалних вредности, као што су политичка питања, економска и културна добробит и слично. Дакле, такав патриота би се старао о томе да се у земљи поштују универзалне моралне норме и да на тај начин буде остварен морални напредак. Уважавање морала је значајно како у односима са члановима друштва, тако и у односима са представницима других земаља. Уз такво схватање патриотизма, могло би се радити на изградњи праведног и хуманог друштва. Такође, овај тип патриотизма подразумева и равноправан однос према историјским питањима. “Разуме се, патриота овог особено етичког типа желео би да се правда извршава, да се права поштују, и да општељудска солидарност буде на делу у свако време и на сваком месту. Али његов патриотизам био би изражен у његовој особитој бризи да се његова земља руководи овим моралним начелима и вредностима, бризи која је јача и дубља од бриге да се ова начела и вредности посвуда уважавају.” (Приморац, 2005 : 257). То значи да би патриота морао реаговати на све што је у супротности са универзалним начелима, и то не само онда када се угрожава интерес сопствене државе, него и онда када је сопствено друштво оно које те норме нарушава. На тај начин се у највећој мери ради на унапређењу друштва у којем живимо и које сматрамо својим. Према И. Приморцу, овај особено етички тип патриотизма је патриотизам у правом смислу те речи, јер подразумева, односно садржи и општу и посебну коомпоненту. Није ни егоцентричан, нити заснован на универзалним моралним вредностима. Игор Приморац (2005) посебно истиче значај прихватања особено етичког патриотизма у демократском друштву. Разлог овогоме је то што у демократском друштву важи владавина народа. Све одлуке доносе се у име народа, па тако и морална неодговорност или одговорност зависи од народа. Приморац (2005) се одлучује за овај тип патриотизма као најмање искључив и као онај који је у најмањој мери склизнуо у крајност, као што је случај са другим типовима. Ипак, не може се у универзалном облику очекивати патриотизам изразито етичког карактера.

Кецмановић (2006) истиче и да постоји једна врста патриотизма која не спада ни у једну од поменутих подела, нити подела патриотизма које иначе постоје, заснивају се и сличне су овим које су напоменуте и појашњене. То је *лажни патриотизам*. Таква врста патриотизма се односи на лажно представљање и нема никакве сличности са истинским патриотизмом. “Он није ништа друго до скривање иза патриотизма, облачење патриотске одоре у циљу задовољавања личних интереса и интереса осталих лажних патриота, који су по праву супротни интересима државе и њених грађана” (Кецмановић, 2006: 259).

Сукоб патриотског и националног

Када се разјашњава појам патриотизма, напомиње се да се он у прошлости често поистовећивао са појмом национализма. Данас у науци та дистинкција

постоји и наглашена је, али се у свакодневном животу често може приметити забуна која постоји када је реч о значењу ових термина и о томе какво понашање они подразумевају. Зато је важно назначити основне разлике између ових појмова које аутори најчешће наводе.

Приморац (2005) разлику између два појма одређује на основу љубави према два различита објекта: патриота воли своју земљу, односно патрију, а националиста воли своју нацију, односно нацио. Степен тих љубави је различит међу појединцима. То, у ствари, значи да патриота воли своју домовину са свим нацијама које у њој живе, а да националиста воли само припаднике сопствене нације. Степен нетрпеливости према другој такође се може исказивати у различитом степену.

О национализму је у последњих петнаест до двадесет година написан велики број радова у часописима и зборницима широм света, и то у много већој мери него што је то случај са патриотизмом. Сматра се да је разлог томе то што иза бројних сукоба стоји управо национализам. Зато национализам често називају крвавим братом национализма (Кецмановић, 2006). Питање: *ко је националиста?*, углавном се актуализује у време или након сукоба.

Кецмановић (2006) сматра погрешном употребу појма национална држава. Ни једна држава није држава једне нације него у њој живи већи број нација, зато би требало користити термин држава нација. Не треба изједначавати појмове држава и нација и, као што је истакао и аутор Приморац (2005), управо се на овим разликама и заснива различитост између патриотизма и национализма. Они који живе у истој држави не припадају нужно истој нацији. “Модерна историја непрестано је побијала тврдњу да су држављанство и припадништво нацији једна те иста ствар” (Кецмановић, 2006: 237).

Ако као основно одређење патриотизма узмемо оно афективно које је и најчешће, али не и једино значајно, онда се може рећи да патриотизам увек подразумева љубав према одређеној држави, док национализам не подразумева љубав према држави него према нацији која не мора имати своју државу.

Када је настао, национализам прокламује идеје јединства, слободе, поштовања права, залагања за достојанство сваког грађанина и слично. Када се појавио, био је револуционарни покрет. Зато он и данас има ослободилачки потенцијал. Једна од основних поставки национализма је да глобални мир претпоставља подељеност света на аутономне нације, као и то да сваки човек мора припадати одређеној нацији (Кецмановић, 2006). Такође, према Кецмановићу (2006), патриотизам претходи национализму и патриотизам је универзалан, а национализам специфичан феномен.

Сматра се да патриотизам претходи национализму због тога што су прво настајале одређене заједнице према којима се развила и љубав од стране њених припадника. Када су настале националне државе, то осећање се преноси на њих. “Патриотизам је прастари део људског живота. Национализам се, са друге стране, проширио и постао доминантан само под одређеним социјалним околностима” (Гелнер, по наводу: Кецмановић, 2006: 245).

Да би се развило патриотско осећање, а поготово локал- патриотско, неопходно је да човек живи и упозна државу према којој то осећање треба да гаји. Кроз дневне интеракције, догађаје који остају урезани у сећању, људе са којима се граде блиске везе, природних особености и много тога другог човек се осећа као да је код куће. Са друге стране, када говоримо о национализму, неко може да буде везан за једну нацију и ако никада није био у контакту са припадницима те исте нације, и то захваљујући неговању у највећој мери од стране породице.

Ако ово питање поставимо у однос одбране на напад према држави, у зависности о томе да ли је реч о патриоти или националисти, добијамо следећи однос: Патриота се, на делатном нивоу, пре свега, залаже за развој читаве државе и за њен морални напредак, не узимајући у обзир разлике међу људима како оне националне, тако ни разлике друге врсте. Осећање националне припадности је постојаније у односу на патриотску припадност (Кецмановић, 2006). Разлог томе је то што се државе формирају и распадају. То је случај и са некадашњом СФРЈ према којој је постојала патриотска приврженост, па се она након поделе у држави изгубила. Настала је нова патриотска приврженост- према својој новој држави, али је остало и много оних који су се управо због губитка једине државе за коју су знали и коју су ценили, осећали изгубљено и без осећања да им припада сопствено место у новим условима. Што се тиче националне (или етнонационалне) привржености она је постојанија јер национални колективи ређе ишчезавају. Већина аутора који се баве проучавањем национализма проналазе консензус у томе да се национализам у великој мери ослања на патриотизам и да је патриотизам национализму извор легитимности и лојалности (Кецмановић, 2006). Feshback и сарадници бавили су се питањем да ли лојалност једној групи аутоматски подразумева негативне емоције према другим групама (по наводу: Druckman, 1994). Као групе које су сопствене биле су одређене нација и држава, а негативан однос према другим групама се проучавао у односу на припадност тим двома групама. Показало се да не постоји велика разлика у испољавању агресивне између оних који исказују патриотску и оних који исказују националну приврженост. Патриоте су исказале вољу да сопствене интересе подреде интересима државе и у мањој мери су подржале рат. Такође се показало да су патриоте кооперативније и да показују мирнији приступ и већу отвореност према свету. На сликовит начин, могло би се рећи да би у свакој политичкој расправи национализам представљао јастреба, а патриотизам голуба (Druckman, 1994). Показали су да се ставови по овим питањима тешко мењају. Druckman (1994) истиче да деца у току развоја, врло рано, искусе позитивна осећања према држави или нацији и пре него што истима могу дати значење. Дакле, садржај је најпре захваћен емоцијама, а тек онда следи когнитивни контекст.

Са обзиром да у свакој држави живи већи број националности, грађани су најчешће лојални и својој националној припадности и држави у којој живе. Ове две лојалности под одређеним околностима могу доћи у сукоб. То је најчешће случај када постоји осећање угрожености нечијих права по било ком основу. "Која је лојалност јача- патриотска или етнонационална? На ово питање је теш-

ко уопштено одговорити, мада се чини да етнонационална надјачава патриотску” (Кецмановић, 2006: 270). Ову претпоставку јачине лојалности поткрепљују ратови који су се дешавали и дешавају се и данас и у прошлости у свету и код нас. Тада се на делу види да држава губи лојалност, а над њом примат преузима етнонационална припадност (Кецмановић, 2006).

Закључна разматрања

Савремени свет одликују сталне глобалне промене. За разлику од не тако далеке историје, данас је на сцени приближавање култура и народа. У том смислу је важан развој међусобног разумевања и прихватања. Плурализам је данас неопходност. Како је систем образовања под утицајем друштвених збивања, неминовно је овакав однос према другоме и туђем неговати и међу младим генерацијама, како би оне успешно у будућности одговориле на потребе које друштво пред њих постави. Плурализам је кључна карактеристика тих нових промена. Висок степен националистичког односа не задовољава исказане потребе и друштво тиме назадује. Глобализација даје ново значење патриотизму, јер се тежи и окренуто-сти глобалној, а не само националној заједници. Патриотизам носи позитивну конотацију када је реч о односу према другим државама- постоје међусобно уважавање и равноправност, уз посебну емоционалну и когнитивну повезаност са оном државом или другом заједницом која се сматра сопственом.

Бројни проблеми са којима се свет суочава повезани су са образовном филозофијом, циљевима образовања и образовним политикама земаља света (Милутиновић, Зуковић, Клеменовић, 2012). У Европским пројектима се тежи ослобађању националног оквира управо у циљу истицања плуралистичких вредности. “Мало ко ће данас оспорити да су утицаји образовања шири од економске сфере. Поред тога што пружа знања и вештине неопходне за учешће на тржишту, образовни систем је главни фактор социјализације у модерном друштву” (Бабић-Кекез, 2012).

С обзиром на то да образовање представља дугорочну основу промена у сваком друштву, оно мора прихватити демократизацију тако што ће водити рачуна о свим националним, културним и другим разликама учесника образовног процеса, истичући их као позитивне и као обележје културног богатства. Само на тај начин ће школа на прави начин припремити генерације које долазе и осигурати им добро разумевање света у којем живе.

Литература

- Башић, Г.(2013): *Политика мултикултуралности и отпор већине*, Филозофија и друштво, бр. 24, стр. 149- 159.
- Druckman, D. (1994): *Nationalism, patriotism and group loyalty: a social psychological perspective*, Mershon International Studies Review, 38, 43- 68.

- Ђоковић, И. (2012): *Природно стање мултикултурализма*, Култура, бр. 135, стр. 320- 326.
- Грандић, Р. (2006): *Глобализација и људска права*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Грандић, Р. Марковић, С. (2001): *Патриотизам и заједништво младих*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Кецмановић, Д. (2006): *Да ли смо сишли с ума или докажи да си Србин*, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Месић, М. (2006): *Друштвени и теоријски изазови*, Загреб: Школска књига.
- Милутиновић, Ј., Зуковић, С., Клеменовић, Ј. (2012): *Плурализам филозофија образовања и вредности: образовање за грађанско друштво, Педагошки плурализам и филозофија образовања* (Зборник радова), Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Приморац, И. (2005): *Патриотизам- приземни и етички*. Доступно на www.сциндекс.нб.рс.
- Радушки, Н. (2011): *Савремена Србија као мултиетничка и мултикултурална држава*, Социјална мисао, бр. 2, стр. 107- 120.
- Станковић- Пејновић, В. (2011): *Слобода, либерализам и мултикултурализам*, Филозофија и друштво: Загреб.
- Требејшанин, Б. (1999): *Психопатологија патриотизма и обрасци социјализације (варијанте у формирању патриотизма)*, Београд: Задужбина Андрејевић.

Prof Dr Radovan Grandić
Majda Major
 Novi Sad

PATRIOTISM AS MORAL VALUE IN PLURAL SOCIETY

Abstract

Patriotism has nowadays been mostly neglected category both by theoreticians and researchers, on the one hand, and society, on the other. It is most frequently defined as commitment to one's own state, mostly through emotional aspect. The object of patriotism is a state, i.e. country, or some other broader or narrower community, but not nation itself, since nation is the object which to a greater extent belongs to the sense of nationalism. A man first develops an emotional link with a narrower object (e.g. local community), which is only later to become complemented by cognitive content. Both upbringing and rituals play significant role in this process. Today there is no shared understanding of what patriotism truly is, especially in view of its morality. Numerous changes at the global level reflect on the issue of education and upbringing

at national level. As a consequence, interculturalism has become a new challenge of today's world. Pluralism is a wealth of the world we live in.

Key words: patriotism, nationalism, morality, interculturalism.

Проф. др Радован Грандич, Майда Маер
Нови Сад

ПАТРИОТИЗМ КАК МОРАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЛЮРАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Резюме

Патриотизм – на сегодняшний день, в основном, забытая категория как со стороны теоретиков и исследователей, так и со стороны общества. Чаще всего определяется как любовь к своей родине и государству, и это для человека является эмоциональным аспектом. Объектом патриотизма является страна или другое узкое или широкое сообщество, но не только народ, так как это является объектом, принадлежащему значению национализма. У человека сперва развивается эмоциональная связь с узким объектом (на пример местным сообществом), которое позже дополняется когнитивным содержанием. Патриотизм, у которого шире объект (на пример государство) необходимо мотивировать, т.е. работать над его развитием. Важную роль для этого имеют воспитатели, а также и ритуалы. На сегодняшний день не существует ясного определения, что такое истинный патриотизм, особенно в смысле его моральности. Многие изменения на глобальном уровне отражаются на этапы образования и воспитания на национальном уровне. Поэтому интеркультурализм является новым вызовом для мира в настоящее время. Плюрализм - это богатство мира, в котором мы живем.

Ключевые слова: патриотизм, национализм, мораль, интеркультурализм.

Проф. др Јелена Ђерманов
Тамара Каралић
Проф. др Маријана Косановић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 331.548:305-053.6
Оригинални научни рад
Примљен: 15. IX 2015.
BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 4, p. 556-574.

ОБРАЗОВНЕ И КАРИЈЕРНЕ АСПИРАЦИЈЕ АДОЛЕСЦЕНАТА ИЗ РОДНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ¹

Апстракт

Када појединац планира каријеру, циљ је да буде задовољан одабраним послом и да кроз рад оствари професионалну и личну сатисфакцију. Свака етапа у планирању каријере повезана је са доношењем одлука о образовању, избору занимања, као и о избору послодавца. На доношење тих одлука утиче низ спољашњих и унутрашњих чинилаца међу којима су и властите жеље, уверења, вредности и аспирације и очекивања младих.

Предмет овог рада јесу каријерне аспирације младих на крају средњошколског образовања. Циљ истраживања је био да се испитају родне разлике у образовним и каријерним аспирацијама (хоризонтална и вертикална сегрегација) код ученика завршног разреда средње школе. Истраживање је реализовано на узорку од 163 ученика и ученица, четворогодишњих и трогодишњих образовних профила, узраста од 18 – 19 година из пет средњих школа са подручја Сремске Митровице.

У истраживању је коришћен квантитативни неекспериментални дизајн, дескриптивна метода и техника анкетирања. Инструмент је упитник комбинованог типа, који је конструисан за потребе истраживања. Скуп предикторских варијабли су индивидуална и социодемографска обележја испитаника (пол, врста школе, академско постигнуће, социоекономски статус, резиденцијални статус, образовни статус родитеља). Критеријске варијабле су: образовне и каријерне аспирације адолесцената. Резултати истраживања су показали да су родне разлике присутне у актуелним изборима младих (задовољство школом) и у будућим каријерним изборима. Девојке су академски успешније од младића, бројније у намери да наставе школовање и изражавају виши ниво образовних и каријерних аспирација.

Кључне речи: род, образовање, каријера, аспирације, адолесценти

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи – (КОСЦЕП)“ који финансира Министарство за науку Републике Србије/ бр. пројекта ОИ/ 179010/ 2011-2015.

Увод

Успех у каријери је неодвојив од усавршавања и учења током читавог живота, међутим свест о потреби сталног учења до изражаја долази тек у савременим условима високе конкуренције постиндустријског друштва, неолибералне економије и глобализованог тржишта рада. Како се ови процеси манифестују у нашем друштву успорене транзиције и осиромашене економије, нарочито је важно сагледати из перспективе младих, аспирација и очекивања нових генерација које улазе у свет рада.

Са појавом и заговарањем нових тржишних модела рада и концепта флексибилности (Султана, 2013), где се женама и мушкарцима уместо сталног запослења, нуде повремени, краткорочни, пројектни или хонорарни послови, постаје јасно да ни каријерна путања појединца/ке није више линеарни пут ка хијерархијски вишим професионалним позицијама, већ сложен и динамичан процес креирања и осмишљавања сопственог живота (Савицкас ет ал, 2009, према Ђерманов, Косановић, 2013). У том контексту значајна су питања како млади концептуализују своју будућност и на који начин им друштво пружа помоћ у погледу избора и развоја каријере?

Ефикасност функционисања система каријерног вођења највише долази до изражаја управо у периоду образовних и животних транзиција, када млада особа узраста од 18 – 19 година, треба да донесе важну одлуку о томе како ће изгледати њен даљи живот. У основи тих одлука које млади доносе на прелазу из периода адолесценције у доба одраслости, јесу образовне и каријерне аспирације и очекивања.

Концептуализација аспирација и очекивања

Многобројна истраживања, у свету и код нас, бавила су се феноменом аспирација. Та истраживања су се претежно односила на образовање са фокусом на образовна постигнућа и каријерне аспирације. Начин концептуализације аспирација је „укорењен“ у различите школе мишљења и утиче на то како ће неко истраживање бити обликовано, од којих ће се претпоставки поћи и каква ће се питања поставити.

Аспирације се најчешће дефинишу као тежња за нечим, а аспирант је човек који се такмичи за нешто, претендент, приправник (од лат. аспиране = тежити; дисати). Зеигарникова (1927), Ф. Хоппе (1930), Ј. Д. Франк (1935) и А. Гоулд (1939) су постављали испитаницима тешко решиве задатке и проучавали факторе који утичу на аутопроцену испитаника о сопственим могућностима. Тако је разлика између стечених и остварених могућности била нека мера мотивације за даљи рад и развој.

У психологији је уобичајен термин синтагма – ниво аспирације или степен тежњи као величина успеха у некој активности коју појединац себи поставља као пожељан циљ који настоји да оствари. Утврђено је да ниво аспирација у

великој мери зависи од резултата које појединац већ постиже у том подручју. Такође, експериментално је доказано да претходни успеси у некој активности подижу ниво аспирације, а неуспеси тај ниво смањују.

Резултати групе којој појединац припада такође утичу на ниво аспирације појединца из те групе, шта више, лажни успеси групе, ако су дозирани са мером, подижу ниво аспирација групе. У основи човекове природе је да тежи бољем и да се, посебно у младости, такмичи са самим собом и са другима, па је ниво аспирација врло важан ауторегулатив током читавог школовања (оцене), и трајног васпитања (идеали за идентификацију), у раду (норме), у спорту (рекорди) и у доживотној самоактуализацији на развоју сопственог менталног капацитета. (Поткоњак, Н., Шимлеша, П., 1989: 35).

У Оксфордском енглеском речнику „аспирације“ се дефинишу као „снажна нада или жеља за постигнућем или успехом“. Ово одређење намеће питање шта сматра „постигнућем или успехом“. У оквиру тржишне економије, постигнуће или успех се може тумачити као добро плаћен посао, добро здравље и срећна породица, док се у земљама у развоју може тумачити у смислу опстанка и преживљавања. За неке, који су склони девијантним облицима понашања, аспирације могу да значе да буду успешни дилери дроге, да буду у стању да преваре друштвену сигурност или само „да не буду готови“. Дакле, контекст у коме се дефинишу аспирације, утиче на њихов легитимитет (Ch. Ritchie, E. Flouri and A. Buchanan 2005).

У савременој литератури о аспирацијама се најчешће потенцирају два становишта: концепти аспирација који инкорпорирају неке компоненте стварности – то је оно што људи очекују да ће постићи; и оно које разликује наде и снове, од очекивања (Leavy, Smith, 2010). У том смислу аспирације су идеалистички концепт који се односи на жеље, амбиције и циљеве, а очекивања су процена вероватноће да се они постигну узимајући у обзир властите и друштвене околности.

MacBraune (1987) дефинише аспирације као „тежњу појединца да оствари циљ или постигне статус као што је одређено занимање или ниво образовања“, док су очекивања: „појединчева процена вероватноће самог појединца да оствари те циљеве, планове, амбиције или снове“. „Постизање“ се тада описује као „реализација циља одређеним понашањем“. Насупрот томе, у прегледу литературе која се фокусира на детерминанте аспирација, Morrison, Guterman и Akerman (2008) користе дефиницију аспирација (Walberg, 2006), којом се потенцира могућност појединца да постави будуће циљеве, док у садашњости он ради на остваривању тих циљева. Неки аутори (Fox i Faver, 1981) разликују традиционалне и алтернативне аспирације. Традиционалне су усмерене на остваривање екстринзичних циљева као што су академско напредовање, стално запослење, препознатљивост у струци, висока примања, престиж, док су алтернативне усмерене на интринзичне циљеве: помоћ и рад са људима и обављање друштвено значајног посла у професији.

Постоји и смисао у ком су аспирације више од наде и жеља. Из истраживања је познато да многа деца имају сличне вредности и очекивања као њихови родитељи, али се поставља питање да ли су то аспирације? Аспирације су велика слика – шта особа жели да буде – док су циљеви, планови на путу ка остваривању аспирација. Циљеви се могу односити на академско постигнуће, посао, селф или друштвени контекст, а њихов значај је у томе што имају кључну улогу у мапирању животног курса особе и фокусирања времена и енергије (Ritchie, C., Buchanan, A., Flouri, E., 2005: 2).

На основу датих одређења може се закључити да је дистинкција између аспирација и очекивања важна, као и идентификовање детерминанти које се на аспирације односе. Другим речима, није нимало једноставно открити механизме који утичу на формирање и развој аспирација и очекивања и истражити начине како они у пракси резултирају одређеним животним изборима и исходима.

Поједини аутори су мишљења да је у концептуализовању појмова аспирација и очекивања потребно укључити појмове среће, квалитета живота, животног стила и задовољства као крајњег животног циља, који такође утичу на образовне аспирације и каријерне изборе. Тиме се ови феномени повезују са концептом благостања, где благостање произилази из: а) онога што особа има; б) онога што је особа способна да уради са оним што има; ц) на који начин особа размишља о томе шта има и шта је способна да уради. (Leavy J., Smith S., 2010: 4-5).

Формирање аспирација, динамика и детерминанте

Из литературе је јасно да су аспирације лични конструкти и да су динамичне: да оне људима могу значити потпуно различите ствари и да се формирају и развијају као индивидуални одговор на променљива окружења и околности.

Формирање аспирација почиње у раном детињству, и од тада се оне прилагођавају и мењају у складу са новим искуствима, изборима и информацијама, укључујући и свест појединца о сопственим способностима и могућностима које му се пружају. Са узрастом и сазревањем детета аспирације имају тенденцију сужавања и снижавања, што се тумачи као одговор на боље разумевање реалног света, могућности и ограничења које су последице претходних избора и постигнућа (Gottfredson, 2002. према Ђерманов, Косановић, 2013). Према теорији компромиса Линде Готфридсон, којом се описују развојни процеси кроз које се дете креће сазревајући према адолесценцији, каријерне аспирације се схватају као рефлексија појма о себи. Особа постаје свесна статусне хијерархије и ограничења у погледу властитог професионалног избора, било да су препреке субјективне или објективне, везане за социоекономски положај, ставове о властитим способностима, процену ризика неуспеха услед ограниченог знања, недоступности или некомпатибилност са животним околностима и сл. Снижавање аспирација је најизразитије у суочавању са вишеструким препрекама (Morrison, Guterman и Akerman (2008:6).

Према социокогнитивној теорији, до снижавања аспирација у образовном контексту, долази из два разлога: један је прецизнија процена и евалуација властитих способности на основу личног поређења са вршњацима и повратних информација од њих (Bandura et al., 2001). Реч је о реципрчним утицајима између понашања и реакција „значајних других“, који се током времена путем механизма социјалног поређења кристализују у стабилна очекивања и понашања са позитивним, односно негативним утицајем на школско постигнуће и личну прилагођеност. Други разлог је повезан са природом школског окружења. Са узрастом и школовањем расте свест о социјалној и академској конкуренцији што доводи до смањења самоефикасности и поверења у властите способности и може да кочи образовне аспирације и негативно утиче на професионалне изборе и каријерну путању младих. Да је развојни помак који се догађа током адолесцентног периода посебно критичан период за уверења о академском успеху, наводе Доброта и Шестић (2012). Истраживање смањења академске саморегулаторне ефикасности током адолесценције важно је управо у овом периоду када постигнућа у стручно-професионалним и академским способностима имплицирају не само успех у даљем школовању и раду, него и правац у животу. Услед тога, важно је да се током средњошколског периода ученици оснаже и да им се помогне у позитивном развоју самоефикасности која ће временом појачати мотивацију, напор и издржљивост у реализацији задатака (Милановић Доброта, Радић Шестић, 2012).

Друштвена класа, социо – економски статус и приходи су идентификовани као корелати аспирација. Са вишим нивоима, повезане су више тежње, иако се (не)повољни услови могу надвладати ефектима ставова и уверења. Упркос напретку у доступности образовања, квалитет образовања је и даље повезан са социо-економским статусом у многим деловима света, те виши статус још увек предвиђа вишу академску успешност, а социо-класна припадност успех у каријери, чак и након контроле нивоа образовања (Erikson & Johnson, 1996; Fisher et al., 1996; Shavit & Blossfeld, 1993, према Caprara & Cervone, 2010). Ефекти социо-економског статуса на образовну успешност и аспирације су у знатној мери посредовани личним процесима саморегулације и зависе од уверења у самоефикасност, која су, са своје стране, резултат евалуације социјалних искустава у друштву, породици и школи (Bandura et al., 2001). Другим речима, поверње у сопствене могућности је снажна компонента аспирација младих. Код младих људи са високим нивоом поверења у сопствене академске способности, аспирације остају високе без обзира на социо- класну припадност. Слично томе, млади људи са високим нивоом самопоуздања, који успех приписују напорном раду, а не срећи (Weiner, 1992), често имају више аспирације од својих вршњака. Аспирације и постигнуће се на тај начин међусобно допуњују. Постоје, међутим, и одступања од уочених асоцијација, када високе аспирације не доводе до високог успеха. Тај раскорак је нарочито видљив између образовних аспирација и академског постигнућа младих ниског социоекономског статуса или припадности маргинализованим и стигматизованим групама, као и између каријерних аспирација и каријерног успеха жена (Morrison, Guterman i Akerman, 2008: 6).

Род је још једна од кључних одредница аспирација. Бројне студије су откриле да су родне разлике у садржају професионалних тежњи девојчица и дечака јаке и да одражавају стереотипе хоризонталне сегрегације за жене и мушкарце (нпр. медицинске сестре и учитељице, наспрам занатских послова). Разлике су утврђене у образовним аспирацијама, ставовима и односу према школи, као и у погледу образовних преференција за поједине предмете и образовне профиле (Ahmavaara, Houston & Diane, 2007; Oyserman, Brickman & Rhodas, 2007; Rashmi, Melanson & Levin, 2007; Bogunović i Polovina, 2007, prema Polovina, 2009). Међутим, неке студије су показале да су девојке мање подложне ограничавању стереотипима од момака; девојке често имају више образовне и каријерне аспирације од младића, упркос реалности да мушкарци и даље постижу виши професионални статус, бржи напредак у каријери и финансијску добит. Степен образовања жена у многим земљама је у порасту, те је једнак или већи од мушкараца, али жене ни у развијеним земљама не успевају да остваре успешну каријеру у истом броју као мушкарци. Јасно је да су ови обрасци контекстуално условљени, али и подложни промени. Дакле, и окружење и шири друштвени контекст утичу на формирање аспирација, родних норми и родних односа. Централна је улога родног идентитета, као и утицај „других“ на аспирације дечака и девојчица и како се оне мењају током животног циклуса. Аспирације се не формирају у вакууму већ у ширем друштвеном контексту, мењајући га и утичући на промене у друштву. Појаве као што су финансијска криза и рецесија, верски фундаментализам, промењена улога жене, успон нових медија, могу утицати на детерминанте аспирација, њихову релативну важност, њих саме и опажене баријере за постизање (професионално и друштвено) аспирација током времена. (Leavy J., Smith S., 2010: 6).

Професионалне аспирације и род

У литератури која се бави развојем каријере, професионалне аспирације се сматрају изразом идеалних циљева појединца и разликују се од професионалних очекивања, која се сматрају изразом реално остваривих циљева појединца. Емпиријска истраживања сугеришу да млади са вишим аспирацијама имају веће шансе да достигну висок професионални статус, за разлику од њихових вршњака са нижим аспирацијама, који мање свог времена посвећују образовању, обуци и тренинзима, односно активностима које су неопходне за достизање високих професионалних циљева. Каријерне аспирације се сматрају важним предикторима каснијег професионалног постигнућа, док се контекст сматра примарним у обликовању каријерних аспирација. Иако је повезаност између образовних аспирација младих, нивоа образовања, професионалних аспирација и избора каријере подржана истраживачким налазима у бројним студијама (Bandura, Barbaranelli, Capara, & Pastorelli, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Rojewski, 1999), постоје и резултати који сугеришу да високе аспирације нису универзално повезане са остваривањем високих резултата (Morrison Gutman and Akerman, 2008). Резул-

тати истраживања су неконзистентни и у погледу родних разлика у каријерним аспирацијама. Тако су Patton и Creed утврдили да су младићи средњошколског узраста склонији тежњама ка професионалним занимањима, а девојке семи-професионалним, а Mau и Vikos су, користећи сличан метод за категоризацију занимања, пронашли да девојке имају више аспирације од младића. Даље, Powers и Wojtkiewicz су утврдили (National Longitudinal Survey of Youth, 1979 – 1990) да девојке и младићи теже професионалним занимањима подједнако. Поред контрадикторних налаза у погледу каријерних аспирација, недоследност у резултатима се јавља и у разматрању нивоа престижа, повезаног са различитим занимањима. На пример, Chang, Chen, Greenberger, Dooley и Heckhausen су пронашли да не постоје родне разлике у престижу у дугорочним професионалним аспирацијама, док је Perry са сарадницима утврдио да међу урбаном омладином, девојке показују веће професионалне аспирације од младића. За тему овог рада нарочито је важна група истраживања из чијих је налаза евидентно да је прекинут „историјски тренд“ по којем су девојке константно имале ниже аспирације од младића. (Howard A.S., K., Carlstrom H., A., Katz D., A., Chew Y., A., Ray G., C., Laine, L., Caulum, D., 2010: 98 – 99).

Метод

Предмет овог истраживања јесу каријерне аспирације младих на крају средњошколског образовања. Испитиване су сличности и разлике у аспирацијама међу младићима и девојкама средњошколског узраста, у време када се они налазе на једној од најзначајнијих животних прекретница – када се опредељују да ли ће наставити своје школовање и у ком смеру ће тећи њихова каријера. Циљ истраживања је био да се испитају родне разлике у каријерним аспирацијама (хоризална и вертикална сегрегација) код ученика и ученица завршног разреда средње школе.

Родне разлике међу младима испитиване су у погледу: а) задовољства изабраном врстом школе; 2) највишег жељеног нивоа образовања; 3) временски блиског професионалног опредељења и 4) чинилаца који су утицали на доношење одлуке о каријери. Истраживање је реализовано на узорку од 163 ученика и ученица, узраста од 18 – 19 година из пет средњих школа са подручја Сремске Митровице. Испитивањем су обухваћени трогодишњи и четворогодишњи средњошколски образовни профили. У истраживања је коришћен квантитативни неекспериментални дизајн, дескриптивна метода и техника анкетања. Инструмент је упитник комбинованог типа, који је конструисан за потребе истраживања. Скуп предикторских варијабли су индивидуална и социодемографска обележја испитаника (род/пол, врста школе, академско постигнуће, социоекономски статус, резиденцијални статус, образовни статус родитеља). Критеријске варијабле су: образовне и каријерне аспирације адолесцената и адолесценткиња.

Резултати

1.1. Карактеристике узорка према предикторским варијаблама

Од укупног броја испитаника у нашем узорку је 51,5% младића и 48,5% девојака (Табела бр.1). Према резиденцијалном статусу, узорак је такође уједначен: 58,3% су млади из града и 41,7% са села. Према врсти школе коју похађају, у узорку је 61,3% младих из четворогодишњих стручних школа, 22,7% из трогодишњих, а 16% узорка чине ученице и ученици гимназије. Већина ученика и ученица је у претходном школовању постигла врло добар (40,5%) и одличан (37,4%) успех. Мањи број, њих 20,2%, су остварили добар успех, и свега 1,8% довољан успех. У погледу материјалног статуса породице, две трећине испитаних је задовољно материјалним стањем своје породице, оцењујући га као добро (51,5%) или одлично (17,8). Неповољним, материјално стање породице оцењује трећина младих, иако је релативно мали број оних који сматрају да је стање лоше или веома лоше (5,5%). Према образовном статусу родитеља, у узорку је највећи број испитаника/ца чији родитељи имају завршену средњу школу (59,5% очева и 62,0 % мајки). Структура осталих нивоа образовања очева и мајки је слична, с том разликом што је нешто више мајки, од очева, са високим и средњошколским образовањем, а очева, нешто више од мајки, са вишим образовањем. Са образовањем нижим од средњошколског је око 6% родитеља.

Табела 1: Структура узорка по предикторским варијаблама

Предикторске варијабле		F	%
Врста школе	Средња стручна III	37	22,7
	Средња стручна IV	100	61,3
	Гимназија	26	16
Род/пол	Мушки	84	51,5
	Женски	79	48,5
Школски успех	Одличан	61	37,4
	Врло добар	66	40,5
	Добар	33	20,2
	Довољан	3	1,8
Место становања	Село	68	41,7
	Град	95	58,3
Социоекономски статус	Одлично	29	17,8
	Добро	84	51,5
	Ни добро ни лоше	41	25,2
	Лоше	6	3,7
	Веома лоше	3	1,8

Предикторске варијабле		F	%
Образовање оца	Незавршена ОШ	1	0,6
	Основна школа	9	5,5
	Средња школа	97	59,5
	Виша школа	24	14,7
	Високо образовање	26	16,0
	Непознато	6	3,7
Образовање мајке	Незавршена ОШ	0	0
	Основна школа	9	5,5
	Средња школа	101	62,0
	Виша школа	19	11,7
	Високо образовање	30	18,4
	Непознато	4	2,5

1.2. Критеријске варијабле: образовне и каријерне аспирације младих на крају средње школе

Из података датих у Табели бр.2 може се закључити да је већина младих избором средње школе остварила своја претходна професионална очекивања. Задовољство одабраном врстом школе је високо и исказује га око 80% младих. У укупном броју задовољних, својим опредељењем у потпуности је задовољно 35,6% младих, док је 49,1% углавном задовољно властитим избором школе. Један број младих, који по броју није занемарљив, њих 15 %, је незадовољан избором школе коју похађа. У структури незадовољних, из трогодишњих стручних школа је 13.5%, а из четворогодишњих 20%, док у гимназијском подузorkу нема незадовољних.

Табела бр.2 Индикатори образовних и професионалних аспирација младих на крају средње школе

Индикатори аспирација ученика		f	%
Задовољство школом	Изузетно	58	35,6
	Углавном да	80	49,1
	Не нарочито	7	4,3
	Уопште не	18	11
Временски блиске професионалне аспирације	Уписаћу се на факултет	102	62,6
	Запослићу се	26	16
	Отићи ћу у иностранство	19	11,7
	Неко време нећу ништа радити	3	1,8
	Не знам шта ћу радити	13	8

Образовне аспирације	Средњошколско образовање	14	8,6
	Високошколско образовање – примарни ниво	22	13,5
	Високошколско образовање – секундарни ниво	62	38,0
	Високошколско образовање – терцијерни ниво	65	39,9
Чиниоци утицаја на доношење одлуке о каријери	Родитељи	53	32,5
	Браћа и сестре	10	6,1
	Значајни други (наставници, вршњаци)	5	3,1
	Лични интерес	136	83,4
	Медији	4	2,5

Када је реч о краткорочним аспирацијама, непосредним плановима младих по завршетку средње школе, као што се може видети из података приказаних у Табели бр.2, више од половине младих планира да настави школовање и упише се на факултет (62,6%), и да је 8% неодлучно. Један број испитаника/ца, њих 16%, планира да се запосли након средње школе, што је нешто мање од укупног броја ученика/ц средњих трогодишњих школа (22,7%) којима су у образовном систему објективне могућности за наставак школовања знатно мање, те се запослење намеће као извесан, наредни корак.

У погледу нивоа образовних аспирација - највиши жељени ниво образовања, резултати показују да већина младих има веома високе образовне аспирације. Жељу за даљим образовањем на примарном нивоу високошколског образовања исказује 13,5% младих; на секундарном (мастерске студије) њих 38% и на терцијерном нивоу (докторске студије) 39,9%. Мање од 10% од укупног броја је задовољно тренутним нивоом стеченог средњошколског образовања. Овде се може уочити да је број младих који не желе даље да се образују (8,6%), знатно мањи од броја ученика који похађају трогодишњи профил образовања (22,7%), из чега се може закључити да су високе образовне аспирације присутне и код ученика и ученица трогодишњег, као и код четворогодишњег профила образовања. Компарација података о жељеном нивоу образовања са подацима о плановима за будућност, показује делимичну усклађеност међу овим резултатима што открива разлике између аспирација и очекивања младих. Наиме, за око 30% оних, који, иако имају жељу да наставе школовање, то, по свој прилици, није оствариво у њиховој тренутној ситуацији. Из већ презентованих и коментарисаних података може се уочити да је број младих, који имају аспирације за даљим школовањем, али не и могућности, приближан броју ученика који своју материјалну ситуацију процењују осредњом или лошом. Овај податак валидира резултате других истраживања (Bandura et al., 2001, Morrison, Guterman и Akerman, 2008) да су аспирације и очекивања детерминисане културним и материјалним ресурсима породице. У односу на чиниоце који су утицали на доношење одлука о каријери, где је био могућ одабир више чинилаца, подаци показују да највећи број испитаника/ца (83,4%) наводи да су одлуку о својој каријери донели самостално, вођени личним афинитетима и интересом. После личних, по важности утицаја, најснажај-

нији су породични фактори. И то, родитељи у 32,5% случајева, а затим браћа и сестре, али са далеко нижом учесталošћу (6,1%). Интересантно је да је утицај медија (2,5%), наставника и вршњака (3,1%) изразито низак. Добијени подаци показују да је доношење каријерних одлука најснажније детерминисано личним фактором, што упућује на зрелост и самосталност младих у одлучивању, која се на овом узрасту од њих и очекује.

1.3. Родне карактеристике средњошколаца и контекстуални чиниоци каријерних аспирација младих - породично окружење

Резултати тестирања родних разлика у односу на контекстуалне чиниоце образовних и каријерних аспирација младих - породично окружење - где су биле контролисане варијабле: резиденцијални, социоекономски статус и образовни статус родитеља, показали су да међу компарираним категоријама разлике нису статистички значајне. У односу на место становања, млади се незнатно разликују тј. нешто више младића долази из сеоске средине, а девојака из градске средине. Компарације у погледу социоекономског статуса породице показале су да је већина младића и девојака задовољна својим материјалним стањем, процењујући га као „одлично“ (17.8%) или „добро“ (51.5%), док је трећина незадовољна својим материјалним приликама. По нивоу образовања родитеља, код младића и девојака, такође је утврђена сличност у профилима родитељског образовања.

1.4. Род, образовне и каријерне аспирације младих у контексту школе

Према врсти школе коју похађају (Табела бр.3), родне разлике су статистички значајне на нивоу $p < 0.01$ ($X^2 = 20.06$; $df = 2$). Иако је у нашем узорку највише испитаника из четворогодишњих стручних школа (61.3%) у којима је приближно исти број младића и девојака, разлике су евидентне међу испитаницима трогодишњих школа, где је знатно више младића (35.7%) него девојака (8.9%) и гимназијалцима, где је више девојака (24.1%), него младића (8.3%). Разлике су статистички значајне и у погледу академског постигнућа (Табела бр.3). Девојке су по школском постигнућу знатно успешније него младићи (25,2% према 12,3% одличних). Најнижи успех који постижу је добар (3.7%), али је број девојака са добрим успехом далеко мањи него код младића (16.6%). Осим тога, један број младића постиже и нижи успех од доброг, њих 1,8% остварује довољан школски успех.

Табела бр.3: Род, врста школе, школски успех и задовољство школом

Пол/род		М		Ж		Укупно		Статистичка значајност
		F	%	F	%	F	%	
Врста школе	III стручна	30	35,7	7	8,9	37	22,7	$X^2 = 20,06$; df=2; p<0.01
	IV стручна	47	56,0	53	67,1	100	61,3	
	Гимназија	7	8,3	19	24,1	26	16,0	
Школски успех	Одличан	20	12,3	41	25,2	61	37,4	$X^2 = 23.52$; df 3; p<0.01
	Врло добар	34	20,9	32	19,6	66	40,5	
	Добар	27	16,6	6	3,7	33	20,2	
	Довољан	3	1,8	/	/	3	1,8	
Задовољство школом	изузетно	27	32,1	31	39,2	58	35,6	$X^2 = 1,36$; df=3; p>0.05
	углавном	42	50,0	38	48,1	80	49,1	
	не нарочито	11	13,1	7	8,9	18	11,0	
	уопште не	4	4,8	3	3,8	7	4,3	

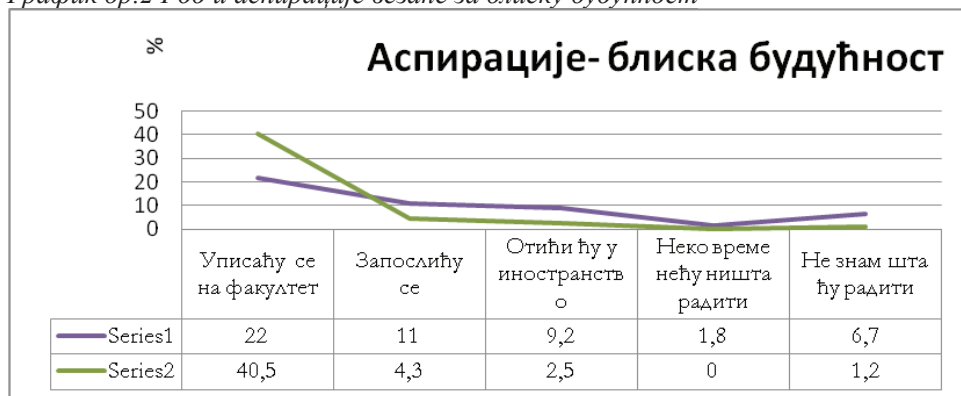
Наши резултати говоре у прилог налазима више истраживања код нас и у свету (Schoon, Martin and Ross, 2007) у којима је утврђено да су девојке посвећеније школским обавезама и боље адаптиране на школску средину, него младићи. Виша академска постигнућа девојака нису, међутим, значајније повезана са задовољством школом (Табела бр.3). Иако су девојке у просеку нешто задовољније избором школе од младића и укупан број девојака које уопште нису задовољне избором школе је мањи него младића, разлике нису статистички значајне. Ова разлика, премда није велика, ипак може бити интересантна за анализу нивоа зрелости девојака и младића у моменту избора средње школе, односно, јасније пројекције будућности и очекивања код девојака у односу на младиће.

Када се подаци о задовољству школом анализирају по врсти школе, долазимо до следећих сазнања: а) у трогодишњим стручним школама девојке су у целини задовољније избором школе од младића, и у категоријама незадовољних нема девојака; б) у четворогодишњим стручним школама, младићи и девојке су подједнако задовољни, односно незадовољни избором школе. Разлике се манифестују у степену задовољства и то тако што су девојке бројније у категорији „изузетно“, а младићи у категорији „углавном“ задовољних. Слична ситуација је и у погледу степена нездовољства („не нарочито“ и „уопште не“); ц) у гимназији девојке изражавају незнатно виши степен задовољства својим избором од младића; У целини, слично резултатима анализираним по категорији „врста школе“, девојке су задовољније својим изборима.

1.5. Намере и очекивања младих по завршетку средње школе као индикатор каријерног планирања блиске будућности

Како је већ речено, највећи број младих жели да по завршетку средње школе настави своје образовање на факултету, међутим разлика између младића и девојака у том погледу је статистички значајна. Планове да студира има двоструко више девојака од младића ($X^2= 29,836$; $df=4$; $p<0,01$). Други по учесталости одговор о намерама после завршене школе је запослење. Иако о опцији запослења после средње школе размишља свега 16% младих, међу њима је више младића (11%), него девојака (4,3%). Такође, једном мањем броју испитаника (11,7%) привлачан циљ је одлазак у иностранство, по завршетку средње школе, и то више младићима, него девојкама.

График бр.2 Род и аспирације везане за блиску будућност



Подаци на Графику бр.2 показују и да је међу младима који су неодлучни, односно немају јасан план шта ће конкретно радити када заврше средњу школу, више младића, него девојака. У целини, налази истраживања показују да девојке испољавају више образовне, а тиме и каријерне аспирације у односу на младиће, као и да је наставак школовања, пре него запослење, циљ коме теже. Разлике утврђене у погледу намера младих у блиској будућности, као и нешто раније приказани резултати о задовољству школом и школском постигнућу, упућују на закључак да девојке јасно опажају образовање као најделотворнију стратегију у промоцији властитог социјалног положаја.

1.6. Образовне аспирације као компонента каријерних аспирација

Младићи и девојке у нашем узорку се статистички значајно разликују и у погледу нивоа образовних аспирација ($X^2= 7,94$; $df 3$; $p<0.05$). На Графику бр. 3 може се уочити растући тренд према вишим нивоима образовања и код младића и код девојака, међутим родне разлике у образовним аспирацијама су изражене. Младићи су бројнији у жељи да заврше основне студије, док су аспирације девојака веће према секундарном и терцијерном нивоу образовања.

График бр.3 Највиши жељени ниво образовања младића и девојака



Добијени подаци, у односу на реалну ситуацију у друштву, где жене у просеку остварују нижи ниво образовања од мушкараца, за исти посао и ниво образовања имају у просеку мање зараде и заузимају ниже позиције у хијерархији друштвене моћи од мушкараца, неминовно доводе до питања који су то разлози који заустављају жене у напредовању у каријери?

1.7. Род, „значајни други“ и доношење каријерне одлуке

Када је реч о подложности утицајима попут породице и пријатеља на одлуке о каријери ученици су у анкети имали могућност вишеструког избора. Лични интерес је, како је већ речено, за већину испитаника био примаран у доношењу одлуке. За њега се определило 83% од укупног броја испитаника и то готово подједнак број младића и девојака (49,3% према 50,7%). Од других чинилаца, чији је утицај, осим родитељског, занемарљив, потребно је указати на незнатно већу подложност родитељским сугестијама код младића (58,5%), него код девојака (41,5%). Иако ова разлика није велика нити статистички значајна, важно је да се истакне у контексту супротног, традиционалог уверења, да су девојке подложније утицају и очекивањима родитеља. Добијени подаци, говоре у прилог томе да су испитаници оба пола, поред тога што су у неким случајевима подложни утицају родитеља, старијих браће и сестара (младићи више него девојке), способни да самостално донесу одлуку о развоју своје каријере.

Дискусија и закључци

Изложени резултати анализа говоре у прилог тези да су у аспирацијама младих присутне полне/родне разлике. Те разлике су посебно изражене у домену

планирања блиске будућности, односно животних циљева и образовних аспирација младих. Ови подаци су значајни по себи и у контексту резултата бројних истраживања у свету која показују да су аспирације младих предиктори високошколског образовања, залагања и професионалних достигнућа у зрелим годинама. Сумирајући добијене резултате нашег истраживања можемо рећи:

1. Девојке су академски успешније него младићи у знатно већем броју (25,2% према 12,3% одличних). У женском подузorkу нема довољних ученица, за разлику од мушког, где је 1,8% довољних ученика. Добијени резултати говоре у прилог томе да су девојке посвећеније школским обавезама што имплицира постојање жеље за успехом и напредовањем.
2. Према врсти школе, највише испитаника оба пола је из четворогодишње стручне школе. Међу онима који долазе из трогодишњих школа, више је испитаника мушког пола, а у гимназији је више девојака. Највећи број анкетираних ученика долази из средње техничке школе у коју су претежно уписани младићи. Полне разлике се овде не могу тумачити у смислу висине аспирација јер су повезане са структуром узорка, али се може уочити хоризонтална подела унутар четворогодишњег образовања, где је више младића у техничкој школи, а девојака у гимназији. Разлике између младића и девојака у избору средње школе, већ по себи, указују на традиционалну хоризонталну полну сегрегацију која се испољава кроз прихваћене вредности, животне циљеве и професионалне/каријерне изборе.
3. Девојке су у просеку нешто задовољније избором школе од младића. Такође, мањи је проценат девојака које су у целини посматрано незадовољне избором школе, него младића. То може бити показатељ већег степена зрелости девојака у моменту избора средње школе, односно могућности јасније пројекције будућности код девојака у односу на младиће.
4. У односу на врсту школе, проценат испитаника из трогодишњих школа готово је подједнак у категоријама изузетног задовољства избором па до потпуног незадовољства. Што се тиче испитаника из четворогодишњих стручних школа, већина испитаника је углавном задовољна избором (62,5%), а када су у питању гимназијалци, нема незадовољних.
5. Лични интерес је доминантни чинилац избора занимања код оба пола што показује да су млади способни да самостално донесу одлуку о својој каријери. Други по снази утицаја на избор каријере је родитељски утицај, коме су у нашем истраживању били подложнији младићи, него девојке.
6. Највећи проценат ученика се изјаснио да има планове за будућност, тј. да по завршетку школе намерава да студира. Девојке су у тој намери бројније од младића што указује на више образовне и каријерне аспирације.
7. Каријерне аспирације младића и девојака се значајно разликују и када се анализирају жеље према највишем нивоу образовања. Тренд који се уочава показује да са порастом нивоа образовања, расте број заинтересованих девојака, док проценат младића опада. Факултетском

образовању на највишем нивоу тежи 21,5% девојака и 18,4% младића. Насупрот томе, жеља да се остане на средњошколском нивоу образовања присутна је код 6,1% младића, у односу на 2,5% девојака.

Иако се резултати овог истраживања не могу широко генерализовати, они су вредни првенствено са становишта уочених тенденција између испитиваних предикторских и критеријских варијабли. И поред ограничења у генерализацији налаза, резултати се могу поредити са налазима других истраживања, како са онима која су спроведена у истом региону у погледу каријерних опредељења животних циљева и вредносних оријентација међу ученицима, тако и са иностраним истраживањима образовних и каријерних аспирација младих. Наиме, наши резултати показују да је пол/род значајан фактор разлика у каријерним аспирацијама међу адолесцентима. Те разлике манифестују се како у хоризонталној, тако и вертикалној димензији планирања будућности код младих. Оно што је вредан резултат овог истраживања, јесте уочена промена у аспирацијама девојака, које у данашње време, више него што је то био случај раније, теже остварењу властитих професионалних циљева и то кроз образовање. Овај налаз сагласан је са резултатима више новијих иностраних истраживања (Schoon, Martin, & Ross, 2007; Mello, 2008; Perry et al., 2009; Meece et al., 2014). Да ли ће девојке своје амбиције и остварити и који разлози их могу у томе спречити, требало би да буде предмет нових и даљих истраживања. Потребно је рећи да резултати истраживања родних разлика у образовним аспирацијама адолесцената у свету нису конзистентни, те низ аутора (Inoue, 1999; Mendez & Crawford, 2002; Wilson & Wilson, 1992, prema, Shapka, J. D., Domene, J. F., & Keating, D. P. (2006) налази да су образовне аспирације младића више од образовних аспирација девојака. Објашњење за ове разлике у резултатима истраживања о образовним аспирацијама младих у функцији рода, објашњавају се могућношћу да адолесценти имају различите каријерне путање током времена, те су аспирације девојака у неким периодима више од аспирација младића, а у другим аспирације младића од девојака. (Shapka et al, 2006).

Несумњиво је да и друштвене и технолошке промене доносе и преуређивање вредносних приоритета, а то неминовно доводи до промена и у професионалним преференцијама и аспирацијама код младих. Док су претходне генерације могле да обезбеде запослење са далеко нижим образовним и професионалним квалификацијама, данас је знатно измењена структура занимања за која се у већини послова захтева високошколско образовање.

Управо због тога што на тржиште послова снажно утичу глобалне друштвене промене, ову је проблематику потребно континуирано проучавати, а резултате истраживања поредити са ранијим, како би се промене (које су и ако су настале) уочиле и послужиле као ослонац за успешан саветодавни рад са адолесцентима у пружању помоћи при одабиру и планирању каријере. Познавање аспирација, вредносних опредељења, ставова и мишљења младих о могућностима каријерног напредовања значајна је детерминанта у постизању, не само личног задовољства, него и успеха на све захтевнијем тржишту рада.

Литература

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Caprara, G. V., Cervone, D. (2000). *Personality: determinants, dynamics and potentials*. New York: Cambridge University Press.
- Đermanov, J. Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad: Studio Ranković
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and Women's Achievement-Related Decisions. *Psychology of Women Quarterly*, Vol 11, pp 135-172.
- Fox, M. F., Faver, C. A. (1981). Achievement and Aspiration: Patterns among Male and Female Academic-Career Aspirants. *Work and Occupations*, 8 (4):439-463.
- Howard A.S., K., Carlstrom H., A., Katz D., A., Chew Y., A., Ray G., C., Laine, L., Caulum, D., (2010). Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and gender, *Journal of Vocational Behaviour*: 98 – 109.
- Leavy J., Smith S., (2010). *Future Farmers: Youth aspirations, expectations and life choices*, Future Agricultures.
- Meece, L. J., et al. (2014). Familial and Economic Influences on the Gender-Related Educational, and Occupational Aspirations of Rural Adolescents, *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 4, No. 1; 2014.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 1069-1080.
- Milanović Dobrota, B., Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoeфикаsnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 4, 637-655.
- Morrison Gutman, L. and Akerman, R. (2008). *Determinants of Aspirations*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education: London.
- Polovina, N., (2009). Obrazovanje roditelja i odnos prema školi njihovih ćerki i sinova, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Br.1 str 79-99.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1.*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ritchie, C., Buchanan, A., Flouri, E. (2005). *Aspirations and expectations*, London: National Family and Parenting Institute.
- Rojewski, J. W. (1999). Career-related predictors of work-bound and college-bound status of adolescents in rural and nonrural areas. *Journal of Research in Rural Education*, 15, 141-156.
- Schoon, I., Martin, P. and Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change: His and her story. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 78-96.
- Shapka, J. D., Domene, J. F., & Keating, D. P. (2006). Trajectories of career aspirations through adolescence and young adulthood: Early math achievement as a critical filter. *Educational Research and Evaluation*, 12, 347-358.

Prof Dr Jelena Djermanov
Tamara Karalić
Prof Dr Marijana Kosanović
Novi Sad

EDUCATIONAL AND CAREER ASPIRATIONS OF ADOLESCENTS FROM GENDER PERSPECTIVE

Abstract

The aim of individual's career choice is to be satisfied with the chosen job and to reach professional and personal satisfaction through his/her work. Each stage in career planning is related to making educational decisions, the choice of profession, as well as the choice of employer. The process of making these decisions is influenced by a whole range of external and internal factors, including one's own wishes, beliefs, values, aspirations and expectations of young people.

The subject of the present paper refers to career aspirations of young people at the end of their secondary school education. The aim of the research was to investigate gender differences in educational and career aspirations (horizontal and vertical segregation) in students of the final year of secondary school. The research was carried out at the sample of 163 male and female students, attending both three-year and four-year secondary schools, ageing between 18 and 19 from five secondary schools from the region of Sremska Mitrovica.

Quantitative non-experimental design was used in the research, as well as descriptive method and survey technique. The instrument was of a combined type, construed for the purpose of the research. The set of predictor variables are individual and socio-demographic features of the subjects (gender, type of school, academic achievement, socioeconomic status, residential status, education status of parents). Criterion variables are the following: education and career aspirations of adolescents. Research results have shown that gender differences are present in current choices of young people (being content with school) and future career choice. Girls are academically more successful than boys, there are more girls who intend to continue their schooling and they express higher level of educational and career aspirations.

Key words: gender, education, career, aspirations, adolescents.

Проф. др Елена Джерманов
Тамара Каралич
Проф. др Маријана Косанович
Нови Сад

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КАРЬЕРНЫЕ АСПИРАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ РОДОВОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Абстракт

Когда индивидуал планирует карьеру, его цель получить удовлетворение от будущей работы и через работу осуществить профессиональное и личное удовольствие. Каждый этап в планировании карьеры связан с принятием решений о образовании, выборе профессии, а также выборе работодателя. На принятие этих решений влияет ряд внешних и внутренних факторов, таких как, собственные желания, убеждения, ценности и aspirations и ожидания молодых людей.

Предмет данной работы – карьерные aspirations молодежи по окончанию средней школы. Целью исследования являлось рассмотрение родовых различий в образовательных и карьерных aspirations (горизонтальная и вертикальная сегрегация) у учеников последнего класса средней школы. Исследование реализовано на выборке из 163 учеников и учениц, четырехлетних и трехлетних образовательных профилей, возраста от 18 – 19 лет из пяти средних школ из области Сремской Митровицы.

В исследовании использован количественный неэкспериментальный дизайн, метод описания и техника опроса. Опрос комбинированного типа, который оформлен для исследования. Совокупность предикторных переменных – это индивидуальные и социо-демографические обозначения опрашиваемых (пол, тип школы, академическое достижение, социо-экономический статус, резиденциальный статус, образовательный статус родителей). Критерийные переменные: образовательные и карьерные aspirations подростков. Результаты исследований показали, что родовые различия присутствуют в актуальных выборах молодежи (они довольны или нет выбором школы) и в выборе карьеры в будущем. Девушки более успешные в академическом смысле, чем парни, и в большем количестве намерены продолжить учебу и выражают больший уровень образовательных и карьерных aspirations.

Ключевые слова: род, образование, карьера, aspirations, подростки

Др Милена Летић
Др Биљана Лунгулов
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 005:159.928
Оригинални научни рад
Примљен: 12. X 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 575–594.

ЛИДЕРСТВО У КОНТЕКСТУ ДАРОВИТОСТИ¹

Апстракт

У раду се полази од чињенице да лидерство представља контроверзну и често запостављену област у подручју образовања даровитих. Иако се даровити ученици често сматрају будућим лидерима на локалном, државном, националном и интернационалном нивоу, мало се предузимало како би им се помогло да развију свој лидерски потенцијал. У том оквиру, ауторке текста дају приказ истраживања лидерских својстава даровитих са циљем разматрања могућности укључивања лидерства у курикулум за даровите ученике. У спецификавању лидерских својстава, избор је сведен на: усмереност ка заједничким циљевима групе, позитивну слику о себи, независност, посвећеност/мотивацију, регулацију емоција, свест о сопственим емоцијама, социјалне вештине и оптимизам. Истраживањем је обухваћено 640 испитаника са територије Србије. Подаци о лидерским својствима испитаника прибављени су на основу инвентара лидерских својстава, конструисаног за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања упућују на закључак да даровити поседују “обећање” да ће постати лидери и носиоци промена у друштву. Отуда се такав потенцијал не сме занемарити. Просперитет једне земље недвосмислено зависи од појединаца који су водећи стручњаци у својој области, који креирају знање и који могу допринети решавању проблема са којима ћемо се суочити у будућности. Стога, стварање и обликовање даровитих лидера мора постати императив времена у којем живимо. Можда ни у једном периоду историје човечанства није било веће потребе за ефикасним лидерима. Ови циљеви су од кључног значаја за напредак људске врсте.

Кључне речи: даровитост, лидерство, лидерска својства, образовање лидера.

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту »Квалитет образовног система Србије у европској перспективи«, бр. 179010 (2011-2015), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

Савремени научни покушаји да се одреди појам даровитости за исход су имали конституисање разноврсних теоријских концепција, чији је заједнички именитељ инсистирање на мултидимензионалној природи овог конструкта. Наиме, без обзира на мања или већа разилажења у спецификавању конституената даровитости, модерне концепције ове проблематике остварују консензус у погледу заузимања шире перспективе у разматрању природе даровитости која осим натпросечно развијених способности, као *conditio sine qua non* (апсолутан услов) изузетних постигнућа, акценат ставља и на низ ванинтелектуалних чинилаца. Прецизније речено, за разлику од некадашњег “фиксирања” даровитости унутар оквира опште интелигенције, модерна схватања инсистирају на посматрању овог феномена као развојног процеса који бележи поступно узрастање потенцијала у изузетан учинак. Ова трансформација је у значајној мери детерминисана специфичном констелацијом ванинтелектуалних чинилаца.

Разматрање значаја ванинтелектуалних чинилаца за претварање потенцијала у изузетан учинак у први план избацује персоналне карактеристике дајући им епитет “есенцијалних чинилаца” за развој даровитости (Freeman, 2000). Отуда нимало не изненађује податак да су бројне студије о даровитости умеравале свој истраживачки фокус на простор личности, трагајући за одговором на питање: који квалитети личности одликују даровите појединце и по претпоставци објашњавају њихов успех да реализују сопствени потенцијал?²

Истраживања ове проблематике превасходно су претендовала да утврде дистинктивне персоналне карактеристике даровитих у односу на просечну популацију. Тако су установљена извесна општа обележја даровитих појединаца, која су препознатљива у сваком домену. Она се могу класификовати у три категорије: *однос према раду* – даровитост у сваком домену подразумева развијен мотив постигнућа, истрајност у раду, високо поверење у властите способности овладавања одређеним доменом (Bloom, 1985, Csikszentmihalyi et al., 1997, Janos & Robinson, 1985, према: Winner, 1996, Pekić, 2010), *систем вредности* – даровитост у сваком домену подразумева glorifikaciju nezavisnosti u mišljenju, autonomije ličnosti, nonkonformizma (Felhusen & Hoover, 1986, Freeman, 1979, Haier & Denham, 1976, Hogan et al., 1977; Janos & Robinson, 1985, Olszewski-Kubilius et al., 1988, сви према: Winner, 1996, Pekić, 2010) i *социјалне релације* – без обзира на домен манифестовања даровитости, даровите појединце одликује introvertnost, tendencija osamljivanja, negativna procena vlastite socijalne kompetentnosti (Croos et

² Приликом разматрања својстава личности која се могу довести у везу са даровитим појединцима налаже се извесан опрез. Наиме, треба имати у виду да је њихов списак састављен на основу великог броја истраживања, те да нису све одлике са тог списка карактеристичне за сваког даровитог појединца. Штавише, у неким истраживањима добијени су неконзистентни или противречни налази, а постоје и студије у којима нису нађене упечатљиве разлике у појединим карактеристикама између даровитих и просечних ученика (Vlahovic-Stetic, Vizek Vidovic & Arambasic, 1999).

al., 1992, Freeman, 1994, Gross, 1993, Mönks & Ferguson, 1983, Janos et al., 1985, сви према: Winner, 1999, Pekić, 2010).

Међутим, када су појединци даровити у различитим доменима упоређивани међусобно, установљене су и значајне разлике међу њиховим профилима личности. Тако је у Чиксентмихаљијевој компаративној студији установљено да ученици даровити у неком од академских домена показују много виши степен самопоуздања, односно сигурности у погледу властитих способности, у односу на ученике даровите у домену музике или визуелних уметности, као и да је особина неконвенционалности у већој мери инхерентна ученицима даровитим у неакадемским, него у академским доменима (Csikszentmihalyi et al., 1997). Томе слично, постоје и налази који неакадемски даровите појединце описују у терминима наглашенијег нонконформизма, у односу на академски даровите, схваћеног као склоност ка преиспитивању социјалних норми и вредности (Csikszentmihalyi & Getzels, 1973, Drevdahl & Cattell, 1958, Kemp, 1981, сви према: Feist, 1999, Pekić, 2010), док је за категорију академски даровитих установљена тенденција остваривања вишег скорa на димензији савесности, која обухвата следеће црте личности: организованост, склоност ка планирању, одговорност и ред (John, 1990, према: Feist, 1999, Pekić, 2010). Друга истраживања персоналних дистинкција између академски и неакадемски даровитих ученика указују да потоњи показују много веће сметње у аспекту социјалне прилагођености, највероватније отуда што друштво, те консеквентно и школски систем, мање вреднују даровитост у уметничким доменима, због чега је ова категорија даровитих ученика ускраћена за похађање специјалних програма, који се, због окупљања сличних индивидуа, позитивно одражавају и на социјални развој (Olenchak, 1999, Pekić, 2010). Надаље, неакадемски и академски даровити појединци разликују се и у емоционалној сфери, отуда што прве карактерише “диспозиција ка интензивнијим емоционалним доживљајима” (Andreasen & Glick, 1988, према: Feist, 1999: 283), што поједини аутори тумаче особеностима датих домена, односно чињеницом да неакадемски домени подстичу интроспективност и упућеност на интрапсихички план, док академске домене одликује фокусираност на спољну реалност (Gardner, 1973, према: Feist, 1999, Pekić, 2010). У вези са емоционалним функционисањем даровитих у овим доменима су и налази који указују да неакадемски даровите појединце, у односу на академски даровите, одликује нижи степен емоционалне зрелости, што се доводи у релацију са разликама у васпитању даровите деце у зависности од врсте домена (Freeman, 2000, Pekić, 2010).

Све у свему, преглед досадашњих истраживања указује на то да се из домена персоналног може издвојити читава лепеза својстава даровитих. Због тога постоје велика очекивања у вези са тим да ће ова својства, заједно са натпросечним способностима, пружити јединствене смернице за текућа важна питања: Ко су даровити? Како развити даровитост? Зашто нека даровита деца нису увек успешна и кад одрасту, упркос натпросечно развијеним способностима?

Увођењем персоналних карактеристика проширује се простор даровитости изван граница натпросечних способности ради фокусирања на развијање

талената (Csikszentmihalyi et al., 1997, Gagne 1995), али се истовремено уводи идеја да поједине карактеристике представљају засебне домене даровитости. Тако се 1972. године, у контексту даровитости први пут спомиње лидерство. Наиме, у циљу бриге о најперспективнијим члановима друштва, америчка влада је ангажовала Сиднија Марленда, америчког комесара за образовање, са задатком процене адекватности третмана даровитих ученика у америчком образовном систему. Из тога је произашао важан документ познат под називом *Марлендов извештај*, у коме се даровитост одређује као високи учинак и/или потенцијал у једној или више следећих области: 1) општа интелектуална способност, 2) специфичне академске способности, 3) креативно или продуктивно мишљење, 4) *лидерство*, 5) ликовне и сценске уметности, 6) психомоторна способност (Marland, 1972). Тиме је простор даровитости проширен изван домена опште интелигенције, обухватајући и домен лидерства као засебног модалитета даровитости. Премда је од Марлендовог извештаја прошло више од четрдесет година, стручњаци из ове области су сагласни у томе да лидерство представља контроверзну и често запостављану област у подручју образовања даровитих (Chan, 2000, Hays, 1993, Huckaby & Sperling, 1981, Karnes & Bean, 1996, Roach et al., 1999, Smith, Smith & Barnette, 1991).

Изнето запажање било је у основи наше инспирације за покушај употребувања сазнања о лидерској сфери даровитих, са циљем разматрања могућности укључивања лидерства у курикулум за даровите ученике. Прецизније речено, овај рад акценат ставља на следећа својства: *усмереност ка заједничким циљевима групе, позитивну слику о себи, независност, посвећеност/мотивацију, регулацију емоција, свест о сопственим емоцијама, социјалне вештине и оптимизам*. Све наведене варијабле означили смо једним именом – лидерска својства. Имајући у виду карактер поменутих варијабли, појам “лидерска својства” користили смо у веома широком значењу.

У основи овако конципираног циља истраживања јесте остваривање следећих задатака: Утврдити да ли постоје и каква је структура разлика у развијености лидерских својстава даровитих у односу на просечне ученике? Утврдити да ли постоје и каква је структура разлика у развијености лидерских својстава ученика даровитих у различитим доменима? Утврдити да ли постоје и каква је структура разлика у развијености лидерских својстава даровитих ученика, узимајући у обзир пол и узраст?

Сазнања о томе које су одлике даровитих појединаца, од велике су важности за планирање васпитно-образовног рада са њима. Наиме, треба установити шта (све) јесте даровита особа да би могао да се планира начин васпитно-образовног деловања. Примена добијених сазнања могла би довести до адекватнијег начина организованог деловања на даровите, а тиме и до потпуног остварења њихових потенцијала.

Методолошки оквир

Узорак

Истраживањем је обухваћено 640 испитаника са територије Србије, и то 187 академски даровитих (полазника Регионалних центара за таленте из Сремских Карловаца, Београда, Лознице, Шида и Врања), 183 неакадемски даровита (ученика специјализованих школа за даровите из Новог Сада) и 270 испитаника просечних способности (који похађају средње стручне школе из Новог Сада).

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 *лидерска својства*, схваћена као релативно стабилне персоналне карактеристике које подстичу доследан образац понашања у различитим групама и ситуацијама. За разлику од приступа лидерству који наглашавају важност положаја у групи и социјалног контекста, за понашање особе у улози лидера, у овом раду у први план ставили смо личност лидера. Опредељење за посматрање лидерства првенствено са аспекта личности уједно је и био основни критеријум избора лидерских својстава којима се бавимо у овом раду.³ Међутим, тиме што смо пажњу усмерили на личносне чиниоце лидерства, не желимо да занемаримо чињеницу да овај међуљудски феномен има и своју друшвену позадину, те да је корелате лидерства могуће тражити и у неким другим сферама.

Чињеница да не постоји општеприхваћен инструмент за мерење лидерских својстава, те запажање да је лидерство динамичка категорија коју би требало схватати контекстуално, били су у основи наше мотивације да сачинимо нови инструмент за мерење овог конструкта – *инвентар лидерских својстава*.

³ Премда су истраживања показала да постоје нека својства која су пожељна код сваког лидера јер она повећавају могућност успеха, треба нагласити да поседовање одређених својстава није довољан услов да би неко постао лидер. Другим речима, нека својства повећавају вероватноћу да ће неко постати лидер али нису и гаранција за то.

У циљу испитивања простора мерења инвентара лидерских својстава, примењена је факторска анализа (метод главних оса). Након елиминације психометријски лоших ајтема (са оптерећењем испод .30, ниским комуналитетима) у финалном решењу је задржано 54 ајтема. Увидом у Сцрее дијаграм уочено је да постоји више тачки прелома, на 2, 5. и 8. фактору (График 1).

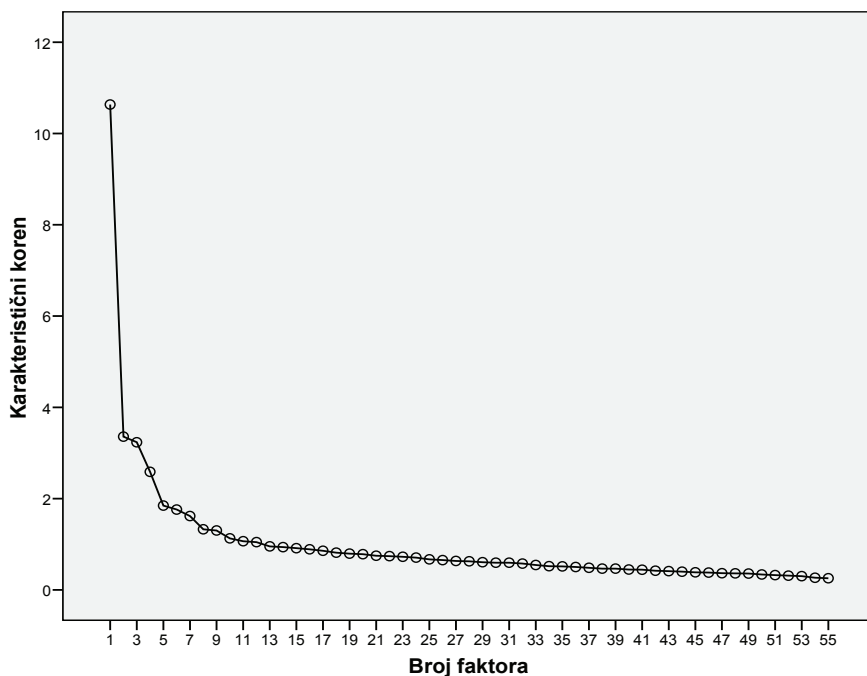


График 1. Scree дијаграм изолованих фактора инвентара лидерских својстава

На основу критеријума интерпретабилности и водећи рачуна о минималном броју ајтема по фактору, задржано је 8 фактора који објашњавају око 48% заједничке варијансе улазног скупа варијабли (Табела 1). Фактори су доведени у косоуглу Промах позицију, с обзиром на то да се очекује да међусобно корелирају.

Табела 1. Вредности карактеристичних коренова и проценат објашњене варијансе изолованих фактора инвентара лидерских својстава

Фактор	Иницијалне вредности			Вредности након екстракције			Вредности након ротације
	λ	% варијансе	Кумулативни %	λ	% варијансе	Кумулативни %	λ
1	10.63	19.33	19.33	10.06	18.29	18.29	6.87
2	3.36	6.11	25.44	2.80	5.09	23.38	6.89
3	3.24	5.88	31.32	2.63	4.78	28.16	4.39
4	2.59	4.70	36.02	1.99	3.62	31.79	6.51
5	1.85	3.36	39.38	1.26	2.28	34.07	3.09
6	1.76	3.20	42.58	1.18	2.14	36.21	4.55
7	1.62	2.94	45.53	1.04	1.89	38.10	4.85
8	1.33	2.41	47.94	0.76	1.39	39.49	5.26

Први фактор окупља ајтеме који се односе на улагање, подршку и посвећеност у реализацији циљева групе преко заједничке сарадње и отворености за идеје чланова групе. Предложени назов овог фактора је *усмереност ка заједничким циљевима групе*. Други фактор окупља ајтеме који се односе на самоувереност, самопоштовање, самопоуздање и задовољство собом, па је предложени назив овог фактора *позитивна слика о себи*. Трећи фактор описују ајтеми који указују на немогућност преузимања иницијативе и улоге вође у заједничком раду са другим људима, као и немогућност доншења одлука и, генерално, преференција рада који подразумева усмеравање од стране неког другог. Зарад лакше интерпретације каснијих резултата, ајтеми овог фактора су рекодирани тако да виши скор указује на *независност*, како је овај фактор и назван. Ајтеми који су укључени у четврти фактор односе се на преузимање одговорности за свој рад и одлуке и истрајност у раду који прати повишена мотивација и посвећеност ономе на чему се ради, па је предложени назив овог фактора *посвећеност/мотивација*. Пети фактор окупља ајтеме који се односе на неспособност контроле, пре свега, негативних емоција и импулса. Ова немогућност управљања емоцијама је очито видљива у оквиру интеракције са другим људима, када дође до неких конфликта или расправа. Како би каснија интерпретација овог фактора била олакшана, и овај фактор је рекодиран тако да виши скор указује на *регулацију емоција*, како је и назван. Шести фактор се односи на способност увиђања сопствених различитих емоционалних стања, па је предложени назив овог фактора *свест о сопственим емоцијама*. Седми фактор окупља ајтеме који се односе на друштвеност, лакоћу успостављања пријатељских односа са другима, и, генерално, сарадљивост, па је предложени назив овог фактора *социјалне вештине*. Осми

фактор се односи на увереност и надање у позитивне исходе ситуација, па је предложени назив овог фактора *оптимизам*.

Интеркорелације изолованих фактора су ниске до умерене и у очекиваном смеру (Табела 2). С обзиром на то да су факторски скорови фактора независности и регулације емоција негативно усмерени, они остварују негативне корелације са осталим факторима, а позитивне међусобно. Највиши коефицијент корелације је оставрен између фактора позитивне слике о себи и оптимизма, као и усмерености ка заједничким циљевима групе и посвећености/мотивацији. Све корелације су значајне на нивоу $p < .001$, осим корелација које остварује фактор регулације емоција са факторима социјалне вештине и оптимизма које су, практично, нулте.

Табела 2. *Интеркорелације изолованих фактора инвентара лидерских својстава*

	УЗЦ	ПСС	(НЕ)ЗАВ	П/М	(слаба)РЕ	ССЕ	СВ	О
УЗЦ	-							
ПСС	.36	-						
(НЕ)ЗАВ	-.23	-.46	-					
П/М	.54	.43	-.38	-				
(слаба) РЕ	-.16	-.17	.10	-.26	-			
ССЕ	.32	.44	-.30	.44	-.32	-		
СВ	.42	.50	-.21	.37	-.04	.24	-	
О	.39	.58	-.23	.38	-.03	.28	.47	-

Легенда: УЗЦ – усмереност ка заједничким циљевима групе; ПСС – позитивна слика о себи; (НЕ)ЗАВ – (не)зависност од других; П/М – посвећеност/мотивација; (слаба)РЕ – (слаба) регулација емоција; ССЕ – свест о сопственим емоцијама; СВ – социјалне вештине; О – оптимизам.

Као контролне варијабле у истраживању се појављују *пол* (дихотомна варијабла: мушки – женски) и *узраст* испитаника (I, II, III и IV разред средње школе).

Резултати

Структура разлика у факторима лидерства између даровитих и просечних ученика

Први задатак истраживања подразумевао је усмереност на испитивање постојања и структуре разлика у развијености лидерских својстава даровитих у односу на просечне ученике. Да би се имао увид у скорове које постижу обе групе испитаника на факторима лидерства, најпре ће бити приказани дескриптивни подаци факторских скорова. Као што се може видети на Графику 2, даровити ученици остварују позитивне упросечене факторске скорове на свим факторима лидерства, а просечни ученици – негативне. Једино у случају фактора социјалне вештине се може приметити да су скорови око нуле за обе групе ученика.

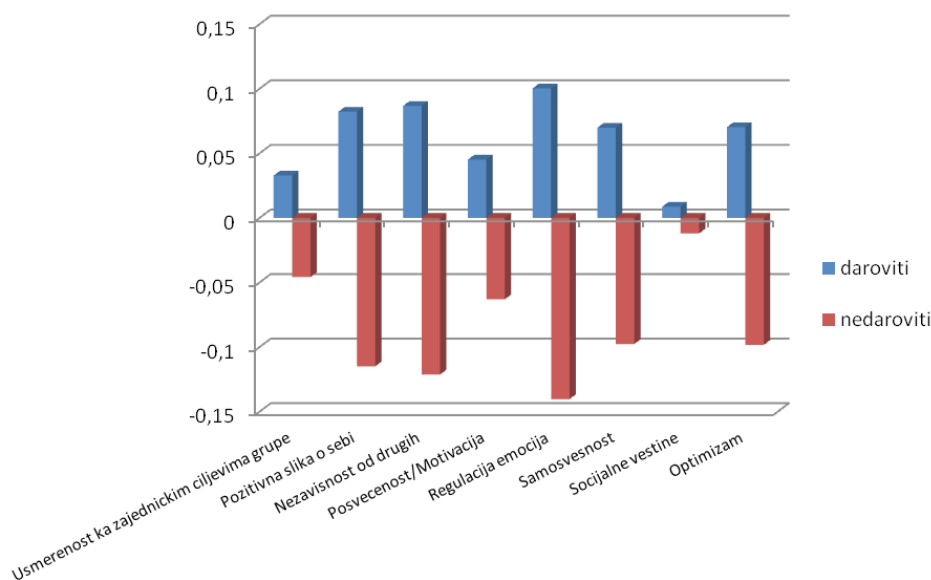


График 2. Аритметичке средине факторских скорова за факторе лидерства даровитих и просечних ученика

У циљу испитивања структуре разлика између даровитих и просечних ученика у факторима лидерства, примењена је каноничка дискриминативна анализа. Резултати показују да је издвојена дискриминативна функција значајна на нивоу $p < .01$ (Табела 3), односно да се могу направити разлике у структури фактора лидерства између ове две групе испитаника.

Табела 3. *Карактеристике и значајност дискриминативне функције*

Функција	λ	P	Wilks's lambda	$\chi^2_{(8)}$	p
1	.04	.19	.96	21.44	.01

Увидом у матрицу структуре дискриминативне функције (Табела 4) може се видети да ову функцију значајно описују сви фактори лидерства, осим усмерености ка заједничким циљевима групе и социјалих вештина. На основу висине оптерећења на дискриминативној функцији може се видети да раздвајању група испитаника највише доприноси фактор регулације емоција, па потом независност од других и позитивна слика о себи. Сви фактори су у позитивном смеру.

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

	Структура
Регулација емоција	.68
Независност од других	.58
Позитивна слика о себи	.54
Самосвесност	.48
Оптимизам	.47
Посвећеност/Мотивација	.30
Усмереност ка заједничким циљевима групе	.21
Социјалне вештине	.06

На основу положаја центроида група може се видети да више скорове на изолованој функцији постижу даровити ученици (Табела 5). Другим речима, даровити ученици показују бољу регулацију и свесност сопствених емоција, више су независни, имају позитивнију слику о себи коју прати и позитивно виђење ствари и света, и показују више истрајности и посвећености ономе што раде.

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

Група	Центроиди
Недаровити	-.23
Даровити	.17

У одговору на прво истраживачко питање (“Да ли се и како даровити и просечни ученици разликују у погледу регистрованих одлика личности?”) свакако

се може рећи да профил испитиваних ученика показује одређене специфичности које стоје у вези са нивоом њихових способности. Ослањајући се на резултате прве дискриминативне анализе, може се закључити да даровити ученици полажу више на контакт са својим емоцијама (регулација емоција, самосвесност), што упућује на закључак да су нашим истраживањем поткрепљени постојећи подаци о већој емоционалној осетљивости даровитих особа (Ackerman, 1997, Bouchet & Falk, 2001, Piechowski & Colangelo, 1984, сви према: Altaras, 2006). У осврту на остала сазнања о својствима личности даровитих, може се приметити да подаци добијени у овом истраживању потврђују раније изнету тезу по којој је даровитим особама својствена већа независност (од других). Није, наиме, тешко уочити да наши налази кореспондирају са подацима других истраживача који сугеришу да су даровите особе мање укалупљене у друштвене стереотипе и да се најпре могу описати као интровертни, али доминантни неконформисти (Winner, 1996). На конкретнијем плану, закључак који следи из овог дела студије истоветан је са закључком који је произишао из истраживања Клаудије Сове и сарадника (Sowa et al., 1994, према: Altaras, 2006: 219), наиме, да даровити испитаници испољавају “жељу да се свет прилагоди њиховим гледиштима, пре него (спремност) да се они прилагоде спољном свету”. Осим што су генерално независнији од просечних ученика, даровити показују и јачи осећај сопствене ефикасности и поверење у сопствене способности (позитивна слика о себи), те изразитију увереност и надање у позитивне исходе ситуација (оптимизам). Сасвим у складу са очекивањима, даровити ученици доследно “одскачу” од просечних и на фактору посвећеност/мотивација: одликује их јаче осећање дужности, већи мотив постигнућа (што подразумева и спремност да се много и напорно ради како би се остварили циљеви), те већа истрајност у извршавању сопствених обавеза.

Ови интересантни резултати дају потпунију слику о профилу личности даровитих ученика и омогућавају бољи увид у њихов лидерски потенцијал. Посматрани заједно, они, наиме, указују на то да даровити поседују “обећање” да ће постати лидери и носиоци промена у друштву. Отуда се такав потенцијал не сме занемарити. Просперитет једне земље недвосмислено зависи од појединаца који су водећи стручњаци у својој области, који креирају знање и који могу допринети решавању проблема са којима ћемо се суочити у будућности. Стога, стварање и обликовање даровитих лидера мора постати императив времена у којем живимо. Можда ни у једном периоду историје човечанства није било веће потребе за ефикасним лидерима. Ови циљеви су од кључног значаја за напредак људске врсте (Грандић и сар., 2013).

Структура разлика у факторима лидерства између ученика даровитих у различитим доменима

Други задатак истраживања подразумевао је управљеност на испитивање постојања и структуре разлика у развијености лидерских својстава ученика даровитих у различитим доменима. Наиме, дистинктивна обележја дарови-

тих најчешће су утврђивана у односу на просечну популацију. Знатно ређе се, међутим, наилази на дескрипцију личносне сфере у зависности од специфичног домена манифестовања даровитости. Другим речима, ако се запитамо о томе да ли се даровити у различитим доменима узајамно разликују по лидерским својствима, наћи ћемо се на терену спекулативног. Управо због тога, ово истраживање претендује на то да расветли питање разлика у лидерским својствима личности у контексту различитих видова даровитости, те да ову проблематику преведе са терена спекулације на терен емпирије.

Увидом у аритметичке средине факторских скорова за факторе лидерства на Графику 3 може се рећи да академски даровити ученици постижу упросечене позитивне факторске скорове на свим факторима лидерства. Неакадемски даровити ученици имају негативне факторске скорове на факторима усмереност ка заједничким циљевима групе и посвећеност/мотивација, позитивне на факторима самосвесност и оптимизам, док су им скорови на факторима позитивна слика о себи и независност од других практично нулти.

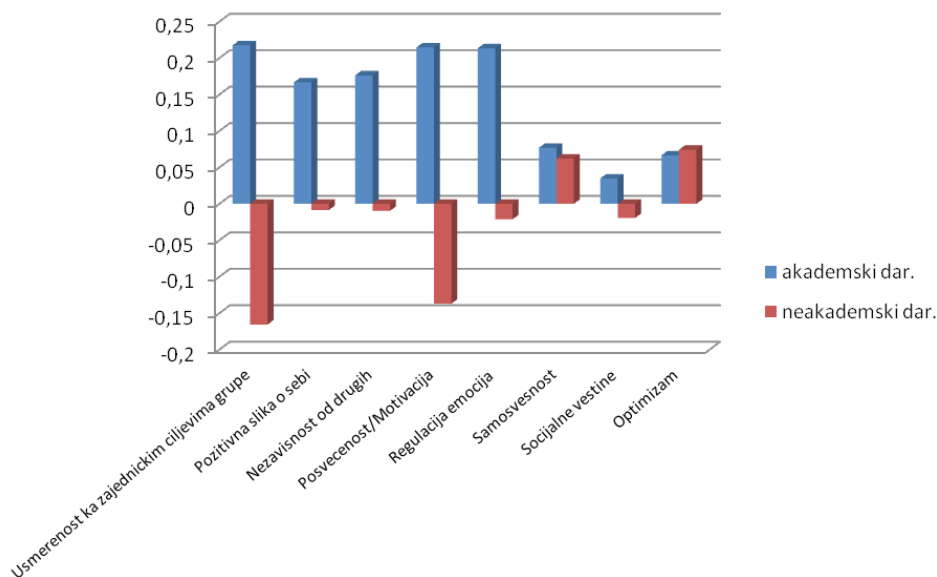


График 3. Аритметичке средине факторских скорова за факторе лидерства академски и неакадемски даровитих ученика

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), односно да се могу направити разлике у структури фактора лидерства између ове две групе ученика.

Табела 6. *Карактеристике и значајност дискриминативне функције*

Функција	λ	P	Wilks's lambda	$\chi^2_{(8)}$	p
1	.12	.32	.90	35.82	.00

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

	Структура
Усмереност ка заједничким циљевима групе	.61
Посвећеност/Мотивација	.57
Регулација емоција	.40
Независност од других	.31
Позитивна слика о себи	.27
Социјалне вештине	.09
Самосвесност	.02
Оптимизам	-.01

Увидом у матрицу структуре дискриминативне функције (Табела 7) може се видети да ову функцију значајно описују фактори усмереност ка заједничким циљевима групе, посвећеност/мотивација, регулација емоција и независност од других која има маргинално оптерећење.

На основу положаја центроида група може се видети да више скорове на изолованој функцији постижу академски даровити ученици (Табела 8). Другим речима, академски даровити ученици показују више усмерености ка заједничким циљевима групе, више истрајности и посвећености ономе што раде, бољу регулацију емоција, а уз то су независнији од неакадемски даровитих ученика.

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

Група	Центроиди
Академски даровити	.32
Неакадемски даровити	-.35

Резултати реализације другог задатка истраживања, упућују на значај домена у настанку специфичног квалитета даровитости која се у њему мани-

фестује. Наиме, осим што се може довести у везу са специфичним профилем способности, врста домена остварује релацију и са профилем особина личности која суделују у његовом овладавању. Када је реч о академским доменима разматраним у односу на неакадемске домене, специфичност констелације личносних својстава уочљива је у аспекту наглашености особина личности које су скопчане са сарадљивости и дружељубивости, истрајности у раду коју прати повишена мотивација и посвећеност ономе на чему се ради, контролом емоција и импулса и преузимањем иницијативе, као важним сегментима ових домена.

Дискусија установљене могућности описивања академски даровитих ученика у терминима наглашене сарадљивости и дружељубивости (усмереност ка заједничким циљевима групе), могла би се повезати са налазима ранијих истраживања која су указала на релевантност социјалне прилагођености за овладавање академским доменима. С обзиром на то да друштво, те консеквентно и школски систем, више вреднују даровитост у академским доменима, академски даровити ученици имају могућност да похађају специјалне програме, који се, због окупљања сличних индивидуа, позитивно одражавају и на њихов социјални развој (Olenchak, 1999; Pekić, 2010). Поред тога, добијени резултати сугеришу високу мотивисаност академски даровитих ученика за овладавањем релевантним активностима, при чему се првенствено мисли на развијеност оног вида мотивације који поједини аутори називају оријентација на задатак или посвећеност задатку, а који подразумева мотивисаност “изнутра”, односно мотивацију интринзичког карактера (Ames, 1992, Wiczerkowski et al., 2000, Winner, 1996). Најзад, академски даровити појединци се истичу и у емоционалној сфери чиме се стиче основ за закључак да су нашим истраживањем поткрепљени постојећи подаци о већој емоционалној осетљивости академски даровитих особа.

Налази о томе да даровитост подразумева различите констелације персоналних карактеристика у зависности од врсте домена са којим индивидуа остварује интеракцију, упућују на закључак да се феномен даровитости може прецизно сагледати једино ако се лоцира у оквире појединачних домена.

Полне и узрасне разлике у факторима лидерства код даровитих ученика

У оквиру трећег задатка истраживања изгледало је сврсисходно да се ураде анализе које би испитале постојање и структуру разлика у развијености лидерских својстава даровитих ученика, узимајући у обзир пол и узраст, утолико више што ранија истраживања нуде неусаглашене налазе у погледу ових питања. У реализацији овако спецификованог задатка истраживања примењен је поступак двофакторске анализе варијансе. У овој анализи независне, групишуће варијабле су биле пол и разред, а зависне – факторски скорови за добијене факторе лидерства. Резултати показују да постоји значајан ефекат само интеракције пола и разреда, док главни ефекти пола и разреда нису значајни (Табела 9).

Табела 9. *Значајност главних ефеката и интеракције пола и разреда за факторе лидерства*

Мултиваријатни ефекти	Wilksova lambda	F	df ₁	df ₂	p
Пол	.96	1,86	8	32	.07
Разред	.92	1,14	24	928,70	.29
Пол*Разред	.89	1,53	24	928,70	.05

Табела 10. *Униваријатни ефекти за фактор Оптимизам*

Униваријатни ефекти	t	p	β
Пол	1.38	.17	.08
Разред 1	-0.84	.40	-.06
Разред 2	-0.50	.62	-.03
Разред 3	1.26	.21	.08
Пол*Разред 1	-2.07	.04	-.14
Пол*Разред 2	1.68	.09	.11
Пол*Разред 3	-0.68	.50	-.04

Да би се добио увид у то на којим факторима лидерства су добијени одређени ефекти независних варијабли, израчунати су униваријатни ефекти за сваки од фактора лидерства. Једини значајан ефекат је добијен за фактор оптимизам, и то ефекат интеракције пола и разреда (Табела 10). Другим речима, на свим факторима лидерства, осим на оптимизму, даровити ученици имају релативно уједначене скорове.

Пост хоц тест показује да значајних разлика има између ученика другог и четвртог разреда у односу на ученице другог разреда, у смеру у којем ученице другог разреда остварују ниже скорове на фактору оптимизам (График 4).

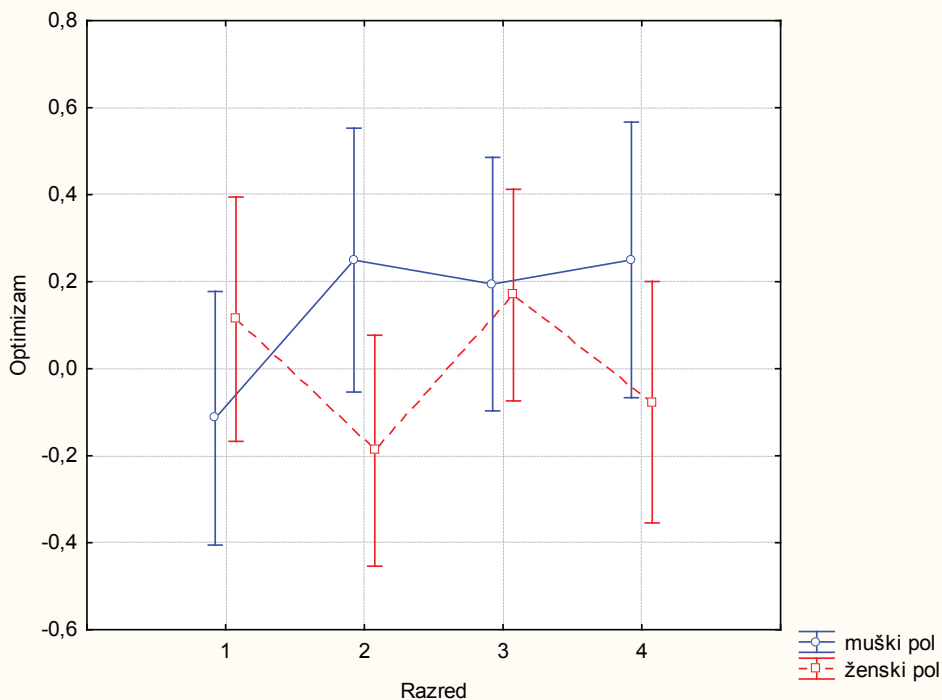


График 4. Интеракција пола и разреда на фактор оптимизам

Закључак

Утемељена на достигнућима великих научника и уметника, цивилизација којој припадамо ушла је у 21. век са уверењем да потреба за даровитим појединцима није више само претпоставка општег друштвеног напретка већ питање опстанка човечанства. Више није довољно да школа понуди младима одговарајућа знања, оспособљавајући их тако за квалификован рад у одређеном занимању и успешан живот у заједници. Потребни су услови у којима ће млади стицати битна и релевантна знања и вештине за успешно обављање послова у које ће се касније укључивати и за остваривање задовољавајућих односа у које ће улазити. Као значајан аспект даровитости, онај који често прави разлику између даровитих и осталих, у понашању и постигнућима, лидерство постаје потреба сваког даровитог појединца и циљ његовог школовања. Ако се прихвати схватање да даровити поседују “обећање” да ће постати лидери и носиоци промена и најпрогресивнијих идеја у друштву, јасно је да се такав потенцијал не сме занемарити.

Преузимајући дужност председника Харвард универзитета, у октобру 2001. године, Лоренс Самерс (Lawrence Summers) је у свом говору истакао да

“у овом новом веку ништа неће бити важније од образовања будућих лидера и развоја нових идеја” (Kellerman, 2004: 3). Ова реченица у великој мери илуструје филозофију која је од образовања лидера направила крупан бизнис који се данас у Америци назива *индустријом лидерства* (*leadership industry*). Широког спектар академика, професора, наставника, тренера, консултаната и инструктора ради у овој индустрији са оптимистичном претпоставком да развој лидера представља развој драгоцених људских ресурса. Индустрија лидерства је амерички производ, присутан у свим значајним сферама деловања америчке државе и друштва, и у значајној мери објашњава зашто су Сједињене Америчке Државе позициониране на глобалној мапи управо на водећој позицији у толико много подручја (Цикотић, 2010/2011).

Уколико желимо да неку друштвену вредност или процес институционализујемо и уградимо у друштвену заједницу или друштвену праксу, најбољи начин да то учинимо јесте да ту вредност уградимо у процес образовања. Наша земља већ дуже време пролази кроз период темељне реконструкције свог система образовања. У таквим околностима су добродошла многа проверено добра решења.

Постоји много начина за припремање даровитих ученика за улоге лидера. Један од могућих односи се на укључивање садржаја о лидерству у програме за даровите. Ови садржаји могли би да обухватају сазнања о историји лидерства, о великим лидерима, о етичким димензијама лидерства, о теоријама и стилевима лидерства, итд. Међутим, садржаји о лидерству јесу важни, али не и довољни. Јер и појединци са опширним лидерским знањем могу бити лоши лидери. Због тога је развој лидерских својства веома значајан.

Школе би могле да понуде посебно осмишљене курсеве лидерства кроз које би ученици процењивали сопствени лидерски потенцијал и испитавали области интересовања у којима би могли да примене своје лидерско искуство. Спајање одраслих лидера са ученицима који су заинтересовани за развијање својих лидерских потенцијала такђе би могло бити добра пракса и за ученике и за лидере, као и за школе и заједницу. Јасно је да и сами наставници морају бити спремни да понуде различите могућности за развој лидерских потенцијала даровитих ученика и изван школе. Конференције младих лидера, семинари, викенди и летњи програми на универзитетима, могу бити добар пример за то.

Велики ренесансни мислилац Еразмо је говорио: “Највећа нада за једну земљу лежи у правилном васпитању њене омладине” (Цикотић, 2010/2011: 269). Наша земља има врло наглашену потребу за институционализовањем лидерства које је квалитетније и ефикасније од оног које је тренутно присутно на сцени, има све потребне потенцијале – у смислу даровитих појединаца – да унапреди садашње стање, а и развијен образовни систем који је способан да операционализује један такав пројект. Будући да се ефекти уграђивања образовања лидера у образовни систем очекују у политици, државним институцијама, спорту, култури, образовању и мноштву других друштвених и државних сфера, сасвим је реално очекивати да ће процес уграђивања теорије и праксе

лидерства у образовне програме и садржаје имати потребну подршку и помоћ споменутих институција. Свакако, уз претпоставку да образовне институције затраже такву врсту помоћи и отворе простор и могућности да се она и реализује.

Литература

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Chan, D. W. (2000). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: The use of the Roets Rating Scale for Leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44, 115-122.
- Cikotić, S. (2010/2011). Edukacija u funkciji stvaranja i oblikovanja lidera u Bosni i Hercegovini. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka Sarajevo*, 5-6, 256-271.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University 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.
- Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, 573-587. Oxford: Elsevier science.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Grandić, R., Milutinović, J., Stipić, M. (2013). A Review of Research on Leader Dispositions of the Gifted. *TTEM – Technics Technologies Education Management*, 8(4), 1903-1910.
- Hays, T. S. (1993). An historical content analysis of publications in gifted education journals. *Roeper Review*, 16, 41-43.
- Huckaby, W. O. & Sperling, H. B. (1981). Leadership giftedness: An idea whose time has not yet come. *Roeper Review*, 3, 19-22.
- Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership*. Boston: Harvard Bussines School Press.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), 1-12.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to Congress*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review*, 21(4), 293-297.
- Pekić, J. (2010). Uloga domena u nastanku specifičnog kvaliteta darovitosti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 35(1), 193-205.
- Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B. & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*, 43, 13-24.

- Smith, D. L., Smith, L. & Barnette, J. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. *Roeper Review*, 14, 7-12.
- Vlahovic-Stetic, V., Vizek Vidovic, V. & Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. *High Ability Studies*, 10(1), 37-49.
- Wieczerkowsky, W., Cropley, A. & Prado, M. (2000). Nurturing talents/gifts in mathematics. U: K. Heller, F. Möns, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.). *Giftedness and talent*, 413–425. Oxford: Elsevier science.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Dr Milena Letić
Dr Biljana Longulov
Novi Sad

LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF GIFTEDNESS

Abstract

The paper starts from the fact that leadership is a controversial and often neglected field in education of the gifted. Even though gifted students are often considered future leaders at local, state, national and international level, little has been done to help them develop their leadership potential. Within such a framework, the authors provide an overview of research on leadership features of the gifted in order to consider the possibilities of involving leadership in the curriculum for gifted students. Specification of leadership features boiled down to the choice of the following: group common aims orientation, positive self-image, independence, commitment/motivation, regulation of emotions, awareness of one's own emotions, social skills and optimism. The research was carried out on the sample of 640 subjects from the territory of Serbia. The data on leadership features were collected according to leadership features inventory, construed for the purpose of the research.

Research results lead to a conclusion that the gifted own a "promise" that they will become leaders and agents of social change. Consequently, such a potential cannot be neglected. Prosperity of a country indisputably depends on individuals who are leading experts in their fields, who create knowledge and who can contribute to solving problems we are about to face in the future. Therefore, creating and forming of gifted leaders has to become an imperative of our time. It might be that there was no such a period in the history of mankind that we needed efficient leaders more than today. These aims are crucial for progress of human kind.

Key words: giftedness, leadership, leadership features, education of leaders.

Др Милена Летић,
Др Биљана Лунгулов, Нови Сад

ЛИДЕРСТВО В КОНТЕКСТЕ ОДАРЕННОСТИ

Абстракт

В данной работе, мы исходим из факта, что лидерство представляет контроверзную и часто забытую область в рамках образования одаренных. Хотя одаренные ученики часто считаются будущими лидерами на обласном, государственном, национальном и интернациональном уровне, мало чего предпринимается, чтобы помочь им развивать свой лидерский потенциал. В связи с этим, авторы текста дают показ исследования лидерских свойств одаренных с целью рассматривания возможностей включения лидерства в курикулум для одаренных учеников. В спецификации лидерских свойств, выбор сводится на: устремленность к совместным целям группы, положительное мнение о себе, независимость, посвященность/мотивацию, регуляцию эмоций, сознание о собственных эмоциях, социальные навыки и оптимизм. В исследование вошло 640 опрошенных с территории Сербии. Данные о лидерских характеристиках опрошенных добавлены на основе совокупности лидерских свойств, оформленных для данного исследования.

Результаты исследования, указывают на то, что одаренные имеют “обещание”, что станут лидерами и носителями изменений в обществе. Поэтому на такой потенциал нельзя не обратить внимание. Просперитет одного государства во многом зависит от индивидуалов, которые являются ведущими экспертами в своей области, которые создают знание и могут внести вклад в решение проблем, с которыми мы встретимся в будущем. Поэтому, создание и формирование одаренных лидеров должно стать императивом нашего времени. Может быть ни в одном историческом периоде человечества люди не нуждались в эффективных лидерах. Эти цели весьма необходимы для прогресса человеческого рода.

Ключевые слова: одаренность, лидерство, лидерские характеристики, образование лидера

Др Марга Дедај

Др Тања Панић

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре-Сирмијум, Сремска Митровица

Јована Д. Јоковић

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд,

UDK 159.923.3:316.624

Прегледни чланак

Примљен: 12. X 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 4, p. 595-607.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ПОЈАВУ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ

Резиме

У овом раду аутори се баве питањем: да ли постоје неки унутрашњи покретачи који доводе до агресивне реакције, или је агресија увек реакција на одређену ситуацију? Које су то ситуације које доводе до агресивне реакције? Тумачења феномена агресивности су различита. Констатује се да ће до импulsive агресије доћи у ситуацијама које појединац перципира као провоцирајуће, без обзира да ли се ради о фрустрационим, аверзивним или неким другим ситуацијама које се доживљавају као провоцирајуће. Дакле, агресивне реакције су резултат заједничког деловања агресивне личности и спољашње стимулације. Да ли ће се неко дете понашати агресивно, зависи од следећих фактора: индивидуалних, васпитних и ситуацијских.

Кључне речи: агресивно понашање, деца, фактори

Агресивност је сложен феномен који има много детерминанти и служи различитим циљевима. Поставља се питање шта је то што покреће агресивно понашање? На ово питање психолози, педагози и други стручњаци покушавају да дају одговор. Агресивно понашање испитивано је у оквирима више теорија: Бронфренбренерова теорија (еколошки приступ), инстинктивистичке теорије, фрустрациона теорија, теорије социјалног учења и теорије које у фокус стављају анализу когнитивних процеса који се дешавају у поједницу од тренутка изложениности одређеној групи подражаја (ситуацији) па до евентуалне реакције (агресије). Свака од ових теорија објашњава различите аспекте ове појаве: како се агресивност развија, шта изазива људе на агресију и које последице таква агресија има након што је изведена? (Дедај, 2014, 9-10).

Према *Бронфренбренеровој* (Bronfrenbrenner, 1997, 15) *теорији еколошких система* друштвени контекст је сачињен од микро, мезо и макросоцијалних структура угњевдених једна у другу, између којих постоји сложена интеракција и снажна зависност. Индивидуалне карактеристике су под утицајем различитих еколошких контекста као што су породица, предшколска установа, вршњачке групе, шира заједница. Истраживачи који се баве агресивношћу као индивидуалном карактеристиком сматрају да се та карактеристика обликује под утицајем социјалне средине и да социјални фактори као што су социјалне норме контролишу њено испољавање.

Фројдова теорија агресивности претпоставља да целокупна људска активност подразумева деловање два инстинкта: инстинкт живота (Eros) и њему супротстављени инстинкт смрти (Thanatos). Ова два инстинкта су у сталној борби, јер је циљ Танатоса уништење живота - смрт, док је циљ Ероса одржање живота. Свако конкретно понашање настаје као последица те борбе. Један од начина растерећења инстинкта смрти одвија се кроз одбрамбене механизме сублимације, односно трансформацију неприхватљивих потреба у друштвено прихватљиве амбиције и активности.

Према *Фромовој* (Fromm, 1976, Жужул, 1989: 14) *теорији* извори агресивности су и наслеђе и учење. Фром под агресивним понашањем подразумева свако понашање којем је циљ наношење штете животињи или предмету другој особи. Постоје две врсте агресивности: бенигна и малигна. Агресија је свако понашање коме је циљ да се нанесе штета другој особи, животињи или предмету. Између свих врста порива сведених под категорију агресије, најосновнија разлика је разлика између биолошки адаптивне, оне која служи животу, односно бенигне (одбрамбене) агресије и биолошки неадаптивне -малигне агресије која је укореењена у самим условима људске егзистенције и стиче се лошим деловањем друштва и начином живота у цивилизованом свету.

Према *етолошким теоријама* (К. Lorenz, 1970, D. Morris, 1970, J.P. Scott, 1975, A. Montagu, 1976, R. Hinde, 1971, према: исто, 18) спољашњи подстицаји и ситуација у којој се налазимо не изазива агресију, него појединац ствара или тражи објекте на које би могао испољити у себи већ постојећу агресивну енергију. С друге стране, услед неизражавања агресивног инстинкта, долази до нагомилавања агресивне енергије, које ће трајати све док не дође до ескалације нагомилане енергије чији ће резултат бити агресивно понашање.

Представници *фрустрационе теорије агресивности* (J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O.H. Mowrer, R. Sears, 1939, према: Жуџул, 1989: 20) сматрају да агресија није резултат деловања инстинката, него понашање које се увек јавља као одговор на фрустрацијску ситуацију, која је праћена јаким емоцијама и која је непосредно испровоцирана туђим поступцима. Према овој концепцији да би дошло до манифестовања агресивних реакција потребно је да постоје одређене дражи повезане са агресивним реаговањем, које изазивају непријатељство или наклоност (Essau i Conradt 2006, 21, према: Дедај, 2014,13).

Berkowitz (1989, 62) сматра да фрустрација не изазива директно агресивност. Фрустрација изазива одређено емоционално стање - емоцију беса, која онда, уз постојање одређених услова, доводи до агресије. Бес се може јавити као последица, али не мора имати никакав каузални утицај на агресивно понашање. „Особа когнитивно обрађује фрустрирајућу ситуацију, закључује о узроцима и предвиђа последице, и на основу тога додатно диференцира осећања беса и/или страха и уздржава се или не уздржава од агресивног поступка. Јединка се може уздржати од агресије јер је научила да је у тој ситуацији искаљивање беса путем агресије неодговарајуће.” (Попадић, 2009: 188).

Према *теорији социјалног учења*, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста, а учи се путем класичног, инструменталног и опсервационог учења. Дете не учи агресивно понашање само из властитог искуства, већ усваја агресивни репертоар посматрањем агресивног понашања. Основни фактори којима се може објаснити агресивно понашање су: извори агресивности, подстицаји агресивности и регулатори агресивности (Бандура, 1983: 3).

Когнитивне теорије агресивности (Dodge, 1986, Husman, 1988) истичу да начин на који појединац перцепира и интерпретира спољашње догађаје детерминише да ли ће он реаговати агресивно или неким другим понашањем (Beck, 2003: 78). У свакој социјалној ситуацији појединац је изложен деловању одређених знакова. Унутар појединца у вези тих знакова, присутни су одређени циљеви и у меморији утврђене шеме понашања, којима се може доћи од знакова до циљева. Начин на који деца процесирају социјалне информације имаће директног утицаја на испољено понашање.

Можемо констатовати да је агресивност базична психичка динамска снага чија је најопштија функција успостављање и одржавање граница и то како унутар личности тако и између личности и њеног окружења и између социјалних група. Агресија настаје као последица одређених дешавања у организму, али до тих дешавања не долази спонтано или због постојања самопровоцирајућих унутрашњих механизма, него су она увек изазвана спољашњом стимулацијом. Дакле, агресију могу изазвати све ситуације које појединац перципира као провоцирајуће, без обзира на разлог због којег се оне доживљавају као провоцирајуће (Жужул, 1989: 64).

Можемо издвојити следеће групе који утичу на појаву агресивног понашања:

1. *Емоционално - мотивациони фактори;*
2. *Когнитивно - информациони фактори;*
3. *Социјални фактори;*
4. *Ситуациони фактори.*

Најзначајнији фактор који делује на појављивање агресије су емоционалне промене које настају у организму и оне представљају мотивациони фактор агресивног понашања. У фрустрационим теоријама, највеће значење се придаје емо-

ционалним факторима. У теорији социјалног учења Бандуре (1983), најзначајније место заузимају социјални фактори. Когнитивним факторима највећи значај се придаје у когнитивним теоријама агресивности (Dodge, 1986). Berkowitz (1989), сматра да су најзначајни ситуацијски фактори. Неопходно је нагласити да се придавање већег значаја неког групи фактора не значи игнорисање осталих. У већини теорија агресивности наведени фактори имају различиту позицију у објашњењу агесије.

Емоционално-мотивациони фактори

Основно питање од којег треба поћи у објашњавању било којег понашања је питање мотивације, тј. питање: Шта човека покреће да се понаша на одређен начин? Постоји емоцијама мотивисана (импулсивна) и намером мотивисана (инструментална) агресивност (Жужул: 189, 63). Када се ради о импулсивној агресивности, провоцирајућа ситуација ће изазвати емоционалне промене, а те емоционалне промене ће довести до мотивације за агресивним понашањем. Претпоставља се питање: како настале емоције доводе до агресивне мотивације? Претпоставља се да је однос између емоционалног узбуђења које настаје у провоцирајућим ситуацијама и мотивације за агесијом биолошки програмиран, или да постоје јаке биолошке предиспозиције за развој директног односа између емоције и мотивације за агесијом.

Међутим, важно је напоменути да то што постоји биолошки утемељен однос између емоција и агресивне мотивације, ни у ком случају не значи да постоји биолошки одређен однос између фрустрације и агесије. Провоцирајућа ситуација ствара спремност за агесију, да ли ће до те реакције стварно и доћи зависи од низа других фактора који сигурно нису биолошки детерминисани (према: исто:65).

Спремност за агресивну реакцију у провоцирајућим ситуацијама Корналдт (1984, према: исто: 65) је назвао *агресивна мотивација* и за њено објашњење је употребио следећу формулу:

$$\text{Мотив } A = f(\text{Ма} \times \text{Еа} \times \text{ла}) - (\text{Маа} \times \text{Еп} \times \text{лп}).$$

Легенда:

Ма - Мотивација за одређену агресивну реакцију

Еа - Очекивања о успеху тог специфичног акта

ла - Подстицај за специфични циљ агесије

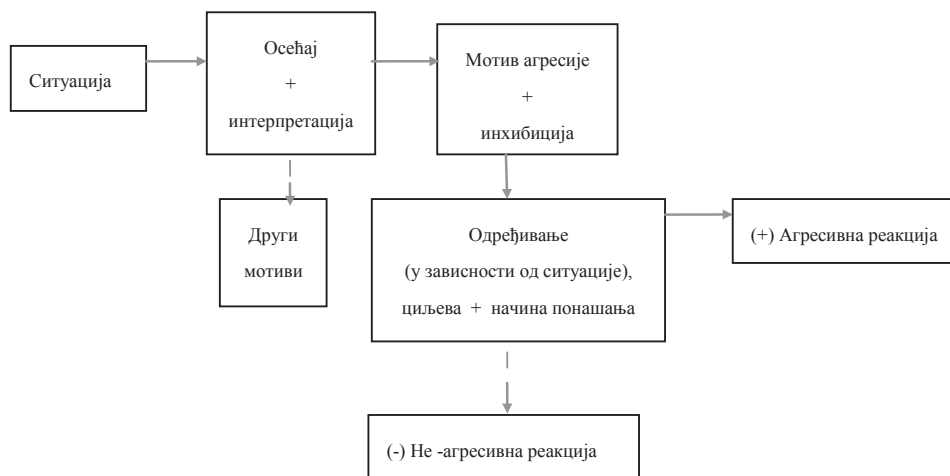
Маа - Трајна мотивација за избегавањем агесије (агресивна инхибиција)

Еп - Очекивање казне (спољашње или осећаја кривице)

лп - Негативан подстицај казне

Агресивна мотивација је директно узрокована емоционалним стањем које је настало у организму поводом деловања провоцирајуће ситуације. Дакле, емоционално-мотивациони фактори представљају каузалну везу између провоцирајуће ситуације. Корналдт (1984, према: Жужул, 1989: 66) сматра да су два битна

појма за анализу агресивног понашања: агресивна мотивација и инхибиција агресије. Провоцирајућа ситуација изазива пораст емоционалног узбуђења у организму који доводи до мотивације за агресијом, а мотивација за агресијом изазива мотивацију за инхибицијом агресије. Да ли ће се појавити агресивна реакција зависи од односа између мотивације за агресијом и мотивацијом за инхибицијом агресије. Агресивна мотивација је: „...одређена првенствено циљем за повређивањем некога, или насилним уклањањем извора фрустрације“, док је агресивна инхибиција „...одређена циљем за избегавањем агресије, будући да је агресија повезана с негативним емоцијама попут страха или кривице“ (исто). Процес агресивне реакције може се видети на Графичком приказу бр.1.



Графички приказ бр.1 Процес агресивне реакције (према: исто)

Истраживања су показала да уколико се у некој провоцирајућој ситуацији изазове анксиозност, код деце долази до смањивања броја агресивних реакција у односу на исте такве ситуације у којима није била изазвана анксиозност (Berkowitz & Alioto, 1973, Turner & al., 1977, према: Жужул 1989: 67). Дакле, мотивација за инхибицијом агресије не мора бити изазвана когнитивном елаборацијом ситуације, него се може јавити и на емоционалном нивоу. Мотивација за агресијом је увек праћена мотивацијом за инхибицијом, док различити унутрашњи и спољашњи фактори који постоје у одређеној ситуацији, могу да делују на тај начин да појачају инхибицију, али могу да делују и у супротном смеру, да ослабе инхибицију и на тај начин посредно да повећају вероватност агресивне реакције. Конкретна агресивна реакција увек је резултат односа између агресивне мотивације и агресивне инхибиције.

Када се говори о импулсивној агресивности, можемо констатовати да је главни узрок агресивног понашања ситуацијом изазвано емоционално стање не-

угоде. Провоцирајућа ситуација довешће до емоционалних промена у организму, а те промене довешће до мотивације за агресијом (као начином за решавање провоцирајуће ситуације) и мотивацијом за инхибицијом агресије.

Когнитивно-информациони фактори

Husemann (1988, према: Жужул, 1989, 74) централно место у објашњавању агресивног понашања придаје схемама у понашању које су похрањене у меморији и које су повезане са одређеном ситуацијом. Препознавање емоција праћено је неким скриптом понашања које је уобичајено уз такву емоцију. Дакле, за појаву агресије неопходна је когнитивна елаборација, која ће довести до препознавања одређеног емоционалног узбуђења као беса. Жужул (1989: 73) наводи три групе когнитивних фактора који учествују у ланцу агресивне реакције:

- *Интерпретација провоцирајуће ситуације.* Оно што ће довести до агресивне реакције није ситуација сама по себи, него начин на који ће појединац ту ситуацију интерпретирати. Уколико неку ситуацију појединац не перципира као провоцирајућу, она неће довести до емоционалних промена, па ни до агресије.
- *Интерпретација насталог емоционалног узбуђења и проналажење могућих одговора.* За настанак емоција није довољна појава емоционалног узбуђења, већ је неопходна и интерпретација тог узбуђења. Schachter & Singer (1962, према: Жужул, 1989: 73) су предложили двофакторску теорију емоција према којој ће појединац трагати за когнитивном интерпретацијом властитог узбуђења ако за њега нема објашњење, а та интерпретација зависи како од карактеристика појединца тако и од ситуације.
- *Процена последица агресивног понашања.* Ова процена ће претходити самом понашању, а деловаће на агресивну инхибицију. Ако се последице процене као негативне и велике, доћи ће до агресивне инхибиције. Међутим, уколико се последице агресивног понашања процене као занемариве или безопасне, већ уз слабу агресивну мотивацију долази до агресивног акта.

Појављивање приказаних фактора зависи од одређених когнитивно - информационих процеса. Три групе фактора утиче на појаву емоционалних промена, а тиме и агресије: интерпретација провоцирајуће ситуације, интерпретација насталог емоционалног узбуђења, трагање за могућим у меморији похрањеним одговорима (реакцијама) на то узбуђење и процена консеквенци евентуалне агресивне реакције.

Социјални фактори

С обзиром да је агресивно понашање - социјално понашање, одређени социјални фактори ће утицати на појављивање или непојављивање тог понашања.

Перцепција неке ситуације као провоцирајуће зависиће од карактеристика извора провокације, препознавање емоционалног узбуђења ће зависити од прошлог искуства и понашања других особа, а процена последица агресије ће зависити од карактеристика потенцијалног циља агресије. Међу различитим социјалним факторима који могу да делују на појаву агресивног понашања, истичемо следеће:

- *Карактеристике извора фрустрације.* Велики утицај на то да ли ће нека ситуација бити доживљена као провоцирајућа или не имају карактеристике провокатора. Ако је провокатор перципиран као симпатичан, пријатељски или опасан, мања је вероватност појаве агресије, док је већа вероватноћа појаве агресивног понашања ако је та особа перципирана као агресивна. Dodge (1980, према: Жужул, 1989: 75) је у експерименту с децом показао да ако се намере особе која је извор провокације перципирају као агресивне, онда су знатно веће шансе да ће изазвати агресивно понашање, него уколико су намере провокатора перципиране као неагресивне.
- *Понашање осталих особа присутних у одређеној ситуацији.* Коју емоцију ће особа приписати својој побуђености организма у великој мери зависи од понашања других особа у истој ситуацији. Када нисмо сигурни како треба да реагујемо, тј. ако је ситуација у којој се налазимо мање јасна, социјална компарација је израженија. Дакле, постојаће тенденција да се понашамо слично као и други људи у сличној ситуацији.
- *Карактеристике циља агресивног понашања.* Процена последица агресивног понашања ће директно зависити од карактеристика циља према којем је агресија усмерена. Уколико је циљ фрустрације интерпретиран као симпатичан или пријатељски, мања је вероватноћа да ће доћи до агресивне реакције. С друге стране ако је циљ агресије перципиран као агресиван, постоји већа опасност за појаву агресивног понашања.

Ситуациони фактори

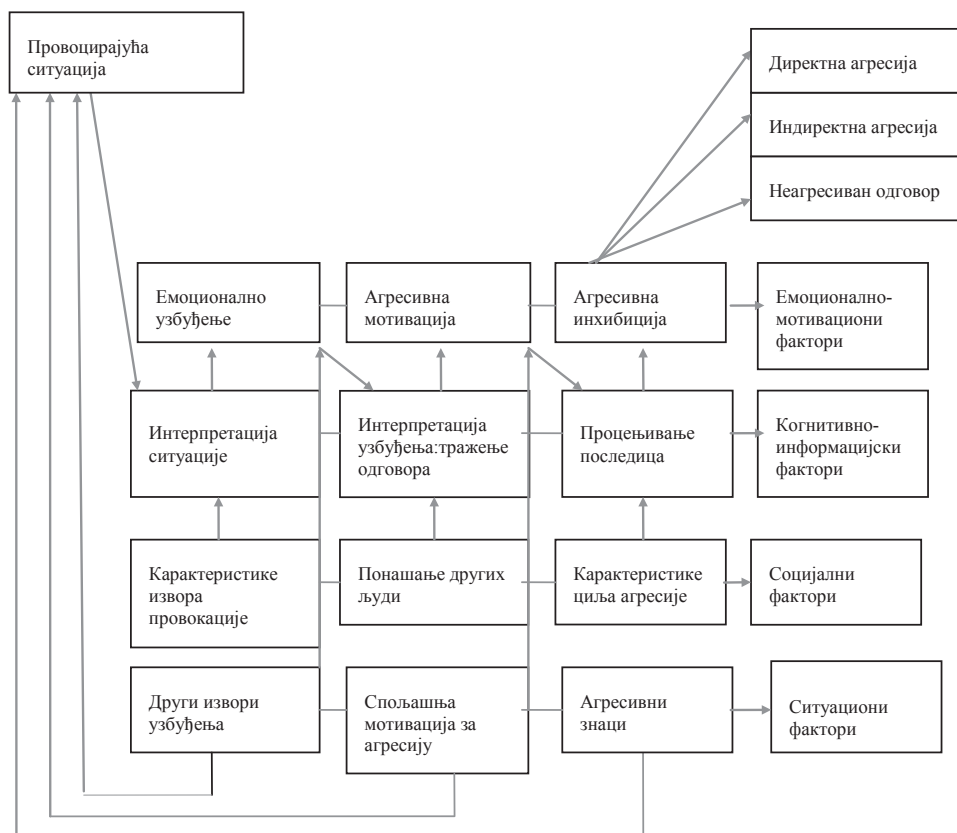
Интензитет агресивне мотивације директно зависи од интензитета емоционалног узбуђења. Међутим, емоционално узбуђење које у одређеном тренутку постоји у организму може бити изазвано различитим факторима и ситуацијама. Ситуацијски фактори на појаву агресије углавном делују индиректно, на тај начин што делују на медијацијске процесе, и у одређеној ситуацији уколико се перципирају као провоцирајући довешће до агресивног понашања.

Уколико је агресивна мотивација изазвана провоцирајућом ситуацијом и уколико постоји могућност и реализације тог циља, онда ће доћи до појачавања агресивне мотивације и самим тим до агресивне реакције.

Спољашњу појаву која поспешује појаву агресије Berkowitz (1989: 64) назива агресивним знаковима. Велики број истраживања указује да такви агресивни знаци могу бити: филмови с агресивним садржајем, посматрање насиља, по-

нашање „жртве“, играчке (Geen & Berkowitz, 1966, Geen & Stonner, 1973, Baron, 1974, Berkowitz & Donnerstein, 1982, према: Жужул, 1989: 77). Агресивни знак може постати било који неутрални стимулус који је кроз претходно искуство повезан са агресивним понашањем.

Однос између различитих фактора који утичу на евентуалну појаву агресивног понашања дат је на Графичком приказу бр.2



Графички приказ бр.2 Шема процеса агресивног понашања (Жужул, 1989: 80)

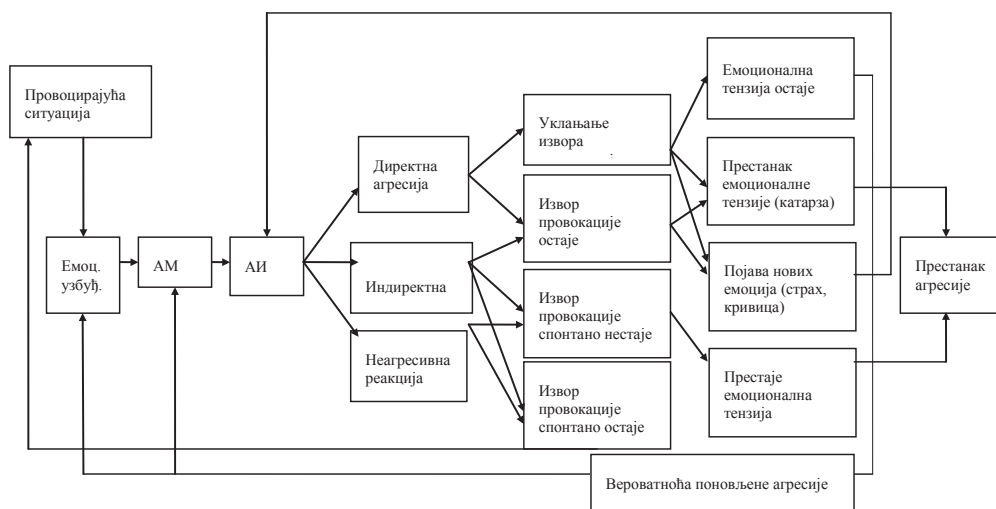
До агресивног понашања долази због деловања одређене провоцирајуће ситуације која ће изазвати емоционалне промене у организму. Те емоционалне промене ће изазвати мотивацију за агресијом, што ће за последицу имати појаву мотивације за инхибицијом агресије. Однос између провоцирајуће ситуације с једне стране, уметнутих емоционално - мотивационих промена, и агресивне реакције с друге стране је узрочан. Тај однос се остварује преко когнитивно - информацијских процеса, а социјални фактори утичу на те процесе. Ситуацијски

фактори утичу директно на емоционално - мотивацијске процесе. На појединца у једном одређеном тренутку делује одређена група спољашњих стимулуса. У зависности од објективних карактеристика тих стимулуса, али и од низа субјективних фактора, ти се стимулуси могу интерпретирати као провоцирајући. Уколико се перципирају као провоцирајући, доћи ће до емоционалних промена, тј. до емоционалног узбуђења. Колики ће бити интензитет изазваних емоционалних промена зависи на првом месту од перципиране јачине провокације, али и од неких ситуацијских фактора. Појава емоционалног узбуђења ће довести до интерпретације тог узбуђења, на које ће највише деловати прошло искуство о томе како је слично искуство било раније интерпретирано, али и препознавање емоција код других особа које су биле у сличној ситуацији. Интерпретација емоција ће довести до могућих одговора који су кроз прошло искуство похрањени у меморији. Уколико се емоција препозна као бес, доминантни одговори ће бити агресивни, делом због биолошких предиспозиција, а делом кроз учење. Дакле, појава агресивних схема ће довести до мотивације за агесијом. Интензитет те емоције ће зависити од интензитета емоционалног узбуђења, али ће на њега деловати и одређени ситуацијски фактори, од којих је најважније евентуално постојање додатне мотивације за агесијом. Агресивна мотивација ће довести до когнитивне процене последица евентуалне агесије. На процену последица ће утицати многи фактори, а најважнији од њих је карактеристика потенцијалног циља агесије. Евалуација последица ће довести до појаве агресивне инхибиције. Интензитет инхибиције ће зависити на првом месту од процене последица, али и од постојања одређених ситуацијских фактора, тзв. агресивних знакова. Ти агресивни знаци могу деловати на инхибицију двосмерно, могу је снижавати, а могу и да је појачају (Dodge 1987, Husseman, 1988, према: Жужул, 1989: 81-82).

Импликације приказаних модела и теорија могу се видети кроз одговор на питање шта се догађа након агресивног понашања? Испољавање агесије у једној прилици не смањује вероватност агресивног понашања појединца после те реакције. У ствари ће доћи до пораста агресивности, чак и уколико је прошло кратко време од иницијалне агресивне реакције. Ослобађање од тензије се јавља једино уколико појединац осећа да је испољавање агесије било праведно и не осећа страх од освете и осећај кривице. Појава агресивне реакције чешће доводи до појачавања накнадне агесије, него до њене редукције. То се може објаснити на следећи начин (Жужул, 1989: 87):

- За већину појединаца извођење агесије представља, само по себи провоцирајућу ситуацију која може да покрене комплетан медијски процес који доводи до агесије.
- Извођење агесије може изазвати одређене пропратне емоције, које могу деловати на тај начин што појачавају постојеће емоционално узбуђење и тензију, и тиме могу да појачају интензитет агресивне мотивације.
- Понашање осталих учесника у ситуацији у којој је испољена агресивност, на првом месту понашање „жртве“, може деловати као агресивни знак који ће олакшати даље испољавање агесије.

Како агресивна реакција утиче на понашање које следи, може се приказати на следећи начин (Жужул, 1989: 86):



Графички приказ бр.3 Приказ понашања које следи након агресивне реакције (према: исто)

Легенда:

AM – мотивација за агресијом

AI – мотивација за инхибицијом агресије

Питање којим смо се бавили је било: Да ли постоје неки унутрашњи покретачи који доводе до агресивне реакције, или је агресија увек реакција на одређену ситуацију? Које су то ситуације које доводе до агресивне реакције? Први понуђен одговор је садржан у фрустрацијској теорији агресивности, према којој агресију изазива ситуација у којој је „циљ усмерене активности спречен“, а то је фрустрација. Berkowitz (1989: 67) је ово схватање проширио сматрајући да агресију изазива било која аверзивна ситуација (ситуација која код појединца изазива нелагоду). Фрустрација је само једна од могућих аверзивних ситуација. Zilman (1979, према: Жужул, 1989: 87) износи схватање према којем агресију може изазвати свака ситуација која је довела до пораста емоционалног узбуђења. Према Бандури (1979, према: исто, 88) и теорији учења, агресија ће се јавити као реакција на сваку ситуацију с којом је кроз протекло искуство и учење асоцирана. Дакле, до импулсивне агресије ће доћи у ситуацијама које појединац перципира као провоцирајуће, без обзира да ли се ради о фрустрацијом, аверзивним или неким другим ситуацијама које се доживљавају као провоцирајуће.

Можемо закључити да су агресивне реакције резултат заједничког деловања агресивне личности и спољашње стимулације. Да ли ће се неко дете по-

нашати агресивно зависи од следећих фактора: индивидуалних, васпитних и ситуацијских. За утврђивање комбинованог утицаја социјалног контекста на агресивно понашање деце, може се поћи од екосистемске перспективе. При изради превентивних програма прво је неопходно да се истражи социјално окружење деце, дијагностикују проблеми и препреке које отежавају примену и изведу потребне промене како у околини детета, тако и у понашању особа које су најодговорније за бригу о њима.

Литература

- Bandura, A. (1979), *Aggression*, Stuttgart: Eine soziallerntheoretische Analyse.
- Bandura, A. (1983), Psychological mechanisms of aggression. U R. G. Green i E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, str. 1–40). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986), *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy*. New York. Freeman & Company.
- Barović, Z. (1999), Razumijevanje – lijek za agresivnost. U Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 124.-133.
- Berkowitz, L. (1969), *Roots of aggression. A reexamination of the frustration - aggression hypothesis*. New York.
- Berkowitz, L. (1989), Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59–73.
- Bilić, V. (1999), Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici. U Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 43-53.
- Бронфенбренер, Ј. (1997), Екологија људског развоја - природни и дизајнирани експерименти. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дедај, М. (2014), Теоријски приступи објашњењу насиља, Зборник, Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 1, 9-24.
- Dodge, K. A. (1980), Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Dodge, K. A. (1986), A social information processing model of social competence in children. U M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (str. 77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991), The structure and function of reactive and proactive aggression. U D. J. Pepler i K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 201–218. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., and al. (2003), Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.

- Essau., C., i Conardt, J. (2006), *Agresivnost u djece i mladeži*, Zagreb: Naklada Slap
- Huesmann, L. R. (1998), The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In: Geen, Russel G./Donnerstein, Edward (Eds.): *Human aggression. Theories, research and implications for social policy*. San Diego, 73-109.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., and Eron, L. (2003), Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39, 201–221. Internet (2013), [http:// www.unicef.org/infobycountry/niger-1420.html](http://www.unicef.org/infobycountry/niger-1420.html)
- Moeller, T. G. (2001), *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Popadić, D. (2009), *Nasilje u školama*, Beograd: Institut za psihologiju & UNICEF.
- Živković, Ž. (2006), *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo
- Žužul, M. (1989), *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.

Dr Marta Dedaj
Dr Tanja Panić
 Sremska Mitrovica
Jovana D. Joković
 Belgrade

FACTORS INFLUENCING THE APPEARANCE OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN

Abstract

The authors of the paper deal with the following question: are there any intrinsic triggers leading to aggressive reaction, or aggressiveness is always a reaction to certain situation? What are these situations which lead to aggressive reaction? Explanations of aggressiveness phenomenon are different. It is stated that impulsive aggression will appear in the situations perceived by an individual as provoking, regardless of whether these situations are frustrating, aversive or they are some other situations experienced as provoking. In other words, aggressive reactions are result of shared action of aggressive personality and extrinsic situation. Whether a child will behave aggressively or not depends on the following factors: individual, upbringing factors and situational ones.

Key words: aggressive behaviour, children, factors.

Др Марта Дедај

Др Таня Панич

Сремска Митровица

Йована Д. Йокович

Белград

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Резюме

В Данной работе авторы занимаются вопросом: существуют ли какие-либо внутренние двигатели, которые приводят к агрессивной реакции, или агрессия всегда является реакцией на определенную ситуацию. Какие ситуации приводят к агрессивной реакции. Трактовки феномена агрессивности различные. Делается вывод, что до импульсивной агрессии дойдет в ситуациях, которые человек воспринимает как угрожающие несмотря на то о каких ситуациях идет речь- фрустрационных, аверзивных или других, воспринимающихся как провоцирующие. Данные, агрессивные реакции - результат совместного действия агрессивной личности и внешней стимуляции. Будет ли ребенок агрессивно себя вести зависит от следующих факторов: индивидуальных, воспитательных и ситуационных.

Ключевые слова: агрессивное поведение, дети, факторы

Лела Вуковић

Техничка школа „Павле Савић“
Нови Сад

Проф. др Светлана Костовић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.213.8:001.895

Прегледни чланак

Примљен: 10. X 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 608–621.

ТИМСКА НАСТАВА У ОКВИРУ ПРОГРАМА RWCT / ЧИТАЊЕМ И ПИСАЊЕМ ДО КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

Резиме

Важно место у реализацији техника интерактивне наставе у оквиру програма RWCT/Читањем и писањем до критичког мишљења имају тимска настава и наставнички тимови. Наставнички тимови у RWCT-у учествују као интрадисциплинарни или мултидисциплинарни, у зависности од тога да ли се наставни садржаји припремају и реализују у оквиру тима наставника исте струке или наставника различитих струка. Овако концептуализована тимска настава омогућује вишедимензионални приступ поучавању и промовише различите стилове учења. Наставници комбинују своје могућности и компетенције, деле одговорност у примени техника и стратегија кооперативног учења које планирају и реализују на најефикаснији и најефектнији начин, у правцу обезбеђивања квалитетног наставног процеса и исхода поучавања и учења.

У раду се анализирају и интерпретирају налази микро педагошког истраживања чији је предмет испитивање ставова наставника који наставу (у оквиру одређених предмета) реализују индивидуално или у оквиру интрадисциплинарног и мултидисциплинарног тима, према програмским техникама RWCT-а. Ставови наставника сагледани су у односу на основне варијабле и задатке наставног процеса.

Кључне речи: тимска настава, програм RWCT, дидактичка иновација, интрадисциплинарни, мултидисциплинарни тим

1. УВОД

Програм „Читањем и писањем до критичког мишљења“ (енг. The Reading and Writing for Critical thinking-RWCT)¹, представљен је методом теоријске анализе садржаја са посебним освртом на елементе програма којима се подржава критичност у мишљењу и промишљању наставних садржаја у процесу активног учења и подстицања функционалног образовања ученика. Структура наставног процеса, који се одвија по моделу Евокација-Разумевање значења-Рефлексција (Steele, 2001) препозната је у оквиру RWCT као стимулативни амбијент за подстицање критичког мишљења (Temple, 2005) уз примену релевантних и пажљиво одабраних техника којим се демонстрирају стратегије кооперативног учења и отварају могућности за концепт тимске наставе.

RWCT програм промишља наставне стратегије засноване на приступу „дијалогског поучавања“ (енг. ‘dialogic teaching’). Приступ је замишљен тако да наставници воде дискусију са својим ученицима у којој се истовремено омогућава ученицима да уче и примењују стил учења који им се чини најсврсисходнијим (Lall, 2012). Главне карактеристике овог приступа су: ученици су охрабрени да постављају питања, износе свој став и коментар на идеје и питања која се појављују током поучавања; наставници мотивишу ученике да истражују и подржавају ученике током развојног концепта савладавања градива; наставници узимају у обзир допринос ученика у процесу обраде наставног садржаја и осмишљавају активности самоспознаје код својих ученика, кроз дијалогски метод и релевантне активности; наставници користе дијалогски метод да би обезбедили кумулативни, развојни и контекстуални оквир, који осигурава партиципацију ученика и ангажовање на пољима нових спознаја са којима се сусрећу (Lall, 2012).

Тимска настава у оквиру RWCT програма, коју организују интрадисциплинарни и мултидисциплинарни наставнички тимови, има значајно место у превазилажењу концепта индивидуално-стручног приступа наставника у предметно-разредној концептуализацији наставне праксе. У раду је дат приказ микро педагошког истраживања у којем се разматрају ставови наставника који наставу реализују индивидуално, тимски интрадисциплинарно или мултидисциплинарно, у односу на основне варијабле и задатке наставног процеса.

2. ТИМСКА НАСТАВА И НАСТАВНИЧКИ ТИМОВИ У RWCT ПРОГРАМУ

У савременој дидактичкој литератури, термин тимска настава широко је прихваћен и сматра се уобичајеним термином за општи организациони модел

¹ Програм „Читањем и писањем до критичког мишљења“ креирала је група аутора Међународног удружења читалаца и Универзитета у Ајови (САД). Носилац акредитације у нашој земљи је Центар за интерактивну педагогију, Београд, а програм се налази у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/15. и 2015/16. (ЗУОВ)

наставе у којем наставници раде заједно као тим, и деле лидерство и одговорност за исту групу ученика. Терминолошка разноликост присутна је, премда релативно ређе, у синонимним употребама синтагми за тимску наставу, као што су: кооперативна настава, партнерска настава, ко-настава, настава у четири руке и сл. (Ђукић, 2006).

У оквиру програма RWCT важно место у реализацији техника интерактивне наставе, имају тимска настава и наставнички тимови. Критеријуми за формирање тимова наставника могу бити различити и зависе од програмских задатака, циљева наставе или планираних исхода. Стога, тимови могу бити у оквиру истог предмета (монодисциплинарни/интрадисциплинарни тим), који планира и реализује наставу за све ученике. Наставнички тим, такође могу чинити и наставници различитих дисциплинарних матрица (интердисциплинарни/мултидисциплинарни тим) који раде са једним разредом (са свим одељењима), или наставници различитих струка и специјалисти (колаборативни тим) који је одговоран за рад са хетерогеним групама ученика и др. (Ђукић, 2006). Програм RWCT и технике кооперативног учења, дакако након одговарајуће едукације наставника, омогућавају формирање мултидисциплинарних наставничких тимова. Тимска настава, управо са мултидисциплинарним тимовима у оквиру програма RWCT, егземплира принцип узајамног дељења од интерактивног приступа, преко ученика, наставника, одговорности, планирања, припреме, реализације наставног процеса и евалуације.

У оквиру организације тимске наставе према RWCT програму, прави се отклон од традиционалне праксе, према којој је наставник одговоран за свој предмет и свој разред, сам планира, припрема и реализује наставу, одлучује о методу, облику рада и наставним средствима, и најзад проверава и евалуира исходе поучавања и учења. „Овај феномен у дидактици описан под називом „стручни индивидуализам“ наставника, дијагностикован је у наставној пракси, у којој се испољава на два начина, односно као предметно-програмска парцелизација и као персонална изолација наставника“ (Ђукић, 2006).

Тимска настава у програмском оквиру RWCT, одвија се у два правца. Наставници формирају интрадисциплинарне и мултидисциплинарне тимове. У настави енглеског језика, на пример, интрадисциплинарни тим од два или више наставника, заједнички планира, припрема и реализује наставне јединице у оквиру плана и програма одређеног разреда/одељења према структури ЕРР и техникама RWCT. Мултидисциплинарни тим, који чине наставници различитих струка, у настави страног/матерњег језика припрема оне наставне садржаје које је могуће поучавати из различитих перспектива и научно утемељених садржаја из угла различитих струка/наставних области (географија, историја, физика и др.) Овако концептуализована тимска настава омогућује вишедимензионални приступ поучавању и различите стилове учења. Ученици поучавано градиво не усвајају из једног извора и од једног наставника, већ су у прилици да уче од наставника који комбинују своје могућности и компетенције, деле одговорност у примени техника које су пажљиво испланирали и реализују их на најефикаснији и најје-

фектнији начин, у правцу обезбеђивања квалитетног наставног процеса и исхода поучавања и учења.

Поред неспорних вишеструких предности које доноси тимска настава као дидактичка иновација у савременом наставном процесу, примена у оквиру програма RWCT, може имати и одређене слабости. Наиме, услови који дефинишу успешну сарадњу међу члановима тима - заједнички циљ, поверење и добри међуљудски односи, јасна подела улога, одговарајућа комуникација, уважавање различитости, равнотежа између захтева и односа у тиму и др. (Ђукић, 2006), када и ако нису доследно испоштовани, доводе до неравнотеже у тиму и обесмишљавају циљеве и задатке тимске наставе. Уколико наставници не могу да превладају „стручни индивидуализам“ и да се одрекну доминације у окриљу „своје“ учионице, они тешко могу постати тимски играчи и примењивати концепт тимске наставе у свом раду.

Оцењивање ученика који се поучавају и уче у тимској настави, такође може представљати додатни изазов за наставнике. У односу на познате моделе оцењивања у дидактичкој пракси, као што су нумеричко, словно и описно (Баковљев, 1992), специфичност оцењивања у тимској настави у оквиру програма RWCT односи се на процес самооцењивања ученика, који може бити индивидуализован или организован као процес групног самопраћења. Први начин оцењивања према RWCT програму, односи се на инструмент самопроцене, који креирају наставници из тима који поучавају ученике. Други начин оцењивања, односи се на индивидуални ученички портфолио или групни портфолио, који воде заједно ученици и наставници према унапред договореним циљевима учења. Наставници у тимској настави, на овај начин имају увид у ученичке продукте/радове настале у току обраде наставног градива или у току понављања и вежбања. Предност оцењивања ученика кроз самопроцену и ученички портфолио, огледа се у подељеној одговорности за образовна постигнућа ученика између наставника и самих ученика.

3. МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња истраживања показују да су основношколски наставници у нашој земљи, заинтересовани за тимску наставу и да желе да је примењују у пракси, иако им недостају шира и систематска теоријска знања о њеним важним карактеристикама. (Шпановић и Ђукић, 2006)

У оквиру истраживања у овом раду, урађена је квалитативна емпиријска анализа ставова средњошколских наставника, који су имали прилике у оквиру програма RWCT да се упознају са основним карактеристикама тимске наставе, и оних наставника који наставу реализују индивидуално, (независно од чињенице да ли раде према програму RWCT или стандардном) у односу на основне варијабле и задатке наставног процеса. У истраживању је примењена дескриптивна метода, техника прикупљања података била је анкетаирање, а инструмент *Упитник* конципиран за потребе истраживања- у формату питања отвореног типа.

Проблем истраживања формулисан је у следећем питању: *Да ли постоји разлика у ставовима наставника у перципирању основних варијабли и задатака наставног процеса, између наставника који раде индивидуално и оних који раде тимски?* Сходно томе, циљ истраживања је био установити да ли се значајно разликују ставови и погледи наставника у вези са кључним варијаблама наставног процеса, ако наставу у једном делу својих активности планирају и реализују индивидуално или у оквиру интрадисциплинарног и мултидисциплинарног тима. Врста истраживања је микро истраживање, са елементима *ex post facto* карактера, у смислу да је већина наставника у узорку испитаника имала прилику да ради према програмским техникама и поступцима RWCT-а. У том смислу, одређени ставови наставника према варијаблама и задацима наставног процеса могли су се посматрати и анализирати у корелацији са елементима програма RWCT, који су наставници примењивали у свакодневној пракси.

Основна хипотеза у истраживању била је да наставници који раде у интрадисциплинарном или мултидисциплинарном тиму, перципирају основне факторе и задатке наставног процеса релевантне у овом раду (улога ученика, улога наставника, стил поучавања, учења и др.) мултиперспективно, и значајно шире од наставника који наставу планирају и реализују индивидуално.

Узорак испитаника у истраживању, пригодног типа, представљали су наставници Техничке школе „Павле Савић“ (27), изједначени у већој мери према карактеристикама: наставна област/предмет (друштвени, природни и стручни предмети), године стажа (између 10-20 година радног стажа), али не и према полу (25 припадница женског пола и 2 припадника мушког пола, услед диспропорције према полу у школи из узорка у којој 2/3 наставног кадра представљају припаднице женског пола, прим.аут.).

Основна дистинктивна карактеристика према којој су наставници сврстани у три групе била је да ли наставу у једном делу програма реализују индивидуално ИН (10), у оквиру интрадисциплинарног тима ИТН (10) или мултидисциплинарног тима МТН (7). Истраживање је спроведено у ТШ „Павле Савић“ у месецу октобру, школске 2015/16. године.

Питања отвореног типа у *Упитнику* формулисана су тако да представљају унапред конципиране зависне варијабле наставног процеса у оквиру којих су посматрани ставови наставника и сагледане разлике у односу на чињеницу да ли наставници раде индивидуално, у интрадисциплинарном или мултидисциплинарном тиму. Анкетирање је било анонимно. У Упитнику, који је конципиран за потребе истраживања, било је 8 питања и то: Како дефинишете/описујете улогу ученика у наставном процесу; улогу наставника; свој приступ наставном садржају који поучавате; свој стил поучавања; стил учења који подстичете у раду са ученицима; свој начин оцењивања и евалуације рада ученика; како дефинишете/описујете свој рад са даровитом децом и свој рад са децом са сметњама/потешкоћама у развоју?

Квалитативна анализа прикупљених података, односи се на анализу садржаја текстуалних садржаја и уочавање доследних образаца и односа између три

групе наставника и њихових ставова по унапред утврђеним варијаблама на основу којих су структурирана питања. Узорак испитаника је релативно мали, посебно у погледу наставника који су реализовали наставу унутар мултидисциплинарног тима (7), али у тренутку када је истраживање организовано представљао је реални формат пригодног узорка. Сходно претходном, могућност генерализације закључака на основу добијених резултата је ограничена.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Детаљна анализа 27 Упитника и одговора на питања отвореног типа у односу на осам варијабли наставног процеса указала је на могућност сагледавања резултата кроз осам фактора који детерминишу наставни процес, а ставови наставника пореде се и анализирају у односу на дистинкцију да ли наставници раде индивидуално, интрадисциплинарно или мултидисциплинарно. Сходно претходном, приказаћемо доминантне обрасце у оквиру сваке варијабле, са посебним освртом на значајно различите перцепције унутар исте, дате из угла наставника који раде индивидуално или у тиму.

4.1. Улога ученика у наставном процесу

Наставници који реализују наставу индивидуално (ИН), интрадисциплинарно (ИТН) и мултидисциплинарно (МТН) истичу активну улогу ученика као пресудну у наставном процесу, указују на сарадничке потенцијале ученика и партнерски однос са наставником. У односу на доминантан образац – *активна улога ученика*, делимично супротан став износи наставник који реализује наставу индивидуално.

ИН6: Већи број ученика је веома инертан, незаинтересован за поједине предмете, руководећи се мишљењем да им то што уче никада неће требати. Временом, добар део промени мишљење и интересује се за рад, према својим могућностима.

У оквиру ове варијабле издвојићемо мишљење наставника који наставу реализује у једном делу програма у оквиру мултидисциплинарног тима, а улогу ученика види кроз различите димензије и искуствено разнолике перспективе у наставном процесу.

МТН4: Ученик ни у ком случају не сме бити само посматрач и слушаца у наставном процесу. Његова улога јесте да прати наставу, али и да активно учествује у наставном процесу-да поставља питања наставнику, директно указује на проблеме који му нису јасни и теме које га додатно занимају и о којима би волео нешто више да сазна. Реакције ученика, њихова питања...помажу наставнику да боље и интересантније организује наредне часове, уочи евентуалне пропусте у свом раду, недостатак или потребу за сарађом са наставницима из области групе сродних предмета.

4.2. Улога наставника у наставном процесу

Наставници ИН, ИТН и МТН као доминантан образац у оквиру ове варијабле истичу- *наставника као покретача, иноватора, модератора* у наставном процесу. Наставник који реализује наставу индивидуално, не излази из доминантног обрасца, али даје најкраћу и прилично уопштену дефиницију улоге наставника.

ИН2: Наставник координира (наставним) процесом и даје смернице рада.

Испитаник који наставу планира и реализује у оквиру мултидисциплинарног тима, детаљно описује вишедимензионалну улогу наставника.

МТН6: Наставник је организатор, водитељ наставног процеса, координатор, ментор, мотиватор, равноправни сарадник, креатор климе у одељењу, „навигатор знања“. Он пажљиво посматра и на време уочава сигнале напретка, евентуалне проблеме у наставном процесу и брижљиво планира сваки следећи корак или активност. Наставник треба да има партнерски однос са ученицима...важан је фактор не само у правцу подстицања одређених резултата у раду и учењу, већ и у подстицању бројних позитивних особина и облика понашања својих ученика.

4.3. Приступ садржају који наставник поучава

Доминантан образац у одговорима наставника ИН, ИТН и МТН у оквиру ове варијабле могао би се формулисати као - *приступ наставном садржају који повезује теорију и праксу и може се применити у свакодневном животу*. Наставници у својим одговорима, наизвијестно да ли раде индивидуално или тимски, истичу такође и степен прилагођености садржаја који поучавају нивоу знања својих ученика, као важну карактеристику у погледу ове варијабле. Надаље, пример који илуструје значај корелације наставних садржаја, такође налазимо у одговору испитаника који ради тимски, мултидисциплинарно.

МТН4: Наставни садржаји морају бити примерени узрасту и предзнању ученика, како предзнању из конкретног предмета, тако и из групе сродних предмета. Стога, наставник јесте у обавези да прати градиво и из предмета са којим треба да оствари корелацију, и да буде свестан ученичких умећа и знања из осталих сродних наука. Ученичка знања из природних наука треба интегрисати у што већем степену; ученицима треба указивати на преплитање, примену, утицај и допуњавање знања у оквиру ове групе предмета.

4.4. Стил поучавања наставника

Анализа одговора наставника ИН, ИТН и МТН унутар ове варијабле указује на доминантни образац у ком наставници истичу- *интерактивно поучавање засновано на принципима критичког мишљења, јасан и разумљив стил прилагођен конкретним ученицима/одељењу*. 20% (2/10) наставника ИН, излази из доминантног обрасца у значајној мери, јер свој стил дефинишу кроз призму традиционалног приступа настави.

ИН6: Не одустајем од класичних метода, (користим, прим.аут.) таблу, креду (маркер) и графофолију, уз детаљно објашњавање и примену на часовима предвиђеним за вежбе-важна је корелација програма теоријских часова и часова вежби.

ИН5: Сматрам да је мој стил у највећој мери традиционалан, али то не искључује увођење нових наставних метода и средстава. Начин извођења наставе је условљен поседовањем адекватних наставних средстава.

Наставник МТН у свом одговору унутар ове варијабле, илуструје свој стил поучавања и нуди вишеструке димензије искуствено утемељене на мултидисциплинарној перспективи наставног процеса.

МТН4: Наставна тема мора бити целина, стога инсистирам на повезивању претходно наученог градива са новим наставним садржајем на самом почетку часа. Нови садржај објашњавам преко примера који су ученицима блиски и лако препознатљиви; уколико то услови дозвољавају, демонстрирам. Наводим ученике да сами препознају и наводе нове примере, заједно о њима дискутујемо. Истичем корелацију са осталим сродним наукама и тиме наводим ученике на размишљање о неким проблемским ситуацијама и из угла осталих наука. Инсистирам на дискусији, и остављам довољно простора да сваки ученик искаже своје проблемске ситуације.

4.5. Стил учења који наставник подстиче у раду са ученицима

У оквиру ове варијабле, значајан је диверзитет у ставовима наставника који би се могао објаснити различитим наставним областима/предметима у којима се учење одвија. Ипак, доминантан образац у ставовима наставника ИН, ИТН и МТН у погледу стила учења који подстичу у раду са ученицима издвојен је као-активно учење које стимулише различите мисаоне процесе и учење у когнитивном, афективном и психомоторичком подручју (према Блумовој таксономији васпитно-образовних циљева, Матијевић и Радовановић, 2011). Наставници који реализују наставу индивидуално ИН, о стилу учења говоре из „ЈА“ перспективе (подстичем ученике, јасно и разумљиво презентујем, трудим се да сви ученици буду ангажовани, инсистирам на самосталном учењу и сл.). Испитаници који наставу организују у ИТН, истичу неопходност повезивања теоријских и практичних знања (наставници који наводе да предају стручне предмете, нпр. органска хемија, хемијска технологија и др., прим.аут.) тако да стил учења прилагођавају ученицима које виде као аналитичаре, теоретичаре и/или практичаре у наставном процесу. Наставници који су искуствено планирали и реализовали наставу у оквиру МТН, стил учења директно повезују са интерактивном наставом и избором наставних метода којима подстичу учење на самом часу. Испитаници ове групе, о стилу учења не говоре из „ЈА“ перспективе, већ из угла интеракције, дијалошког поучавања, партнерског односа у процесу учења, у ком наставници уче са својим ученицима (испитаници наводе методе и технике- пројект методу, мапе ума, играње улога, проблемску наставу, дискусију и облике рада-

рад у пару, тимски рад, групни рад и др.) Следећи примери илуструју претходно наведене категоризације унутар ове варијабле.

ИН6: Јасно и разумљиво презентујем наставне садржаје и подстичем активно учење ученика у процесу учења, инсистирам на самосталном раду.

ИТН1: Ученици најлакше уче када им је тема блиска и када побуђује њихово интересовање. Они (ученици, прим.аут.) тако постану мотивисани и више тај наставни садржај не доживљавају као учење учења ради, већ добију унутрашњу жељу да нађу решење или дођу до неког циља.

МТН3: Стил учења који подстичем произилази из разноликих наставних метода у којима сви учимо. Учење се одвија кроз интеракцију, посебно у пројект методи, техникама мапе ума, слагалици, дискусији и др. Облик рада на часу такође усмерава стил учење. Ученици примењују вршњачку едукацију на часовима вежбања и понављања, а мотивисани су више када радимо у пару или групно.

4.6. Оцењивање и евалуација рада ученика

У оквиру ове варијабле наставног процеса наставници ИН, ИТН и МТН истичу као доминантан образац у својим ставовима да је *оцењивање систематичан, континуиран и у највећој мери објективан процес вредновања ученичких постигнућа*. Већина наставника, независно да ли раде индивидуално или тимски, изражава своје залагање за објективним оцењивањем, али истичу да је овај стандард тешко испратити у усменим одговорима ученика, за разлику од писмене провере за коју су унапред дефинисани критерији. Наставници у већем проценту дају одговор на ово питање у складу са доминантним обрасцем, а следећи примери одговора из *Упитника* послужиле нам да сагледамо различит концепт оцењивања испитаника који наставу реализује индивидуално и испитаника који у једном делу својих програмских активности ради у мултидисциплинарном тиму. Наставник који има искуства у подељеној одговорности за планирање и реализацију наставе у мултидисциплинарном тиму, даје вишедимензионални оквир процеса оцењивања и указује на суштински важне елементе у структури евалуативног процеса ученичких постигнућа- самооцењивање ученика и групно оцењивање.

ИН6: За мене процес оцењивања представља што већи број провере знања-усмено, тест или практични рад.

МТН1: Пратим рад ученика током целе године. Оцењујем ученике тако што питам сваког ученика да себе оцени, а исто питање поставим и ученицима из одељења. Потом своју оцену усагласим са њиховом, заговарам демократски приступ оцењивању.

4.7. Рад са даровитом децом

У погледу рада са даровитом децом, наставници ИН, ИТН и МТН у својим ставовима као заједнички именитељ истичу - *рад са даровитом децом организује се у ваннаставним активностима, додатној настави и припремама за такми-*

чење. 7,4% (2/27) наставника у својим одговорима наводи да су даровита деца неправедно занемарена у редовном наставном процесу, док 3,7% (1/27) наставника наводи да даровита деца имају могућност да се баве истраживачким радом у Петници. У оквиру ове варијабле наставног процеса, издвојићемо став наставника ИТН, који илуструје одговоре значајног броја 48,15% (13/27) наставника који раде индивидуално или тимски, а рад са даровитим децом посматрају као интегрални део редовног наставног процеса, кроз модел диференциране наставе и индивидуализованог приступа у поучавању и учењу.

ИТН1: Даровиту децу треба што више упослити и дати им додатне задатке у обради новог градива, који треба увек да буду изнад њиховог тренутног знања да би ти ученици били у могућности да проширују своје сазнајне видике. Треба их ангажовати у припреми часова, писању радова, пројеката, прикупљању додатног наставног материјала и раду са другом децом.

4.8. Рад са децом са сметњама/потешкоћама у развоју

Анализа добијених одговора у оквиру ове варијабле наставног процеса указује на доминантну карактеристику коју наставници ИН, ИТН и МТН исказују следећим ставом- *рад са децом са сметњама у развоју је индивидуализован у мери у којој су наставници обучени за инклузивни приступ*. Упоредна анализа ставова наставника који раде индивидуално и тимски указала је на значајне разлике у перцепцијама испитаника. Наставници који наставу реализују индивидуално у својим одговорима јасно истичу недостатак подршке, у смислу адекватне едукације у вези са инклузијом, недовољну сарадњу са породицама деце са потешкоћама у развоју, и немогућности да у постојећој предметно-разредној настави посвете више пажње овим ученицима.

ИН1: Потребна ми је едукација, јер са конкретним инклузивним приступом нисам имала искуства.

На другој страни, наставници који раде тимски у оквиру интрадисциплинарног или мултидисциплинарног тима истичу већи степен спремности за рад са децом са потешкоћама у развоју у односу на наставнике који раде индивидуално. У анализираним одговорима испитаници ИТН и МТН поред емпатије, показују висок степен развијености наставничке компетенције К3 (Компетенције за подршку развоју личности ученика-*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, ЗУОВ, 2011*, прим.аут.), спремност да прилагоде свој приступ поучавању ученицима којима је потребна додатна подршка, да се ангажују у припреми, планирању и реализацији ИОП-а (Индивидуални образовни план) и др. Сходно претходном, навешћемо примере наставничких одговора у оквиру ове варијабле који илуструју вишедимензионални приступ у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка.

ИТН2: Овој деци је потребна посебна пажња, наставни садржаји и облик рада морају се прилагодити могућностима ученика; треба их мотивисати у виду похвала и давања високих оцена за успешно урађене задатке. Наставник

треба да буде брижан и свестан могућности сваког ученика понаособ. Важно је да се ученици ослободе било каквог страха или одбојности према предмету и предметном наставнику.

МТН4: Свако дете са сметњама у развоју захтева посебан приступ, стога не бих могла дати уопштен опис свога рада са њима. Оно што је заједничко у свим досадашњим искуствима, јесте да изузетно ценим сваки труд и напредак који покажу и да сваки помак награђујем, да ми је јако важна сарадња са осталим наставницима-њихова искуства, упућеност у ученикова предзнања и могућности.

Осврт на анализиране одговоре свих испитаника, наставника ИН, ИТН и МТН указује да је у највећој мери потврђена основна хипотеза у овом истраживању, према којој наставници који наставни програм реализују у интрадисциплинарном и мултидисциплинарном тиму перципирају основне варијабле наставног процеса (улога ученика, улога наставника, стил поучавања, учења и др.) мултиперспективно, и значајно шире од наставника који наставу планирају и реализују индивидуално.

У једном делу анализирани текстуални садржаји/резултати могли су се окарактерисати као *ex post facto* истраживање. Наиме, 30% (3/10) наставника ИТН и 57,14% (4/7) наставника МТН оспособљени су да наставу реализују према програму RWCT и имали су прилику да у хоризонталном учењу према принципу наставник-наставник (Lamisco&Ward, 2008) сарађују у тимском раду, организују обуке за друге наставнике и заједнички планирају и реализују наставне јединице у интегрисаној настави. Наставници/испитаници ИН нису имали таква искуства. Дакле, у оквиру одређених варијабли и задатака наставног процеса, који су испитивани у овом истраживању, поједини ставови наставника ИТН и МТН могли су бити формиран на основу искуствено преобликоване праксе, и примене техника и стратегија програма RWCT.

5. ЗАКЉУЧАК

У раду се разматра концепт тимске наставе који реализују наставнички тимови, интрадисциплинарни и мултидисциплинарни, у оквиру RWCT програма. Тимска настава концептуализована, према овом нацрту интерактивне наставе, пружа вишедимензионални приступ поучавању и различите стилове учења у смислу обезбеђивања квалитетног образовања за сваког ученика.

У оквиру квалитативног микро педагошког истраживања испитани су и анализирани доминантни обрасци у оквиру релевантних варијабли наставног процеса. Вишеструке перспективе и сложеније структуре дидактичко-методичких фактора и задатака наставног процеса забележене су у одговорима наставника који раде у интрадисциплинарним и мултидисциплинарним тимовима у односу на наставнике који раде индивидуално. Добијени резултати унутар варијабле *улога ученика* односе се на активног ученика у интерактивној настави, а *улога наставника* перципирана је кроз улоге модератора, покретача и иноватора

у наставном процесу. Приступ *наставном садржају* који се поучава доминантно је описан из угла нераскидиве везе теоријског и практичног концепта и димензије примењивости у свакодневном животу. *Стил поучавања наставника* дефинисан је у одговорима испитаника као интерактиван, јасан и разумљив у циљу подстицања критичности у мишљењу. *Стил учења* који наставници подстичу у раду са ученицима описан је као интерактивно учење у когнитивном, афективном и психомоторичком подручју. *Оцењивање и евалуација рада ученика* у овом истраживању доноси ширу димензију у односу на наставниково оцењивање у смислу, самооцењивања ученика, вођења индивидуалног или групног портфолиа. *Рад са даровитом децом* описан је у ставовима испитаника кроз поларитет позиције ангажовања ученика- у ваннаставним активностима или курикуларним програмима. *Рад са децом са сметњама/потешкоћама у развоју* детерминисан је као индивидуализован према степену наставникове компетентности у погледу инклузивног приступа. Вишеструке перспективе и шире димензије у оквиру сагледаних варијабли наставног процеса, у већој мери су забележене у одговорима наставника који раде у интрадисциплинарним и мултидисциплинарним тимовима, у односу на наставнике који раде индивидуално. Укратко, могућност генерализације резултата је ограничена, узимајући у обзир обухват пригодног узорка, али би се веће уопштавање у оквиру теме могло постићи одабиром већег броја испитаника или компаративном анализом резултата наредног истраживања према истом нацрту у другој школи или друкчијем социо-културолошком окружењу.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1992). *Дидактика*. Београд: Научна књига
- Ђукић, М. и Шпановић, С. (2006). Тимска настава као дидактичка иновација. У: Зборник радова „Европске димензије промена образовног система у Србији“, књига 1, Нови Сад: Филозофски факултет
- Кнежевић-Флорић, О. и Нинковић, С. (2012). Хоризонти истраживања у образовању. Нови Сад: Филозофски факултет
- Lall, M. (2010). *Child centered learning and teaching approached in Myanmar*. marieall.com/wp/wp-content/.../CCA_research_by_Marie_Lall.pdf [2.10.2014]
- Lemisco, L. & Ward, A. (2007). Team-Teaching Across Disciplines in the University. *Thinking Classroom*, 8,2, (8-15), IRA [www.rwct.net.]
- Матијевић, М. и Радовановић, Д. (2011). Настава усмјерена на ученика. Загреб: Школске новине
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011), Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања
- Steele, J.L. (2001). The Reading and Writing for Critical Thinking Project: A framework for School Change. In D. Kloster, J. Steele and P. Bloem (Eds.), *Ideas Without Boundaries: International Educational Reform through Reading, Writing and Critical Thinking*. International Reading Association

- Шпановић, С. и Ђукић, М. (2006). Наставничка перцепција тимске наставе. У: Зборник радова „Европске димензије промена образовног система у Србији“, књига 1, Нови Сад: Филозофски факултет
- Temple, Ch. (2005). Critical Thinking and Critical Literacy. *Thinking Classroom* 6,2, (15-20) [www.rwct.net]

Lela Vuković
Prof Dr Svetlana Kostović
Novi Sad

TEAM TEACHING WITHIN RWCT PROGRAM/READING AND WRITING TO CRITICAL THINKING

Abstract

Team teaching and teaching teams have a significant place in the implementation of techniques of interactive teaching within the program RWCT/ Reading and Writing to Critical Thinking. Teaching teams in RWCT participate as interdisciplinary or multidisciplinary, depending on whether teaching contents are prepared and realized within the teams of teachers of the same field, i.e. profession or of different fields, i.e. professions. Team teaching conceived in such a way provides opportunities for multidisciplinary approach to teaching and promotes various learning styles. Teacher combine their abilities and competencies, share responsibility in the application of techniques and strategies of cooperative learning they plan and implement in the most efficient and the most effective way, in order to provide high quality of teaching process and teaching and learning outcomes.

The paper offers an analysis and interpretation of findings of a micro pedagogic research whose subject refers to examination of attitudes of teachers who realize their teaching (within certain subjects) either individually or within an interdisciplinary or multidisciplinary team, according to RWCT techniques. Teachers' attitudes are considered in regard to basic variables and teaching process tasks.

Key words: team teaching, RWCT program, didactic innovation, interdisciplinary, multidisciplinary team.

Лела Вукович

Проф. др Светлана Костович

Нови Сад

РАБОТА В КОМАНДЕ НА УРОКАХ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ RWCT/ ЧТЕНИЕМ И ПИСАНИЕМ ДО КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Резюме

Важное место в реализации техник интерактивного обучения в рамках программы RWCT/Чтением и писанием до критического мышления имеют работа в команде и учительские команды. Учительские команды RWCT участвуют как интрадисциплинарные или мультидисциплинарные, в зависимости от того как учебные содержания подготавливаются и реализуются в рамках команды учителей одной профессии или учителей разных профессий. Таким образом работа в команде на уроках дает подход к изучению в нескольких измерениях и предлагает различные стили обучения. Учителя комбинируют свои возможности и компетенции, делят ответственность в применении техник и стратегий кооперативного обучения, которые планируют и реализуют наиболее эффективным способом, в смысле обеспечения качественного учебного процесса и итогов обучения и учения.

В работе анализируются и интерпретируются анализы микро педагогического исследования, предмет которого является опрос мнений учителей, которые уроки (в рамках определенных предметов) расписывают индивидуально или в рамках интрадисциплинарной и мультидисциплинарной команды, по программным техникам RWCT-а. Мнения учителей рассмотрены в отношении к основной variability и задачи учебного процесса.

Ключевые слова: работа в команде на уроках, программа RWCT, дидактическая инновация, интрадисциплинарная, мультидисциплинарная команда

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ ИСТРАЖИВАЧКОГ УЧЕЊА И МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ

Резиме

Савремена дидактичка теорија подразумева методички плурализам у ком је заступљено комбиновање и интегрисање хеуристичких стратегија учења и поучавања, са посебним нагласком на истраживачком учењу. Циљ истраживачког учења огледа се у кооперативном раду наставника и ученика, где ученици активно партиципирају у одабиру материјала за учење, организацији и евалуацији рада. Истраживачким учењем могуће је подстицати метакогнитивне способности ученика и помоћи им у конструисању и одабиру оних стратегија и метода које утичу на ефикасно решавање задатака. Приликом истраживања, ученик је у позицији да самоорганизује и испланира своје учење, надгледа и регулише ток учења почевши од почетка до коначне финализације циљева. Док истражује, покушавајући да реши проблем, код ученика је могуће дидактичким инструкцијама провоцирати мониторинг и елаборацију свог рада, са нагласком на самопропитивању, проверавању решења, анализирању и синтетисању, лапидарном закључивању, екстраховању идеја и кључних речи из обрађиваног садржаја. Задатак истраживачког учења јесте да подстиче аутономију у учењу, антиципаторско учење и коегзистентност у раду, чиме се отварају могућности изналажења одговарајућих стратегија, метода и техника учења, а учење постаје учинковитије.

Кључне речи: истраживачко учење, дидактичке инструкције, метакогнитивне стратегије

Уводна разматрања

Дидактичка теоријска мисао је током свог дугог развоја била под утицајем различитих друштвених, економских и идеолошких промена, научних и теоријских праваца и усмерења, различитих колебања и обликовања. Почетком 19. века Хербарт је разрадио теоријске основе дидактике, где су он, а посебно његови следбеници – хербартијанци придавали значај преношењу знања на ученике у оквиру наставе (чувени формални ступњеви наставе). Као одговор на

ригидност и крутост хербартијанаца, крајем 19. и почетком 20. века јавила се нова педагошка струја, на челу са Дјуијем. Представници овог правца придавали су већи значај активној улози ученика, што се у значајној мери разликовало од хербартијанског дискурса учења и поучавања.

Уместо теорије наставе, Дјуи и његови следбеници заступали су теорију учења. Представници нове педагошке струје акценат су стављали на анализу поступака и радњу ученика. И друга пондерозна имена реформске педагогије истицала су значај ученичког активног партиципирања у настави. Током развоја, ова два правца нису супротстављани ни подређивани један другом. Савремена схватања указују да је настава тесно повезана са учењем, да настава и учење представљају јединствену целину. Идеја о мисаоној активности ученика и самосталном раду¹ није новијег датума. Бројни мислиоци који су се бавили педагошким, односно областима васпитања и образовања – Платон, Квинтилијан, Монтењ, Коменски, Лок, Русо, Дистервег, Кершенштајнер, Дјуи, Декроли, Дотран, Сикингер и други – истицали су мисаону активизацију ученика и наставни рад који ће их подстицати да самостално долазе до решења.

Метакогнитивно учење представља неизоставни део када је у питању учениково активно мисаоно ангажовање. Узимајући у обзир да савремена настава више вреднује како је ученик нешто научио од тога колико је научио, јасно је да су стратегије и методе у учењу од кључног значаја за напредовање ученика. Истраживачко учење ствара погодан амбијент за подстицање метакогнитивног учења код ученика. Овакво учење не претпоставља употребу једне методе, већ више метода, где се посебан нагласак ставља на хеуристичке дидактичке инструкције. Поред тога, истраживачким учењем могуће је објединити и један од конституената метакогнитивног учења који, поред подручја когнитивног, наглашава и афективни и социјални аспект учења. То је могуће постићи социјалном сфером истраживачке наставе, где су ученици у сталној интеракцији. Путем радионичког, сарадничког и тандем рада, ученицима се отвара могућност да осмишљавају нове идеје, заједнички проналазе више квалитетних решења и свој рад верификују компарирајући га с вршњацима у групи, одељењу. Истраживачко учење погодује подстицању метакогнитивних стратегија учења које се односе на праћење и надгледање когнитивних процеса, одабир адекватних метода за решавање проблема, организацију и планирање рада, регулацију процеса учења, евалуацију и самоевалуацију урађеног.

Стратегије метакогнитивног учења

Уколико се осврнемо на чињеницу да је европска дидактичка сцена напустила научно-теоријску традицију дидактичке мисли у којој је превладала „дидактика затвореног типа“ и сконцентрисала се на „отворену дидактику“ омеђену феноменолошко-антрополошком и холистичком традицијом мисли (Gojko, 2009), индикативно је

¹ Овде се самостални рад ученика односи на минималну предавачку улогу наставника и максимално редуковање рада по принципу готових решења и „рецепата“.

да учење добија нову форму. Ова форма учења одвија се у знаку сусрета појединца са садржајем и самим собом, предвиђања, конструисања и реконструисања знања.

Метакогнитивно знање и метакогнитивне способности односе се не само на то да је појединац свестан својих когнитивних процеса (опажања, памћења, мишљења), већ и својих стратегија учења, што указује да појединац зна кад и у којој ситуацији се одређене стратегије учења могу ефикасније применити и користити више и боље него неке друге стратегије учења које ће можда бити ефикасније у некој другој ситуацији. Процене о ефикасности одређених стратегија решавања задатака и њихово коришћење у одговарајућим ситуацијама представљају суштину метакогнитивних стратегија решавања проблема. Метакогнитивне стратегије односе се на надгледање нашег пута и напредовања ка циљу и свесности да знамо сваког тренутка кад се зауставимо докле смо стигли, да проценимо колико је још остало до циља и да то поредимо са утрошеним и преосталим временом (Sweeny, 2010). Наставници могу пуно помоћи ученицима у томе како да заузимају ефикасне приступе у решавању проблемских задатака и учењу, те тако повећају њихов изглед за успех. Треба нагласити да уколико ученици приступају решењу задатака без плана и насумице – успеха нема (Стојаковић, 2008). Ученици најбоље уче када су очекивања (постављени критеријуми и стандарди) јасно експлицирана. На тај начин могу да проверавају сопствени рад и процењују своје напредовање. Када једном интернализују критеријуме ефикасног рада, ученици постају самокритични, вични евалуацији и самоевалуацији. (Перкинс, 1992 према: Пешикан, 2003) Наставници увек у току наставе могу подстицати ученике да се питају: Како приступити решавању задатка; Како доћи до решења и који је метод најбољи?; Постоји ли више начина да се дође до решења?; Који је најисправнији?; Који начин решавања проблема је најзанимљивији?; Могу ли и ја да покушам да решим задатак на тај и тај начин?; Шта треба прво да урадим?; Да ли ћу имати довољно времена да то урадим на начин који сам одабрао?; Да ли је мој план у целини добар и да ли ће бити успешан?; Да ли сам и раније решавао задатке на овај начин?; Ако јесам, зашто?; Како је било: успешно или неуспешно?; Зашто сада не бих покушао на нови начин?; Да ли и како да направим нови план решавања?; Шта је добро, а шта није у мом новом плану?; Шта треба да променим, а шта да побољшам?; Колико је и шта урађено, а шта је још остало да се уради?; Да ли је преостало довољно времена да се то заврши?; Ако не, шта ће остати незавршено? (Стојаковић, 2008, 2009).

Када су завршили са радом на задатку, ученике је потребно подстицати да себи и даље постављају питања. Нека од њих су: Да ли бих могао још нешто да урадим како бих добио бољу оцену?; Какав је мој резултат – да ли је различит од других у одељењу?; Да ли сам ово могао да урадим за мање времена?; Да ли бих поново радио на сличан начин?; Са ким могу детаљније да разговарам о резултату и методу рада?; Треба ли да тражим више информација и помоћ од других (наставника и вршњака у одељењу)? (Стојаковић, 2008, 2009).

Метакогнитивне стратегије учења су у тангентној равни са конструктивистичким мишљењем. Трећа традиција, тзв. педагогија „конструкције“ или

конструктивистичка педагогија, а по аналогiji на класификације Суходолског, „Трећа“, или по неким ауторима у жаргону названа „алтернативна педагогија“, настала је под утицајем Канта, крајем 18. века (Gojkov, 2007). Заснована на спонтаним потребама и природним интересовањима појединаца, ова епистемологија заговара слободно изражавање, креативност и знање субјекта: како усвајати знања, освајати стратегије учења. У конструктивистичкој теорији упоришно је заснована партиципативна епистемологија, где је значајно осећање нечијег начина у чину учења (метакогниција). Појединац се више не задовољава прихватањем сирових података, већ их бира и асимилије (Gojkov, 2009). Конструисање знања подразумева не само једноставну акумулацију и ‘слагање’ знања једног на друго, већ реструктурисање постојећег, његову имплементацију и разрешавање конфронтације претходног са новоосвојеним знањем. Примена конструктивистичке парадигме на нивоу дидактичко-методичких апликација значи да се генерално пружа предност поступцима самосталног стицања знања у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење. Зато се даје више простора стратегијама и методама као што су: хеуристичке стратегије, истраживања у природи, креативне методе, учење откривањем, групни рад у малим групама, радионичарски рад. Треба напоменути да ниједна метода није сама по себи добра или лоша јер њена примереност зависи од циља и садржаја, контекста, ситуације, ученика и наставника (Terhart, 2001). Г. Гојков (2011) истиче да је подстицањем метакогнитивних вештина код ученика могуће ублажити, ако не сасвим отклонити, неке од замјерки упућених конструктивистичкој парадигми, као што су да конструктивисти изолују индивидуалног ученика, не обраћајући довољно пажње на окружење, те да стављају акценат на само когнитивне способности, минимизирајући место и улогу средине и игноришући чињеницу да се развој одвија унутар друштва. Такође, метакогнитивним вештинама утиче се на афективну сферу, односно осећања, жеље, страсти, који имају стратешку улогу у чину учења.

Улога дидактичких истраживачких инструкција у подстицању метакогнитивног учења

Савремена дидактичко-методичка сцена наглашава хеуристичке стратегије и методе, које подстичу дивергентну продукцију, критичко мишљење, антиципаторно учење са израженијим метакогнитивним способностима ученика. Истраживачке инструкције подразумевају активно учење, с обзиром да се од ученика тражи да буде активни партиципатор у конструисању сопственог знања. Израз активно учење је, како наводе Матијевић и Радовановићева (2011), у одређеном смислу плеоназам, с обзиром да свако учење подразумева активност субјекта који учи, а свака животна ситуација је у функцији учења. Међутим, овом синтагмом желе се истаћи разноврсне активности субјеката који уче, подстицане активним методама учења. Различити облици учења ангажују менталне процесе, креативност, повезивање знања, примену знања, самосталност, иницијативу, слободу избора и изражавања ученика, па их с правом можемо ословити активним

методама, у односу на оне облике учења који захтевају једноставније и ниже менталне процесе, активности репродукције, имитирање модела, примену већ наученог обрасца, шаблона рада. Ми бисмо овде додали да је значајно говорити о активном и интерактивном учењу, односно настави, будући да свака ученичка активност у активној настави доводи до интерактивности. Ово иде у прилог ставу Виготског да је учење активна конструкција кроз асиметричну педагошку интеракцију у Зони наредног развоја и да настава не може да буде конципирана као једносмерна испорука знања, већ да мора бити дизајнирана као дијалог, размена, како између наставника и ученика, тако и између самих ученика (Пешикан, 2003). Саопштавањем резултата свог самостално обављеног задатка, односно наученог, у одељењу, ученик изазива реакције других ученика. Тиме активна настава спонтано прелази у интерактивну (Илић, Гајић, Маљковић, 2007).

Појмовима искуствено и антиципаторно учење у извесном смислу можемо да појаснимо израз активно учење. Искуствено учење је такво учење у ком субјекти који уче учествују у планирању и организовању процеса учења. Искуствена (витагена) настава је заснована на актуелизацији животног искуства ученика ради стицања знања. Животна информација, док се не издефинише у животно искуство, прелази пут од а) примарне, још неиздиференциране перцепције; б) улази у процес вредновања, када појединац сагледа њен општељудски значај и њену вредност за себе лично и в) долази у завршну оријентациону фазу када је појединац усмерава да би је запамтио. У искуственој настави важно место заузима сарадња наставника и ученика, где треба да се постигне свест о заједничким циљевима, да се детерминишу функције учесника у сарадничком процесу, од којих се очекује да се узајамно помажу у реализацији циљева. (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008)

Насупрот традиционалном, адаптивном схватању учења (учење као мењање појединца на основу претходних искустава) у дидактичку и методичку праксу уводи се појам антиципаторног учења, где је антиципација (предвиђање) саставни елемент, и партиципативно учење (активно учествовање ученика). Ово иде значајно у прилог метакогнитивном учењу, с обзиром да се учење не схвата као акумулација новог знања и урезивање нових информација у постојеће когнитивне мапе, већ управо постојеће знање код ученика представља препреку коју ученици морају да савладају не би ли овладели новим знањем (Gojkov, Gojkov Rajić, Stojanović, 2014). Антиципаторно учење претпоставља активирање маште (фантазије), стваралаштво, као и узимање у обзир развојних тежњи и вредности. Такође, антиципаторно учење подразумева одговорност за неку одлуку у процесу учења, као и ношење са могућим негативним последицама. Преузимање одговорности за одлуке укључује и демократичност, као једно од битних обележја ситуација колективног учења (Matijević, Radovanović, 2011).

Нова научна знања су за ученике непозната, исто као што су била непозната и за научног радника, док их путем научног истраживања није сазнао. Дистервег је, још пре много година, истицао да лош учитељ открива истину, а добар учитељ учи како истину наћи, што даље упућује да уз наставникову помоћ

ученици могу истраживати у наставном процесу и долазити до, за њих, непознатих истина најкраћим могућим путем, уз самостални интелектуални напор. Тиме је могуће неговати креативне способности код ученика, што је једна од коегзистентних тачака са савременом наставом. Креативан ученик има развијену флуентност – способност за предлагање бројних идеја при решавању проблема, а одише и флексибилношћу мишљења, што подразумева способност промене мишљења током решавања проблема, ослобађање од клишеа и самостално трагање за новим путевима (Јukić, 2005).

Када ученици у настави имају задатак да индивидуално, у групи или у пару самостално откривају оно што им је непознато, и да притом користе различите изворе знања, да резултате својих трагања за одговорима или решењима на различите начине саопштавају наставнику или свим ученицима у одељењу, користимо *истраживачку наставну методу*. Овом методом потенцира се самостални и стваралачки рад ученика, њихово самостално планирање, прикупљање чињеница коришћењем различитих извора знања, самостална анализа чињеница, њихово тумачење и самостално саопштавање резултата сопственог истраживања. У оваквој настави наставник је најмање у улози преносиоца готових знања ученицима, а све више стратег, режисер, дијагностичар и сарадник који прати развој ученика и прилагођава захтеве њиховим индивидуалним могућностима и способностима (Kranjčev, 1985).

Циљеви истраживачког учења су, осим квалитетног образовања и усвајања трајног знања, развијање способности ученика за активно коришћење стеченог знања, као основе за касније учење и школовање, те целоживотно учење, уз корелацију и интеграцију садржаја. Истраживачке дидактичке инструкције реализују се помоћу методе *укључи ме*, којом ученици могу више да науче јер активно учествују у процесу учења. У истраживачкој настави главни извор знања је природа која нас окружује: школско двориште, парк, река, бара, језеро, зоолошки врт, музеј, фабрика, библиотека, биоскоп, позориште, штампарија. Уколико нам је из било ког разлога неки од извора недоступан, потребно је да га надоместимо наставним средствима (најпре збиркама, очигледним средствима, моделима, аудио-визуелним записима, па тек онда сликама). Социјални аспект истраживачког учења огледа се у сарадничком, тимском учењу, кроз дискутовање и дебатовање (Klippert, 2001). Кооперативни рад, који подразумева преузимање одговорности за извршавање договорених обавеза, као и њихово остваривање, обogaђује и описмењује искуства међусобних односа ученик – ученик и ученик – наставник. Борићева (Borić, 2009) истиче да истраживачка настава омогућује заједнички рад учитеља и ученика у свим деловима наставног процеса: планирању и програмирању рада, активној партиципацији при реализацији програма рада и вредновању рада. Антиципирањем и проналажењем садржаја који га највише занимају, ученик је у могућности да претпостави помоћу којих стратегија ће најефикасније успети да реши проблем, односно задатак. Поред тога, преузимањем одговорности, али и ризика за проналажење најбољег решења, код ученика ће се подстицати метакогнитивне стратегије учења.

Дидактичке истраживачке инструкције утичу на метакогнитивне стратегије учења које су у вези са саморегулативним учењем и обухватају тријадни процес учења: фазу пре почетка учења, за време учења и након процеса учења. Постављањем проблемске ситуације, препарацијом, илуминацијом и декомпозицијом проблема, а након тога и његовом верификацијом, ученици се уче да планирају, повезују познато са непознатим, елаборирају свој рад, постављају себи питања о напредовању тока учења, издвајају битно од небитног, групишу главне појмове и идеје, издвајају закључке. Тиме се омогућава конструисање својих сазнања коришћењем рефлексije сопственог искуства.

Такође, истраживачко учење не представља једноставан низ корака и алгоритама које је потребно следити. Гласер (Glaser, 1998) истиче да током истраживачког рада на задацима процес учења пролази кроз серију стања или етапа. Код ученика тај процес почиње етапом упознавања где им се пружа могућност фамилијаризовања са феноменом који ће изучавати. Након тога, ученици се усмеравају на етапу истраживања коју чини више делова. С обзиром да истраживачко учење чини комплексан процес где је неопходно да се и више пута враћа на неке делове, да се задржава на њима, одређене делове је некада могуће и прескакати. Наиме, ако резултати ученичких истраживања нису потврдили њихово почетно предвиђање, онда би их требало упутити да преиспитују своје претпоставке, врате се на почетак истраживања и осмисле нови експеримент. Уколико се дизајнирани план показао као неадекватан, ученици ће га редизајнирати. У случају да тим ученика дође до прелиминарног закључка који се разликује од оног који је добио други тим, требало би да оба тима понове истраживање. Трећа етапа у истраживању остварује се када ученици реализују бројна истраживања и спремни су да синтетизују оно што су научили. У четвртој етапи ученици представљају резултате ширем аудиторijуму кроз извештавање постигнутог рада (Worth, Duque & Saltiel, 2011). Оваквим начином рада ученицима се омогућава непрестани мониторинг сопственог тока учења, проналажење адекватних метода за решавање проблемских ситуација, проверавање одговора и изналажење потенцијално бољих метода и техника помоћу којих је могуће да се ефикасније ураде задаци.

Истраживачко учење одвија се кроз три упоришне тачке: учествовање, дискусију и дебату. Тиме се ученицима омогућава да евалуирају закључке, укрсте мишљења и добију потврду о позитивним и негативним стратегијама свога рада, односно учења (Glaser, 1988). Кључна питања у истраживачком учењу која подстичу метакогнитивне способности јесу: Шта могу да покушам?; Шта желим да сазнам?; Шта већ знам?; Шта је моје питање, а шта проблем?; Како ћу сазнати оно што желим?; Шта треба да посматрам и колико детаља треба да забележим?; Шта сам сазнао на основу истраживања?; Како то да саопштим другима? (Worth, Duque & Saltiel, 2011).

Истраживачка ванучионичка настава заузима посебно место у истраживачкој настави природе и друштва. Ниједна учионица, ма колико добро била опремљена, нити један уџбеник не могу заменити одлазак у природу где се по-

лази од ученикове близине и свакидашњице, приликом чега се поштује начело завичајности и животне близине (Meyer, 2002). Ова настава подстиче корелацију између садржаја различитих наставних предмета и посматрање проблема с више становишта. Истраживачка ванучионичка настава омогућује ученицима долажење до нових сазнања путем очигледности и активног учествовања у истраживању, па растерећује од садржаја енциклопедијског значења. Васпитни и образовни садржаји изван учионице стварају услове за критичко посматрање и сучељавање мишљења, разумевање нераскидиве везе и међусобне зависности природе и људи, упознавање културне баштине (Stepien, Gallagher & Workman, 1993).

Закључна разматрања

Једно од централних питања савремене наставе јесте: Како унапредити наставни процес и оптимализовати што је више могуће услове у ком се он одвија? Није тајна да се већ дуже времена бројни мислиоци, научни радници и стручњаци залажу за превазилажење традиционалне наставе у којој доминира перцептивно стицање знања, неговање памћења, занемаривање мисаоних процеса, индуктивног и дедуктивног мишљења. Модерна настава подразумева истраживачки рад ученика, па је погодно, штавише и неопходно, да на часовима доминира истраживачка наставна метода. Путем истраживачке методе, односно истраживачког приступа у настави, утиче се на самостални и стваралачки рад ученика, њихово самостално планирање, прикупљање чињеница коришћењем различитих извора знања, самостална обрада чињеница, њихово тумачење и самостално саопштавање резултата сопственог истраживања. Тако је могуће продуктивније развијати креативне способности ученика и оспособљавати их за успешно самостално учење.

Учење засновано на темељима истраживачке наставе знатно доприноси развијању метакогнитивних способности код ученика. Ученици су приликом истраживачког рада у могућности да развијају сопствене стратегије учења, постављају себи питања и изналазе погодне методе у свом раду, усклађене са њиховим индивидуалним карактеристикама и интенцијама. Истраживачка настава претпоставља употребу откривачке, проблемске, хеуристичке, експерименталне и других подстицајних метода, активног и интерактивног учења у групи, радионичарског рада, пројектног рада, где се посебна пажња поклања социјалној интеракцији и афективној сфери личности. У таквој настави негују се флексибилност и оригиналност мишљења ученика. Ученици равноправно са наставником постављају питања, формулишу хипотезе, раде на њиховој провери, изводе огледе, прикупљају чињенице и податке, компарирају их, изводе закључке, коментаришу их, доказују узрочно-последичне везе, супротстављају мишљења са осталим ученицима, па и наставником.

Путем истраживачког учења могуће је превазићи неке од критикованих традиционално укорених стилова учења (интуитивно, репродуктивно,

учење по обрасцу и др.), а ученике позиционирати као активне учеснике у интерактивној настави, кооперативној настави, радионичарском раду, тандем раду. Истраживачко учење, на овакав начин, подстиче поред когнитивног, и емоционални и социјални аспект учења.

Литература

- Borić, E. (2009). *Istraživačka nastava prirode i društva*, priručnik za nastavu. Преузето 14.8.2014., са www.ufos.unios.hr/modules/wfdownloads/visit.php?cid=13&lid
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Glaser, R. (1988). On the nature of expertise. In C. Schooler & W. Schaie (Eds.). *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gojko, G. (2007). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojko, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojko, G., Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojko, G., Gojko Rajić, A., Stojanović, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Илић, П., О. Гајић и М. Маљковић: (2008). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa.
- Kranjčev, B. (1985). *Uvođenje učenika u istraživački rad*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M., D. Radovanović (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stepien, W. J., Gallagher, S. A., & Workman, D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 338-357.
- Стојаковић, П. (2008). *Психологија за наставнике*, VI прерађено и допуњено издање. Бања Лука: ПРЕЛОМ – Бања Лука.

- Stojaković, P. (2009). *Nasmavna pitanja i zadaci u svjetlu stvaralačkih procesa učenja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sweeney, C. M. (2010). *The Metacognitive Functioning of Middle School Students with and without Learning Disabilities during Mathematical Problem Solving*. University of Miami: Open Access Dissertations, paper 433.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Worth, Duque & Saltiel (2011). *Дизајнирање и имплементација научног проблема у основној школи применом инквајери метода*, превео са француског Стеван Јокић. Београд: Институт Винча (електронски материјал). Преузето 22.4.2013., са www.rukauestu.rs/bdd_image/prilog2.pdf

Danica Veselinov

Vrsac

DIDACTIC ASPECTS OF RESEARCH LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES

Abstract

Contemporary didactic theory implies pluralism of teaching methodology including combining and integration of heuristic strategies of learning and teaching, with a special emphasis on research learning. The aim of research learning reflects in cooperative work of teachers and learners, where learners actively participate in choosing learning materials, organization and evaluation of work. It is possible to encourage metacognitive abilities of learners through research learning and help them construe and make a selection of those strategies and methods which influence effacing task solving. When researching, a learner is in a position to self-organize and plan his own learning, monitor and regulate the course of learning in all stages, ranging from initial to final aim reaching activities. In research, while trying to solve a problem and following didactic instructions, a learner can provoke monitoring and elaboration of his/her own work, focusing on self-examination, checking of solutions, analysing and synthesizing, lapidary conclusion making, extracting of ideas and key words from the processed contents. The task of research learning is to encourage autonomy in learning, anticipatory learning and coexistence in work, opening up possibilities for finding suitable strategies, methods and techniques of learning, while learning at the same time becomes more efficient.

Key words: research learning, didactic instructions, metacognitive strategies.

Даница Веселинов

Вршац

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УЧЕНИЯ И МЕТАКОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ

Резюме

Современная дидактическая теория подразумевает методичный плюрализм, в котором заступлено комбинирование и интегрирование геуристических стратегий учения и обучения, с особенным акцентом на исследовательское обучение. Цель исследовательского обучения отражается в кооперативной работе учителей и учеников, где ученики активно участвуют в выборе материала для учения, организации и закрепления работы. С помощью исследовательского обучения можно мотивировать метакогнитивные способности учеников и помочь им при формировании и выборе тех стратегий и методов, которые влияют на эффективное выполнение заданий. При исследовании, ученик находится в позиции самоорганизования и планирования своего учения, он может следить и регулировать процесс учения с самого начала до конечной финализации целей. Во время исследования, пытаясь решить проблему, у ученика можно дидактическими инструкциями спровоцировать мониторинг и элаборацию своей работы, с акцентом на самоэкзаменации, проверки решений, анализа и синтеза, лапидарному деланию выводов, выделением идей и ключевых слов из обработанного содержания. Задача исследовательского обучения - подстрекать самостоятельность при учении, антиципаторное учение и сотрудничество в работе, благодаря чему осуществляется возможность поиска соответствующих стратегий, методов и техник учения, а учение становится эффективнее.

Ключевые слова: исследовательское обучение, дидактические инструкции, метакогнитивные стратегии

УВАЖАВАЊЕ ДОСТИГНУТОГ НИВОА РАЗВОЈА УЧЕНИКА И ПРИМЕНА МОТИВАЦИОНИХ СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ

Резиме

Наставна пракса показује да су поступци прилагођавања и усклађивања наставе са достигнутим нивоом развоја ученика још увек на маргини, те да су неопходни додатни напори на постизању компатибилности између планираног и реализације планираног. Избор мотивационих стратегија у одељењу ослања се на познавање достигнутог нивоа развоја когнитивних и метакогнитивних процеса код ученика, наставних метода реализације наставе, као и принципа мотивације за учење. Избор адекватне методичке подлоге за реализацију наставе која ће омогућити усаглашавање индивидуалних циљева са циљевима групе и разреда, стварање ситуација за учење уз примену метода које провицирају когнитивни и метакогнитивни развој ученика као и примену спољашњих и посебно унутрашњих мотивационих фактора подршке у јачању свести о себи, представљају перманентни захтев у реализацији циљева образовања и васпитања савремене школе.

Кључне речи: уважавање, ниво развоја, прилагођавање, унутрашња мотивација, интерактивност, кооперативност.

1. Уводна разматрања

Препознавање потребе да се свој деци омогући упис у основну школу захтева нову концепцијску структуру наставе, како у теоријским тако и у практичним оквирима. У том правцу се одвијају трагања за методичко дидактичким решењима која ће омогућити да се наставни процес одвија кроз уважавање карактеристика психофизичког развоја детета и постављања оквира за стратегије мотивације у настави као једног од кључних аксиома наставе.

Наставна пракса показује да су поступци прилагођавања наставе, уважавања посебности ученика и усклађивање наставе са достигнутим нивоом њиховог развоја, још увек на маргини те да су неопходни додатни напори на постизању компатибилности између планираног и његове реализације. Уочено је да постоји значајна диспропорција између поставки дидактичких теорија, курикуларних за-

хтева и реалне ситуације у настави, те да је настава још увек доминантно предавачка, да се мало води рачуна о прилагођавању наставе карактеристикама ученика, њиховом мотивисању и континуираном праћењу достигнутог нивоа развоја. Као извор наведених информација коришћени су резултати поступка провере остварености стандарда квалитета рада школе у области настава и учење. У ОШ „Михајло Пупин“ у Ветернику, школски тим за стандарде је у периоду 2011/2012 и 2012/2013. школске године истраживао ниво остварености свих стандарда у школи. Након споведеног поступка и анализе уочени су стандарди у области настава и учења на којима треба још радити а који су се односили пре свега на прилагођавање наставних садржаја ученицима и мотивацији ученика.

Компаративно сагледавање захтева савремених дидактичких теорија, захтева стандардизације рада образовно–васпитних установа и затеченог стања на терену имлицира потребу изналажења примерених методичких решења, која би у највећој могућој мери обезбедила реализацију наставе која уважава достигнути ниво развоја ученика и њихове мотивације. Циљ рада је сагледавање наставне праксе у односу на основне поставке савремених дидактичких и мотивационих теорија и да се на основу тога укаже на методичке предности организације наставе која уважава достигнути ниво развоја ученика и уводи мотивациону стратегију у одељењу. Неопходно је свеобухватно сагледавање наставне праксе и теоријско преусмерење дефинисања методичких оквира наставе у следећим областима: *планирање и програмирање наставе, праћење развоја ученика и мотивација ученика за учење и напредовање.*

2. Подршка развоју ученика и методичка одређења наставе

Подршка развоју ученика и уважавање индивидуалних карактеристика захтева коришћење адекватних стратегија у процесу планирања и реализације наставе.

Планирање и програмирање наставе усмерено на ученике потребно је спроводити кроз неколико фаза.

У *Фази планирања* најпре се експлицитно приступа избору наставних садржаја у оквиру предложених, који су комплементарни са *циљевима и задацима наставног предмета* и *циљевима и задацима образовања*, што је сагласно са захтевима Клафкијеве дидактике као теорије образовања (Вилотијевић, 1997: 58). Добро познавање садржаја образовања омогућава њихово касније прилагођавање конкретним ученицима. Следећи корак у фази планирања је *избор метода* усклађен са захтевима *наставних садржаја* и *карактеристикама ученика* у одељењу. Изворе за овакво постављен концепт планирања наставе проналазимо у дидактици као теорији поучавања и учења Хајмана (Вилотијевић, 1997: 87). Наредни захтев који је неопходно испунити јесте *прилагођавање наставних садржаја* и уважавање Блумове таксономије, посебно најновије ревизије, која експлицитно формулише нивое и циљеве у когнитивном подручју а уједно и представља добру основу за успешну процену остварених резултата и остваре-

ности посебних и општих стандарда постигнућа ученика. Уз све наведено неопходно је и постављање циљева учења како на нивоу одељења тако и индивидуално за сваког ученика уз уважавање захтева достизања функционалности знања ученика.

Фаза праћења обухвата вођење педагошке документације и евиденције са посебним освртом на усклађеност планираног и реализованог. У оквиру ове фазе важно је приступити *изradi ученичког портфолија* јер се из тог документа касније добијају неопходни подаци за процену достигнутог нивоа развоја ученика.

Фаза контроле активности подразумева примену техника и поступака за процену квантитативних и квалитативних приказа остварених резултата. При том се увек води рачуна о когнитивном и метакогнитивном развоју ученика, самопроцени ученика о личном ангажовању и оствареним резултатима у складу са постављеним циљевима учења. На тај начин развија се самосвест код ученика као највишој од свих реорганизација којој подлеже психологија преадолесцената (Виготски 1966, према: Златковић 2007:24). Фаза контроле обухвата и процену остварености посебних стандарда који су планирани за период који се прати (процена се врши применом иницијалних тестова, критеријумских тестова, тестова знања и тестова усмерених на проверу оставрености стандарда постигнућа).

Фаза евалуације укључује судове и процене о добијеним резултатима, атрибуције узрока успеха или неуспеха, одлуке о будућим активностима као и процену достигнутог нивоа развоја ученика и колико је он у складу са постављеним циљевима учења. Врши се посебна процена планова индивидуализације или индивидуалних образовних планова који се реализују и саставни су део планирања у оквиру одељења у складу са потребама прилагођавања наставе. На основу евалуације може се вршити корекција постојећих планова и дефинисање достигнутог нивоа развоја ученика као и усмеравање на зону наредног развоја.

Хамбуршки модел Хајмана Шулца препознаје дидактичко деловање у коме су и наставник и ученик делатни субјекти у интерактивном процесу не само реализације већ и планирања наставе (Вилотијевић, 1997: 109). Као што се у датим фазама може видети, циљ наставе је да се врши перманентно усаглашавање између онога који “примарно поучава” - наставника и онога који “примарно учи” - ученика и то о : циљевима наставе; исходном положају на који се циљеви односе; варијаблама посредовања – методама и медијима уз чију помоћ треба да се дође до исходног положаја, привременог и коначног, затим о контроли успеха која омогућава и ученицима и наставницима да у наставној комуникацији управљају сами собом. (Банђур, 2001: 473)

Предвиђање адекватне стратегије праћења развоја ученика у фази планирања неизоставно треба да садржи и *континуирано праћење психофизичког развоја ученика уз адекватне мере подршке* у коме се обавезно налазе следећи елементи за праћење: успех ученика из предмета у претходном разреду, постојање сметњи у развоју или других фактора важних за процес учења, затим, да ли је пружана додатна подршка ученику као и процена интересовања ученика.

За период праћења евидентирају се следећи подаци: резултати са иницијалног процењивања нивоа постигнућа и развоја, усмена и писмена провера знања са проценом резултата у односу на захтеве и циљеве учења, активност и интересовања ученика у наставном процесу и процена напредовања у односу на дате показатеље. Ово подразумева и обавезни минимални пресек, најмање два пута годишње, остварености општих и посебних образовних стандарда постигнућа ученика.

Када се отпочне са применом одабраних метода наставе и учења неопходно је обликовање средине за учење која омогућава интеракцију у свим правцима. Примена инетарктивности и кооперативности ставља ученика у активну позицију у оквиру наставног процеса са захтевима да дискутује, бира, креира, критички процењује, закључује и образлаже ставове и закључке пред вршњачком групом.

У оквиру *фазе евалуације* као завршног дела процеса планирања предвиђа се примена *поступака за самопроцену ученика*. Ово најпре подразумева постављање циљева и задатака који се желе достићи уз активирање претходног знања о наставним садржајима и развијање метакогнитивног знања уз препознавање тешкоћа у различитим постављеним задацима. Ученици тако врше идентификовање знања и вештина које су потребне за њихово превазилажење и примену стратегија које су од помоћи у извршавању задатака наставе. У оквиру наведеног поступка достиже се и захтев да се *постигнућа ученика усмеравају на даљи развој*. Овде је неопходно омогућити ученицима да се укључују у њено планирање а самим тим и укључе у планирање наставног процеса, што ће у наредном периоду бити важан захтев према образовно-васпитним установама.

Изналажење адекватне стратегије мотивације за ученике је још једно методичко одређење наставе усмерене на уважавање достигнутог нивоа развоја ученика које се достиже активирањем мотивационих уверења као што су: самоефикасност, циљеви, вредност која се даје задатку, лично интересовање и уз то и емоције ученика, што се обухвата мотивационо-афективном облашћу. Из бихејвиоралне области мотивације неопходно је планирати време потребног ангажовања за извршавање задатака, као и активирање опажања која се односе на задатке и наставни контекст који се односи на контекстуалну област. Уз све ово, као важан сегмент мотивације и изналажења адекватне стратегије мотивације ученика за учење јесте и развијање свести о себи - селф-концепт (Златковић, 2007: 19 и 20)

3. Мотивационе стратегије у контексту наставе усмерене на уважавање достигнутог нивоа развоја ученика

У досадашњим настојањима да се изграде мотивационе стратегије, доминирали су поступци који припадају спољашњој мотивацији у којој је теорија поткрепљења и казне усмерене на понашање ученика имала примат у образовно-васпитном процесу (Требјешанин, 2007 :36). Теорије унутрашње мотивације,

(Woodworth, 1918, 1958; према: Требјешанин, 2007 : 52), полазе од претпоставке да је организму уз дату могућност за кретање дат и механизам за сопствено активирање које је истовремено самонаграђујуће. У настојању да се дају психолошке основе унутрашње мотивације, издвојиле су се три групе теорија о унутрашњој мотивацији: нагонске теорије, теорије засноване на оптимизацији несклада или узбуђења и теорије чију основу чине осећања делотворности и самоодређења.

У протеклих неколико година запажено је да спољашња мотивација губи примат или се не примењује на адекватан начин на шта су утицали многи фактори везани како за образовање тако и за свеопште друштвене токове. Избор поткрепљивача у спољашњој мотивацији који су на располагању учитељу, као што су обраћање пажње, похвала, награда имају позитивне резултате али за краћи временски период. Деца на млађем школском узрасту веома брзо изгубе интересовање на позитивне поткрепљиваче као што су награде у смислу неких других игара, жетона, печата, активности које нису типичне за школу и могу се примењивати али у мањој мери. Посматрајућу два сегмента школе као институције, примећено је да су елементи спољашње мотивације најприменљивији у васпитном сегменту, односно пре свега код проблема са понашањем ученика. У складу са тим, код учесталог насилног понашања ученика према вршњацима или старијима, примењују се тзв. мотивишући уговори (Требјешанин, 2007 : 48), који су засновани на Премаковом принципу поткрепљивања познат под именом “узајамно условљавајући уговор“. Ови уговори су данас саставни део појачаног васпитног рада са ученицима и у њима се укључују родитељи ученика, учитељи и ученици. У делу који се односи на образовна постигнућа и мотивацију у области учења ови уговори имају мању примену јер су краткотрајни и не дају решење за мотивисање на дужи временски период.

За избор мотивационих стратегија у одељењу потребно је познавати везу између достигнутог нивоа развоја и то когнитивних и метакогнитивних процеса, унутрашње мотивације и то посебно из домена теорије компетенција и самодетерминације (self-determinatio), наставних метода и техника које се могу применити у реализацији наставе, као и принципима мотивације за учење. Ако се има у виду да се за метакомпоненте сматрају процеси кроз које се одлучује о томе шта је суштина проблема, врши избор начина на који се врши презентовање информација, избор стратегија за комбиновање компоненти, праћење тока решавања и осетљивост за спољашњи фитбек (Стернберг, према: Гојков, 2002 : 94), а у напред наведеној анализи тренутног стања у наставном процесу су управо оне исказане као најнеприменљивије у настави, онда се још јасније сагледава проблем тренутне наставне праксе која није у служби уважавања достигнутог нивоа развоја нити исти даље подстиче. Дидактичке инструкције које се примењују у настави, било писане или усмене, треба да упућују на класификовање, избор и контролу информација, затим на проверу тачности корака и анализу грешака. Оне треба да подстичу на размишљање о могућим приступима решавању проблема, упућују у процену близине решења проблема, омогућавају анализу упоришних тачака и вербализација, затим да формулишу разлоге који објашњавају везу, подстичу на

размишљање о датим информацијама, усмеравају на семантичку анализу упоришних тачака уз респектовање претходно утврђених образаца и уз размишљање о могућим односима међу предметима. (Стернберг, према: Гојков, 2002 : 107)

Уколико се наставни процес овако смислено организује и води, ученик као субјект наставе производи позитивну слику о себи и упућује се у самомотивацију за даљи рад. Селф концепт, који се издвојио као битан концепт за развој унутрашње мотивације и у директној је вези са школским успехом и неуспехом, своје упориште има у феноменолошком приступу Карла Роџерса (Carl Rogers, 1961) чији је приступ и један од темеља образовања у Србији. У структури селф концепта издвајају се компоненте: психолошки селф концепт, академски, социјални и трансперсонални (Huit 1977 према: Златковић, 2007 : 19). Академски селф-концепт предвиђа успех у школи и учењу. На развој селф концепта, појма о себи или свести о себи, у млађем школском узрасту значајну улогу има успех у школи. Са друге стране успех у школи утиче на појачавање и развој свести о себи (Златковић, 2007: 19). Поштовање принципа мотивације може довести наставника да успешније дефинише стратегију мотивације у разреду које представљају скуп планираних радњи које подстичу ученике на активност, утичу да се достигнути развој унапреди и развијају унутрашњу мотивацију ученика за школско учење и постизање школског успеха. Осим наведених активности у области методичке организације наставе општу стратегију мотивације чине и подстицајне активности у области учења које још директније подстичу унутрашњу мотивацију. Тако можемо прецизирати да *мотивациону стратегију* у једном одељењу могу да чине елементи, као што су уважавање достигнутог нивоа развоја сваког ученика кроз адекватно планирање и програмирање наставе; јасно постављање циљева учења и усаглашавање индивидуалних циљева са циљевима групе и разреда; стварање ситуације учења уз примену метода и техника које провоцирају когнитивни и метакогнитивни развој ученика; примена спољашњих и посебно унутрашњих мотивационих фактора и подршка у јачању свести о себи уз примену принципа мотивације за учење. Учитељ ће, праћењем и посматрањем карактеристика својих ученика, доносити одлуку о допуни или измени овог концепта стратегије.

4. Могућности организације наставе у савременој школи

У организацији наставе у млађим разредима основне школе препоручује се коришћење интерактивних и кооперативних метода наставе које у већој мери подстичу активност ученика и провокацију ума, тј. развој когниције и метакогниције и уједно су мотивацијски фактор који доводи до успешних резултата.

У примерима који следе, а који се могу применити у било ком одељењу без обзира на достигнути ниво развоја ученика, истакнута је веза постављених захтева из претходног излагања.

Применом концепта интерактивне наставе различитих нивоа сложености постиже се *прилагођавање наставних садржаја сваком ученику* тако што свако

добиа задатке у складу са својим интересовањима и стиливима учења а сви су задаци у директној вези са наставним садржајем. Сваки ученик *ради својим темпом* у оквиру вршњачке групе где се интензивира интеракција најпре са вршњацима и где они који спорије напредују могу добити *вршњачку подршку* у савладавању одређених задатака док они који су овладали садржајем добијају могућност његове презентације и тиме развијају своју *самоефикасност*. Кроз интеракцију се врши размена о наученом, свако учи сваког и добија шансу да *представи оно што зна и на начин који сам изабере* до нивоа који је у складу са његовим достигнутим нивоом развоја. У исто време он је од других чуо шта још треба знати и сам себи може да постави *циљ учења*, односно да *препозна сопствени циљ даљег развоја*, *уочи когнитивне и метакогнитивне* захтеве које треба још да развија а може ући и у процес самопроцене као још један од важних сегмената у оквиру самоодређења, *самодетерминације* као снажног унутрашњег мотивишућег фактора.

За успешно остваривање оваког концепта наставе потребно је омогућити ученицима да раде без временског ограничења што се регулише организацијом интердисциплинарног приступа и тематског планирања наставе. Такође је важно повремено мењати саставе група како би се остварила социјална интеракција између свих ученика у разреду. У избору наставних садржаја за ИНРНС (*Интерактивне наставе различитих нивоа сложености*) се води рачуна да су адекватни за овакав приступ а сама примена може бити ефикасна од другог полугодишта првог разреда, онда када учитељ стекне увид у достигнути ниво развоја својих ученика.

Кооперативни мозаик метод омогућава прилагођавање и уважавање индивидуалних особености ученика јер ученици добијају задатке које индивидуално решавају а затим у интерактивном наставном концепту врше размену кроз вршњачку едукацију и “склапају” те делове мозаика у једну већу слику. На овај начин, осим што се постиже прилагођавање садржаја омогућава се да се код ученика повећа мотивација за учење јер су сами у складу са својим темпом напредовања, интересовањима и стиливима учења дошли до жељеног резултата. Ученик се уводи у ситуацију *самопотврђивања - самодетерминације* у вршњачкој групи што га чини равноправним чланом те групе и мотивише на даљи рад. Добар мотив за рад је свакако успех. Осим развоја у когнитивном контексту утиче се и на социјални контекст кроз развој и побољшање комуникације самим тим што је подстицана интеракција међу ученицима. Овде можемо уочити директну везу са теоријом самоефикасности као дела социјално – културолошке теорије Алфреда Бандуре из 1997. године, која истиче да је самоефикасност уверење о сопственој способности да ученик учи или изведе активност потребну за постижање одређеног циља на задатом нивоу. Такође се уочава веза са захтевима теорије унутрашње мотивације и то теорије компетенције и самодетерминације а што имплицитно доводи у везу мотивације, метода рада и успеха ученика и то посебно да мотивациона уверења о сопственој компетенцији јесу чинилац који утиче на квалитет ученикове мотивације за учење а тиме и на резултате у учењу (Требјешанин, 2007: 95). Мозаик метод и његове варијанте захтевају добру припрему, довољно времена за реализацију те се могу примењивати и као *раз-*

војни процеси, процеси учења који трају седам и више дана. Зато је неопходно да наставник координира са вођама тимова, да се тимови састају а да се тек на планираном наставном часу врши презентација онога што је урађено. Ова карактеристика може бити и недостатак методе, јер током дужег временског периода може доћи до опадања мотивације ученика за рад уколико се састанци група не организују довољно често како би се мотивација свих ученика поткрепљивала достигнутим резултатима и проценама самоефикасности.

Кооперативно конципирање мапа се заснива се на асоцијативном учењу када сваки ученик индивидуално приступа мапирању наставног садржаја у складу са својим асоцијацијама на исти. Уколико би ученик остао само на овом нивоу израде индивидуалне мапе, даље напредовање кроз зону наредног развоја би му било ускраћено јер недостаје повратна информација о нивоу који је сам достигао односно о томе шта још треба да уради у оквиру ситуације за учење. Управо у интерактивном контексту, кроз размену са вршњацима и даљем стварању групних и одељенских мапа, ученику се омогућава да сагледа оне аспекте наставног садржаја до којих сам није могао или није знао да дође. У том смислу мапирање и стварање мапа ума само по себи није довољно већ је неопходан наставак активности у циљу даљег напредовања.

Код припреме наставе у којој доминира кооперативно конципирања мапа, полази се од оног што је сам ученик издвојио, урадио, знао, што значи да се уважава достигнути ниво развоја, искуство и предзнања. Кроз интерактивни процес са осталим ученицима свако од ученика се уводи у анализу и допуну садржаја јер се врши размена у оквиру групе. Проблеми у примени овакве наставе могу се појавити уколико недостаје адекватно упутство и вођење ученика кроз процес, стога се препоручује поступност у примени овог концепта, тако што ће се одређени део наставних садржаја асоцијативно приказивати само на индивидуалном нивоу а затим кренути у размену најпре на нивоу тандема а затим и група.

Закључна разматрања

У наредном периоду је неопходно усмеравати пажњу практичара на препознавање предности нове методичке организације наставе путем перманентне едукације и целоживотног учења и промовисања примера добре праксе као поткрепљивача. Овакав приступ конципирању наставног процеса неминовно доводи до осигурања квалитета рада школе, што се догодило и у поменутој основној школи и што је резултирало највишим оценама од стране спољашњих евалуатора са посебном похвалом за област настава и учење и подршка ученицима. Проблем спремности учитеља да уђу у сферу примене нових концепата наставе је неопходно превазићи и то управо применом стратегије мотивације а посебно селф концепта. Услед бојазни од новог, које даје већу слободу у припреми и реализацији наставе, учитељи се теже осмељују да примене неки од наведених методичких решења у настави. Међутим, након прве примене новог и измењеног концепта наставе, код учитеља долази до освешћења кључних веза између уважавања спе-

цифичности достигнутог нивоа развоја ученика, њихове мотивисаности за рад у оваквим ситуацијама за учење и остварења захтева стандардизације као мерила квалитета и успешности наставног процеса. Напредак у наведеним правцима води нас ка остварењу захтева стицања функционалности знања наших ученика и упућивању у концепт целоживотног учења.

Литература

- Банђур, В. (1993), *Разумијевање наставе у контексту различитих истраживачких традиција*; Београд; Настава и васпитање 1-2, стр. 3-8.
- Банђур, В. (2001), *Основе епистемиолошко-методолошке оријентације у педагогији*; прегледни чланак; Београд; УФ; стр. 467-473
- З.Виготски, Л. (1997), *Мишљење и говор*; превод Јован Јанићијевић; Београд; Нолит; стр. 254-260.
- Вилотијевић, М. (1997), *Савремене дидактичке теорије*; Београд; Учитељски факултет
- Гојков, Г. (2002), *Прилози постмодерној дидактици*; Вршац; Виша школа за образовање васпитача, стр. 92-107.
- Гудјонс, Х. и сар. (уредници) (1994), *Дидактичке теорије*; Загреб, Едука
- Златковић, Б. (2007), *Селф- концепт и успех у студирању*; Врање; Учитељски факултет; стр. 13-51.
- Карл Роџерс (Carl Rogers), (1961), *Како постати личност*; Београд; Нолит; 1985.
- Илић, М (1999), *Интерактивна настава различитих нивоа сложености – ИНРНС – едукативне радионице*; Бањалука; Зборник радова; Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 77-108.
- Johnmarshall, R. (2010), *Razumijevanje motivacije*; Zagreb; Naklade Slap (računarski katalog Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu), стр. 267-295.
- Ландиди, К.Г. (2007), *Заинтересујте ђаке за учење* (превод Александра Марковић), Београд, Креативни центар
- Милутиновић, Ј. , Зуковић, С. И Лунгулов, Б. (2011), *Социјални конструктивизам као теоријски оквир праксе инклузивног образовања – прегледни научни рад*; Педагогија LHV 552-560
- Monique, B. (2005) *Educational practices series, Motivation to learn*; International Academy of Education; International Bureau of Education –IBE; State University of Illinois Chicago.
- Превишић, В. и сар. (2007), *Курикулум: теорије – методологија – садржај – структура*; Загреб; Школска књига; 20-55.
- Сузић, Н. (1999), *Кооперативне методе учења*; Бањалука; Зборник радова; Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.
- Требјешанин, Б. (2009), *Мотивација за учење*; Београд; Учитељски факултет; 42-124

Danica Kocevskа, Veternik

RESPECT OF REACHED LEVEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS AND APPLICATION OF MOTIVATIONAL STRATEGIES IN TEACHING

Abstract

Teaching practice shows that the actions of adjustment and harmonization of teaching with achieved level of development of students have still been marginalized, so that we need additional efforts to reach compatibility between what is planned and what is actually carried out. The choice of motivational strategies in a class relies on being familiar with the reached level of development of cognitive and metacognitive processes in students, teaching methods applied in teaching, as well as the principles of motivation for learning. The choice of adequate teaching methodology grounds for realization of teaching which will enable harmonization of individual aims with the aims of the group and the class, creation of learning situations according to methods provoking cognitive and metacognitive development of learners, along with application of extrinsic and, even more importantly, intrinsic motivational factors of support in empowerment of one's self-awareness, are all permanent demands in realization of aims of education and upbringing of a modern school.

Key words: respect, development level, adjustment, intrinsic motivation, interaction, cooperativeness.

Даница Коцевска, Ветерник

УВАЖЕНИЕ ДОСТИГНУТОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УЧЕНИКОВ И ПРИМЕНЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ НА УРОКАХ

Резюме

Учебная практика показывает, что поступки приспособления и согласования уроков с достигнутым уровнем развития учеников все еще на маргиналии, поэтому необходимо приложить дополнительный труд для достижения согласования, изменение планов и реализацию планированного. Выбор мотивационных стратегий в классе опирается на познание достигнутого уровня развития когнитивных и метакогнитивных процессов у учеников, учебных методов реализации уроков, так же как и принципов мотивации для учения. Выбор подходящей методической базы для реализации уроков, которая даст возможность согласования индивидуальных целей с целями группы и класса, создание ситуаций для учения с применением методов, провоцирующих когнитивное и метакогнитив-

ное развитие учеников и применение внешних и особенно внутренних мотивационных факторов в поддержке самосознании, составляют важнейшее требование при реализации целей образования и воспитания современной школы.

Ключевые слова: уважение, уровень развития, приспособление, внутренняя мотивация, интерактивность, сотрудничество.

Др Биљана Лунгулов
Др Милена Летић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378:316.344.7
Прегледни чланак
Примљен: 20. X 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 644–655.

ДРУШТВЕНО ПОРЕКЛО ЕКСКЛУЗИЈЕ И ИНКЛУЗИЈЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ¹

Апстракт

Полазећи од актуелних захтева за повећањем демократичности и отворености високог образовања, стварања једнаких шанси за све, као и повољне средине за инклузивно образовање, у раду се проблематизује порекло ексклузије и инклузије маргинализованих група. Посебно је итакнут и разматран значајан утицај социјалних, психолошких и структурних фактора на процесе ексклузије и инклузије појединаца у образовни процес. Нови правци развоја и реформе високог образовања претпостављају унапређење социјалне димензије и повећање демократичности и доступности високог образовања које, у том смислу, представља одговор на растућу потребу друштва за инклузијом и обезбеђивањем једнаких шанси свима за приступ високом образовању.

Истакнут је значај социјалних фактора јер се друштвени живот првенствено одвија унутар (социјално психолошког) оквира друштвених односа са другим људима, а ови оквири нужно подразумевају и припадност и искљученост. Са психолошког аспекта значајно је нагласити и проблематику когнитивних и емоционалних реакција индивидуа на ексклузију и инклузију у контексту интерперсоналних односа и унутаргрупних ситуација, а посебно у образовном процесу.

Образложена је теза да су праксе инклузије и ексклузије обично детерминисане друштвеним пореклом индивидуе, у чему образовање игра важну улогу, јер је преношење друштвених привилегија међу генерацијама обично посредовано образовањем, а посебно високим образовањем.

Кључне речи: ексклузија, инклузија, високо образовање, друштвена неједнакост, друштвена класа.

¹ Рад је настао из истраживања у оквиру пројекта под насловом „Инклузивно образовање: Од педагошке теорије до праксе“ (бр.114-451-2050/2011), који делом финансира Секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине.

Данас постоји растућа заинтересованост за увећање, као и за диверзификацију броја студената у високом образовању (ОЕСД, 2001). У питању су настојања која су узрокована различитим факторима, међу којима доминирају економски и институционални фактори, али и фактори који се односе на питања друштвене правде и једнакости (прилика). Та настојања се најчешће концептуализују, тумаче или легитимизују наративима о глобализацији, конкурентности, економији знања или о друштву знања (Sörlin and Vessuri, 2007), при чему истакнуту улогу игра управо концепт инклузије (види Booth and Ainscow, 1998). У том смислу, инклузија се одређује као увећање партиципације (и редукције ексклузије) студената у друштвено доминантним курикулумима, културама и заједницама (Booth and Ainscow, 1998: 2). У складу са тим, предвиђено је да се до 2020. године у оквиру развоја и унапређења Европског простора високог образовања, посебан акценат стави на циљеве и аспекте који се односе на социјалну димензију високог образовања и промоцију демократичности и отворености високошколских институција. Такав приступ подразумева редефинисање образовне политике и образовних циљева, развој адекватних механизма подршке и стварање подстицајног окружења и једнаких шанси за све.

Образовање за све – идеал савременог друштва

Идеал и вредности инклузивног образовања подстакнуте су након две међународне конференције у организацији Уједињених нација. Прва, одржана у Јомтиену (Тајланд), 1990. године, промовисала је идеју “образовања за све”, а њу је пратила конференција UNESCO (Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу) у Саламанки (Шпанија) 1994. године. Тада је усвојена тзв. Саламанканска Изјава (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*) која је послужила као оквир за измену дотадашњих образовних политика и коју усвајају представници 92 државе и 25 међународних организација. Према овом документу, охрабрује се развој школа са “инклузивном” оријентацијом као најефикасније средство за побољшање ефикасности и трошкова целокупног образовног система. Основни принцип овог документа је став да школе морају обухватити сву децу, независно од њихових физичких, интелектуалних, емоционалних, језичких и других карактеристика (UNESCO, 1994). Међутим, пут до остваривања синтагме “образовање за све” је још увек дугачак. У сиромашним земљама или земљама у развоју, милиони деце још увек немају право на образовање, нити обезбеђене услове и могућности, док је квалитет образовања посебно под знаком питања. У богатим државама, где је образовање доступније, учешће многих ученика може бити ограничено начинима на који су организоване школе и учioniце.

Важно је усвојити и много шири поглед на синтагму “инклузивно образовање”, као на процес који паралелно разматра и процесе ексклузије, а фокусиран је и на процесе инклузије у свим друштвеним сферама. С тим у вези, инклузивно образовање није само нови назив за “специјално образовање”, односно

за бављење ученицима и студентима са инвалидитетом или потешкоћама у учењу (иако је ово најчешћа перцепција у јавности). Смисао инклузије у образовању заправо је у пружању једнакости образовних прилика за све, под претпоставком да је образовање најефикаснији и најприкладнији канал друштвене покретљивости у друштвима и економијама које су засноване на знању.

Међутим, логика иза оваквог размишљања није нова. Још у класичној и чувеној студији о друштвеној стратификацији у Сједињеним Државама, Блау и Данкан су указали на позитивне ефекте образовања када је реч о друштвеној покретљивости (Blau and Duncan, 1967/1978). Закључак ових друштвених научника био је у тврдњи да Америка све више постаје меритократско друштво у којем је стицање пожељних друштвених награда (попут добрих послова или престижних професија) пре свега резултат труда и способности током студија, а не друштвеног порекла, расе, етничитета, класе или наслеђених привилегија. На другој страни, Џејмс Колман је у (једнако) чувеним “Колмановим извештајима” утврдио да расна интеграција *није* у вези са друштвеним успехом или образовним постигнућем индивидуе (Coleman, 1966). Према овом минуциозном и обимном истраживању образовних прилика, ни расно интегрисане, ни расно сегрегиране школе нису увећале образовно постигнуће ученика у урбаним школама. Теоријске и емпиријске дебате о овим питањима, у извесном смислу, трају и данас.

Иако се (високо) образовање често посматра или дефинише једино у светлу његових позитивних или “ослобађајућих” потенцијала, што се данас концептуализује у духу идеја о целоживотном учењу или о увећаној партиципацији у процесу високог образовања, ово је ипак једнострано или поједностављено тумачење. Постоји значајна традиција педагошких, социолошких и критичких студија о начинима на које високо образовање *доприноси* репродукцији и оснаживању расних, етничких и класних неједнакости (Illich, 1970/2000; Freire, 1970/2000; Bowles and Gintis, 1976/2011; Bourdieu and Passeron, 1970/1990).

С тим у вези, важно је разматрати питања о друштвеном пореклу образаца партиципације искључених, депривилегованих и маргинализованих слојева друштва у процесу високог образовања. Уз то, могуће је тврдити и да високо образовање има посебно релевантан потенцијал за оснаживање друштвених неједнакости зато што оно, по дефиницији, није отворено за све и није обавезног карактера. У том смислу, свако разматрање о инклузији у високом образовању неопходно је допунити разматрањима о ексклузији у овом друштвеном домену. Из свих наведених разлога, у наставку рада ће бити речи управо о друштвеним (социјално психолошким и структурним) факторима или о друштвеном пореклу ексклузије и инклузије у образовању, уз разматрање савремених покушаја креирања инклузивног друштва знања, оличених у Болоњском процесу.

Социјално психолошки фактори ексклузије и инклузије у образовању

Друштвени живот се првенствено одвија унутар (социјално психолошког) оквира друштвених односа са другим људима, а ови оквири нужно подразумевају и припадност и искљученост. Наиме, друштвени односи по правилу “укључују” одређене људе у тај однос, али имају и границе које (по истом правилу) “искључују” друге. На пример, породице као друштвене групе стичу и губе нове чланове у процесима рађања, смрти, брака, развода итд., као што и школе и друштвене групе вршњака стичу и губе своје чланове протоком времена, миграцијама и томе слично. На сличан начин функционишу и поткултурне групе, клубови, организације, суседства, заједнице итд., због чега се може рећи да је највећи део друштвеног живота сачињен управо од динамике у вези са тим кога (не) укључујемо и (не) искључујемо у групе којима припадамо (Abrams, Hogg and Marques, 2005).

У том смислу, може се рећи и да су зидови, путеви, ограде, прозори, врата, ровови и сличне структуре само физичка манифестација наше психолошке потребе за руковођењем механизмима искључивања и укључивања. У есеју “Мост и врата” који сведочи о друштвеној производњи простора или физичкој организацији друштва, Зимел је још почетком 20. века истицао да су људи у сваком моменту, непосредном или симболичком, физичком или менталном, бића која “одвајају повезано” и “спајају одвојено” (Simmel, 1909/1994). Уз то, социолози и социјални психолози су још 1960-их година истакли да етикетирање појединаца као друштвених девијаната заправо етикетира ове индивидуе као “аутсајдере” (Becker, 1963). Наравно, инклузија и ексклузија у образовном контексту представљају много “уже” феномене од наведених, али не сме се изгубити из ума да је у питању само специфични израз ове широке социјално психолошке динамике.

У социјално психолошком смислу, могуће је говорити о когнитивним и емоционалним реакцијама индивидуа на ексклузију и инклузију у контексту интерперсоналних односа и унутаргрупних ситуација. На пример, истраживачи истичу да друштвена ексклузија увећава агресивност и ризично понашање, смањује капацитет за кооперацију, алтруизам и просоцијално понашање, док у образовном контексту слаби постигнућа у домену аналитичког размишљања, тестова интелигенције и решавања проблема (Twenge and Baumeister, 2005). У емоционалном смислу, последице друштвене искључености, одбацивања или остракизма читавају се у низу негативних осећања или расположења попут повређености, озлојеђености, осећања изолованости, ниског самопоуздања, иако се ови бихевиорални обрасци понекад могу трансформисати у (просоцијалну) мотивисаност за “помирењем” и обнову укључености или социјалне инклузије (Williams and Govan, 2005). Могуће је демонстрирати и неурофизиолошке реакције на друштвену искљученост, када је симулирана ситуација додавања лопте. (Eisenberger, Lieberman and Williams, 2003). Такве налазе потврђује екперимент у коме су се испитаници додавали лоптом али једном од њих никада нису

бацали и на тај начин је био искључен из игре и групе. Након анализе и снимања његове мождане активности, закључено је да је област мозга која је била најактивнија у тим моментима она која је иначе активна када особа трпи физички бол (Eisenberger, Lieberman and Williams, 2003). Дакле, области мозга које се активирају услед друштвеног искључивања су исте области које се активирају и у случају физичког бола, што објашњава због чега делује као да одбацивање и искључивање “боли” (види и MacDonald and Leary, 2005).

Важно је разумети и да је друштвена ексклузија важан аспект процеса стигматизације, док искључивање стигматизованих игра важну улогу у развоју унутаргрупног идентитета. Наиме, стигма је атрибут који дискредитује индивидуу и редукује је на стигматизовани идентитет. У класичном делу *Стигма*, Гофман је тврдио да је стигматизованој индивидуи посебно тешко да “игра” сопствену друштвену улогу јер нема довољну контролу над информацијама које (о)даје о себи (Goffman, 1963/1976). Психолошке последице стигматизације су изузетно негативне, укључујући ту и осећања мржње према самом себи, осећања безвредности итд., а стигматизоване особе се на систематски начин искључују из процеса образовања, запослења и напредовања у каријери (Major and Eccleston, 2005). С друге стране, ексклузија (заједно са стигматизацијом) игра важну улогу у одржању унутаргрупне инклузије, пошто оснажује осећања групне припадности. Наиме, један од основних задатака сваке друштвене групе је регулација групног чланства (а групе се најчешће дефинишу у односу према некој другој групи), што имплицира и праксе ексклузије и друштвеног остракизма.

Које су последице ових процеса на образовање и на образовни успех? На првом месту, постоји скуп односа и веза између варијабли који утичу на инклузију (друштвено порекло, класна припадност итд.) и потоњег образовног (и професионалног) успеха. Наиме, варијабле попут друштвеног порекла и/или класне припадности обично су у директној вези са количином охрабрења и подршке које ученици и студенти добијају из своје непосредне околине – родитеља, вршњака, наставника и професора. Консеквентно томе, фактори охрабрења и подршке повратно утичу на аспирације у вези са образовањем и професијама које ученици одабирају. Овај утицајни теоријски модел који повезује друштвену класу, родитељско охрабрење и образовне аспирације се обично назива “Висконсинским моделом”, пошто је својевремено концептуализован на основу истраживања више од 10 хиљада ученика виших разреда средњих школа у Висконсину (Sewell and Shah, 1968). Дакле, фактори охрабрења и подршке представљају снажну варијаблу која значајно посредује између варијабли социоекономског статуса и интелигенције. Највећи утицај ових фактора управо је у домену планова ученика који се тичу уписивања и одабира факултета.

Затим, веома важан фактор инклузије и ексклузије представља културни капитал. Према Бурдијеу, образовни курикулуми представљају рефлексију или одраз правила и вредности доминантне културе у друштву, а културни капитал представља упућеност индивидуе у ова правила и вредности (Bourdieu, Passeron, 1970/1990). Доминантна култура је култура привилегованих друштва-

них слојева, а деца која су васпитана унутар ових слојева тада адекватно и ефикасно интернализују вредности доминантне културе. Ово је фактор који затим снажно доприноси праксама инклузије и ексклузије у образовању, а детерминише и образовно постигнуће, као и потоње академске и професионалне (не) успехе, друштвене награде и привилегије. Наиме, културни капитал се обично поистовећује са упућеношћу или познавањем феномена “високе културе” (имена сликара, композитора итд.) или са учешћем у активностима “високе културе” (посета музејима, концертима класичне музике итд.). С тим у вези, од посебне је важности и изложеност књигама и читању код куће, што доприноси процесима инклузије и ексклузије у процесу образовања.

Уз културни капитал, важан социјално психолошки фактор је и социјални капитал индивидуе, тј. карактеристике индивидуине друштвене мреже (породица, пријатељи, познаници итд.) (Coleman, 1988). Обично се говори о четири извора социјалног капитала, односно о улози социјалног капитала када је реч о друштвеној контроли, породичној подршци, односно о користима које индивидуа може да има од ванпородичних друштвених мрежа (Portes, 1998). У том смислу, важна је и породична структура, односно присуство оба родитеља током одрастања детета, али и шире несродничке мреже подршке пријатеља и познаника. Слабије друштвене везе породице и детета унутар заједнице по дефиницији доприносе праксама ексклузије, док јаче друштвене везе представљају чинилац инклузије у образовању.

Коначно, групно чланство је од великог социјално психолошког значаја за индивидуе, а искуство маргинализације унутар друштвене групе праћено је низом негативних ефеката, попут негативних осећања, анксиозности, нижег самопоуздања итд. што има своје последице по образовање (Pickett and Brewer, 2005: 107). Друштвене групе задовољавају низ основних људских потреба попут осећања припадности, сигурности и асимилације, те могућност губитка групног чланства представља значајан изазов за индивидуу. Пред таквим изазовима, индивидуе неретко модификују сопство, а њихово понашање гравитира на конформизму и прототипним акцијама, што додатно утиче на благостање индивидуе. С друге стране, истинска инклузија смањује међугрупне предрасуде и пристрасности, доприноси једнакости прилика, као и друштвеној мобилности маргинализованих група. Међутим, чињеница је да постоје и структурне препреке за инклузију у образовању, односно структурне околности које ослажују праксе ексклузије.

Структурни фактори ексклузије и друштвене неједнакости у образовању

Неједнакост образовних прилика и образовног постигнућа неретко је резултат друштвене ексклузије која је структурног, а не само социјално психолошког карактера. Другим речима, праксе инклузије и ексклузије обично су детерминисане друштвеним пореклом индивидуе, у чему образовање игра важну улогу. Наиме, преношење друштвених привилегија међу генерацијама обично је посредовано

образовањем, а посебно високим образовањем. Међу структурним факторима ове неједнакости налазе се ефекти друштвеног порекла на образовни процес, а затим и ефекти образовања на професионални ангажман и економски положај. Друштва која желе да се ухвате у коштац са проблемом инклузије и ексклузије заправо су у парадоксалној ситуацији – у потрази су за друштвеним и образовним системом који је истовремено и меритократског егалитарног карактера.

Основни структурни фактори који детерминишу динамику инклузије и ексклузије свакако су у вези са карактеристикама школа и универзитета које похађају ученици, односно студенти. Мање школе, разреди или студијске групе, као и адекватна размера броја ученика и наставника у једној групи, доприносе образовним постигнућима и оснажују процесе инклузије. Међутим, на ове процесе утиче и карактер школа и универзитета као “престижних”, а које најчешће похађају ученици и студенти привилегованог друштвеног положаја. Другим речима, друштвена класа је једна од најважнијих структурних детерминанти неједнакости у образовању, као и за процесе ексклузије и инклузије (види Bowles and Gintis, 1976/2011; Archer, Hutchings and Ross, 2003).

У том смислу, деца родитеља из радничке класе имају конзистентно нижи степен образовног постигнућа и мања је вероватноћа за њихову партиципацију у не-обавезном, односно високом образовању (Archer, 2003). Уз то, млади људи из различитих друштвених класа не похађају исте образовне институције, нити стичу сличне нивое квалификација, компетенција и вештина. У свим фазама образовног процеса, млади људи који воде порекло из нижих друштвених класа имају ниже образовне ресурсе, лошије услове за образовање, а студирају и мање престижне студијске програме.

Наиме, структурна ексклузија се огледа и у ситуацијама у којим су области знања, школски предмети и студијски програми стратификовани по престижу. Иако хијерархија предмета (нпр. математике *версус* језика) варира међу друштвима, академски и научни предмети обично имају виши статус од оних практичних, ненаучних и хуманистичких. Престижне научне области се сматрају комплекснијим и прилагођенијим за студенте који потичу из привилегованих породица, а ненаучне, практичне и хуманистичке области се нуде “слабијим” студентима који потичу из нижих социоекономских стратума (Reay, Davies, David and Ball, 2001). Односно, предмети првог типа припремају ученике за високо образовање, а предмети другог типа за радну снагу. У већини земаља, успех из престижних предмета у средњим школама је предуслов за упис на високо селективне факултете, због чега и хијерархија курикулума игра важну улогу у репродукцији неједнакости образовних прилика, као и структурне ексклузије.

О овом феномену је писао још Алтисер у својој теорији идеологије, наводећи да образовање у капиталистичком друштву представља државни апарат који репродукује околности капиталистичке производње (Althusser, 1970/1971). Иако школе и универзитети тврде да нуде једнаке шансе за све, оне заправо оснажују капиталистичку поделу рада, припремајући децу и студенте за класно детерминисане послове и каријере на тржишту рада.

За разлику од ових структурних концептуализација класе и образовања, савремени теоретичари попут друштвених конструктивиста класу не посматрају као фиксни, категорички концепт, већ као концепт који је флуидан и друштвено конструисан на основу интеракција између индивида, група, институција и политика (види Gergen, 1985). Наиме, традиционална замисао класе као објективне датости замењује се идејом о класним идентитетима и неједнакостима као ентитетима који се константно (ре)конструишу путем дискурса. Ова рекоцептуализација је занимљива за разматрање међуодноса класе и образовања, посебно у духу образовних наратива и пракси инклузије и ексклузије. На овај начин, тврди се да институције високог образовања такође утичу на дискурзивну репродукцију неједнаких образаца партиципације ученика и студената у образовном процесу и тржишту рада, а од посебног значаја тада су фактори попут културе индивидуализма, образаца потрошње и укуса, флуидних класних идентитета итд. (Archer, 2003: 12-13).

Аргумент који се најчешће наводи у одбрану процеса инклузије и смањења структурне ексклузије јесте драматично ширење или експанзија (високог) образовања у другој половини 20. века. Наиме, током 1950-их и 1960-их година само око једне трећине деце у развијеним земљама су завршавали средње школе, а данас је та бројка око 90%. Исти процес је на делу и када је реч о високом образовању: 1960-их година факултет уписује мање од 20%, а данас је та цифра око 50% адолесцената (Reay, Davies, David and Ball, 2001: 855-856). Претпоставка је да су ови процеси “привукли” или “укључили” и депривилеговане друштвене слојеве и самим тим допринели смањивању друштвене неједнакости у образовању које се креће ка идеалу меритократије.

Међутим, друштвени научници који изучавају друштвену стратификацију долазе до другачијих закључака. Наиме, још пре неколико деценија, социолог Robert Mare је развио софистицирани модел за анализу образовне стратификације као секвенце кључних “прелазних тачака” на којима ученици и њихове породице одлучују о наставку (или престанку) образовног процеса (Mare, 1981). Упркос експанзији секундарног и терцијарног образовања, наведене одлуке су и даље детерминисане социоекономским статусом, односно друштвеном класом ученика/студената и њихових родитеља. Другим речима, вероватноћа одустајања од наставка процеса школовања на овим “прелазним тачкама” још увек је под снажним утицајем класног положаја, на шта указује детаљна анализа промена у образовној стратификацији у претходних седам деценија у Сједињеним Државама. Ови подаци затим су реплицирани и у другим индустријализованим државама и земљама у развоју. Дакле, упркос квантитативној експанзији образовања, ефекти друштвеног порекла када је реч о (одлуци о) наставку образовања *нису* опали, и чак су се благо увећали. Односно, образовни статус и занимање родитеља (посебно очева) детерминише опредељење синова за наставак и напредовање у образовању у истој мери у којој је то био случај почетком 20. века (Mare, 1981: 72). Процес оштре образовне стратификације сведочи о изузетној стабилности обрасца структурне неједнакости у погледу социоекономског порекла.

Одбацивање и ексклузија, као и прихватање и инклузија, представљају неминовни или неизбежни део друштвеног живота, а самим тим и (високог) образовања. Свако бива одбачен или искључен од стране других у неком тренутку времена, напосто зато што људи имају ограничену количину времена и енергије коју могу да посвете друштвеним односима са другима. Укључивање или инклузија неке индивидуе нужно инхибира прилике и могућности за укључивање друге особе у исти процес, у друштвене мреже и односе. Међутим, јавне политике које се хватају у коштац са динамиком инклузије и ексклузије морају спречити или отклањати *структурне* факторе који доводе до систематске ексклузије депривилегованих индивидуа на друштвеном и социјално психолошком плану. Уз то, популарни термин “инклузивно образовање” понекад прети да замути или одврати људе од реалности друштвених пракси ексклузије. Другим речима, увећана или потпуна партиципација деце из неког суседства у локалној школи још увек не значи да је идеал инклузивног образовања постигнут, пре свега због друштвене ексклузије која се одвија на социјално психолошком и структурном плану, и представља препреку за образовање које је праведно, егалитарно или једнако за све.

Литература

- Abrams, D., M. A. Hogg and J. M. Marques (2005). A social psychological framework for understanding social inclusion and exclusion. In: D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 1-23). New York and Hove: Psychology Press.
- Althusser, L. (1970/2001). Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an investigation (pp. 85-126). In: L. Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Archer, L. (2003). Social class and higher education. In: L. Archer, M. Hutchings and A. Ross, *Higher Education and Social Class* (pp. 5-20). London and New York: Routledge Falmer.
- Archer, L., M. Hutchings and A. Ross (2003). *Higher Education and Social Class*. London and New York: Routledge Falmer.
- Becker, H. C. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Blau, P. M. and O. D. Duncan (1967/1978). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- Booth, T. and M. Ainscow (eds.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1970/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication.

- Bowles, S. and H. Gintis (1976/2011). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (S1): S95-S120.
- Eisenberger, N. I., M. D. Lieberman and K. D. Williams (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science* 302 (5643): 290-292.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International Publishing.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3): 266-275.
- Goffman, E. (1963/1976). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Illich, I. (1970/2000). *Deschooling Society*. New York: Harrow Books.
- MacDonald, G. and M. R. Leary (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin* 131 (2): 202-223.
- Major, B. and C. P. Eccleston (2005). Stigma and social exclusion. In: D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 63-87). New York and Hove: Psychology Press.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 46 (1): 72-87.
- OECD (2001). *Economics and finance of lifelong learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and development.
- Pickett, C. L. and M. B. Brewer (2005). The role of exclusion in maintaining ingroup inclusion. In: D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 89-111). New York and Hove: Psychology Press.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1-24.
- Reay, D., J. Davies, M. David and S. J. Ball (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology* 35 (4): 855-874.
- Sewell, W. H. and V. P. Shah (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology* 73 (5): 559-572.
- Simmel, G. (1909/1994). The bridge and the door. *Qualitative Sociology*, 17 (4): 407-413.
- Sörlin, S. and H. Vessuri (eds.) (2007). *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics*. New York: Palgrave Macmillan.

- Twenge, J. M. and R. F. Baumeister (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior. In: D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 27-46). New York and Hove: Psychology Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, preuzeto sa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Williams, K. D. and C. L. Govan (2005). Reacting to ostracism: Retaliation or Reconciliation? In: D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 47-62). New York and Hove: Psychology Press.

Dr Biljana Lungulov
Dr Milena Letić, Novi Sad

SOCIAL ORIGIN OF EXCLUSION AND INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Starting from the current demands for the increase of democracy and openness of higher education, creation of equal opportunities for all, as well as favourable environment for inclusive education, the paper problematizes the origin of exclusion and inclusion of marginalized groups. Special emphasis is put on social, psychological and structural factors and their significant influence on the process of exclusion and inclusion of individuals in educational process. New movements of development and reforms of higher education assume improvement of social dimension and increase of democratic nature and availability of higher education, which, in this sense, becomes a response to the increasing need of society for inclusion and provision of equal opportunities for all to access higher education.

Social factors are especially emphasized, having in mind that social life occurs primarily within (social-psychological) framework of social relations with other people, and these frameworks necessarily imply both belonging and exclusion. From psychological point of view, it is important to pay attention to the problem issue of cognitive and emotional reactions of individuals to exclusion and inclusion in the context of interpersonal relations and group situations, especially in the process of education.

A thesis is explicated in the paper according to which practices of inclusion and inclusion are usually determined by social origin of an individual, in which education has an important role to play, since the transfer of social privileges in society from generation to generation is usually mediated by education, especially higher education.

Key words: exclusion, inclusion, higher education, social inequality, social class.

др Биљана Лунгулов
др Милена Летић
Нови Сад

ОБЩЕСТВЕННОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЭКСКЛУЗИИ И ИНКЛУЗИИ В ВЫСОКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Абстракт

Исходя из актуальных требований увеличения демократичности и открытости высшего образования, создания одинаковых шансов для всех, и соответствующей среды для инклюзивного образования, в данной работе проблематизируется происхождение эксклюзии и инклюзии маргинализированных групп. Особенно подчеркнуто и рассмотренное значительное влияние социальных, психологических и структурных факторов на процессы эксклюзии и инклюзии индивидуала в образовный процесс. Новые направления развития и реформы высшего образования представляют улучшение социального измерения и повышение демократичности и доступности высшего образования, которое в этом смысле, представляет ответ на необходимость общества за инклюзией и обеспечением одинаковых шансов всем для получения высшего образования.

Подчеркивается значение социальных факторов, так как общественная жизнь прежде всего происходит внутри (социально – психологических) рамок общественных отношений с другими людьми, а эти рамки подразумевают и принадлежность и исключение. С психологического аспекта необходимо подчеркнуть и проблематику когнитивных и эмоциональных реакций индивидуала на эксклюзию и инклюзию в контексте интерперсональных отношений и ситуаций внутри группы, а особенно в образовательном процессе.

Рассмотрен тезис, что на практике инклюзии и эксклюзии обычно определенные общественным происхождением индивидуала, в котором образование играет важную роль, так как перенос общественных привилегий между поколениями обычно связан на прямую с образованием, а особенно высоким образованием.

Ключевые слова: эксклюзия, инклюзия, высокое образование, общественная неравноправность, общественный класс.

Др Мирјана Николић

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре – Сирмијум

Сремска Митровица

Мирко Марковић

Гимназија „Вук Караџић“, Лозница

UDK 331.548-053.6

UDK 005.966-053.6

Оригинални научни рад

Примљен: 15. X 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 4, p. 656-670.

КАРИЈЕРНО ВОЂЕЊЕ – САМОПРОЦЕНА КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ИЗБОР БУДУЋЕГ ЗАНИМАЊА УЧЕНИКА ГИМНАЗИЈЕ

Апстракт

Каријерно вођење и саветовање усмерено на популацију младих који се налазе пред одлуком у погледу будућег занимања, представља процес који дефинише низ активности које оспособљавају појединце да идентификују сопствене способности, компетенције и интересе. У процесу доношења одлуке важно је узети у обзир и спољашње, али пре свега унутрашње факторе, односно могућности самог ученика које треба да се откривају кроз процес самоспознаје и самопроцене. Циљ овог истраживања је да утврди како ученици завршних разреда гимназије, који се у највећем броју опредељују за наставак школовања, процењују компетенције за целоживотно учење у контексту избора будућег занимања. Узорку од 204 ученика завршних разреда (59,2% девојака) који похађају Гимназију у Лозници и Сремској Митровици, задата је скала компетенција за целоживотно учење, састављена из 18 компетенција, креирана за потребе истраживања. У односу на избор будућег занимања ученици су подељени у три групе - медицинска област (29,2%), друштвено-хуманистичка област (35%) и техничка област (35,5%). Ученици су требали да одговоре да ли наведене компетенције сматрају важним и да ли их поседују. Резултати указују да ученици не процењују једнако важним све понуђене компетенције. Већи број ученика процењује важним неке од компетенција које су директно у вези са будућим занимањем. Утврђене су разлике и у процени компетенција које ученици сматрају да поседују. Потребно је освешћивање ученика у вези са значајем развијања свих компетенција за целоживотно учење, планско и континуирано спровођење каријерног вођења ученика средњих школа и обука наставника за улоге каријерних практичара.

Кључне речи: каријерно вођење, компетенције, средњошколци, наставници, стручно усавршавање

Увод

Стратегија каријерног вођења и саветовања у Републици Србији, усвојена 2010. године на предлог Министарства омладине и спорта, каријерно вођење и саветовање дефинише као „низ активности које оспособљавају појединце било ког узраста, у било ком тренутку њихових живота, да идентификују сопствене способности, компетенције и интересе, да донесу одлуке које се тичу њиховог образовања, оспособљавања и професије и да управљају токовима својих живота у области учења, рада и других области у којима могу да стекну и примене способности и компетенције. (Службени гласник Републике Србије, бр. 16/10). Посматрајући младе управо из тог угла, очљиво је да се они током средње школе и после ње спремају за веома важну одлуку која се тиче даљег развоја њихове каријере – да ли ће наставити своје образовање или кренути на тржиште рада. С друге стране, имајући у виду динамичне промене на тржишту рада с почетка 21. века и настанак нових занимања, та одлука није лака и често је не могу донети сами. Најчешће дилеме које млади данас имају везане су уз питање које постављају својим наставницима, родитељима и свима осталим којима се обраћају за савет - да ли да упишу оно што воле, или да ипак одустану од сопствених жеља и упишу нешто са чиме је већа вероватноћа да пронађу посао једног дана. С тим у вези, како би били у кораку са временом, неопходно је да стално прикупљају информације, доносе и преиспитују одлуке, праве планове и по потреби их прилагођавају. При томе морају да имају у виду утицаје које на њихове одлуке имају и средински и психолошки фактори. На спољашње чиниоце, као што су економска ситуација у држави, ситуација на тржишту рада, у друштвеној заједници, они сами углавном немају утицај и често се због тога осећају фрустрирано и не знају одакле да крену. Из тог разлога понекад забораве колико им сопствени унутрашњи фактори, као што су црте личности, интересовања, способности, мотивације, вредности, могу помоћи у формирању слике о себи и својим могућностима у контексту будућег посла и рада. Сви ови фактори могу и да збуне младу особу која се налази пред великом одлуком и коју чека период важне транзиције из средњошколског света у свет даљег образовања или на тржиште рада (Каријерно вођење и саветовање – приручник за наставнике средњих школа, 2014).

Треба имати у виду да циљ каријерног вођења није да неко други донесе одлуку уместо младог човека, већ да му помогне да упозна себе и своје могућности. Планирање треба да се одвија у складу са реалним могућностима које су наметнуте спољашњим околностима, али и могућностима самог ученика – које треба да се откривају кроз процесе самоспознаје и самопроцене.

Важност упознавања себе огледа се у развијању свести о себи. На тај начин ученици могу да упознају и прихвате сопствене квалитете и мане, интересовања, склоности, афинитете, области које добро и брзо савладавају, у којима се сигурно крећу и добро осећају. Такође, упознају и своје недостатке и ограничења, шта им заправо не иде добро и за шта можда нису талентовани. Процес прикупљања информација може помоћи приликом развијања свести о реалним

могућностима и разумевању структуре света рада или образовања у који желе да уђу, као и захтева на које ће наићи када се у тај свет упусте.

Развој каријере се увек одвија у оквиру контекста који је омеђен датом особом и њеним окружењем. Код избора везаних за каријеру тај контекст увек обухвата *унутрашњу стварност доносиоца одлуке* и *спољашњу стварност света рада*. Парсонс, отац каријерног саветовања, поставио је основу за наша разматрања ове две контекстуалне појаве у свом процесу који обухвата три корака (Амудсон, Харис-Боулзби, Најлс, 2010):

1. Развијање јасног разумевања себе, својих ставова, способности, интересовања, амбиција, ограничења ресурса и других одлика;
2. Развијање познавања захтева и услова успеха, предности и мана, компензације, прилика и могућности у различитим занимањима;
3. Употреба „истинитог разумевања“ о односима ове две групе чињеница.

Из наведеног је очигледно да развој каријере мора почети са разумевањем себе, а улога каријерног вођења и саветовања у средњим школама је да ученицима понуди различите активности које подстицајно делују и воде ка саморазумевању. У овој фази појединац упознаје своје способности, учи и упознаје своја интересовања и могућности користећи различите изворе и информације.

Традиционално је схватање, а нарочито међу средњошколцима, да планирање и развој њихове каријере почиње тек на крају средње школе, и то избором да ли ће наставити даље образовање или ће се запослити. Међутим, теоретичари и практичари у области каријерног и професионалног развоја сматрају да процес каријерног планирања почиње пре уласка у средњу школу и само се наставља током средње школе. То је, у ствари, сталан процес чија је суштина стално размишљање и поновна евалуација каријерних избора а на основу нових образовних, животних и других искустава и директног сазревања и одрастања појединца (Максимовић, 2012).

Као одговор на ове изазове, са почетком 21. века и суочавањем са променама и потребама новог доба, Европска унија (преко Савета, Комисије и радних група), предузима низ корака на успостављању Европског оквира за дефинисање кључних компетенција за целоживотно вођење. Тиме се са ранијих „базичних вештина“ које су неопходне за „опстанак“ и чине основне „животне вештине“ – језичка и нумеричка писменост – прелази на кључне компетенције које представљају преносиве, мултифункционалне пакете знања, вештина и ставова, потребне свим особама за лично остварење и развој, инклузију и запошљавање. Оне би требало да буду развијене до краја обавезног школовања или обуке и требало би да представљају основу за даље учење као део процеса целоживотног учења. Дефинисане компетенције препоручују се као стандарди у развоју курикулума, дефинисању исхода и унапређењу квалитета образовних система. Оне су данас општеприхваћене у већини европских земаља, играјући важну улогу у реформама образовања. Образовне политике великог броја земаља препознају да би за успех током школовања, у каријери и животу, у 21. веку, ученици требало да усвоје садржаје заједно са одређеним вештинама и компетенцијама. Наставни

планови широм света дефинишу образовне циљеве у овим оквирима. Европске земље се ослањају на оквир кључних компетенција представљен у препоруци коју је усвојио Европски парламент и савет 2006. године. Оквир о кључним компетенцијама за учење током целог живота обухвата осам кључних компетенција (Official Journal of the European Union, 2006):

1. комуникација на матерњем језику,
2. комуникација на страном језику,
3. математичка компетенција и основне компетенције у науци и технологији,
4. дигитална компетенција,
5. знање о томе како се учи,
6. друштвене и грађанске компетенције,
7. предузетништво и смисао за иницијативу и
8. културна свест и вештина изражавања.

Овај оквир наводи и одређене теме које треба применити приликом наставе из сваке од компетенција: критичко мишљење, креативност, иницијатива, решавање проблема, процена ризика, доношење одлука, конструктивно управљање осећањима. С друге стране, данашњи живот и радна средина захтевају много више од вештина мишљења и знања садржаја (Школа будућности 2, 2012). Способност управљања сложеним животим околностима и радном средином у глобално конкурентном дигиталном добу захтева да ученик развије адекватне вештине за каријеру и живот, као што су: флексибилност и прилагодљивост, иницијатива и самоуправљање, социјалне и међукултуралне вештине, продуктивност и поузданост, лидерство и одговорност. Узимајући у обзир претходно наведено, намеће се закључак да каријерно вођење и саветовање у средњим школама треба да буде институционални оквир за стварање једног подстицајног радног окружења за развијање свести ученика о кључним компетенцијама неопходним за живот у 21. веку, али исто тако и подстицајни оквир за њихову самопроцену.

Метод истраживања

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди какав однос према својим компетенцијама које су кључне за избор будућег занимања имају ученици гимназије. У реализовању постављеног циља дефинисани су следећи задаци:

- 1) Утврдити које компетенције ученици гимназије сматрају важним за своје будуће занимање.
- 2) Утврдити разлике у самопроцени компетенција које ученици сматрају важним у односу на поље коме припада будуће занимање ученика.
- 3) Утврдити које компетенције ученици гимназије сматрају да поседују.
- 4) Утврдити разлике у самопроцени компетенција које ученици поседују у односу на поље коме припада будуће занимање ученика.

Хипотезе:

- 1) Ученици гимназије сматрају подједнако важним све компетенције за целоживотно учење.
- 2) Ученици сматрају важним компетенције које су у директној вези са захтевима занимања које су изабрали.
- 3) Ученици гимназије сматрају да подједнако поседују све компетенције за целоживотно учење.
- 4) Ученици сматрају да поседују компетенције које су у директној вези са захтевима занимања које су одабрали.

Узорак и поступак

Узорак је чинило 204 ученика (59.2% девојака) завршних разреда природног и друштвеног смера у Гимназији „Вук Караџић“ у Лозници и Митровачке гимназије у Сремској Митровици, просечног узраста 18 година. Узорак је репрезентативан за подручје два града, али не и за ширу територију. Изабрано је да истраживањем буду обухваћени ученици гимназије јер се претпоставља да највећи број ученика који похађају ову врсту средњег образовања настављају своје академско образовање на високим школама и факултетима. Истраживање је спроведено у току септембра 2015. године. Ученици који су се прелиминарно изјаснили да су донели одлуку о свом будућем занимању, односно области у којој ће се даље школовати, попуњавали су, у току школског часа, упитничку батерију.

Инструменти и варијабле истраживања

Скала компетенција за целоживотно учење. За потребе истраживања конципирана је скала компетенција која се у осам ставки ослања на Европски оквир кључних компетенција, док је у осталих 10 ставки проширена компетенцијам потребним за каријеру и усклађена са специфичностима циљне групе истраживања. Уз наведену компетенцију у скали је дат и опис и појашњење садржаја одређене компетенције: 1) матерњи језик - систем знакова који омогућава комуникацију међу људима, изражавање мисли и осећања; 2) страни језик/ци - систем знакова који омогућава развијање друштвеног живота са људима изван заједнице матерњег језика; 3) Централни наставни предмети - група школских предмета важних за неко занимање, полагање пријемног испита или студирање; 4) Критичко мишљење и решавање проблема - аргументовање, разликовање битног од небитног, тачног од нетачног, предвиђање последица, сагледавање проблема из свих углова, вредновање, анализа, синтеза, решење проблема, постављање питања, закључивање, класификовање; 5) Финансијска, економска и пословна писменост - вођење личних финансија, доношење пословних одлука, разумевање улоге економије у друштву; 6) Демократија и грађанска права - свест о основама и принципима функционисања демократски уређеног друштва са разумевањем положаја појединаца у заједници равноправних; 7) Здравствена просвећеност - одржавање личне хигијене, неге тела, здрави стилови живота (исхрана, рекре-

ација, заштита од полно преносивих болести, превенција); 8) Креативност и иновација - примена сопствених идеја и оригиналних решења на сложене проблеме; 9) Комуникација - способност креирања поруке неким системом знакова, њено преношење одговарајућим каналом комуникације, примање поруке са разумевањем и одговор на њу; 10) Сарадња и тимски рад - вештине преговарања, решавање конфликта, договор у вези са оним што мора да се учини, подела задатака, слушање идеја других и интеграција идеја у кохерентну целину; 11) Дигитална писменост - самоуверена и критичка употреба информационо комуникационих технологија за учење, рад, комуникацију и у слободно време; 12) Медијска писменост - познавање различитих медија, схватање њихове улоге, разумевање, креирање и вредновање медијских порука; 13) Флексибилност и прилагодљивост - прихватање датих услова, туђих мишљења, превазилажење сопствених предрада, прихватање постојећих услова рада; 14) Крос-културне вештине - свест о културним различитостима, познавање и уважавање других културних образаца; 15) Знање о томе како се учи - свест о методама и техникама које омогућавају самостално усвајање знања са разумевањем, целоживотно учење; 16) Liderство и одговорност - облици понашања појединца који усмеравају активности неке групе у правцу остварења заједничког циља; 17) Мобилност - покретљивост, како територијална, тако и професионална; 18) Предузимљивост, предузетнички дух, лични менаџмент - планска реализација неког подухвата са циљем да се оствари нека врста добити; управљање сопственим потенцијалима. Ученици су требали да дају самопроцену наведених компетенција на два нивоа: да ли је наведена компетенција важна за њихово будуће занимање и да ли је поседују. Скала компетенција је формулисана као дихотомна, како би ученици јасно исказали своје изборе. Прикупљени су подаци о жељеним занимањима и полу ученика. Занимања су разврстана у три области: медицинску (лекар, стоматолог, фармацевт, биохемичар...) где је сврстано 29.1% ученика, друштвено-хуманистичку (правник, економиста, психолог, професор, преводилац, музичар...) - 35% ученика и техничку област (инжењер, програмер, графички дизајнер...) - 35.9% ученика. Области занимања за које се ученици опредељују представљају независну варијаблу истраживања, а компетенције за целоживотно учење зависну варијаблу.

Анализа података

Подаци су обрађени методама дескриптивне статистике (фреквенције и проценти) и χ^2 тестом.

Резултати истраживања

Самопроцена важности компетенција за целоживотно учење

Први ниво процене био је усмерен на важност понуђених компетенција у односу на будуће занимање ученика. Резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Самопроцена компетенција које ученици процењују да су важне за изабрано занимање

Компетенције за целоживотно учење	Медицинска Област		Област друштвено-хуманистичких наука		Техничка област		Укупно	
	Ф	%	Ф	%	ф	%	Ф	%
Матерњи језик	52	86.7	70	97.2	68	91.9	190	92.2
Страни језик	56	93.3	66	91.7	70	94.6	192	93.2
Централни наставни предмети	52	86.7	64	88.9	66	89.2	182	88.3
Критичко мишљење и решавање проблема	56	93.3	70	97.2	74	100.0	200	97.1
Финансијска, економска и пословна писменост	34	56.7	48	66.7	58	78.4	140	68.0
Демократија и грађанска права	20	33.3	56	77.8	38	51.4	114	55.3
Здравствена просвећеност	54	90.0	56	77.8	52	70.3	162	78.6
Креативност и иновација	42	70.0	64	88.9	74	100.0	180	87.4
Комуникација	46	76.7	70	97.2	70	94.6	186	90.3
Сарадња и тимски рад	54	90.0	70	97.2	68	91.9	192	93.2
Дигитална писменост	44	73.3	58	80.6	74	100.0	176	85.4
Медијска писменост	20	33.3	52	72.2	48	64.9	120	58.3
Флексибилност и прилагодљивост	54	90.0	66	91.7	70	94.6	190	92.2
Крос-културне вештине	28	46.7	58	80.6	50	67.6	136	66.0
Знање о томе како се учи	56	93.3	66	91.7	70	94.6	192	93.2

Лидерство и одговорност	46	76.7	64	88.9	64	86.5	174	84.5
Мобилност	44	73.3	61	88.9	66	81.2	174	86.4
Предузимљивост, предузетнички дух, лични менаџмент	50	83.3	58	80.6	70	94.6	178	86.4

Посматрано на нивоу целокупног узорка ученика четврте године гимназије, најважније компетенције за будуће занимање, које је више од 90% ученика проценило важним, су: *матерњи језик, страни језик, критичко мишљење и решавање проблема, комуникација, сарадња и тимски рад, флексибилност и прилагодљивост, знање о томе како се учи*. Важним се могу сматрати и компетенције за *централни наставни предмет, креативност и иновација, дигитална писменост, лидерство и одговорност, мобилност и предузетнички дух (лични менаџмент)* јер их је таквим проценило више од 80% ученика. Близу 80% ученика процењује важном *здравствене компетенције*. Преко 60% ученика процењује важном *финансијску, економску и пословну писменост*, а преко 50% ученика компетенције за *демократију и грађанска права и медијску писменост*. На основу приказаних резултата, одбацујемо прву хипотезу којом смо тврдили да све компетенције за целоживотно учење ученици гимназије процењују једнако важним.

Повезаност области будућег занимања са самопроценом важности компетенција

У даљем току нас је интересовало да утврдимо да ли ученици важност компетенција процењују у односу на специфичности занимања за које се опредељују. Примењен је поступак χ^2 теста. Утврђено је да област занимања није повезана са самопроценом важности следећих компетенција: *матерњи језик, страни језик, наставни предмет, критичко мишљење и решавање проблема, сарадња и тимски рад, флексибилност и прилагодљивост, знање о тиме како се учи, лидерство и одговорност* (вредности χ^2 теста $p > .05$). Могло би се реће да су наведене компетенције, по резултатима овог истраживања, заједничке у погледу значаја за избор будућег занимања за ученике гимназије.

Значајно већи број ученика који бирају занимања из области техничких наука, у односу на друге две групе ученика, процењују важним следеће компетенције: *финансијску, економску и пословну писменост* ($\chi^2=7.259$, $df=2$, $p=0.027$), *креативност и иновације* ($\chi^2=27.269$, $df=2$, $p=0.000$), *дигиталну писменост* ($\chi^2=21.057$, $df=2$, $p=0.000$) и *предузетнички дух и лични менаџмент* ($\chi^2=6.805$, $df=2$, $p=0.033$). Ученици који се опредељују за друштвено-хуманистичка занимања у значајно већем броју процењују важним компетенције за *демократију и грађанска права* ($\chi^2=26.900$, $df=2$, $p=0.000$), *комуникацију* ($\chi^2=18.214$, $df=2$,

$p=0.000$), *медијску писменост* ($\chi^2=22.429$, $df=1$, $p=0.000$), *крос-културне вештине* ($\chi^2=16.878$, $df=2$, $p=0.000$) и *мобилност* ($\chi^2=7.999$, $df=2$, $p=0.018$). Избор области будућег занимања повезан је и са здравственом компетенцијом - значајно већи број ученика који бирају медицинску област сматрају да је ова компетенција важна ($\chi^2=7.728$, $df=2$, $p=0.021$). За наведене компетенције прихватамо постављену хипотезу којом смо тврдили да постоји повезаност између области будућег занимања и процене важности компетенција, док за остале компетенције, на којима нису утврђене статистички значајне разлике у односу на област занимања, постављену хипотезу одбацујемо. Ипак, треба нагласити да је уочена тенденција да је важност компетенција за целоживотно учење повезана са областима будућег занимања ученика. Очигледно је да ученици дају предност оним компетенцијама које су специфично везане уз њихово будуће занимање.

Самопроцена компетенција које ученици сматрају да поседују

Други ниво процене био је усмерен на компетенције које ученици сматрају да поседују. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Самопроцена компетенција које ученици сматрају да поседују

Компетенције за целоживотно учење	Медицинска област		Друштвено-хуманистичка област		Техничка област		Укупно	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Матерњи језик	60	100	68	94.4	72	97.3	200	97.1
Страни језик	44	73.3	54	75.0	64	86.5	162	78.6
Централни наставни предмети	44	73.3	58	80.6	60	81.1	162	78.6
Критичко мишљење и решавање проблема	38	63.3	58	80.6	52	70.3	148	71.8
Финансијска, економска и пословна писменост	16	26.7	24	33.3	30	40.5	70	34.7
Демократија и грађанска права	22	36.7	34	47.2	38	51.4	94	45.6
Здравствена просвећеност	60	100	72	100	68	91.9	200	97.1

Креативност и иновација	34	56.7	48	66.7	64	86.5	146	70.9
Комуникација	46	76.7	52	72.2	60	81.1	158	76.7
Сарадња и тимски рад	48	80.0	54	75.0	54	73.0	156	75.7
Дигитална писменост	42	70.0	58	80.6	64	86.5	164	79.6
Медијска писменост	30	33.2	40	39.8	44	59.5	114	55.3
Флексибилност и прилагодљивост	46	76.7	47	65.7	48	66.7	140	69.3
Крос-културне вештине	40	66.7	58	80.6	60	81.1	158	76.7
Знање о томе како се учи	40	66.7	58	80.6	60	81.1	158	76.7
Лидерство и одговорност	40	66.7	50	69.4	42	56.8	132	64.1
Мобилност	26	43.3	50	69.4	44	54.5	120	58.3
Предузимљивост, предузетнички дух, лични менаџмент	38	63.3	40	55.6	42	56.8	120	58.3

Прво што се може уочити у анализи резултата на нивоу целокупног узорка је да само две компетенције - *матерњи језик* и *здравствену просвећеност* сматра да поседује више од 90% ученика. Највећи број компетенција са листе сматра да поседује око 70 - 80% ученика. То су компетенције за: *страни језик, централни наставни предмет, критичко мишљење и решавање проблема, креативност и иновације, комуникацију, сарадњу и тимски рад, дигиталну писменост, крос културне вештине* и *знање о томе како се учи*. Преко 60% ученика сматра да поседује компетенције за *флексибилност и прилагодљивост* и *лидерство и одговорност*, преко 50% сматра да поседује *медијску писменост, мобилност* и *предузетнички дух (лични менаџмент)*, док компетенцију за *демократију и грађанска права* поседује 40%, а компетенцију за *финансијску, економску и пословну писменост* свега 30% ученика. Као што се може видети из приказаних резултата, мањи број компетенција сматра да поседује велики број ученика (више од 90%), највећи број компетенција поседује око 70-80% ученика, док неке компетенције поседује од 30-60% ученика, чиме се постављена хипотеза одбацује.

Повезаност области будућег занимања са самопроценом компетенција које ученици поседују

Поступком χ^2 теста утврђено је да постоји повезаност области занимања и процене о поседовању само три компетенције: *здравствене просвећености*, *креативности* и *мобилности*. Ученици који се опредељују за медицинска занимања у значајно већем броју поседују здравствену просвећеност ($\chi^2=11.024$, $df=2$, $p=0.004$), ученици који бирају друштвено-хуманистичка занимања поседују у значајно већем броју мобилност ($\chi^2=9.244$, $df=2$, $p=0.010$), а ученици који своје будуће занимање усмеравају у област техничких наука у значајно већем броју поседују креативност ($\chi^2=15.222$, $df=2$, $p=0.000$).

Иако није утврђена повезаност области занимања и свих других компетенција за целоживотно учење које ученици сматрају да поседују, чиме се постављена хипотеза одбацује, уочене су неке тенденције које је значајно поменути. Анализом резултата приказаних у табели 2 уочавамо да већи број ученика који се опредељују за занимање из области техничких наука поседују компетенције за матерњи и страни језик, финансијску, економску и пословну писменост и медијску писменост, у односу на ученике који се опредељују за друге две области занимања. Такође уочавамо тенденцију да ученици који се опредељују за медицинска занимања у мањем броју поседују компетенције за наставни предмет, критичко мишљење и решавање проблема, демократију, дигиталне компетенције, кроскултурне вештине и мобилност.

Дискусија резултата

Популација ученика завршних разреда гимназије који су учествовали у истраживању нису подједнако проценили важност свих компетенција за целоживотно учење. Охрабрује податак да су ученици препознали значај већег броја компетенција које су у вези са личним развојем. Међутим, прилично мали проценат афирмативних одговора који се односе на важност компетенција усмерених на финансијску, економску и пословну писменост, демократију и грађанска права и медијску писменост указује да ученици нису у довољној мери освешћени да, независно од занимања које бирају по завршетку средње школе, и поменуте компетенције треба да развијају у складу са захтевима савременог друштва и развоја каријере. Две године од формалног увођења каријерног вођења у средње школе нису биле довољне да се успостави један целовит и функционалан систем пружања услуга каријерног вођења и саветовања који би, између осталог, нагласио значај кључних компетенција 21. века.

У том контексту би требало поменути да актуелни наставни планови предметних области које се изучавају у гимназијама не препознају, бар не у довољној мери, садржаје из наведених тематских области. Могуће је да ће, у будућој, реформисаној гимназији тај проблем бити решен, али оно што би било тренутно

решење је да се кроз активности каријерног вођења ученицима приближи значај ових компетенција.

Даљи резултати опомињу да ученици одређени број компетенција везују уз специфичности занимања којим намеравају да се баве. Тако, на пример, ученици који бирају занимања из области техничких наука дају предност дигиталним, предузетничким и финансијским компетенцијама, ученици који се опредељују за друштвено-хуманистичка занимања компетенцијама за демократију, комуникацију, крос-културне вештине, медијску писменост и мобилност, а ученици који се опредељују за медицинска занимања здравственој просвећености. Јасно је да компетенције којима ученици из друштвено-хуманистичког поља дају предност представљају некакав стереотип о друштвеним занимањима, односно знањима, вештинама и умењима која су потребна за успешно обављање ових занимања, да се ученици из медицинског поља једноставно идентификују са здравственим компетенцијама, а није сасвим јасно зашто ученици који бирају техничка занимања, осим дигиталне писмености, која се може третирати као компетенција која је у директној вези са занимањем, дају предност финансијској и пословној и предузетничкој компетенцији. Може се само претпоставити да су ученици, процењујући важност ових компетенција имали шира сазнања о профилу младих који су након завршених техничких факултета закорачили у свет рада тако што су прузели иницијативу за самозапошљавање у оквиру својих фирми, или се запошљавали у неким другим фирмама које се, осим директне везе са техничком струком баве и неком врстом услужних делатности. Али, за поузданије закључке свакако треба извршити репликацију спроведеног истраживања на већем узорку, допуњену квалитетаивним истраживањима у фокус групе. Иако ученици гимназије препознају важност већег броја компетенција за целоживотно учење, видимо да то није на нивоу свеобухватности јер се још увек читава да се компетенције рангирају у односу на специфичности жељеног занимања. То би требало превазићи јер су све компетенције подједнако важне за 21. век и не би требало да се посматрају у неком хијерархијском поретку.

Резултати који су у вези са самопроценом поседовања компетенција нису нарочито охрабрујући. Ако је један од циљева формалног образовања у средњим школама усвајање и овладавање кључним компетенцијама за целоживотно учење, поставља се питање због чега то није остварено у вези са одређеним, не малим бројем компетенција које су обухваћене истраживањем. Ученици гимназије препознају да су им недовољно развијене управо оне компетенција које су од суштинског значаја за каријеру и живот - флексибилност и прилагодљивост, лидерство, медијска писменост, мобилност, предузетнички дух, финансијску писменост. Поставља се питање колико је наша образовна политика инкорпорирала ове компетенције у курикулум и шта треба урадити да би се постојеће стање превазишло. У том смислу, активности каријерног вођења и саветовања у средњим школама би требало да одиграју одлучујућу улогу. Први корак би био организовање обуке наставника-каријерних практичара, за пружање услуга каријерног вођења у средњим школама, у складу са Стратегијом коју је донела Вла-

да Републике Србије. Обучени наставници би били главна подршка ученицима у овладавању оним компетенцијама које нису обухваћене наставним програмима.

Ово истраживање представља иницијални корак у верификовању доказа на које би се ослањала стратегија каријерног вођења и саветовања за ученике средњих школа. Уместо досадашњих компаративних анализа на којима су настајали предлози стратегија, резултати оваквих и сличних истраживања које треба усмерити и на друга подручја, уз обавезно већи обухват средњошколске популације ученика различитих средњих школа, представљали би добар основ за један систематичан приступ у планирању, реализацији и евалуацији активности каријерног вођења и саветовања у средњим школама (Развој политике целоживотног вођења, 2014).

Литература

- Амудсон Е. Х., Харис-Боулзби Џ., Најлс Џ. С., (2010), *Основни елементи каријерног саветовања: Процеси и технике*, Београд: Београдска отворена школа.
- Европског оквира за кључних компетенција за целоживотно вођење* (2006), Official Journal of the European Union 2006.
- Каријерно вођење и саветовање – приручник за наставнике средњих школа* (2014), Београд: Фондација Темпус – Euroguidance центар, Београдска отворена школа.
- Максимовић И. (2012), *Водич за каријерне саветнике*, Београд: USAID.
- Развој политике целоживотног вођења: европски пакет ресурса* (2014), Београд: Фондација Темпус – Euroguidance центар.
- Стратегија каријерног вођења и саветовања у Републици Србији* (2010), Београд: Службени гласник Републике Србије, бр. 16/10.
- Школа будућности 2* (2012), Београд: Чигоја штампа за Microsoft Software D.O.O.

Dr Mirjana Nikolić, Sremska Mitrovica

Mirko Marković, Loznica

CAREER GUIDANCE – SELF-EVALUATION OF COMPETENCIES FOR THE CHOICE OF FUTURE PROFESSION OF GENERAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

Career guidance and counselling is oriented to population of young people who face the necessity to make a decision in view of their future profession and it is a

process defining a whole range of activities enabling individuals to identify their own abilities, competencies and interests. In the process of decision making it is important to take into consideration external but, before all, internal factors, i.e. abilities of the student him/herself which should be revealed through the process of self-identification and self-evaluation. The aim of the research is to establish how general secondary school students attending their final year of schooling, mostly inclined to continue their education, assess their own competencies for lifelong learning in the context of future profession choice. A scale of lifelong learning competencies, consisting of 18 competences, created for the purpose of the research was administered at the sample of 204 final year students (59,2% girls) attending general secondary schools in Loznica and Sremska Mitrovica. In regard to the choice of their future profession, the students were classified in three groups – medical field (29,2%), social-humanistic field (35%) and technical field (35,5%). Students were supposed to provide responses whether they consider the stated competences relevant and if they own them. The results imply that students do not assess all the offered competencies as equally important. Greater number of students assess certain competences directly related to their future profession as more important. Differences in the evaluation of competencies students consider to have been established. It is necessary to raise the awareness of students in regard to significance of development of all lifelong learning competencies, planned and permanent implementation of career guidance of secondary school students and training of teachers for the roles of career practitioners.

Key words: career guidance, competencies, secondary school students, teachers, professional improvement and development.

Др Мирјана Николич, Сремска Митровица
Мирко Маркович, Лозница

КАРЬЕРНОЕ ВОЖДЕНИЕ - САМООЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ

Абстракт

Карьерное вождение и советование направлено на молодежь, находящуюся перед выбором в относительно будущей профессии, представляет процесс, который определяет ряд мероприятий, дающих возможность человеку осознать собственные способности, компетенции и интересы. В процессе принятия решения важно иметь в виду и внешние, но прежде всего внутренние факторы, т.е. возможности самого ученика, которые он должен осознавать через процесс самопознавания и самооценки. Цель данного исследования установить каким образом ученики старших классов гимназии, которые в наибольшем количе-

стве решают продолжить образование оценивают компетенции для пожизненного учения в контексте выбора будущей профессии. На выборке из 204 учеников старших классов (59,2% девушек) учениц Гимназии в Лознице и Сремской Митровице задана шкала компетенций, а для пожизненного учения, составлена из 18 компетенций, оформлена для потребностей исследования. В отношении на выбор будущей профессии ученики разделены на три группы - медицинская область (29,2%), общественно-гуманистическая область (35%) и техническая область (35,5%). Ученики должны были ответить, считают ли они эти компетенции важными и имеют ли они их. Результаты показывают, что ученики не оценивают одинаково важным все указанные компетенции. Большое количество учеников оценивают важными некоторые из компетенций, которые напрямую связано с будущей профессией. Установлены различия при оценке компетенций, которые ученики считают, что они у них есть. Необходимо осознание учеников в связи со значением развития всех компетенций для пожизненного обучения, плановое и регулярное проведение карьерного вождения учеников средних школ и обучение учителей для роли карьерных практикующих.

Ключевые слова: карьерное вождение, компетенции, ученики средних школ, учителя, профессиональное усовершенствование

АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА У СЛОБОДНОМ ВРЕМУ

Резиме

Слободно време има све већи утицај на психички, когнитивни и социјални развој личности младих и као такав феномен постаје све већа преокупација оних који га користе, као и оних који се баве његовим истраживањем. Циљ овог истраживања је био да утврди дужину слободног времена студената; начин, односно активности у провођењу истог и импликације резултата за педагогију и андрагогију слободног времена. Резултати су следећи: највећи проценат студената има 3 до 5 сати слободног времена, од тога код куће највише испитаника проведе у спавању и одмарању, па затим на интернету. Од активности у слободно време ван куће, студенти убедљиво највише времена проведе у дружењу, забави и изласцима. Више од две трећине испитаника никада не посећује галерије, изложбе и музеје; у позориште никада не иде 35% студената, а у биоскопе 25% испитаника. Добијени подаци имплицирају да педагогију и андрагогију слободног времена треба усмеравати на квалитет искоришћавања слободног времена. Пре свега се треба оријентисати на вредности које се стварају и развијају код деце, а касније постају преференција одраслих у слободном времену. Неопходно је укључивање целокупног друштва, на свим нивоима, како би се постигли жељени резултати.

Кључне речи: слободно време, студенти, активности, васпитање и образовање, андрагогија слободног времена.

Увод

Још у античком периоду људи су на различите начине користили слободно време. Доста касније, Коменски је међу првима почео да гледа на слободно време из угла педагогије, да би већ Песталоци имао захтеве за различите активности ученика у њихово слободно време. Међутим, слободно време у данашњем смислу настаје у индустријској цивилизацији, где се тачно одваја радно и нерадно време.

Проблем дефинисања слободног времена веома је сложен. Теоретичари га различито дефинишу. Ми смо се одлучили за навођење две дефиниције, по

нама најприкладније за наш рад. Прва - слободно време у савременом друштву означава простор и могућност интеракције у процесима индивидуализације, социјализације и инкултурације (Превишић, 2000, 404-405). Друга је преузета из Педагошке енциклопедије, II, 1989: 404, где се под појмом слободно време подразумева: "време које појединац испуњава и обликује према властитим жељама, без било које врсте обавезе или нужде. Слободно време је саставни део човекове активности, време изван професионалних, друштвених и породичних обавеза, у којој појединац по својој вољи одабира облике и садржаје одмора, разоноде и стваралаштва". Најједноставније речено, слободно време је оно које човеку остане након извршења свих обавеза, а које он користи за активности које је сам одабрао. Стога можемо закључити да је улога слободног времена тројака, а односи се на одмор, разоноду и лични развитак појединца.

Слободно време има све већи утицај на психички, когнитивни и социјални развој личности младих и као такав феномен постаје све већа преокупација оних који га користе, као и оних који се баве његовим истраживањем. Избор активности у слободно време може бити одређен како субјективним, тако и објективним факторима, а његова сложеност се огледа у томе што садржи психичке, културне, етичке и педагошке компоненте. Савремени начин живота довео је до тога да на свим узрастима све мање времена имамо за слободне активности. Стога је изузетно значајно како ћемо их користити, јер чињеница је да слободно време представља шансу и могућност за самосталан развој, стваралаштво, самопотврђивање и социјализацију, а да ли ће утицај активности слободног времена бити позитиван или негативан зависи од његових квантитативних величина, од активности у њему, али исто тако и од квалитативних вредности (Грандић, Летић, 2008).

С обзиром на препознату важност активности које се спроводе у слободно време на свим узрастима, циљ овог рада је да истражи које су активности у слободном времену најзаступљеније код популације студената. Иако постоје многобројне класификације слободних активности, ми смо се у овом раду одлучили за класификацију ауторке Качавенда-Радић где их она дели према времену; месту; облику; дружењу; динамичности; врсти; према локацији циља; према повезаности са послом; према функцији; према организованости и према финансијским издацима. Такође иста ауторка слободне активности сврстава у следеће групе: физичко-рекреативне активности; алтруистичко-педагошке активности; културно-естетске активности; мануелно-делатне активности; религијске активности; хедонистичко-хазардне активности и образовне активности (Качавенда-Радић, 1989).

Код нас се проблем слободног времена пре свега види као проблем деце. Морамо запазити да је андрагошка литература о овом проблему врло оскудна и то је један од разлога због ког је ово истраживање спроведено, јер сматрамо да у данашњем свету, пуном различитих могућности и изазова, није довољно едуковати само децу, већ васпитање и образовање за слободно време треба да буде актуелно и доступно како деци, тако и младима и одраслима.

Слободно време које се тиче деце је педагошки проблем, а одраслих андрагошки проблем. Како би се сагледао значај овог феномена, треба имати на уму да слободно време пружа неограничене могућности за културни, стваралачки и сваки други развој једне личности на свим узрастима. Ако тако схватимо слободно време студената онда оно несумњиво представља и простор за њихову самоактуализацију и остваривање личности. Стога, не чуди чињеница о све већем интересовању педагога и андрагога за разумевање, истраживање и унапређивање ове области, где би теоријски и емпиријски резултати својим импликацијама и садржајима постали значајан фактор васпитања и образовања на свим нивоима. Васпитање за слободно време треба посматрати као циљ и као средство и из тог угла би требало да се врши његово планирање.

У нашем раду смо се бавили слободним временом студената, активностима којима су окупирани у слободно време, као и импликацијама резултата за педагогију односно андрагогију слободног времена.

Методологија и резултати истраживања

Основни циљ овог истраживања је да утврди дужину слободног времена студената, као и начин, односно активности у провођења истог.

По карактеру, истраживање је емпиријско.

У складу са циљем истраживања, постављени су следећи задаци:

1. Утврдити колико студенти у току дана имају сати слободног времена;
2. Испитати колико дневно сати студенти проводе на факултету;
3. Утврдити колико сати дневно студенти у току дана уче;
4. Утврдити личну перцепцију материјалног стања студената у односу на своје колеге;
5. Испитати како проводе своје слободно време када су код куће;
6. Испитати како, односно где и у којим активностима проводе своје слободно време ван куће;
7. Утврдити да ли и колико често испитаници посећују културна дешавања у граду (биоскопе, позоришта, музеје, галерије, изложбе).

Истраживање је спроведено на узорку од 120 студената прве и друге године Филозофског факултета у Новом Саду, од тога 65 студенткиња и 55 студената. С обзиром да студенти долазе из различитих крајева Србије, можемо рећи да се ради о популацији српских студената. Прикупљање података је обављено у току летњег семстра 2014/15. год., а подаци су обрађени статистичким програмским пакетом „СПСС“, израчунате су фреквенције и постоци одговора анкетираних студената.

Од техника истраживања, примењено је анкетање. Анкетни упитник је био анониман и састављен за потребе овог истраживања.

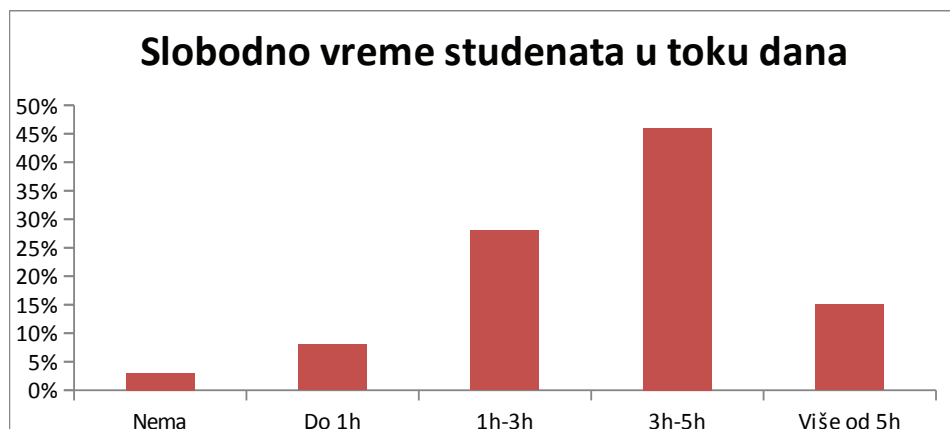
У првој групи питања су била општег типа, те смо добили следеће резултате: Када је реч о месту порекла становања, највећи број студената потиче

из мањих градова 56%, затим из великих градова 32%, а најмање их је из села 12%. Подаци о образовању родитеља показују да је највећи број студената чији родитељи имају средње образовање 64%, затим следе родитељи са високим образовањем 19%, а 9% родитеља има завршену основну школу, а 8% родитеља занат.

Даље смо испитивали материјалну ситуацију породице, на основу личне перцепције испитаника о материјалном стању, где су они упоређивали материјалну ситуацију са другим колегама. Тако смо добили да је код већине студената материјално стање исто као код већине колега 68%, док је лошије него код већине колега заокружило 17%, а материјално стање боље од већине колега има њих 15%.

У истраживању ове врсте проблема, полази се од количине и квалитета слободног времена, па тако смо и ми испитивали колико студенти имају слободног времена у току дана и на који начин, односно којим активностима попуњавају своје слободно време. Такође смо испитали колико у току дана проводе времена на факултету, а колико сати дневно уче.

Када је реч о количини слободног времена, добили смо следеће резултате: 3% студената нема слободног времена. До сат слободног времена има 8% испитаника; од 1 до 3 сата има 31% испитаника. Највећи проценат студената, 46% од укупно испитаних, има дневно 3 до 5 сати слободног времена, док више од 5 сати дневно има 15% испитаних студената.



Графички приказ бр. 1

Да би слика о слободном времену била потпуна, тражили смо одговоре и колико времена проводе на факултету, као и колико сати дневно уче. Ту смо добили следеће резултате: највећи проценат студената на факултету борави 4 до 5 сати дневно, њих 41%, до 7 сати 32%, док преко 8 сати дневно на факултету проведе 27% испитаника. Када је реч о учењу, испитаници су одговорили

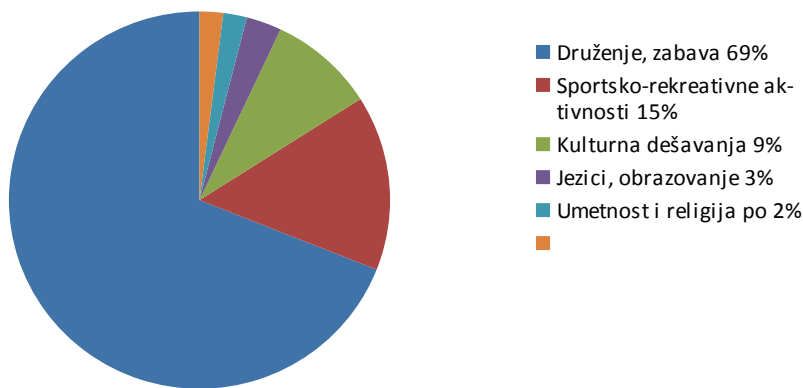
на следећи начин: највећи проценат студената учи 2 до 3 сата у току дана, њих 53%; затим следи број оних који уче 4 до 5 сати, њих 32% и најмањи проценат студената учи мање од сат времена дневно, њих 15%.

Следе резултати истраживања који се тичу самих активности у слободно време студената. Према месту активности које обављају у слободно време, поделили смо на оне у кући и ван куће. У кући то су: одмарање и спавање; гледање телевизије или емисија и серија преко интернета; слушање музике и радија; време проведено на интернету (друштвеним мрежама, читању штампе или неког другог садржаја, игрању игара); читање књига или штампе. Ван куће понуђене су биле следеће активности: дружења - забаве, изласци, седељке, журке; спорт и спортско-рекреативна интересовања – спортске активности, шетња, одласци на утакмице; од културних активности у слободно време испитаници су одговарали на питање: Колико често посећују биоскопе, позоришта, изложбе, музеје и галерије, књижевне вечери; затим колико времена троше на учење језика или неке додатне едукације и семинаре. И за крај, понуђено је да одговоре на питања о својим уметничким и религијским активностима у слободно време.

Активности којима се студенти баве код куће у слободно време-дистрибуција резултата је следећа: највише слободног времена код куће испитаници троше на спавање и одмарање, 38%; затим следи 27% њих који код куће највише времена проводе на интернету (ту спадају играње игара, друштвене мреже или читање било ког садржаја). Телевизију и серије преко интернета у слободно време гледа 20% испитаника, док на претпоследњем месту тек стоји читање књига или штампе - 12% студената, а највише слободног времена код куће за слушање музике или радија користи тек 3% испитаника.

Упоређујући активности у слободно време студената, које имају ван куће, добили смо следеће резултате: Највише слободног времена када су ван куће испитаници проводе у дружењу, где дружење подразумева различите забаве, изласке, седељке и журке, чак 69% студената ове активности ставља на прво место. Затим следе спортско-рекреативне активности, које од укупног броја испитаника на прво место ставља 15% испитаника. Ту спадају све врсте спорта, рекреација, шетња, као и посете различитим спортским догађајима. 9% од испитаних студената највише слободног времена проводи на културним дешавањима, док на учење језика и друге врсте едукација и неформалног образовања 3% студената троши највише свог слободног времена, а по само 2% на уметничке, односно религијске активности, што су уједно и најнепопуларније активности студената у слободно време.

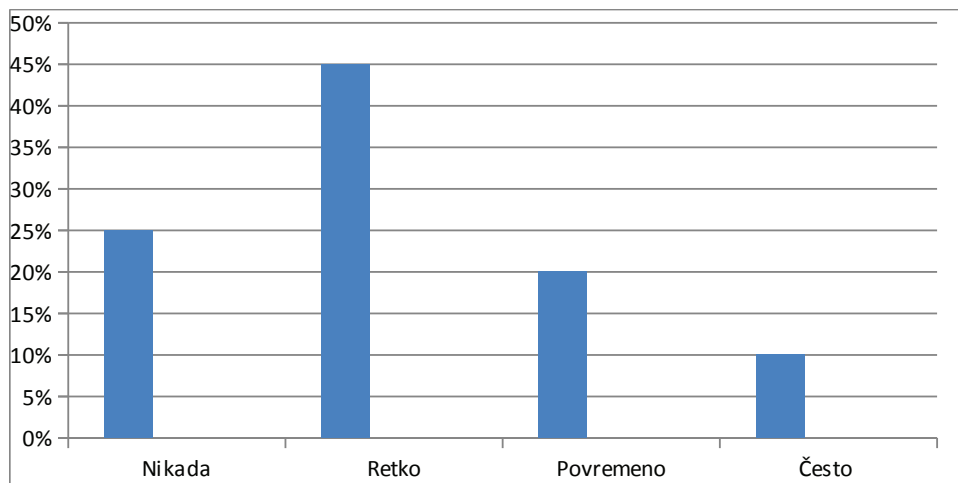
Слободно време студената ван куће



Графички приказ бр. 2

Посебно смо рашчланили културне активности у слободно време, где смо добили да чак 75% студената никада не посећује музеје, галерије и изложбе. На питање колико често у слободно време посећују биоскоп, дистрибуција резултата је следећа: само 10% одлази често; 20% повремено; 45% ретко, а 25% студената никада не одлази у биоскоп.

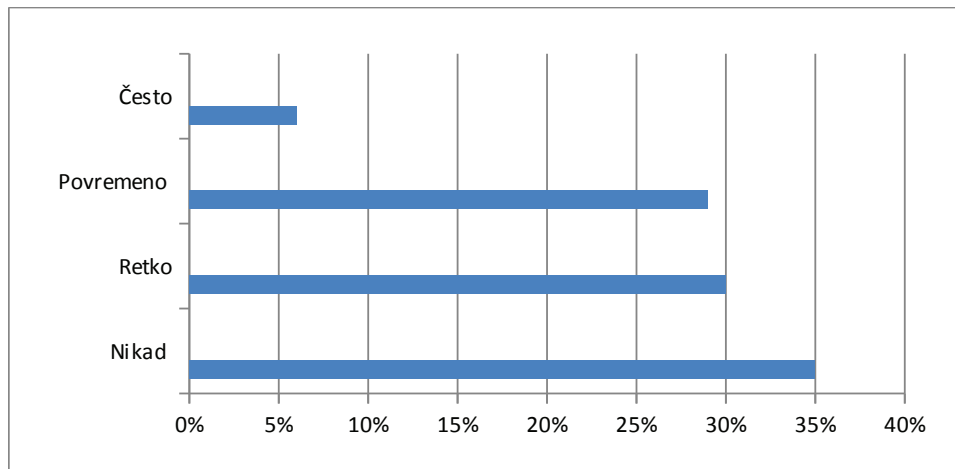
Колико често студенти посећују биоскоп?



Графички приказ бр.3

Са позориштем је ситуација још више забрињавајућа, пошто резултати истраживања показују да 35% испитаника никада не иде у позориште; 30% иде ретко; 29% повремено, а само 6% студената у слободно време одлази често у позориште, односно сматра је својом редовном активношћу.

Колико често студенти посећују позориште?



Графички приказ бр. 4

Закључак

Можемо запазити неколико момената који се издвајају као закључци нашег истраживачког рада.

Пре свега анализом општих података, можемо закључити да највећи проценат испитаних студената Филозофског факултета у Новом Саду потиче из мањих градова, да своје материјално стање процењују као просечно, а да су им родитељи у највећем броју случајева са средњим образовањем. Овакви резултати нам дају за право да закључимо да материјална ситуација није разлог за мањак активности које се тичу културних и образовних интересовања, али место порекла становања би евентуално могао бити узрок за недостатак истих, с обзиром на чињеницу да у мањим градовима и селима у којима су живели раније, нису имали овако широке могућности и самим тим нису стекли навику одлажења на различите културна дешавања или разнолике врсте неформалног образовања.

Даље, један од закључака је да су студенти у знатној мери конзументи садржаја које им нуди интернет и телевизија, а у врло малој мери организатори својих активности у слободно време. То је поготово изражено када се ради о активностима у слободно време код куће, где после одмора и спавања, највише времена студенти проводе време на интернету, а након тога у гледању телеви-

зијског програма. Овакве врсте активности само потврђују досадашња истраживања о седентарном начину живота који све више заокупља људе, а последице тога су различите хроничне болести које све чешће постају и узроци смрти.

Када је реч о активностима у слободно време које се одвијају ван куће, забрињавајући је податак да своју креативност и унапређивање знања студенти стављају на последње место у провођењу свог слободног времена, док за дружење, забаву и изласке имају највише слободног времена. Чак 69% испитаника највише свог слободног времена проводи у оваквим активностима, иако за учење у току дана издвајају два до три сата, у забави проводе три до пет сати. Овакви резултати директно имплицирају да савремене предшколске, школске и високо школске установе треба да буду водеће институције у васпитању и образовању за слободно време. Такође неопходно је да се у њима нуде разнолике активности које ће бити занимљиве, а да утичу на целокупан психофизички развој личности, како би индивидуе могле да своје жеље и интересовања у слободном времену остваре кроз овакве врсте активности.

Следе закључци о културним активностима студената Филозофског факултета у Новом Саду. Иако своје материјално стање не оцењују лоше, што значи да није новац пресудан фактор непосеђивања културних дешавања, можемо закључити да је ова тема заиста проблематика педагогије, која би простор слободног времена требало из простора бесмисла и из тога могућег произилазећег друштвено непожељног понашања да претвори у корисно и квалитетно време, које ће бити одлика стила живљења.

Добијени резултати показују да више од две трећине испитаника никада не посећује музеје, галерије и изложбе; да само 10% студената у биоскоп одлази често; а чак 35% испитаника никада не иде у позориште. Како би се ови подаци променили у скоријој будућности, неопходно је укључивање породице, школа, локалних заједница, медија и целокупног друштва како би подигли свест и интересовање за ове области.

Након свих резултата добијених у овом истраживању, педагогију и андрагогију слободног времена требало би да усмеравамо на квалитет искоришћавања слободног времена, где до изражаја долазе глобалне промене које су детерминисане убрзаним научним и технолошким развојем и самим тим постају све битнији чинилац васпитања појединца на свим старосним добима. Ту се пре свега треба оријентисати на вредности које се стварају и развијају код деце, а касније постају преференција одраслих у слободном времену.

Као потенцијално даље истраживање ове области, можемо рећи да би неко следеће истраживање требало да садржи испитивање фактора односно корелата који утичу на активности у слободном времену студената. Такође у овом истраживању, испитаницима није нуђено да изаберу које су то активности којима би они највише волели да могу да се баве у слободном времену, па би то били корисни подаци за оно што би факултети евентуално могли да понуде од ваннаставних активности.

И за крај можемо закључити да би слободно време студената требало да послужи као средство пре свега културнијег и садржајнијег живота људи којие би био успешна превентива евентуалних патолошких манифестација на овом подручју.

Литература

- Божовић, Р. (1979). *Искушења слободног времена*. Београд: Младост
- Driver, B.L., Brown, P.J. and Peterson, G.L., eds. (1991). *Benefits of Leisure*. State College, PA: Venture
- Grandić, R., Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Качавенда-Радић, Н. (1989). *Слободно време и образовање*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Педагошка енциклопедија II*. (1989). Поткоњак, Н., Шимлеша, П. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Previšić, V. (2000). Slobodno vreme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak* 141 (4). 403-410. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme-Slobodne aktivnosti*. Rijeka: Žagar

Borka Malčić, Novi Sad

STUDENT ACTIVITIES IN FREE TIME

Abstract

Free time has gained influence on psychological, cognitive, and social development of personality of young people and as such it has become increasingly more significant preoccupation of those using it, as well as those who deal with researching it. The aim of the research is to establish the amount of free time available to students; the way, i.e. activities they are engaged in during their free time and the implications of the obtained results on pedagogy and andragogy of free time. The results are as follows: the highest percent of students has 3 to 5 hours of free time and most of this time is spent by students at home sleeping and resting, or being on the Internet. In regard to free time activities students spend out of their homes, they spend by far highest amount of time in socializing, entertainment or going out. More than two third of the subjects never goes to galleries, exhibitions or museums; 35% of students never goes to theatre, and 25% of them never goes to the cinema. The findings imply that pedagogy and andragogy of free time should be oriented to higher quality of free time. Before all, special emphasis should be put on values which are created and developed in children,

to subsequently become preferences of adults in free time. It is necessary to involve society as a whole, at all levels, in order to reach desirable results.

Key words: free time, students, activities, upbringing and education, andragogy of free time.

Борка Малчич, Нови Сад

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

Резюме

Свободное время имеет большое влияние на психическое, когнитивное и социальное развитие личности молодежи и такой феномен все больше волнует тех, которые его используют, также и тех, которые занимаются его исследованием. Цель данного исследования – установить длительность свободного времени студентов; способ, т.е. мероприятия во время досуга и импликации результатов по педагогии и андрагогии свободного времени. Результаты: у большинства студентов 3 до 5 часов свободного времени, из этого – дома, большинство опрошенных проводит в отдыхе, затем в интернете. Что касается проведения времени на улице, студенты больше всего времени проводят встречаясь друг с другом и развлекаясь. Больше двух трети опрошенных никогда не посещают галереи, выставки и музеи; в театры никогда не ходят 35% студентов, а в кинотеатры 25% опрошенных. Данные результаты говорят о том, что педагогию и андрагогию досуга нужно направлять на качество использования свободного времени. Прежде всего нужно опираться на ценности, которые создаются и развиваются у детей, а позже становятся предпочтения взрослых в свободном времени. Необходимо включить целое общество, на всех уровнях, чтобы достичь желаемый результат.

Ключевые слова: досуг, студенты, деятельность, воспитание и образование, андрагогия свободного времени.

ТЕОРИЈСКА УТЕМЕЉЕЊА КОНЦЕПТА ДОЖИВОТНОГ ОБРАЗОВАЊА И РАЗВОЈА ИДЕЈЕ О КЉУЧНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА¹

Резиме

Сазредавањем савременог друштвеног контекста увиђамо да феномен рапидних промена изразито утиче на обликовање савремених филозофија образовања и педагошке праксе. Израћање концепта доживотног образовања директно је узроковано новим захтевима глобализованог друштва, где се од сваког појединца очекује да развија, негује, усавршава и иновира сетове компетенција неопходне за живот и рад током читавог свог животног века. Основно питање, које се оријентише око концепта доживотног образовања, односи се на садржаје доживотног учења, тачније како да у времену брзих промена оно што се учи буде примењиво и одрживо. У покушајима да се одговори на ово питање, јављају се идеје о кључним компетенцијама које је неопходно развијати током читавог живота, а које расправљају о садржајима и исходима савременог образовања. Иако релативно нов, концепт доживотног образовања, али и идеје о кључним компетенцијама, имају своје корене у прогресивним струјама у образовању које су се јавиле током 20. века. Циљ овог рада усмерен је на анализу прогресивних струја у образовању током 20. века, као и објективних историјских услова, који су имали утицај на настанак и ширење концепта доживотног образовања и идеје о кључним компетенцијама.

Кључне речи: прогресивистичка теорија, конструктивизам, доживотно образовање, кључне компетенције

Увод

Живимо у добу у ком је практично све могућност! Одговор на питање „Како замишљаш свет за 50 година?“ није једнако комплексан ако га дајемо сада или пре

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене“, бр. 47020 (2011-2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

стотинак година. Комплексност лежи у томе што се у последњих 50 година десило више револуционарних помака, изума и открића, посебно у области науке и технологије, него у претходних неколико векова. У овом кратком периоду људи су развили технологије које омогућавају проток информација невероватном брзином, олакшавају комуникацију међу људима и пружају могућност контаката географски најудаљенијих култура. Савремени човек може да „завири“ у пространства космоса, али и да истражи својства једноћелијске амебе. Када би се количина података која стане на екстерни хард диск, величине једне мале свеске, „преписала“ на папире напунило би се неколико огромних библиотека. При том, не треба изгубити из вида да су се све поменуте иновације и домети које је људско друштво досегло десиле у последњих 50 година. Јасно је да уколико се настави овај тренд рапидних промена, а ништа не указује да ће бити другачије, постоји извесна вероватноћа да пројекције будућности које се праве у овом моменту неће бити у потпуности тачне. Међутим, иако је веома комплексно и неизвесно одредити у каквом друштву и каквом свету ће живети и радити будуће генерације, нипошто се не сме одустати од идеје да се оне адекватно припреме за неизвесну будућност. Другим речима, да развију способност адаптације (прилагођавања) на новонастале околности.

Имајући у виду наведене карактеристике савременог друштвеног контекста, од појединца се очекује да развија, негује, усавршава и иновира сетове компетенција неопходних за живот и рад током читавог свог животног века. Као последица оваквих захтева, развила се идеја о доживотном учењу и образовању (*lifelong learning*). Интересовање за појам доживотног учења од стране теоретичара и практичара из различитих области, а посебно из области образовања, узроковано је првенствено променама у економској и пословној сфери на глобалном нивоу. Под овим се мисли на променљиве услове рада, рађање нових професија, трансформацију и одумирање многих старих професија, као и продужавање трајања радног века (Halttunen, Koivisto, & Billett, 2014). Питање које интересује све који истичу значај доживотног образовања је: Какви треба да буду садржаји тог доживотног учења, и уколико је друштвена стварност заиста толико променљива, како да научено буде одрживо и примењиво у новим контекстима? Покушај одговора на ова, и на многа друга питања која се покрећу када говоримо о доживотном образовању, довео је до идеје о кључним компетенцијама које је неопходно развијати током читавог живота. У том смислу, а полазећи од становишта да је за разумевање савремених и будућих токова развоја друштва неопходно познавање историјских и филозофских темеља актуелних промишљања у области васпитно-образовног рада, циљ овог рада усмерен је на анализу прогресивних струја у образовању током 20. века, као и објективних историјских услова, који су имали утицај на настанак и ширење концепта доживотног образовања и идеје о кључним компетенцијама.

Теорија прогресивизма као основа концепта доживотног образовања

Теоријски и историјски корени концепције доживотног образовања и учења леже у прогресивним, хуманистичким идејама у образовању које су се

интензивно развијале у Европи и на Северно Америчком континенту од XIX века па до данас, а које су имале корене у идејама мислиоца из XVIII века. У области образовања је током XX века трајала велика расправа између традиционалних и прогресивних струја. Традиционалисти су били уверени у успешност постојећих образовних пракси и сматрали су да није потребно мењати оно што се до тада показало као добро, док прогресивисти заузимају критичку позицију према образовној теорији и пракси из прошлости и настоје да своје курикулуме прилагођавају променама и потребама савременог друштва (Милутиновић, 2006).

Теорија прогресивизма се оформила почетком 20. века, као одговор на традиционалне идеје које се ослањају на реалистичку епистемологију. Прогресивисти представљају следбенике Дјуијевих идеја, с тим што корени прогресивистичких идеја сежу до просветитељства 18. века. Прогресивистичка теорија наглашава узајамно деловање појединца са средином, која је променљива и зависна од људског деловања. Филозофски извори прогресивизма се налазе у прагматизму, док су психолошке теорије које подржавају прогресивистичке идеје познате као когнитивне теорије. Основне идеје прагматистичке филозофије одбацују постојање апсолутне истине и заговарају постојање плурализма истина. Такође, одбацује се идеја о постојању објективне стварности која је независна од субјективне идеје и искуства појединца, те се придаје већа важност активној улози појединца у процесу сазнавања. Појединац није пасивни прималац знања, већ га креира активном конструкцијом стварности. У складу са тим, постоји узајамна зависност и условљеност деловања појединца и друштвене средине, те се у међусобној интеракцији мењају и појединац и друштвена средина. У основи когнитивних теорија налази се концепт активног процесирања информација од стране појединца. Најистакнутији представници ових теорија, чији рад представља плодне темеље из којих су изрониле конструктивистичке струје у образовању, су Пијаже и Виготски.

Кључни елементи Дјуијеве филозофије образовања, која је потом прерасла у покрет прогресивног образовања, су (Johnston, 2010): уместо подвојености и дуализма у педагогији (дете-средина, дете-курикулум, индивидуално-друштвено) предлаже се холистичко, органско образовање; дете је био-психо-социјални организам које је у стању константног раста, те је сврха учења припремање за даље учење (доживотно учење); и активно мишљење и истраживање је кључно за раст и развијање. Оснивањем Удружења за прогресивно образовање 1919. године, додатно су ојачане прогресивистичке идеје које полако почињу да имају утицај и ван Америчког континента. Неке од основних идеја овог удружења су: омогућити слободан развој детета; конкретно решавање проблема уместо давање готових решења које ће дете научити напамет; активна улога детета; образовање је живот и траје током читавог живота; рад у школи треба да почива на сарадњи и интересовању ученика; основни принципи су мотивисаност и иницијативност ученика (према: Поткоњак, 2003).

Развојни пут прогресивистичког покрета у образовању није био константан и неколико пута у историји је мењао правац. Тачније, кретао се између два кон-

тинуума на једној равни – оријентације ка појединцу и оријентације ка друштву. Једна фракција прогресивног покрета која се више усмеравала ка друштву и која је образовање видела као кључ за решавање свих друштвених проблема, називала се реконструкционизам. Такође, утицај прогресивистивистичких идеја у пракси није увек имао исти интензитет, иако и данас у свету постоји велики број школа у којима се спроводи прогресивистичко образовање. Након два светска рата прогресивистичке идеје и пракса су махом биле означене као неуспешне, међутим, од 1960-их година из окриља прогресивизма рађа се нова струја прогресивних идеја у образовању која се кровно назива конструктивизам у педагогији. Такође је занимљиво да се појам „доживотно образовање“ приписује Дјуију, са тим да се он почиње интензивније користити након што га популаризује УНЕСКО (Милутиновић, 2008).

Конструктивистичка педагогија и нови захтеви за васпитно-образовну праксу

Као што је индустријска револуција, својим захтевима за образованим радником, утицала на omasовљавање образовања у XVIII и XIX веку, тако и пост-индустријска револуција захтева одређена прилагођавања друштвених структура, педагошке теорије и праксе, образовних система и, напослетку, појединца. За овај период у историји људске цивилизације сродни су и следећи појмови: информатичка револуција, друштво знања, економија знања, постмодерно друштво, итд. Од 1960-их година XX века поново извиру прогресивистичке идеје, међутим, у измењеном облику, инспирисане когнитивним теоријама Пијаже-а и Виготског. Према Sjøberg (2010), када говоримо о конструктивизму у образовању, приметно је да се термин конструктивизам користи веома широко у многим областима образовања (од развоја курикулума до образовања наставника), са тим што је одређење овог појма у свакој области поприлично нејасно и са малим нивоом прецизности. Заједничко свим одређењима конструктивизма јесте да се тај термин повезује са нечим несумњиво позитивним, јер се конструктивисти одређују као “позитивци” који стоје наспрам “негативаца” - традиционалиста. У области образовања “конструктивизам представља, пре свега, одређену теорију сазнања која покушава да објасни карактер људског знања и процеса сазнавања” (Милутиновић, 2008: 129). Свет не постоји а приори, не постоји апсолутна истина, подаци о свету се не уносе непромењени из спољашње средине пуким опажањем, већ се производе процесом активног конструисања. Осим тога, неопходно је имати на уму да појединац долази са многим идејама (о свету, стварима, људима, друштву), развијених ранијим учењем, у сваку нову ситуацију учења. Појединци не конструишу своја знања изоловано од спољашњег утицаја, већ кроз интеракцију са физичком и социјалном средином - кроз сарадњу у одређеном друштвеном, културном и лингвистичком контексту. Самим тим, учење је активна конструкција стварности кроз интеракцију са средином (Sjøberg, 2010).

Према Sjøberg-у (2010: 486), могуће је поставити питање: Шта је то што се конструише?

1. Да ли је то наше индивидуално знање о свету?
2. Да ли је то дељено и прихваћено научно знање о свету?
3. Или је то свет сам по себи (свет се социјално конструише)?

Извор многих неспоразума око одређивања конструктивистичких идеја, па и многих критика овог правца, јесте управо у неразликовању и неодвајању природе ових „конструктивистичких“ тврдњи. Као што је напоменуто, конструктивизам је разнородан правац, те се могу пронаћи различите варијанте конструктивизма, који се најчешће разликују у одговорима на горе постављена питања. Међутим, свим правцима су заједничке следеће теоријске претпоставке (Кнежевић-Флорић, 2005: 26):

1. релативизам – о истини се не може говорити као о објективној стварности
2. релационизам – заговара се епистемиолошка претпоставка о онтолошком примату односа над унутрашњом есенцијом
3. потенцијализам – нагласак је на процесу, а не на структури
4. партиципативност – човек је проактивно биће које конструише своју стварност и властиту особност.

Педагогија као наука, прихватајући ова налазишта конструктивизма и когнитивних теорија, морала је да преиспита своју дотадашњу образовну праксу засновану на традиционалним поставкама. Импликације конструктивизма захтевале су реструктурирање многих домена васпитно-образовне праксе: наставног процеса, положаја наставника и ученика, постојећег курикулума, структуре наставног часа, као и питања образовања наставника. Јављају се појмови конструктивистички разред и конструктивистички наставник који описују настале промене. (исто). Конструктивисти учење посматрају као комплексан процес у којем је изградња разумевања кључни чинилац. Са друге стране, разумевање се јавља у социјалној интеракцији и подстицано је разменом, те је због тога, према конструктивистима, дијалог катализатор стицања знања. Такође, надају се да ће примена конструктивистичких идеја у школству допринети већим ефектима школовања у виду развијања вишеструких форми писмености (појава потребе за дигиталном писменошћу, на пример), способности решавања проблема, кооперативних вештина, интеркултуралних вештина, итд. Промене у одређењу циља образовања оријентишу се око синтагме учити учити, под чиме се подразумева развијање способности учења код појединца.

Конструктивистичке идеје су дефинитивно отвориле перспективе за стварање струја у педагогији које ће допринети демократизацији крутих традиционалних образовних система, као и организацији, из перспективе данашњег друштва, прихватљивије педагошке праксе. Адаптабилност, отвореност и самосталност у управљању сопственим развојем, коју сугеришу конструктивистичка теоријска по-

лазишта, више одговарају контексту савременог доба. Међутим, не треба апсолутизовати могућности конструктивистичких идеја, јер оне нису примењиве на сваку педагошку ситуацију, нити је могуће сваки наставни садржај обрадити конструктивистичким приступом. У том смислу, сама филозофија конструктивизма истиче постојање плурализма истина, те је у том духу неопходно уважавати плурализам педагошких теорија и праваца, што конструктивистички приступ и омогућава.

Контекст промене, глобализација и карактеристике савременог доба

Круцијално је разумевање актуелних друштвених дешавања који су довели до развоја и ширења конструктивистичке парадигме у педагогији као науци, али и у осталим научним областима. Контекст промене у савременом друштву, уз интензиван развој науке и технологије, као и повећавање броја нових открића које изазивају промене у научним “истинама и чињеницама”, представља реалност данашњице. Релативност је присутна у свим областима друштвеног деловања, укључујући природне науке (осврнимо се на случај (не)планете Плутон). Осим тога, у овом веку је доминантан процес глобализације који подразумева „скуп процеса помоћу којих догађаји, одлуке и активности које настају на одређеном делу планете остварују значајне последице на друга места на планети“ (Грандић, 2006: 92). Потпомогнута развојем информационо-комуникационих технологија и покретљивошћу становништва, глобализација доводи до изузетне испреплетености и повезаности различитих нација, култура и заједница, што суочава сваког појединца и сваку заједницу са две детерминанте глобализације: различитост и сложеност (исто). Такође, феномен глобализације доводи и до значајних промена образовног дискурса и стратегија образовања на локалном, националном и међународном нивоу (Зуковић, Милутиновић, 2008).

Трендови савременог друштва које су Dryden i Vos (2001) описали у светском хиту “Револуција у учењу” (The learning revolution), указују на потребу спознавања и разумевања ових трендова и њиховог утицаја на савремено друштво, са посебним акцентом на васпитно-образовну делатност. Наиме, аутори су побројали 16 кључних трендова који ће обликовати сутрашњицу и који узрокују револуцију у учењу: доба инстант комуникације (развој информационо-комуникационих технологија омогућава да информације путују невероватном брзином, брзу продукцију информација, доступност информација и плурализам идеја); свет без економских граница (стварање глобалне економије); четири скока према јединственој светској економији (вођство САД-а у пољу информатичке иновације, стварање Еуропске Уније као јединственог економског ентитета, рапидан економски развој источно-азијских земаља); е-учење и остале повољности интернета; ново друштво услужних делатности (потпуна промена на тржишту рада); доба доколице (јачање индустрије забаве и њеног утицаја, повећање слободног времена); несталност у свету рада; поновно откривање нашег феноменалног мозга (револуционарна открића у неуронаукама); активно старење популације (праћено продужавањем радног века); тријумф индивидуалног, и други.

Према Меморандуму о доживотном учењу (2000), Европско друштво је суочено са следећим променама: живот у модерном друштву пружа појединцу веће могућности избора, али носи и већи ризик и неизвесност; продужава се период формалног образовања; популација убрзано стари; европска друштвена заједница је постала интеркултурални мозаик. Овакви трендови су морали довести до љуљања модернистичке парадигме која је доминирала приближно 500 година. Како истичу неки аутори (Дмитријев, 2008), “дух времена” епохе модернизма се карактерисао рационалним и структурно-позитивистичким виђењем стварности, хијерархијама власти, научног ауторитета, власничким односима у економији, политици, друштву, породици, хијерархијом моралних вредности, закона, правила. У школству модернизам је донео грубу управљачку структуру, школу са строгим правилима која је често занемаривала природу и потребе ученика. Због поменутих промена, на место модернистичке парадигме јавља се културна и интелектуална струја са крвним називом постмодернизам, на основу које се обликује дискурс знања.

Постмодерна и образовање

Постмодернистичка парадигма почиње да превладава модернистичке идеје од 1950-их година када је почео „крах колионијалних система и потпуног господарства запада; дошло је до дубоког схватања неуверљивости, рационалности, индивидуализма и капитализма у решавању проблема постиндустријске епохе човечанства“ (исто: 174). Постмодернистичко поимање друштва није једноставно одредити јер је изузетно комплексно и разнородно. У основи постмодернизам се одликује (Дмитријев, 2008; Гојков, 2012; Кнежевић-Флорић, 2005): одбацивањем идеје о коначној истини и заговарањем радикалног плурализма идеја; одбацивањем самог структурализма – виђења по којем свет почива на скривеним структурама; схватањем да се свет не може објаснити путем великих теорија и метанаратива – уважавају се двострука значења и алтернативне интерпретације; општим нападом на концепте каузалност, детерминизам, егалитаризам, објективност, рационалност, итд.; неизједначавањем плурализма и етичког релативизма; постантропоцентричним погледом на живот у хармонији са природом; постконкурентним квалитетом међуљудских односа; и постдисциплинарним поимањем научних истраживања са акцентом на холистичком приступу.

У области образовања, постмодернистички приступ истиче: да је садржај образовања развијајућа појава, да циљеви, али и исходи, образовања не смеју бити чврсто одређени, већ се они појављују у процесу образовања, с тим што не смеју бити наметнути „од горе“, већ се морају донети у консензусу ученика, наставника и разредне заједнице. Осим тога, фокус је стављен на унутрашње искуство ученика, јер ученици стварају сопствено значење на основу проучавања појаве из мноштва различитих извора.

Постмодерна ставља велики акценат на имажинацију, слободу, плурализам интердисциплинарност, равноправност, дијалог, различитост, инклузивност свих

актера, индивидуалност, кооперативност... У данашњем глобализованом друштву у којем је глобална мрежа економских, политичких, социјалних и производних односа невероватно испреплетена, изузетно је важно промовисати демократске вредности које воде ка интеркултуралном дијалогу и солидарности свих грађана (Klemenović, Zuković, 2013) . Да подсетимо, постмодерна истиче да је неопходно разумевање да „универзални појмови“ који су општеприхваћени у одређеној културној заједници, заправо зависе од друштвеног контекста у ком су добили епитет универзалних идеја. Осим тога, још једном је потребно истаћи релативизам који је кључан за постмодернистичка схватања, али и ставити га у контекст савремених токова у науци и технологији, рапидног развоја, застаревања знања, концепта друштва знања и доживотног учења. Основно питање је: Шта све ово значи за васпитно-образовну праксу и појединца у савременом друштву?

Кључне компетенције за доживотно образовање

Кроз анализу прогресивних струја у образовању у последњих пар векова, једна узрочно-последична веза представља неминовност без обзира на педагошку теорију или правац о ком је говорено, а то је веза између промена у друштву и промена у образовању. Чини се да је можда непотребно истицати нешто толико очигледно, међутим, проблем неусклађености васпитно-образовне делатности (посебно када говоримо о васпитно-образовним институцијама) и захтева одређеног друштва и епохе је проблем који је пратио (и даље прати) педагошку делатност кроз све описане периоде. Суочени са променама у свим доменима друштвеног деловања, бржим него икада у историји човечанства, и иновацијама које из корена мењају живот савременог човека на свим нивоима (од глобалне економије до свакодневног живота појединца), образовање и педагогија као наука се налазе пред великим изазовима адаптације.

Револуција знања која се догодила у другој половини 20. века, праћена економијом знања, технолошким напретком, променама у социјалној сфери, захтева нову комбинацију знања и вештина. Потражња за радницима са вишим нивоима знања и развијеним функционалним вештинама, које ће константно усавршавати, је велика. Термин друштво знања, који је Дракер први пут употребио 1969. године, добио је на значају 1990-их, што је делом последица информатичке револуције. Ова идеја учећег друштва је веома блиско повезана са горе поменутом конструктивистичком синтагмом учити учити. Током 60-их и 70-их година, у расправама о образовању које је иницирао УНЕСКО, акценат је стављан на хуманистичку визију људског друштва. Доживотно образовање се посматра као одговор на вишеструке проблеме земаља у развоју и на проблеме прилагођавања променама у науци, технологији, економији, и друштву генерално. Учење и образовање више није ограничено само на одређено животно доба нити је уско везано искључиво за васпитно-образовне институције. образовање добија нове димензије: формално, неформално и информално образовање/учење. Формално образовање представља институционализован и хијерархијски структуриран

образовни систем, неформално образовање се односи на организовану и систематску делатност која се одвија ван формалног система образовања, док се информално образовање односи на свакодневно, доживотно стицање знања кроз интеракцију са друштвеном средином (Милутиновић, 2008).

Tokom 60-ih i 70-ih godina koncept doživotnog obrazovanja, za čiju popularizaciju je najzaslužniji bio UNESCO, je imao pretežno humanističko usmerenje koje je, počev od 1980. Godine, počelo da slabi, usled izlaska SAD iz članstva UNESCO-a. Razlog je bio neslaganje u obrazovnoj politici, jer su SAD više insistirale na posmatranju obrazovanja kao „ljudskog kapitala“ koji će doneti ekonomski prosperitet. Tada je uz podršku SAD, uloga OECD-a u oblasti obrazovanja počinje da jača, što automatski dovodi do drugačijeg tumačenja koncepta doživotnog obrazovanja. Posmatrajući obrazovanje kao ekonomski imperativ, od 1970-ih do 1990-ih se potiskuje humanistička i demokratska tradicija (Savićević, 2000, prema Milutinović 2008).

U poslednjih 25 godina, suočili smo se, i suočavamo se, sa ekonomskom i socijalnom transformacijom u Evropi. Javlja se pojam otvorene budućnosti, pojavljuje se velika stopa nezaposlenosti, nastupa ekonomska kriza zapadnog društva, javlja se pokret koji govori o ključnim kompetencijama, itd. U tom vihoru događanja, sa jednom zajedničkom crtom – neizvesnost – koncept doživotnog obrazovanja, više nego ikada od svog nastanka, ima ključnu ulogu u adaptaciji, te progresu društva u pomenutim uslovima. Promene u samom konceptu doživotnog obrazovanja dovele su do usaglašavanja i prožimanja shvatanja UNESCO-a i OECD-a, te se njemu pridružuje ideja o ključnim kompetencijama za život i funkcionisanje u 21. veku, u društvu učenja.

Компетентност представља термин чија употреба је релативно скоро доживела експанзију у научним, али и ширим друштвеним круговима. Реч компетентан значи „надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен (квалификован) за неки посао, способан“ (Вујаклија, 1980, стр. 442). Као и концепт доживотног образовања, идеја о кључним компетенцијама се донекле засновала на критици традиционалистичких, на тестове знања усмерених, мерења образовних постигнућа. Ауторка Кнежевић-Флорић (2005: 158) наглашава да се „концепт компетентности показао као најбоља основа за повезивање особног развоја са обележјима и значењима друштвеног дискурса.“ Овај концепт има акциони и динамички карактер и заснива се на интерактивном односу појединца и заједнице, са посебним значајем образовања у подстицању развоја потенцијала сваког појединца. Евидентна је повезаност концепта кључних компетенција са социјалним конструктивизмом. Могуће је поставити питање: која знања, умења и навике појединци треба да усвајају и развијају како би се успешно сналазили у будућим ситуацијама, и напослетку за кога су заиста корисне кључне компетенције?

Промишљањем овог концепта од стране многих међународних организација и теоретичара образовања, добијен је велики број оквира за одређивање кључних компетенција, од којих је изванредан број оријентисан на приказивање кључних компетенција уопштено, док је други број оквира усмерен на конкретну компетенцијску област (на пример дигиталне и ИКТ компетенције). Међунаро-

дне организације које су понудиле своје оквире за одређивање кључних компетенција - Исходи учења и системи подршке образовања у 21. веку (Partnership for 21st Century Skills (P21)); Концептуални оквир за одређивање кључних компетенција пројекта DeSeCo (OECD, 2005); Кључне компетенције за доживотно учење Европске комисије (Council, 2006) – као заједничку основу имају одређене прогресивне и конструктивистичке идеје о којима је говорено у овом раду. Наиме, у свим оквирима за одређивање компетенција акценат је на развоју критичког и активног мишљења, на решавању проблема и учење делањем уместо трансмисије информација, на колаборативним начинима рада, на комуникацији и ефективној употреби језика, итд. У постмодернистичком духу, није пожељно усмерити се искључиво на један оквир за одређивање кључних компетенција, већ је плурализам овде преко пожељан. Осим тога, веома је важно бити „отворен за будућност“ те схватити кључне компетенције као развијајући феномен који је у светлу рапидног развоја друштва неопходно иновирати и мењати.

Закључак

Скоро 300 година од поновног буђења вере у детињство, у разум и у добру природу људског бића, налазимо се у времену откривања невероватних домета и потенцијала људског ума, науке и технологије. Са друге стране, на велику жалост, налазимо се и у добу великих хуманитарних криза, верских и националних нетрепеливости, великог јаза између богатих и сиромашних земаља, друштвених група, и појединаца, у добу највеће еколошке кризе до сада. Овако комплексни друштвени проблеми, али и могућности, карактеристични за наше постиндустријско, постинформатичко, постмодерно, глобализовано, друштво захтевају да се сваком појединцу пружа вођење и подршка за адекватно сналажење и срећно живљење у поменутом контексту. Економско тржиште захтева професионалце који су флексибилни, адаптабилни, спремни на доживотно усавршавање, раст и напредовање. Савремени појединац се налази пред огромном лепезом могућности и слободом (може се рећи и захтевом) да самостално креира сопствени животни и професионални пут. Због тога, многе „очи“ су упрте у образовање као кључ за решавање проблема савременог друштва. Актуелне теоријске концепције образовања, које разматрају специфичности образовања у савременом друштвеном контексту, израсле су из традиције прогресивних покрета у образовању. Од буђења разума у доба просветитељства, преко буђења детињства у романтичарским теоријама Русоа, све до буђења акције, конструкције и делања у прогресивним, конструктивистичким теоријама образовања – ови теоријски увиди у проблем васпитања и образовања појединца довели су до појаве концепције доживотног образовања и идеје о кључним компетенцијама. Покрет који заговара развијање кључних компетенција неопходних за живот и рад у савременим околностима је довео до стварања великог броја теоријских оквира за одређивање тих компетенција. Плурализам ових теоријских одредница представља и изазов који посебно погађа васпитно-образовну праксу од које се очекује да

инкорпорира развој ових компетенција у своју досадашњу праксу, која се веома споро и тешко мења. Да ли ће и ове актуелне теорије оставити овакав импакт на нека будућа филозофска промишљања образовања, али и на педагошку праксу, остаје да видимо. Међутим, не треба заборавити да је поглед у прошлост једнако важан као и поглед у будућност, те је због тога круцијално разумети порекло актуелних теоријских концепција, историјски контекст и услове у којима су се оне развијале, како би се добила шира слика савременог образовања, али и плурализам оквира кроз који се оно сагледава. Осим тога, разумевање историјских токова развоја актуелних догађања на педагошкој сцени, може допринети томе да се освести опасност од некритичког преузимања теоријских концепција, као основа за развој праксе. Такође, ово разумевање може да помогне да се предупреде покушаји апсолутизовања одређеног теоријског концепта и идеја, којих у историји педагогије није било мало.

Литература

- Дмитријев, Г. Д. (2008). Модернизам, постмодернизам и теорија садржаја образовања у САД. *Педагогија*, 2, 173-182.
- Dryden, G. & Vos, J. (2001). *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns*. Network Educational Press.
- European Council (2006). Key Competencies for Lifelong Learning. In: *Recommendation of the European Parliament and the Council*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- Гојков, Г. (2012). *Педагогија и постмодерна*. Београд: CAO.
- Грандић, Р. (2006). *Глобализација и образовање*. Нови Сад: СПДВ.
- Halttunen, T., Koivisto, M., & Billett, S. (2014). *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning. International Perspectives and Practices*. Dordrecht: Springer. 11.
- Johnston, J. S. (2010). John Dewey and Educational Pragmatism. in Bailey, R. McCarthy, C., Carr, D. & Barrow, R. *The Sage Handbook of Philosophy of Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Klemenović J., Zuković, S. (2013). Civic education and religious education in function of democratization of education in the Republic of Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 45, br. 2, 464-481.
- Кнежевић-Флорић, О. (2005). *Педагогија развоја*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милутиновић, Ј. (2006). Циљеви образовања и учења у светлу образовног традиционализма и прогресивизма. У О. Гајић (ур.) *Европске димензије промена образовног система у Србији* (стр. 61-72). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: СПДВ.

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD.
- Partnership for 21st Century Skills (P21) <http://www.p21.org/index.php> Preuzeto dana: 15.02.2015.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије има наде... XXI век*. Нови Сад: СПДВ.
- Spevak, Z. (2010). *Opšta istorija pedagogije II: od XVII-XIX veka*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Sjøberg, S. (2010). Constructivism and learning. In: *International Encyclopedia of Education* (Third ed., pp. 485-490). Elsevier Science.
- The Memorandum of Lifelong Learning*. (2000), Lisbon: The European Commission.
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Зуковић, С., Милутиновић, Ј. (2008). Школа у духу новог времена: образовање за различитост. *Настава и васпитање*, 4, 530-538.

Senka Slijepčević

Philosophical Faculty Novi Sad

THEORETICAL GROUNDS OF LIFELONG EDUCATION CONCEPT AND DEVELOPMENT OF IDEA ON KEY COMPETENCIES

Abstract

Considerations of contemporary social context make us realize that the phenomenon of rapid changes has a significant influence on shaping of modern philosophies of education and pedagogic practice. The appearance of the concept of lifelong education is directly caused by new demands of global society, where each individual is expected to develop, nurture, improve and innovate sets of competencies necessary for life and work throughout life. Basic lifelong learning oriented issue refers to the contents of lifelong learning, or, more precisely, how to make what is learnt applicable and sustainable in the time of constant rapid changes. In the attempts to successfully deal with the issue, ideas have appeared on key competences which are to be developed throughout one's life, discussing on contents and outcomes of modern education. Even though it is relatively new, the concept of lifelong education, as well as the ideas on key competencies, has its origins in progressive currents which appeared in education during 20th century. The aim of the paper is directed to analysis of progressive currents in education which emerged in 20th century and objective historical conditions which influenced the appearance and spreading of the concept of lifelong education and ideas on key competencies.

Key words: progressive theory, constructivism, lifelong education, key competencies.

Сенка Слијепчевич, Нови Сад

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА КОНЦЕПТА ПОЖИЗНЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИДЕИ О КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ

Резюме

Рассматриванием современного общественного контекста приходим к выводу, что феномен быстрых изменений очень влияет на формирование современных философий образования и педагогической практики. Этот концепт пожизненного образования напрямую вызвано новыми требованиями глобализованного общества, где от каждого индивидуала ожидается развитие, уход и усовершенствование наборов компетенций необходимых для жизни и работы в течение всей своей жизни. Основной вопрос, который операется на концепт пожизненного образования, относится на содержания пожизненного учения, т.е. как во времени быстрых изменений сохранить то, что научили. В поисках ответа на этот вопрос, явились идеи о ключевых компетенциях, которые необходимо развивать в течении всей жизни и которые говорят о содержаниях и итогах современного образования. Хотя этот концепт пожизненного образования относительно новый идеи о ключевых компетенциях имеют свои корни в прогрессивных движениях в образовании, явившихся в течении 20. века. Цель данной работы направлена на анализ прогрессивных движений в образовании в течении 20. века, а также и объективных исторических условий, имевших влияние на происхождение и расширение концепта пожизненного образования и идеи о ключевых компетенциях.

Ключевые слова: прогрессивистическая теория, конструктивизм, пожизненное образование, ключевые компетенции

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Гордана Мијанловић

Др Марта Дедај

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре-Сирмијум BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, р. 694–703.

Сремска Митровица

Далиборка Елезовић

Предшколска установа „11 април“, Нови Београд

UDK 373.22

Прегледни чланак

Примљен: 30. X 2015.

ПРИМЕНА НОВОГ МОДЕЛА АДАПТАЦИЈЕ ДЕЦЕ У ЈАСЛИЦАМА – ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ

Резиме

Адаптација деце на услове живота у предшколској установи је сложен процес, који може да буде подстицајан или да изазове кризу у децем развоју, због чега је неопходна добра припремљеност, како детета и породице, тако и васпитача, односно установе. Предшколске установе развијају програме адаптације који, полазећи од циљева и начела предшколског васпитања, увек подразумевају индивидуализацију, поступност у захтевима и очекивањима од детета и партнерски однос са породицом. Васпитачи, као професионалци, имају посебну одговорност у реализацији оваквих програма, па се од њих очекује да прате, преиспитују и унапређују постојеће modele адаптације. У овом раду је дат приказ развијања и примене новог модела адаптације у јаслицама, као пример успешне праксе. Суочени са слабостима и тешкоћама у процесу прилагођавања деце на услове живота у јаслицама, васпитачи млађе јаслене групе анализирали су актуелни модел адаптације и у периоду од 2011/12. до 2013/14. постепено развијали и применили нови модел, пратећи и вреднујући постигнуте ефекте. Као посебно вредна постигнућа васпитачи су издвојили: дете у центру пажње, добра комуникација са родитељима и између родитеља, иновирање васпитне праксе, оснаживање професионалних компетенција у домену планирања, праћења и посматрања деце, као и тимског рада.

Кључне речи: модел адаптације, јаслице, васпитач, партнерство са породицом.

Увод

Адаптација у предшколској установи је развојно значајан и сложен период за дете, када се од њега захтева да ангажује све своје личне капацитете да би се прилагодило захтевима нове средине и прихватило правила колективног живота. За већину деце полазак у јаслице или вртић представља прво одвајање од родитеља, смештање у непознат простор, у којем га остављају непознатим људима. Оваква ситуација узнемирује децу, стресна је, што се манифестује низом емоционалних, телесних реакција или понашања, а некад је толико узнемиравајућа да поприма облик трауме. За многе родитеље одвајање од деце је такође стресно, па и они могу бити несигурни, узнемирени, што знатно отежава процес адаптације.

Адаптираност детета на вртић, условљена је великим бројем фактора, при чему се као посебно значајан издваја квалитет бриге од стране родитеља и релације родитељ-дете (Великић и сар.,2010). Ток прилагођавања зависиће од дететових индивидуалних особина, од његовог узраста и здравственог стања, искустава одвајања од родитеља. Значајан фактор су и општи услови живота и рада у јаслицама или вртићу: опремљеност потребним средствима, стручна оспособљеност и карактеристике личности медицинских сестара или васпитача, број деце у васпитној групи и др. Искуства су показала да се адаптација може олакшати и скратити њено трајање применом одговарајућих поступака: претходним упознавањем са дететом, индивидуалним приступом, флексибилним временом за пријем деце, постепеним продужавањем боравка у колективу, сходно дететовим могућностима или омогућавањем боравка родитеља у групи и многим другим поступцима.

Предшколске установе развијају програме за процес адаптације, а родитељима су доступни бројни приручници, упутства и савети, нпр.: привикавати дете на повремене одласке, разговарати о вртићу, показати вртић, децу која се играју, научити га да буде што самосталније (облачење, хранење,...), бити спреман и стрпљив и др. (Јовичић, 2000). Пошто реализација сваког програма, ма колико он био добар, увек и највише зависи од непосредних реализатора и услова у којима се програм реализује, посебна одговорност за успешност адаптације је на васпитачима, као професионалцима који прате промишљају и унапређују васпитну праксу (Пешић,1998).

Подразумева се да се медицинске сестре-васпитачи и васпитачице у јаслицама или вртићима добро сналазе у оваквим ситуацијама, зато што су стручно оспособљене да разумеју дете и да му помогну и зато што је адаптација деце очекивани процес, за који се праве посебни планови, осмишљавају активности, како би се дете што безболније одвојило од родитеља и што пре навикло на колектив и живот у установи. Помоћ је потребна и родитељима и они је и очекују од особа којима поверавају своје дете. Зато васпитачи треба да користе све расположиве начине комуникације са породицом (панои, благовремено организовани састанци са родитељима, осмишљени кутак за родитеље, индивидуални разговори итд.) и родитељима предоче могуће тешкоће и начине њиховог превазилажења.

За адаптацију треба да се припреме и родитељи и васпитачи и установа, али прво и најважније увек треба да буде дете. Међутим, чини се да је савремена пракса и поред програмских концепата усмерених на дете, захтева и могућности у том смислу, све више окренута интересима групе (родитељи и установа), а не појединцима (деци), а што је условљено утицајем друштвених промена и измењених услова живота. Честа је ситуација у непосредној пракси да се дете прилагођава колективу и установи, уклапа у родитељске обавезе, а не установа или родитељи индивидуалним потребама детета. Практичарима на пољу предшколског васпитања остаје да, суочени са проблемима, а вођени интересима деце, професионалном одговорношћу и ентузијазмом, траже и проналазе нова и боља решења и моделе адаптације. Једно такво трагање приказано је у овом раду. Суочени са слабостима и тешкоћама у процесу прилагођавања деце на услове живота у јаслицама, васпитачи млађе јаслене групе предшколске установе у Београду, у периоду од 2011/12 до 2013/14. развијали су нови модел адаптације, стављајући акценат на индивидуалне потребе детета и партнерство са породицом.

Постојеће стање и разлози за тражење новог модела адаптације

Уобичајена пракса у установи била је да се родитељски састанци организују на почетку школске године, обично крајем септембра, када родитељи, поред осталих важних информација, добијају од стране стручњака установе и информације о процесу адаптације, значи онда када је адаптација већ у току. Додуше, прве и концизне информације о процесу адаптације, родитељи су добијали већ при потписивању уговора о боравку детета у установи, а пружале су их васпитачице ангазоване на активностима склапања уговора, без могућности да у таквим ситуационим условима пруже више и потпунијих информација. Родитељи су такође могли да разговарају са васпитачима групе у којој је смештено њихово дете, али пошто није било посебних термина за пријем, родитељи су долазили према свом слободном времену, а најчешће у терминима када су васпитачи у групама са децом. У таквим ситуацијама родитељ је наново добијао „блиц“ информације, а васпитач најчешће остајао без могућности (због старања о деци у групи) да потпуније упозна родитеља и од њега више сазна о специфичностима детета.

Током протеклих година, у настојању да се задовоље потребе запослених родитеља за збрињавањем деце, формирале су се такозване „групе и по“, (ослањајући се на законску могућност уписа деце до 20%), уз претпоставку да се додатним ангажовањем „трећег“ васпитача одржава квалитет неге и васпитног рада. Практика је, међутим, била другачија, долазност деце је из године у годину значајно већа у јасленим групама, а трећи васпитач у групи ангажован је тек онда када се „број деце повећа“. У организационом смислу то је условљавало додатне потешкоће, јер се углавном радило о васпитачима без искуства. Разлози за овакву ситуацију су и: измењени (смањени) критеријуми за дефинисање болести због којих дете треба да одсуствује из колектива и буде на кућном лечењу (у про-

теклих неколико година); све више родитеља запослених у приватном сектору у којем нема много толеранције за одсуствовање са посла, а тзв. „бака сервис“ је све мање активан у бризи о унуцима, пошто се углавном ради о „младим“ бакама, које су и даље радно ангажоване. Због тога су се и услови адаптације деце на колектив знатно променили. У првим данима адаптације (2011/12.год.) у групи млађег јасленог узраста просечно је боравило десеторо - дванаесторо деце, а процес адаптације је са оптималне и поступне три до четири недеље сведен на једну или две недеље.

Темељна анализа актуелног модела адаптације указала је на постојеће проблеме: велики број деце у адаптацији у првим данима; захтеви родитеља за „убрзаном“ адаптацијом (обавезе око повратка на посао); захтеви установе за брзом адаптацијом – смањење трошкова (распон између дужине боравка детета и неопходности да се наплати услуга за цео дан); све већих права родитеља у одлучивању и немогућности да се изађе у сусрет појединачним и специфичним захтевима родитеља (начин на који хране дете, ритам спавања и сл.); нарушавања професионалних компетенција и одлука васпитача; неадекватни услови за индивидуалне разговоре са родитељима (немогућност изласка васпитача из собе, вођење разговора у ходнику...); неблагоприятно информисање и едукација родитеља о припреми детета за полазак у јаслице и прилагођавању на колектив; недовољна припремљеност или неинформисаност родитеља, или, пак, информисаност родитеља путем неселективног преузимања садржаја са интернета, блогова, форума и сл. Идентификовани проблеми истовремено су представљали основне разлоге за промену и тражење новог модела адаптације.

Примена новог модела адаптације

Примена новог модела адаптације заснована је на посматрању, прикупљању података и анализи услова адаптације, у току 2010/11. године. Са сваком новом педагошком годином увођене су мање промене, односно новине којима су се кориговали недостаци из претходних година. У циљу превазилажења очигледних проблема и излагања у сусрет потребама детета и интересима родитеља у условима убрзане адаптације, издвојиле су се четири кључне области активности: створити што боље услове за пријем великог броја деце у адаптацији; правовремено и адекватно информисати родитеље; остварити добру комуникацију и сарадњу са породицом; планирати и спровести активности у циљу упознавања индивидуалних карактеристика и потреба деце.

У месецима који су претходили конкурс за пријем деце у установу, извршене су припреме и реализоване следеће активности: припремљено је и обезбеђено довољно информативног материјала за родитеље (садржаји на паноима за родитеље, флајери, информације на интернет презентацији); упућен позив родитељима на разговор са васпитачима у циљу добијања правовремених информација; упућени позиви на индивидуалне разговоре са васпитачима групе; израда месечног плана адаптације са којим се путем информативног паноа упознају сви

родитељи; припрема групног плана адаптације; припрема индивидуалних планова адаптације.

По завршетку конкурса и дефинисању коначних спискова новопримљене деце (јун месец), родитељима је понуђена могућност разговора са васпитачима, као вид помоћи у припреми детета и породице за полазак детета у јаслице. Запажања васпитача током таквих разговора у претходном периоду указала су на проблеме: родитељима се даје много информација, а пошто су они углавном у стању узбуђености и узнемирености, овај начин информисања није довољно ефикасан. Због тога је припремљен писани материјал, као водич кроз адаптацију, у којем су садржане основне, квалитетне и практичне информације о процесу прилагођавања и могућностима сарадње са васпитачима, односно установом, а који су родитељи добијали већ при првом сусрету са васпитачима објекта. Родитељима је такође предложено да неколико дана пре планираног поласка детета у колектив (најчешће је то септембар месец) дођу на индивидуални разговор са васпитачем групе.

Дакле, након обављеног првог разговора у јуну месецу и добијеног Водича кроз адаптацију, родитељи су на индивидуални разговор са васпитачем групе долазили релативно добро припремљени. Васпитач групе одговарао је на сва родитељска питања и пружао савете око недоумица и тешкоћа на које је родитељ у међувремену наишао.

Сваки родитељ на индивидуалном разговору замољен је да попуни *Упитник за родитеље – Упознајте нас са Вашим дететом* сачињен са циљем да се идентификују индивидуалне потребе и специфичности детета, што је за васпитаче био кључан документ, јер омогућава боље разумевање одређених дејих понашања и поступака и успешнију индивидуализацију неге и васпитног рада. Упитник је пружао васпитачима значајне информације о детету (искуства одвајања, понашање у непознатој средини, посебне навике, успављивање и квалитет сна, храњење, алергијске реакције, контрола сфинктера, самосталност и др.). Родитељи су путем овог упитника могли да увиде колико је васпитачима њихово дете важно и колико је значајно препознавање дететових реакција (на пример: уколико се дете успављује на стомаку или леђима, васпитач ће водити рачуна да дете постави у најудобнији положај током успављивања; уколико дете не воли неку храну, васпитач ће разумети дететов сигнал и неће инсистирати да дете једе).

Посебна пажња посвећена је припреми садржаја на информативном панелу за родитеље, који је обухватао: опште информације о плану адаптације, активности васпитача током адаптације, упутства и савете родитељима како да се понашају и олакшају деци (и себи) процес прилагођавања. Дати примери пожељних и непожељних ситуација из свакодневног живота, блиски су родитељима, помажу им да препознају своје родитељско искуство, те их тако и лакше примају и подстакнути су да мењају своје ставове и понашање.

Од првог дана родитељима је предочено да ће се процес адаптације кретати према планираним временским терминима, који се договарају са родитељима. На тај начин излазило се у сусрет родитељима у планирању слободног времена и

одсуствовања са посла, а деца су се адаптирали у мањим групама, у ситуацијама које су приближно личиле на препоручену сукцесивну и појединачну адаптацију. Групни план адаптације се свакодневно постављао на пано испред собе. Сви родитељи имали су увид у планиране термине и схватали неопходност да их у интересу све деце и поштују. Овај план мењао се из недељу у недељу у складу са ритмом дана у који су деца постепено улазили (време доласка, време одласка, до термина остајања на првом оброку, одмору и ручку). У пракси јаслица је прихваћено да је дете адаптирано онда када остане да спава у колективу, односно када први пут остане на ручку. Миран сан и обедовање јесу јасни показатељи да је дете прихватило боравак у колективу.

У циљу праћења сваког појединачног детета припреман је и реализован и индивидуални план адаптације, који је омогућио васпитачима да створе јаснију слику о индивидуалним разликама у ритму адаптације деце, као и да путем оваквог праћења понашања детета у колективу ојачају своје професионалне компетенције.

Групни родитељски састанак организован је две до три недеље од почетка процеса адаптације. У протеклом периоду већина деце је већ пошла у колектив и многа су се у том периоду адаптирала. Ипак, родитељски састанак пружио је могућност да се са родитељима анализира процес адаптације, укаже на тешкоће и дилеме, пружи и размене нове информације и створе услови за даље укључивање родитеља у живот и рад у јаслицама.

Евалуација примене новог модела адаптације

Сагледавајући реакције деце и родитеља у току адаптације, могло се закључити да је добром организацијом избегнут проблем великог броја деце у адаптацији у истом временском интервалу, умањен је стрес и страх који дете доживљава у таквој ситуацији, свако дете добило је потребну пажњу васпитача, а узнемиреност родитеља каналисана је у поверење према васпитачима групе. Шта је то ново примењено у односу на досадашњи модел адаптације деце у јаслицама, приказано је у табели 1.

Табела 1 Промене у моделу адаптације деце у јаслицама

У досадашњој пракси недостајало је:	У примењеном новом моделу адаптације постигнуто је:
Правовремено информисање родитеља	Родитељима пружане информација на више нивоа
Индивидуални разговори са родитељима	Предвиђени посебни термини за разговоре са родитељима
Писани материјал као информатор о припреми деце и породице за полазак у јаслице	Обезбеђен је и дистрибуиран информатор о адаптацији и сарадњи

У досадашњој пракси недостајало је:	У примењеном новом моделу адаптације постигнуто је:
Интереси деце били су благо занемарени у односу на потребе родитеља	Интереси деце стављени на прво место
Увид и размена информација о индивидуалним карактеристикама деце	Прикупљени подаци о индивидуалним специфичностима деце (упитник)
Усредсређеност на дете и његове потребе	Потпуна посвећеност детету (пажња, нега, храњење,...)
Тимски рад у планирању	Тимски рад у свим областима активности

Сумирајући ефекте примене новог модела адаптације, односно одговарајући на питање *Шта смо постигли?*, васпитачи су посебно издвојили: ставили смо акценат на дете; остварили смо добру комуникацију са родитељима; подстакли смо комуникацију међу родитељима новопридошле деце и иницирали њихову међусобну сарадњу у адаптацији; иновирали смо васпитну праксу; отклањамо предрасуде о „државном вртићу-јаслицама“; професионално смо оснажени (усавршавање вештина планирања; примена техника посматрања и бележења у циљу сагледавања дејих емотивних потреба и ритма адаптације,...).

Након реализације новог приступа адаптацији, извршено је и анонимно анкетање родитеља у оквиру показатеља у којој мери је план адаптације помогао деци (и родитељима) да се на најбољи начин уклопе у живот у јаслицама, а добијени резултати показују да је 84% анкетираних родитеља веома задовољно постигнутим ефектима.

На крају треба истаћи да први дани проведени у установи могу да буду одлучујући за став који се код детета и његових родитеља гради према њој. Због тога је неопходно предузимање свих могућих мера којима се могу избећи или, бар, ублажити стресне ситуације због ступања у нову средину и од самог почетка засновати квалитетни партнерски односи, што је евидентно у овом приказу.

Закључак

У условима брзог темпа живота и презапослености родитеља проналажење најадекватнијег модела адаптације деце на услове живота у предшколској установи, треба да буде императив за установу и васпитача, како би се осигурало остваривање права сваког детета и задовољавање потреба породице и друштва, на шта упућују начела и циљеви предшколског васпитања, садржани у актуелним Основама програма предшколског васпитања и образовања (2006). Искуства међутим, показују да се дефинисане концепције и начела често не могу у потпуности спровести у пракси. Институције због преобимних група, недостат-

ка простора, логистичке подршке, хигијенских разлога и недостатка средстава нису у могућности да у потпуности прилагоде ритам живота у колективу сваком појединачном детету.

С друге стране, неопходне партнерске односе и суштинску сарадњу између васпитача и породице/родитеља није могуће остварити само једноставним увођењем организационих промена, већ је она условљена, у највећој мери, квалитетом њихових непосредних међусобних односа на нивоу конкретне васпитне групе. Проблем на који се често указује када се говори о квалитету сарадње установе и породице, односно родитеља и васпитача јесте недовољна информисаност и неусклађена очекивања. На плану адаптације дешава се да вртић од родитеља очекује да припреме дете за вртић, а родитељи с друге стране очекују од вртића упутства и помоћ. Пребацујући одговорност са једних на друге, не покушава се одредити конкретни допринос једних и других за ефикаснију адаптацију, па се овај процес непотребно продужава и компликује.

Примењени модел адаптације деце у условима великог броја деце у адаптацији, показао се као ефикасан пре свега јер је усмерен на дете, на остваривање партнерског односа родитеља и васпитача, на развијање односа сарадње родитеља једних са другима, а онда и тимског рада васпитача групе и целог колектива.

Професионална искуства стечена кроз спроведени процес и евалуацију свих аспеката његове примене и оправданости, знатно су промениле угао гледања на процес адаптације и указале на неопходност промена постојећих модела у условима савременог ритма и стила живљења.

Литература

- Цвјетичанин, Н., Суботин, Ј. (2010): *Степен задовољства родитеља процесом адаптације деце у јаслицама - пример добре праксе*, Педагошка стварност, 9-1. 893-901.
- Јовичић, Ј. (2000): *Како да припремите дете за вртић*, Београд: Креативни центар.
- Пешић, М. (1998): *Педагогија у акцији*, Београд: Филозофски факултет. ИПА.
- Правилник о општим основама предшколског програма* (2006), Београд: Министарство просвете и спорта Р С. Просветни преглед. спец. бр.14
- Великић, Д., Филиповић, Б., Бачић, Ј. и Богосановић, Б. (2010): *Релације социоемоционалне посвећености мајки са прилагођеношћу детета на вртић*, Примењена психологија, 4. 323-335

Dr Gordana Mijailović

Dr Marta Dedaj

Sremska Mitrovica

Daliborka Elezović, New Belgrade

THE APPLICATION OF A NEW MODEL OF ADAPTATION OF CHILDREN IN NURSERY - EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

Abstract

Adaptation of children to the conditions of life in preschool institution is a complex process, which can be supportive and stimulating, or it could cause a crisis in child's development; therefore it is necessary to ensure good preparation of the child and family and kindergarten teacher, i.e. institution. Preschool institutions develop programs of adaptation, which, starting from the aims and principles of preschool upbringing always imply individualization, gradualness in demands and expectations of a child, as well as partner relation with child's family. Kindergarten teachers, as professionals, have special responsibility in realization of these programs, and they are expected to monitor, reconsider and improve the existing models of adaptation. The present paper provides an outline of the process of developing and applying a new model of adaptation in nursery, as an example of good practice. Faced with the flaws and weaknesses in the process of adaptation of children to the conditions existing in nursery groups, kindergarten teachers working with toddlers have analyzed the current model of adaptation and in the period between 2011/12 and 2013/14 developed and applied a new model, monitoring and evaluating the reached effects. Kindergarten teachers have emphasized the following: child in the centre of attention, good communication with parents and among parents, innovation of upbringing practice, empowerment of professional competencies in the domain of planning, monitoring and observing children, as well as team work.

Key words: adaptation model, nursery, kindergarten teacher, partnership with family.

Др Гордана Мийаилович

Др Марта Дедај

Сремска Митровица

Далиборка Елезович, Нови Белград

ПРИМЕНЕНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ЯСЛЯХ - ПРИМЕР ХОРОШЕЙ ПРАКТИКИ

Резюме

Адаптация детей к условиям жизни в дошкольном учреждении - сложный процесс, который может быть мотивирующим или вызвать кризис в детском развитии, поэтому необходима хорошая подготовка, как ребенка и семьи, так и воспитателей и самого учреждения. Дошкольные учреждения развивают программы приспособления, которые, исходя из целей дошкольного воспитания всегда подразумевают индивидуализацию и постепенность в требованиях и ожиданиях от детей и дружеское отношение с семьей. Воспитатели - профессионалы имеют особенную ответственность в реализации таких программ, и от них ожидается следить, пересматривать и улучшать существующие модели адаптации. В данной работе показано развитие и применение новой модели адаптации в яслях, как пример успешной практики. Встречаясь со слабостями и трудностями в процессе приспособления детей на условия жизни в яслях, воспитатели младшей группы анализировали актуальную модель адаптации и в период от 2011/12 до 2013/14 постепенно развивали и применяли новую модель, следя и оценивая достигнутый эффект. Как особенно ценное достижение воспитатели выделили: ребенок в центре внимания, хорошая коммуникация с родителями и между родителями, применение воспитательной практики, укрепление профессиональных компетенций в рамках планирования, наблюдения за детьми, и работе в команде.

Ключевые слова: модель адаптации, ясли, воспитатель, сотрудничество со семьей.

Нина Бркић-Јовановић,
Татјана Крстић,
Биљана Обрадовић
Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет, Нови Сад
Проф. др Иван Јерковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 371.213:376-056.47
Оригинални научни рад
Примљен: 30. X 2015.
BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 4, p. 704-719.

ЕКСТЕРНАЛИЗОВАНИ ПРОБЛЕМИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗЛИЧИТИМ СМЕТЊАМА: ПЕРЦЕПЦИЈА НАСТАВНИКА

Сажетак

Екстернализовани проблеми су пролазна или трајна одступања од уобичајених образаца понашања, као израз немогућности детета да ускладе своје унутрашње захтеве са захтевима спољашње средине. Овакво понашање у многоме отежава рад наставника и представља изазов у прилагођавању и спровођењу наставе.

Циљ рада је испитати како наставници процењују учесталост екстернализованих проблема код деце из опште популације, код деце са аутизмом, ментално недовољном развијеношћу и код деце која похађају Дневни боравак за децу са проблемима у понашању.

Узорак су чиниле четири групе испитаника, деца опште популације, деца са аутизмом, са поремећајем у понашању и деца која су ментално недовољно развијена. За добијање података користили смо упитник за добијање општих података и TRF скалу (Teacher Report Form; Achenbach, Rescorla, 2001).

Наставници процењују да деца опште популације у току наставе испољавају највише проблема из домена проблема пажње, док деца са аутизмом показују значајно изражене проблеме на субскали пажње, импулсивности/хиперактивности и субскали агресије. Деца са поремећајем понашања показују значајно изражене проблеме на субскали пажње, субскали импулсивности, агресије и кршења правила и у учесталости јављања наведених проблема предњаче у односу на друге групе испитаника. Деца која су ментално недовољно развијена према процени наставника имају израженије проблеме на субскалама које се одnose на проблем пажње и импулсивности. Овом проблему треба систематски приступити и развити програме интервенција код деце са различитим екстер-

нализованим сметњама како би помогли наставницима у раду а деца омогућили успешнију едукацију.

Кључне речи: екстернализовани проблеми; деца; наставници; основна школа

Увод

Различити облици неприлагођеног и агресивног понашања код деце основношколског узраста су све учесталији (Ђурановић & Опић, 2013). Таква понашања су веома изражена и у школском окружењу, које својом институционалном организацијом захтева поштовање одређених правила понашања, поштовање ауторитета и развијање адекватних социјалних контаката са вршњацима. Међутим, повремено се дешава да су те компоненте школског окружења битно угрожене појавом одређених неприхватљивих образаца у понашању код ученика. Један од таквих образаца представљају и екстернализовани проблеми. Ти проблеми су усмерени према окружењу, односно спољашњем свету и обухватају понашања којима се крше правила и агресивно поступање (Achenbach & Rescorla, 2001, према Ковачевић-Лепојевић & Жупић-Павловић, 2013). Понашање којим се крше правила односи се на лагање, варање, крађе, бежање од куће и из школе, злоупотребу психоактивних супстанци итд. Агресивно понашање подразумева агресију пасивног типа, као што је непослушност, тврдоглавост, пркос, сумњичавост, љутња или пак отворено испољавање агресије у виду викања, свађа, претњи, туче. Деца са екстернализованим проблемима се противе да извршавају захтеве ауторитета (родитеља, наставника), али такође имају и смањену способност пажње и тешко контролишу своја емотивна доживљавања (Јерковић, Станојчић, & Golubović, 2010).

Деца и адолесценти са поремећајима понашања испољавају изазивачко понашање, противе се захтевима родитеља, дрски су, имају смањену способност пажње, мање показују своје емоције и не могу да их контролишун (Станојчић, 2011). Поремећај понашања карактерише понављано и трајно присуство екстернализованих образаца антисоцијалног, агресивног или изазивачког понашања које се врло често испољава приликом спровођења школских и едукативних активности. Уколико траје дуже од шест месеци, може навестити трајан образац понашања. Склоност малолетничком преступништву и социјалнопатолошким понашањима већа је него код вршњака који не испољавају екстернализоване проблеме (Којић & Markov, 2011).

Екстернализовани проблеми се могу уочити већ у предшколском узрасту и предвиђају наставак испољавања неадекватног понашања у школском узрасту (Cambell & Ewing, 1990; Mesman & Koot, 2001). Истраживање спроведено на деци предшколског узраста је указало да процене учитеља о екстернализованим активностима код деце упућују на неусклађеност и агресивност у понашању (Hinshaw, Han, Erhardt, & Huber, 1992). Такође се указује да висок ниво изражености екстер-

нализованих проблема предвиђа пораст интернализованих проблема код деце, а то су они проблеми који су усмерени на само дете, као што су анксиозност, повученост, соматске жалбе (Gilliom & Shaw, 2004).

Поред породичних фактора, узроци развоја поремећаја понашања, повезани су и са индивидуалним карактеристикама детета (пол, узраст) као и срединским факторима (нпр. негативни животни догађаји, лоши односи са вршњацима) (Stanojčić, 2011). Као основни критеријуми за препознавање постојања поремећаја у понашању намећу се одступање, штетност и потреба за интервенцијом, а могу бити штетна и опасна за тог појединца и за његово окружење (Livazović & Vranješ, 2012). Свако дете понекад нарушава социјалне норме, угрожава права других људи или оштећује имовину. Велика већина деце пролази кроз период лагања, крађе, бежања из школе. Мањи број деце се насилно понаша према другој деци или је на неки други начин агресивно. Дете са поремећајем понашања се од остале деце разликује по интензитету, опсегу и учесталости проблематичног понашања (Marković, Mitrović, Ivanović-Kovačević, Šobot, & Srdanović, 2008). Што се тиче развоја агресивности, у основношколском узрасту догађају се значајне промене и у начинима изражавања агесије и у превладавајућој мотивацији за такво понашање (Kerešić, 2006). Агресивно понашање обухвата широки распон специфичних понашања којима је заједничко обележје потенцијал наносења штете или повреде другим особама или стварима као и намера да се таква штета нанесе (Ajduković, Rajhvajn-Bulat, Sladović-Franz, 2008). Током целог живота сви начини изражавања агесије остају на располагању али, с узрастом, примитивнији и застарелији облици најчешће бивају замењени адаптивнијим (Stefanović-Stanojević, Vidanović, & Anđelković, 2010). Деца која у породици уче агресивне моделе понашања често постају делинквенти или се приклањају другим забрањивајућим облицима антисоцијалног понашања (Maretić & Sindik, 2013).

Епидемиолошка истраживања показују да се екстернализовани проблеми јављају код 30-60% деце и одраслих са интелектуалним тешкоћама, при чему учестало испољавају агресивност, аутоагресивност и деструктивност. Такође се јавља и самоповређивање које води у трајне последице и може бити опасно по живот (Poredoš-Lavor & Radišić, 2011). Деца која имају снижене интелектуалне способности се теже социјализују, него деца просечне интелигенције, што је последица и њихове ниске интелигенције, оскудног речника, слабог успеха у школи, игри и слободним активностима. У неспособности да владају својим понашањем, лежи главни извор многих њихових проблема (Marković, Golubović, & Lalović, 2009). Емерсон (2003) наводи да је код деце и младих узраста од 5 до 15 година учесталост поремећаја у понашању, анксиозности, појави хиперкинетичког и первазивног развојног поремећаја значајно чешћа међу децом с интелектуалним тешкоћама, него код њихових вршњака без интелектуалних дефицита. И друга истраживања указују да је агесија чешће заступљена код ментално недовољно развијених особа, и то мушког пола, затим код особа са дијагнозом

аутизма, као и код особа са потешкоћама у домену експресивне комуникације (Banović & Đorđević, 2012).

Деца са хиперкинетичким синдромом су често неопрезна и импулсивна, склона повредама и дисциплинским проблемима због непромишљеног кршења правила, а њихови односи са одраслима су често социјално дезинхибирани, са недостатком обазривости и резерве. Секундарне компликације укључују дисоцијално понашање и лоше самопоштовање (Pavlović & Pavlović, 2012). Основну слику хиперкинетичког синдрома чини триас: моторна хиперактивност, импулсивност и непажња (ICD-10). Уз њих се још придружују и неуспех у школи, неприлагођено понашање и неуклапање у друштво.

Аутизам је перзавивни развојни поремећај са карактеристичним обликом патолошког функционисања, квалитативним оштећењем реципрочних социјалних интеракција, оскудним, репетитивним и стереотипним обрасцима понашања, интересовањима и активностима и дефицитима у развоју невербалних и вербалних комуникативних способности због чега је аутизам примарно комуникативни хендикеп (Golubović, 2005). Поремећаји не морају бити манифестовани све док социјални захтеви не превазиђу ограничене капацитете детета са аутизмом, што се често дешава при школским активностима (Glumbić, Brojčin, & Đorđević, 2013). Удруженост екстернализованих и интернализованих проблема постоји код четвртине деце код које постоји дијагностикован барем један ментални поремећај. Услед присуства различитих симптома, ова деца имају озбиљне и дуготрајније тешкоће у различитим областима животног функционисања (Žunić-Pavlović, Glumbić, & Kovačević-Lepojević, 2012). У овом раду акценат је стављен на процену учесталости екстернализованих проблема од стране наставника код деце из опште популације, код деце са аутизмом, ментално недовољном развијеношћу и код деце која похађају Дневни боравак за децу са проблемима у понашању.

Методe

Циљ нашег истраживања је испитати процену наставника о учесталост екстернализованих проблема код деце из опште популације, код деце са аутизмом, ментално недовољном развијеношћу и код деце која похађају Дневни боравак за децу са проблемима у понашању и упоредити различита испољавања екстернализованих проблема код ученика из ове 4 групе испитаника.

Узорак су чиниле четири групе испитаника. Укупан број испитаника је 112. Од тога је 30 (26.8%) деце опште популације, 30 (26.8%) деце са аутизмом, 35 (31.3%) деце која похађају Дневни боравак и 17 (15.2%) деце која су ментално недовољно развијена. Од укупног броја испитаника њих 87 (77.7 %) је мушког пола, а 25 (22.3%) женског.

Инструменти и процедура: За добијање података користили смо Упитник за добијање општих података и ТРФ скалу. Упитник за добијање општих података, који је осмишљен за ово истраживање садржи 10 питања, од тога 3

затвореног и 7 отвореног типа. TRF (*Teacher Report Form*; Achenbach & Rescorla, 2001) је скала која мери бихејвиоралне и емоционалне проблеме и састоји се од 112 ајтема. Синдроми су груписани у екстернализоване (агресивност и кршење правила) и интернализоване проблеме (Анксиозност/Депресивност, Депресивност и Соматске притужбе). За ово истраживање добијена је дозвола Етичког комитета и дозвола за коришћење упитника TRF од стране аутора. Процењивачи су били наставници који добро познају ученике.

Статистичка метода: Статистичка обрада података извршена је у програму Статистика 0.7 и SPSS for windows, а од анализа су коришћене мере поузданости, дескриптивне анализе, једносмерана анализа варијансе и дискриминативна каноничка анализа.

Резултати

Пре даље обраде резултата приступили смо провери поузданости појединачних субскала и укупне скале екстернализованих проблема код деце. Резултати показују да је поузданост добра, а Кромбах алфа коефицијент се на појединачним субскалама се креће од 0.71 до 0.83, док на укупној скали износи 0.74.

Табела 1.

Разлике у изражености екстернализованих проблема међу групама

Субске	Групе	Н	Аритметичка средина	СД	Ф	П
Пажња	Општа поп.	30	6,70	7,30	36.91	0.00
	Аутизам	30	17,17	5,04		
	Пор. понаш.	34	20,41	4,06		
	МНРО	17	12,12	4,87		
Хиперактивност Импулсивност	Општа поп.	30	6,10	6,30	15.56	0.00
	Аутизам	30	9,67	4,46		
	Пор. понаш.	31	14,90	5,79		
	МНРО	17	6,35	5,67		
Заједно АДХД	Општа поп.	30	12,80	12,26	30.45	0.00
	Аутизам	30	26,83	8,52		
	Пор. понаш.	30	35,13	7,30		
	МНРО	17	18,47	8,92		

Кршење правила	Општа поп.	30	3,56	3,44	70.65	0.00
	Аутизам	30	3,06	2,34		
	Пор. понаш.	33	12,03	3,57		
	МНРО	17	1,76	1,82		
Агресија	Општа поп.	30	7,30	9,35	32.53	0.00
	Аутизам	30	14,63	9,68		
	Пор. понаш.	32	27,34	7,98		
	МНРО	17	7,35	7,87		
Екстернализовани проблеми	Општа поп.	30	10,86	12,30	40.84	0.00
	Аутизам	30	17,70	11,32		
	Пор. понаш.	30	39,00	11,05		
	МНРО	17	9,11	9,24		

На субскали пажње деца из опште популације просечно остварују скор од 6,70, деца са аутизмом скор од 17,17, деца која имају поремећај понашања 20,41 и ментално недовољно развијена деца скор од 12,12. Применом анализе варијансе потврђена је значајност разлика у скоровима, а пост хоц анализом утврђено је да међу свим групама постоји статистички значајна разлика у испољавању проблема пажње.

На субскали импулсивност /хиперактивност деца из опште популације просечно остварују скор од 6,10, деца са аутизмом скор од 9,67, деца са поремећајем у понашању 14,90 и ментално недовољно развијена деца скор од 6,35. Применом анализе варијансе и пост хоц анализа утврђено је да постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце опште популације у односу на децу са аутизмом ($p = 0.14$) и децу са поремећајем понашања ($p = 0.00$), а не постоји статистичка значајност са децом која су ментално недовољно развијена ($p = 0.88$). Такође значајно се разликују деца са аутизмом и деца са поремећајем понашања ($p = 0.00$), а не постоји статистички значајна разлика у односу на децу која су ментално недовољно развијена ($p = 0.50$). Деца која похађају Дневни боравак (са поремећајем понашања) значајно су хиперактивнија од ментално недовољно развијене деце ($p=0.00$).

На субскали пажња и хиперактивност заједно (АДХД) деца из опште популације просечно остварују скор од 12,80, деца са аутизмом скор од 26,83, деца са поремећајем понашања скор од 35,13 и ментално недовољно развијена деца скор од 18,47. Применом анализе варијансе испитана је значајност разлика у скоровима и резултати показују да постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце опште популације у односу на децу са аутизмом ($p = 0.00$) и децу са поремећајем понашања ($p = 0.00$) а не постоји значајност у односу на децу која су ментално недовољно развијена ($p = 0.052$). Надаље, постоји

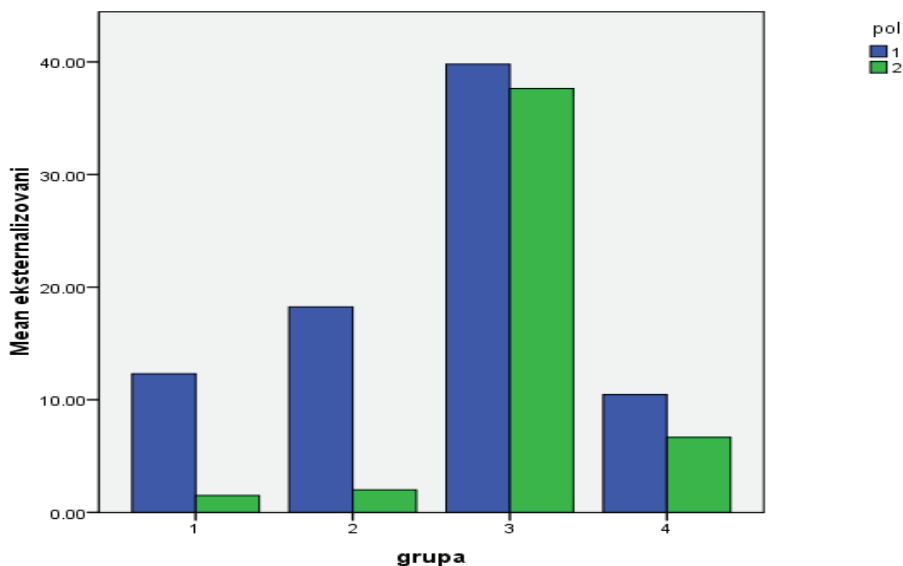
статистички значајна разлика у испољавању код деце са аутизмом у односу на децу са поремећајем понашања ($p = 0.00$) и у односу на ментално недовољно развијену децу ($p = 0.00$). Такође, постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце са поремећајем понашања у односу на ментално недовољно развијену децу ($p = 0.00$).

На субскали кршење правила деца из опште популације просечно остварују скор од 3,57, деца са аутизмом скор од 3,07, деца са поремећајем у понашању 12,03 и ментално недовољно развијена деца скор од 1,76. Применом анализе варијансе и пост хоц анализе испитана је значајност разлика у скоровима и резултати показују да постоји статистички значајна разлика у кршењу правила код деце опште популације у односу на групу деце са поремећајем у понашању ($p = 0.00$). Не постоји статистички значајна разлика у односу на групу деце са аутизмом ($p = 0.52$) и групу ментално недовољно развијене деце ($p = 0.052$). Постоји статистички значајна разлика у испољавању кршења правила код деце са аутизмом у односу на групу деце са поремећајем у понашању ($p = 0.00$). Не постоји статистички значајна разлика у односу на децу из опште популације ($p = 0.52$) и ментално недовољно развијену децу ($p = 0.15$). Постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце са поремећајем у понашању у односу на све три групе деце (деца из опште популације ($p = 0.00$), деца са аутизмом ($p = 0.00$) и ментално недовољно развијена деца ($p = 0.00$)).

На субскали агресије деца из опште популације просечно остварују скор од 7,3, деца са аутизмом скор од 14,63, деца са поремећајем у понашању 27,34 и ментално недовољно развијена деца скор од 7,35. Применом анализе варијансе испитана је значајност разлика у скоровима и резултати показују да постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце из опште популације у односу на децу са аутизмом ($p = 0.00$) и децу са поремећајем у понашању ($p = 0.00$), а не постоји статистички значајна разлика у односу на ментално недовољно развијену децу ($p = 0.98$). Постоји статистички значајна разлика у испољавању агресије код деце са аутизмом у односу на све три групе деце (деца из опште популације ($p = 0.00$), деца са поремећајем у понашању ($p = 0.000$) и ментално недовољно развијена деца ($p = 0.01$)). Постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце са поремећајем у понашању у односу на све три групе деце (деца из опште популације ($p = 0.00$), деца са аутизмом ($p = 0.00$) и ментално недовољно развијена деца ($p = 0.00$)).

На скали екстернализованих проблема, према процени наставника, деца из опште популације просечно остварују скор од 10,87, деца са аутизмом скор од 17,7, деца са поремећајем понашања 39,0 и ментално недовољно развијена деца скор од 9,12. Применом анализе варијансе испитана и пост хок анализом утврђена је значајност разлика у скоровима и резултати показују да постоји статистички значајна разлика у испољавању код деце из опште популације у односу на децу са аутизмом ($p = 0.02$) и децу са поремећајем понашања ($p = 0.00$) док статистички значајна разлика не постоји у односу на ментално недовољно развијену децу ($p = 0.60$).

Графикон бр.1 Учесталост испољавања екстернализованих проблема



Легенда:

Пол 1 - скор за мушку децу

Пол 2 - скор за женску децу

Група 1 - општа популација

Група 2 - деца са аутизмом

Група 3 - деца са поремећајем у понашању

Група 4 - ментално недовољно развијена деца

Поред тога, према процени наставника постоји статистички значајна разлика у испољавању екстернализованих проблема код деце са аутизмом у односу на све три групе деце (деца из опште популације ($p = 0.02$), деца са поремећајем понашања ($p = 0.00$) и ментално недовољно развијена деца ($p = 0.01$)).

Постоји статистички значајна разлика у испољавању екстернализованих код деце са поремећајем понашања у односу на све три групе деце (деца из опште популације ($p = 0.00$), деца са аутизмом ($p = 0.00$) и ментално недовољно развијена деца ($p = 0.00$)). Постоји статистички значајна разлика у испољавању екстернализованих код ментално недовољно развијене деце у односу на децу са аутизмом ($p = 0.01$) и децу са поремећајем понашања ($p = 0.00$) док статистички значајна разлика не постоји у односу на децу из опште популације ($p = 0.60$)).

Како би сумирали разлике у екстернализованим проблемима међу децом из четири узорачке групе, спровели смо дискриминативну каноничку анализу. Категоријална варијабли била је група испитаника, а независне варијабли представљали су скорови на наведеним димензијама екстернализованих проблема.

Табела 2.
Својствене вредности

Функција	Својствена вредност	Проценат варијансе	Кумулативни проценат	Коефицијент каноничке корелације
1	2.09	70.5	70.5	0.82
2	0.86	29.1	99.6	0.68

Табела 3.
Процена значајности дискриминативне функције

	Вилксова ламбда	Хи-квадрат	Број степени слободе	П
1	0.17	174.83	12	0.00
2	0.53	62.94	6	0.00

Изоловане су две значајне дискриминативне функције на нивоу значајности $p < 0.01$. Прва функција објашњава 70.5% варијансе разлика у екстернализованим проблемима међу четири групе испитаника, док друга функција објашњава 29.1% варијансе. Коефицијент каноничке корелације за прву функцију износи 0.82, а за другу функцију износи 0.68.

Табела 4.
Матрица структуре изолованих дискриминативних функција

Димензија	Функција	
	1	2
Проблеми са пажњом	0.91	0.00
Хиперактивност/импулсивност	0.46	0.83
Кршење правила	0.58	0.38
Агресија	0.39	0.29

Из табеле 4 уочавамо да прву дискриминативну функцију описују димензије: проблем са пажњом ($r=0.91$) у позитивном смеру и кршење правила ($r=0.58$) у позитивном смеру. Другу функцију описује димензија хиперактивност/импулсивност ($r=0.83$) у позитивном смеру.

Табела 5.
Центроиди група

Група	Функција	
	1	2
Општа популација	-0.62	-1.28

Аутизам	-0.82	1.10
Поремећај у понашању	2.37	0.10
МНРО	-1.22	0.15

На основу резултата о центроидима група могуће је утврдити положај група у простору дискриминанте. На позитивном полу прве дискриминативне функције смештена су деца са поремећајем у понашању, док су остале три групе деце смештене на негативном полу функције. На позитивном полу друге дискриминативне функције смештена су деца са аутизмом, на средини функције су деца са поремећајем у понашању и деца из групе МНРО, док су на негативном полу друге функције смештена деца из опште популације.

Ови резултати указују на то да деца из опште популације ређе испољавају проблеме са пажњом и кршење правила као и проблем хиперактивности, деца са аутизмом као и деца из опште популације ређе испољавају проблеме са пажњом и кршење правила, а умерено проблем хиперактивности, док деца са поремећајем у понашању чешће показују проблем са пажњом и хиперактивношћу, као и кршење правила.

Дискусија

У испољавању проблема који се односе на пажњу, наше истраживање потврђује да постоји разлика у испољавању проблема код све четири групе испитаника. Ови резултати потврђују претходна истраживања да деца која су ментално недовољно развијена и деца са аутизмом имају проблем са пажњом у односу на децу просечне интелигенције (Marković et al., 2009). Уз дефицит пажње придружује се и неприлагођено понашање које је карактеристика деце која похађају Дневни боравак и имају поремећај у понашању, те је и очекивано да код деце из ове групе испитаника постоји највећи степен учесталости процењене хиперактивности.

Наставници перципирају проблем са пажњом и код деце опште популације. Иако се најупадљивији раст способности пажње региструје до око седме или осме године живота, технике које испитују егзекутивне или комплексне неурокогнитивне функције показују значајно побољшање дечије ефикасности и након десете године. На већини испитиваних мера, период између (приближно) осме и десете године чини се као време релативно мање изразитих промена у когнитивном расту, који се, у зависности од испитиване функције наставља и касније (Krstić, Aleksić, Vidović, & Gojković, 2002). Ови резултати говоре у прилог томе да интервенције у оквиру основношколских наставних програма са циљем побољшања пажње и код деце из опште популације могу да дају значајне ефекте.

Израженост проблема који се односе на субскалу хиперактивност/импулсивност је највиша код деце са поремећајем понашања, која похађају Дневни

боравак, а испољавање овог проблема се јавља и код деце са аутизмом. Код деце са аутизмом више скорове можемо објаснити кроз социјалну неприлагођеност због немогућности детета да усклади своје унутрашње захтеве са захтевима спољашње средине. Код деце опште популације и ментално недовољно развијене израженост проблема хиперактивности је подједнака и висока што неки аутори објашњавају дефицитом у домену експресивне комуникације код ментално недовољно развијене деце (Banković & Đorđević, 2012) и учењем модела агресивног понашања у породици код деце опште популације (Ajduković et al., 2008), те у односу на ова објашњења треба формирати едукације наставника о стратегијама у раду са овом децом.

На субскали која се односи на ADHD поремећај видимо да постоји статистички значајна разлика у испољавању проблема код деце са аутизмом и код деце са поремећајем понашања у односу на све три групе испитаника што можемо објаснити постојањем заједничке карактеристике у ове две групе испитаника у неспособности да ефикасно надзиру и контролишу своје понашање.

На основу добијених резултата можемо да установимо да наставници перципирају значајне разлике у испољавању екстернализованих проблема међу свим испитиваним групама. Резултати добијени на субскали кршење правила указују на постојање статистички значајне разлике у испољавању код деце која похађају Дневни боравак у односу на остале три групе испитаника. Ова деца знатно чешће крше правила, што је очекивано обзиром да Дневни боравак похађају деца са поремећајима у понашању. Децу са поремећајима у понашању карактерише изазивачко понашање и противљење захтевима (Stanojčić, 2011). Због ових карактеристика, ова деца су склонија и преступничком понашању, а самим тим и кршењу правила (Kojić & Markov, 2011).

Деца опште популације, деца са аутизмом и ментално недовољно развијена деца подједнако испољавају кршење правила. Ментално недовољно развијену децу и децу са аутизмом превасходно карактерише отежана социјализација и дефицит у комуникативним способностима што знатно нарушава њихове интерперсоналне односе али не мора нужно да значи чешће кршење правила понашања него у општој популацији (Golubović, 2005).

На субскали агресивног понашања резултати указују на чешће испољавање агресије код деце из Дневног боравка у односу на остале три групе. Овај податак је очекиван јер је перзистентно агресивно понашање једна од основних карактеристика деце са поремећајима у понашању која похађају Дневни боравак (Kojić & Markov, 2011). Испољавање агресије код деце са аутизмом се такође разликује у односу на остале три групе тако што је знатно ређе него код деце из Дневног боравка али је чешће у односу на ментално недовољно развијену децу и децу из опште популације. Овај податак је у складу са претходним истраживањима (Banković & Đorđević, 2012). Чешће испољавање агресивног понашања код ове деце можемо објаснити неадекватношћу експресивне комуникације због чега не могу јасно да укажу на оно што желе. Такође, ова деца су склона репетитивним и стереотипним радњама и ремећење њиховог редоследа може резул-

тирати агресивним понашањем. Не постоје разлике у испољавању агресије код деце опште популације и ментално недовољно развијене деце. Иако истраживања често указују да су ментално недовољно развијена деца агресивнија, треба напоменути да је њихова агресивност усмерена ка себи па је самоповређивање чешће од агресивног понашања према другима (Emerson, 2003).

У укупном испољавању екстернализованих проблема издваја се група деце која похађају Дневни боравак. Екстернализовани проблеми су група поремећаја усмерена ка спољашњем свету, а поремећаје понашања карактерише понављано и трајно присуство екстернализованих образаца антисоцијалног, агресивног или изазивачког понашања па тиме можемо објаснити високе скорове на овој суб-скали (Којић & Markov, 2011).

Деца са аутизмом чешће испољавају екстернализоване проблеме од деце опште популације и ментално недовољно развијене деце. Као основна карактеристика ове деце, издваја се социјална неприлагођеност. Ова деца имају потешкоће у интерперсоналним релацијама, комуникацији, понашање је репетитивно и стереотипно, а захтеви социјалне средине често превазилазе њихове могућности па су могући изливи беса и агресивно понашање као најчешћи облици екстернализованих проблема (Golubović, 2005).

Претходна истраживања су указивала на чешће екстернализоване проблеме код ментално недовољно развијене деце него код деце опште популације (Emerson, 2003). Наши резултати нису у складу са претходним истраживањима. У наше истраживање су укључена само деца лаке и умерене менталне недовољне развијености. Неукљученост других категорија је могло да утиче на неусаглашеност са резултатима претходних истраживања.

Закључци

Према процени наставника, деца опште популације показују најизраженије проблеме на субскали пажње. Деца са аутизмом показују значајно изражене проблеме на субскали пажње, импулсивности/хиперактивности и субскали агресије, док ниже скорове показује на субскали кршење правила. Деца са поремећајем понашања показују значајно изражене проблеме на свим субскалама: на субскали пажње, субскали импулсивности/хиперактивности, агресије и кршења правила, и у изражености предњаче у односу на остале три групе испитаника. Деца која су ментално недовољно развијена имају израженије проблеме на субскалама пажње и импулсивности/хиперактивности у односу на субскале агресије и кршења правила.

Екстернализовани проблеми код деце са различитим сметњама се врло често нормализују и интервенције са децом се не усмеравају ка њиховом смањењу. Треба посветити више пажње процени и третману екстернализованих проблема како би се побољшао живот деце и њихових породица. Такође, потребно је да наставници буду едуковани о појави специфичних екстернализованих проблема код деце без и са различитим сметњама, као и о разлозима јављања

ових сметњи. Обзиром на специфичности у функционисању деце са различитим сметњама неопходно је у раду са њима створити адекватну социјалну климу унутар образовне установе, у којој владају јасно постављена правила понашања која су у складу са њиховим развојним потребама и могућностима и тиме ублажити испољавање екстернализованих проблема. Овакве интервенције би помогле деци у остварењу виших образовних циљева али и олакшале наставницима рад. Такође потребно је узимајући у обзир све претходно наведено осмислити конкретне интервентне програме у раду са децом са различитим сметњама у којима би се значајна пажња посветила различитим екстернализованим проблемима који се све чешће јављају код деце основношколског узраста. Све ово је посебно важно узимајући у обзир актуелне реформе у процесу инклузивног образовања.

Референце

- Ajduković, M., Rajhvajn-Bulat, L., & Sladović-Franz, B. (2008). Agresivnost i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(2), 185-213.
- Banković, S., & Đorđević, M. (2012). Zastupljenost agresivnih oblika ponašanja u populaciji osoba sa intelektualnom ometenošću. *Zbornik radova Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.
- Đuranović, M., & Opić, S. (2013). Social aggression among pupils in primary education. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 777-799.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51-58.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16, 313-333.
- Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 103-118.
- Golubović, S. (2005). Specifičnosti osnove autizma. *Beogradska defektološka škola*, br. 3, 140-148.
- Hinshaw, S. P., Han, S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child psychology*, 21(2), 143-150.
- World Health Organisation. (1992). ICD-10 Classifications of Mental and Behavioural Disorder: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva. World Health Organisation.

- Jerković, I., Stanojčić, S., & Golubović, Š. (2010). Internalizovani i eksternalizovani problemi dece sa oštećenim sluhom. *Engrami*, 32(1-2), 39-50.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnog i prosocijalnog ponašanja školske djece. *Društvena istraživanja*, 1-2(81-82), 241-264.
- Kojić M, & Markov, Z. (2011). Rano otkrivanje prevencije poremećaja u ponašanju kroz prizmu inkluzije. *Socijalna misao*, 140-148.
- Kovačević-Lepojević, M., & Žunić-Pavlović, V. (2013). Privrženost roditeljima i eksternalizovani problemi u ponašanju adolescenata. *Socijalna misao*, 4, 87-96.
- Krstić, N., Aleksić, O., Vidović, P., & Gojković, M. (2002). Neurokognitivni razvoj kod dece mlađeg školskog uzrasta (I): egzekutivne funkcije, konstruktivne sposobnosti i pamćenje. *Psihijatrija danas*, 34(3-4), 305-331.
- Livazović G, & Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola*, 27(1), 55-76.
- Maretić, E., & Sindik, J. (2013). Agresivno ponašanje, zaštitni čimbenici i školsko postignuće učenika izvan i unutar sustava institucionalne skrbi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*), 12 (1), 43-62.
- Marković J, Mitrović, D, Ivanović-Kovačević, S., Šobot, V, & Srdanović, J. (2008). Karakteristike porodične strukture i komunikacije u porodicama sa decom sa poremećajima ponašanja. *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, 6 (3-4), 24-31.
- Marković, S., Golubović, Š., & Lalović, D. (2009). Problemi u društvenom ponašanju kod lako mentalno nedovoljno razvijenih učenika. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, 274-284.
- Mesman, J., & Koot, H.M. (2001). Early preschool predictors of preadolescent internalizing and externalizing DSM-IV diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1029-1036.
- Pavlović, D., & Pavlović, A. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder. *Current Topics in Neurology, Psychiatry and Related Disciplines*, 3-4, 44-52.
- Poredoš-Lavor, D., & Radišić, N. (2011). Otežana životna prilagodba osoba s intelektualnim teškoćama i poremećajem u ponašanju. *Policija i sigurnost*, 20(4), 609-615.
- Stanojčić, S. (2011). *Internalizovani i eksternalizovani problemi kod dece sa i bez oštećenja sluha*. (Master's thesis). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Stefanović-Stanojević, T., Vidanović, S., & Anđelković, V. (2010). Privrženost, agresivnost i potreba za traženjem uzbuđenja u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(1), 71-92.
- Žunić-Pavlović, V., Glumbić, N., & Kovačević-Lepojević, M. (2012). Povezanost eksternalizovanih i internalizovanih bihevioralnih problema u detinjstvu. *Zbornik radova Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Nina Brkić-Jovanović

Tatjana Krstić

Biljana Obradović

Prof. dr Ivan Jerković

Novi Sad

EXTERNALIZED PROBLEMS OF CHILDREN WITH VARIOUS DIFFICULTIES: PERCEPTIONS OF TEACHERS

Abstract

Externalized problems are transitory or permanent deviations from common behaviour patterns, as a manifestation of inability of a child to adjust his/her own inner demands with the demands of external environment. Such behaviour makes it extremely difficult for a teacher to work and it is a challenge in adjustment and realization of teaching.

The aim of the paper is to examine how teachers assess the frequency of externalized problems of children within general population, children with autism, insufficiently mentally developed children and children who attend daily care for children with behavioural problems.

The sample consisted of four groups of subjects: general population children, children with autism, children with behaviour disorders and children who are mentally insufficiently developed. The instruments used to collect the data were a questionnaire on general data and TFR scale (Teacher Report Form; Achembach, Rescoria, 2001).

Teachers assess that children from general population manifest most problems from the domain of attention problems during teaching, while children with autism manifest significantly emphasized problems at the subscale of attention, impulsiveness/hyperactivity and subscale of aggression. Children with behavioural disorders manifest emphasized problems at the subscale of attention, subscale of impulsiveness, aggression and breaking rules and in regard to frequency of manifestation of the stated problems they manifest them much more frequently than other groups of subjects. According to assessments of teachers, mentally insufficiently developed children have problems at the subscales which refer to the problem of attention and impulsiveness. The problems should be systematically dealt with and programs of intervention should be developed for children with different externalized disorders in order to help teachers work and provide children with opportunity to have higher quality education.

Key words: externalized problems, children, teachers, primary school.

Нина Бркич-Јованович
Татјана Крстич
Биљана Обрадович
Др Иван Еркович
Нови Сад

ЭКСТЕРНАЛИЗОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ - ПЕРЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЯ

Резюме

Экстернизованные проблемы - временные или долгосрочные отклонения от стандартных образцов поведения, как выражение невозможности ребенка согласовать свои внутренние требования с требованиями внешней среды. Такое поведение во многом затрудняет работу учителя и представляет вызов в приспособлении и осуществлении уроков.

Цель данной работы – рассмотреть каким образом учителя оценивают регулярность экстернализованных проблем у детей из общей популяции, у детей с аутизмом, умственной недоразвитостью и у детей, которые в продленку для детей с проблемами в поведении.

Выборку составляли четыре группы испытуемых, дети общей популяции, дети с аутизмом, с нарушением в поведении и дети, умственно недоразвитые. Для получения данных мы использовали опрос, для получения общих данных и ТРФ шкалу (Teacher Report Form; Achenbach, Rescorla, 2001).

Учителя считают, что дети общей популяции в течении урока имеют больше проблем связано со вниманием, дети с аутизмом имеют значительные проблемы на субшкале внимания, импульсивности/гиперактивности и субшкале агрессии. Дети с нарушениями поведения имеют значительные проблемы на субшкале внимания, импульсивности/гиперактивности и субшкале агрессии и нарушения правил и у них намного чаще бывают эти проблемы по отношению к детям из других групп. Дети, умственно недоразвитые, по мнениям учителей имеют выраженные проблемы на субшкалах, которые относятся к проблемам внимания и импульсивности. Этой проблеме необходим систематический подход, а также нужно развивать программы интервенций для детей с различными экстернализованными отклонениями чтобы помочь учителям в работе, а детям обеспечить более успешное образование.

Ключевые слова: экстернализованные проблемы; дети; учителя; начальная школа

Проф. др Тања Станковић-Јанковић

Проф. др Ненад Сузић

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет, Бања Лука

Александар Тубица

UDK 159.947.2:316.485.6

Оригинални научни рад

Примљен: 30. X 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 4, p. 720-739.

ПРОБЛЕМИ ПРИ ДОНОШЕЊУ ОДЛУКА У МАЛИМ ГРУПАМА И КОНФЛИКТНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ УЧЕНИКА

Резиме

Доношење одлука је нешто са чим се свакодневно сусрећемо. Међутим, чињеница је да ученици у васпитно-образовном процесу не уче како да доносе одлуке, него им одлуке најчешће намећу ауторитети. Отуд појава бројних конфликта и проблема при доношењу одлука у малим групама. Конкретно, у раду је третиран однос између доношења одлука и конфликтних оријентација ученика. Узорак истраживања чинило је 305 ученика четири основне школе. У истраживању су кориштена два инструмента ПРОМАГ-скалер (Проблеми при одлучивању у малим групама) и КРИТ-профил (Конфронтација, разрешење, избјегавање и толеранција). Све постављене хипотезе су потврђене. Пол и узраст ученика значајно детерминишу њихове ставове о проблемима при одлучивању у малим групама и њихове конфликтне оријентације. Утврђено је да постоје статистички значајне везе између ставова ученика о различитим проблема при одлучивању у малим групама и њихових конфликтних оријентација. На крају, међу различитим проблемима при одлучивању у малим групама издвојени су најснажнији предиктори: а) конфронтације, б) разрешења, в) избјегавања, и г) толеранције ученика.

Кључне ријечи: доношење одлука, проблеми при доношењу одлука, конфликти, конфликтне оријентације.

Увод

Дуго кроз историју, у васпитно-образовном процесу преовладавао је фронтални облик рада, у којем је ученик доминантно био објекат. Захваљујући савременим схватањима педагошке теорије и наставне праксе, позиција ученика посте-

пено се мијења, он све више постаје субјекат. Ову тезу потврђују и многи радови, који се баве интеракцијом (Сузић и сар., 1999; Сузић и сар, 2001; Сузић и сар, 2004; Suzić, 2005a), емоцијама и емоционалношћу (Станковић, 2007; Станковић-Јанковић, Ђурђевић и Сузић, 2011; Suzić, 2005a), методиком васпитног рада и комуникацијом (Suzić, 2005a, Suzić, 2005b). Интерактивно и кооперативно учење одавно су истраживачки провјерени приступи и показали позитивне ефекте у мотивацији и емоцијама ученика (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia, & Howden, 1995; Johnson, Johnson, & Johnson Holcsek, 1993) Увођењем интерактивног и кооперативног учења у школе РС, ученици су почели радити у малим групама и паровима на другачији начин. Да би група ефикасно функционисала, наставници треба да је педагошки пожељно конституишу и воде, учећи ученике како да међусобно остваре сарадњу и доносе одлуке. „Групна сарадња се постиже путем различитих процеса, а посебно доношењем одлука“ (Ракић, 1974, стр. 83). Осим тога, када раде интерактивно у малим групама, ученици су у „зони наредног развоја“ (Vygotskij, 2010) Међутим, феномен доношења одлука у малим групама прате различити проблеми којима ћемо се шире посебно посветити у овом раду. Позабавићемо се питањем односа конфликтних оријентација ученика и проблема који се могу јавити у процесу доношења одлука.

Мале групе у васпитно-образовном процесу имају велику моћ. Та моћ огледа се у могућности усавршавања компетенција (когнитивних, емоционалних, радно-акционих, социјалних) ученика. Учећи да ефикасно раде у малим групама, ученици се припремају за будућност. Наиме, мале групе (тимове) ученика можемо посматрати као пандан тимовима стручњака у одређеном занимању. Кроз интеракцију ученици комуницирају, сарађују, учествују у процесу доношења одлуке, вјежбају да буду вође, али и вођени, уче се да емпатишу са другим члановима групе, саморегулацији, уче од других и овлађују другим вјештинама.

Конфликтне оријентације ученика могу „кочити“ доношење одлука или их скренути у кривом смијеру. Када ученици доносе одлуке у малој групи, они комуницирају, супростављају се, предлажу, прихватају приједлоге, мијењају ставове, емоционално реагују. Све ово дешава се кроз групну дискусију. Наставници могу да упознају ученике са могућим проблемима при одлучивању, али и конфликтним оријентацијама које нас често наводе на погрешне одлуке.

У овом раду пошли смо од четири конфликтне оријентације: конфронтација, разрешење, избегавање и толеранција (према: Suzić, 2005a; 2005b). *Конфронтација* (lat. *confrontatio*) значи суочавање, сучељење (Вујаклија, 1996/97). Ученици прибјегавају конфронтацији када се не слажу са предметом одлучивања, а желе да њихови интереси буду у потпуности испуњени и задовољени. Конфронтацију често сусрећемо у раду малих група. *Разрешење* је педагошки најпожељнија конфликтна оријентација. Разрешење подразумијева доношење одлуке кроз ненасилну комуникацију – ненасилно рјешавање конфликта. Под *избегавањем* подразумијевамо сваку врсту „бјежања“ ученика од конфликтне ситуације у психолошком или физичком аспект. Ријеч *толерисати* потиче од латинске ријечи *tolerare* што значи подносити, сносити, трпити, допуштати

(Вујаклија, 1996/97), свеобухватно попустљивост. Наше школе до сада нису посвећивале пажњу томе како учити дјецу толеранцији.

У традиционалној школи није препозната важност оспособљавања ученика за квалитетно одлучивање у малим групама и ненасилно рјешавање конфликта. Школа и цијели школски систем сводио се, а негдје се и даље своди, на фронталну наставу и комуникацију наставник-одјељење, наставник-ученик и обрнуто. Оваква школа не развија неопходне компетенције ученика, не даје могућност ученицима да проблемима приступају критички, те их не ставља у позицију да доносе одлуке. Школа би требала тражити методе и поступке који ће ученицима дати шансу да у настави демонстрирају компетенције за доношење одлука (Suzić, 2002), и који ће проблеме при доношењу одлука свести на што мању мјеру.

Увођење ученика у свијет одлучивања може се веома ефикасно остварити кроз рад у малим групама. Истраживања потврђују да ученици желе да самостално доносе одлуке, при чему социјалну оријентацију стављају испред аутономије (ibidem). „Доношење одлука се у правилу односи на избор између двије или више опција“ (Suzić, 2005a, стр. 302), па је уобичајено да у току доношења одлука избије конфликт. Заправо, процес доношења одлуке у малим групама пролази кроз четири фазе: фаза оријентације, фаза конфликта, фаза одлуке и фаза појачања (Rakić, 1967; Fisher and Ellis, 1990 – види код: Suzić, 2005a). Свака од ових фаза има своје специфичности. Квалитет одлучивања у малим групама зависиће од пролажења кроз фазе одлучивања и ненасилне педагошке комуникације, са нагласком на оријентацију на рјешавање конфликтне фазе. То су уједно разлози због којих смо у овом раду фокус ставили на испитивање односа између конфликтних оријентација ученика и проблема који се могу јавити при доношењу одлука у малим групама.

Проблеми при одлучивању у малим групама

Иако је конфликтна фаза одлучивања изузетно битна, у њој се често јављају проблеми. Више је разлога зашто је то тако. То је динамична фаза за чију је ефикасност важна претходна едукација ученика о конфликтима (њиховим позитивним и негативним странама, начинима рјешавања и сличним питањима). У противном, генеришу се проблеми при одлучивању у малим групама. На примјер, ученик некритички прибјегава оријентацији за коју се одлучио друг или другарица, закључак се доноси, а да претходно нису разматрани сви аргументи, насилном комуникацијом се намеће став појединих ученика, глорификује се став ученика који имају висок рејтинг у групи без аргумената и слично. У овом раду смо третирали неке од проблема који се јављају при одлучивању у малим групама, а то су: поларизација групе, пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема и погрешне аналогije (према: Сузић, 2005a).

Поларизацију групе објашњавамо као тежњу групе „да заострава разлике које се јављају у оквиру ње“ (Крстић, 1996, стр. 475). Она се јавља када група задржи два или више приједлога или становишта за рјешење истог групног за-

датка. Тако се поларизација може односити на формирање одређених ставова о датом проблему или задатку, и на задатак са могућим тачним или нетачним рјешењем. Приликом поларизације групе ученици се конфликтно оријентишу. Од конфликтне оријентације ученика зависиће израженост проблема приликом доношења одлуке.

Генерализација (*lat. generalisatio*) подразумева „уопштавање, уопштење; уопштеност“ (Вујаклија, 1996/97, стр. 168). Узрок *пренагле генерализације* често је брзина доношења одлука у малим групама и неинформисаност о датом проблему помијешана са предрасудама ученика. Она се дешава и „зато што су понекад појединачни аргументи истинити али се не могу генерализовати“ (Suzić, 2005a, стр. 309). Тако ученици могу пренагло генерализовати усљед слабих (недостатка) аргумената и давања предности брзини, а не тачности и прецизности.

Напад на личност подразумева скретање са теме одлучивања ка критици личности (*ibidem*). Напад на личност препознајемо када ученик ученику упућује увредљиве и неистините исказе, као што су: Ти си глуп!; Немаш појма!; Увијек се правиш паметан!; Све ти мораш, лузеру!; Како си ограничен! и слично.

Каузалитет је „међуузрочност двију или више појава“ (Крстић, 1996, стр. 282). *Неадекватна каузалност* у одлучивању јавља се из неколико разлога, а то су: „близина мјеста и времена, сличност догађаја, подударност околности и слично“ (Suzić, 2005a, стр. 310). На примјер, двије групе ученика су идентично ријешиле задатке. Док је текао рад у групама, двије дјевојчице из различитих група, које су сједиле у близини једна другој, причале су неколико секунди. По завршетку групних излагања, групе су добиле исти број бодова. Чланови обје групе оптуживали су дјевојчице, које су причале током рада на задатку, да су разговарале о задатку. Касније се испоставило да је једна од њих хтјела да позајми новац за ужину јер је, журећи у школу, заборавила понијети свој новац од куће.

У групном одлучивању дилема је сасвим уобичајена појава која се може појавити у току дискусије. Али, *лажна дилема* чини опасност за квалитет одлучивања у групи, јер је могуће да чланови групе одлучују између два рјешења која су погрешна, а постоји неко треће које је исправно. Ученици су склони лажној дилеми када одлучују између угодних и неугодних ствари, при чему се опредјељују за угодне ствари или поступке, а оно што представља самоодрицање избјегавају (*ibidem*). На примјер, дилема између играти се (угода) или учити (научена неугода), је лажна, али је ученици, правилним педагошким вођењем, могу препознати и усмјерити своје снаге ка учењу кроз игру и примјену ефикасних метода учења.

Аналогија (*grč. analogia*) је „сличност, истоверсност, истовјетност или сажасност у особинама и односима“ (Вујаклија, 1996/97, стр. 44). *Погрешне аналогije* су погрешно упоређивање и суђење различитих и неистоврсних односа и особина. Ученици често прибијегавају погрешним аналогijaма при одлучивању „о појавама о којима желе заузети негативан став“ (Suzić, 2005a, стр. 310), те могу одвући групу у потпуно погрешном смјеру. На примјер, једна таква погрешна аналогија може бити да се ученици не требају залагати да добро ураде

здатке у групи јер свеједно неће бити оцијењени. Ова аналогија је погрешна јер ученици током рада на групном задатку треба да стичу знања и вјештине које ће им користи у даљем школовању и животу.

Проблеми при одлучивању су бројни, а овдје су приказани само истакнутији. Ти проблеми су уско повезани са конфликтним оријентацијама ученика али и њиховим начином комуникације у групи. Ако комуникација постаје насилна, проблеми при доношењу одлуке ће бити истакнутији, а доношење одлуке у групи отежано.

Истраживање

Хипотезе

У овом истраживању провјерили смо четири хипотезе. *Прва*, постоји разлика између мушких и женских испитаника у њиховим ставовима о проблемима при одлучивању у малим групама и у њиховим конфликтним оријентацијама. *Друга*, узраст ученика значајно детерминише њихове ставове о проблемима при одлучивању у малим групама и њихове конфликтне оријентације. *Трећа*, постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о различитим проблема при одлучивању у малим групама (поларизација групе, пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогије) и њихових конфликтних оријентација (конфронтација, разрјешење, избјегавање и толеранција). *Четврта*, различити проблеми при одлучивању у малим групама различито предодређују: а) конфронтацију, б) разрјешење, в) избјегавање, и г) толеранцију ученика.

Узорак

Ово истраживање је реализовано на узорку од 305 ученика од којих 167 из двије основне школе са подручја града Бања Лука (О. Ш. „Борисав Станковић“ и О. Ш. „П. П. Његош“) и 142 из двије основне школе са подручја општине Козарска Дубица (О. Ш. „Свети Сава“ и О. Ш. „Вук С. Караџић“). Мушких испитаника било је 154, а женских 151. Из сваке школе обухватили смо по једно одјељење шестог (77 ученика), седмог (75 ученика), осмог (81 ученик) и деветог (72 ученика) разреда. Сматрамо да ће ученицима виших разреда проблем истраживања бити примјеренији захваљујући стеченом искуству у раду малих група током школовања. Израчунали смо биполарни хи-квадрат тест који нам је показао да су узорци уједначени по полу ($\chi^2 = 0,030$; $p = 0,864$) и узрасту ($\chi^2 = 0,561$; $p = 0,905$).

Инструменти

За ово истраживање користили смо два инструмента, и то: ПРОМАГ-скалер (*Проблеми при одлучивању у малим групама*) и КРИТ-профил (*Конфронтација, разрјешење, избјегавање и толеранција*).

1. ПРОМАГ-скалер (Проблеми при одлучивању у малим групама) је конструисан за потребе овог истраживања. На основу проучавања релевантне литературе (Adler, 2013; Brown, 2006; Goleman, 2012a; Goleman, 2012b; Rakić, 1967; Suzić, 2005a) конструисали смо скалер са 46 тврдњи, распоређених у шест субтестова који мјере однос ученика према проблемима при одлучивању. Истражили смо колико су ученици склони поларизацији у групи (ПГ), да ли пренагло генерализују (ПГЕ), у којој мјери у току одлучивања нападају личност другог (ННЛ), да ли прибјегавају мање битном рјешењу – неадекватној каузалности (НК), имају ли лажне дилеме (ЛД), и погрешне аналогije (ПА). Ученици су на понуђене тврдње заокруживали по један број и тиме се изјашњавали о степену слагања на петостепеној скали Ликертовог типа: 1 – *не, нимало, никад*; 2 – *дјелимично, понекад*; 3 – *половично, 50%*; 4 – *већином, углавном*; 5 – *потпуно, увијек*. Такође, израчунали смо поузданост инструмента. Алфа-Кронбах кофицијент за скалер ПРОМАГ износи $\alpha = 0,90$, а за субтестове: поларизација групе $\alpha = 0,58$, пренагла генерализација $\alpha = 0,65$, напад на личност $\alpha = 0,70$, неадекватна каузалност $\alpha = 0,65$, лажна дилема $\alpha = 0,75$, погрешне аналогije $\alpha = 0,79$.

2. КРИТ-профил (Конфронтација, разрјешење, избјегавање и толеранција при рјешавању конфликта) смо преузели, уз одобрење аутора Ненада Сузића (2005a). КРИТ-профил сачињен је од 20 ситуација. Уз сваку ситуацију понуђена су четири одговора. Заокруживањем једног од четири одговора, ученик се опередељује за једну од четити конфликтне оријентације: конфронтацију, разрјешење, избјегавање или толеранцију.

Налази истраживања

Прва хипотеза гласи: постоји разлика између мушких и женских испитаника у њиховим ставовима о проблемима при одлучивању у малим групама и у њиховим конфликтним оријентацијама. У Табели 1 уочавамо да су *конфронтација* и *толеранција* више изражени код дјечака него код дјевојчица. Веза између толеранције и конфронтације може бити изузетно танка. На примјер, у групном одлучивању толерисање које препознајемо кроз шутњу и потврђивање може након извјесног времена да „експлодира“ у виду конфронтације.

С друге стране, дјевојчице су више од дјечака оријентисане на разрјешење (Табела 1). Истраживања показују да жене постижу боље резултате од мушкараца када раде на задацима који траже примјену говорних способности (Heršković, 2011). Преведено на наше истраживање, у складу са тврдњама примијењеног инструмента, то значи да су говорне способности које воде разрјешењу конфликтних ситуација више изражене код дјевојчица него код дјечака, док дјечаци, више него дјевојчице, конфронтирајући се појачавају конфликт, вербално али и невербално (физички).

Табела 1

Разлика аритметичких средина између дјечака и дјевојчица за инструмент КРИТ – профил (конфронтација, разрјешење, избјегавање, толеранција)

Варијабла	Дјечаци		Дјевојчице		<i>t</i> -ври- једност	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Конфронтација	16,95	11,21	13,01	10,72	3,125	0,002
Разрјешење	40,88	18,84	49,01	16,61	-3,999	0,000
Избјегавање	17,66	9,60	17,38	8,44	0,269	0,788
Толеранција	24,45	10,81	20,60	10,45	3,163	0,002

Напомена: *t*-вриједности са негативним предзнацима говоре нам да значајност аритметичких средина иде у корист друге варијабле.

Када су у питању *Проблеми при одлучивању у малим групама (пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогije)* читавамо статистички значајне разлике у корист дјечака (Табела 2). То нам говори да су код дјевојчица мање изражени *Проблеми при доношењу одлука у малим групама* него код дјечака. Дјечаци више теже ка критици личности ($t = 5,47$, значајно на нивоу 0,000) од дјевојчица, што у групном раду и групном одлучивању може довести до конфликта. Дјевојчице су мање склоне *неадекватној каузалности* ($t = 5,04$, значајно на нивоу 0,000) од дјечака. Чини се да ће дјевојчице у групном раду више од дјечака тежити информисаности како не би донијеле погрешан суд о предмету дискусије. Ово је у складу са раније поменутиим налазима о конфликтним оријентацијама (Табела 1).

Дјечаци су склони више од дјевојчица *погрешним аналогјама* ($t = 4,23$, значајно на нивоу 0,000). Тако ће дјечаци у групном одлучивању бити више склони повлачењу паралеле између појава које се не могу аналогно поредити. Осврнућемо се и на *пренаглу генерализацију* ($t = 3,63$, значајно на нивоу 0,000) која нам, такође, показује значајну разлику између дјечака и дјевојчица (Табела 2). Дјечаци више вјерују да су брзина, срећа и мање информација довољни да се донесе одлука, што не доприноси квалитету одлучивања у групи. Једно раније истраживање је показало виши ниво компетенција за доношење одлука код дјевојка (старијих адолесценткиња) него код млађих адолесценткиња и момака, како млађих, тако и старијих (Miller & Byrnes, 2001).

Табела 2

Разлика аритметичких средина између дјечака и дјевојчица у Проблемима при одлучивању у малим групама (поларизација групе, пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогije)

Варијабла	Дјечаци		Дјевојчице		<i>t</i> -ври- једност	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Поларизација групе	16,53	4,80	15,97	4,17	1,085	0,279
Пренагла генерализација	17,92	4,51	16,01	4,71	3,626	0,000

Напад на личност	15,61	5,68	12,53	4,01	5,470	0,000
Неадекватна каузалност	17,34	4,59	14,69	4,58	5,044	0,000
Лажна дилема	19,43	7,17	16,86	6,50	3,284	0,001
Погрешне аналогиије	20,45	7,26	17,10	6,53	4,231	0,000

Напомена: *t*-вриједности са негативним предзнацима говоре нам да значајност аритметичких средина иде у корист друге варијабле.

Видимо да је већина *Проблема при одлучивању у малим групама (пренаг-ла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогиије)* више изражена код дјечака него код дјевојчица. То не значи да исти проблеми нису изражени и код дјевојчица. На основу налаза до којих смо дошли можемо рећи да је ученике (како дјечаке тако и дјевојчице) потребно поучавати о могућим *Проблемима приликом доношења одлука у малим групама* и начинима њиховог превазилажења.

Једино када је у питању *поларизација групе* није откривена разлика између дјечака и дјевојчица. Поларизацију групе истраживали смо полазећи од теорије персуазивних аргумената која поларизацију групе објашњава као „размјену информација и аргумената која предводи заједничкој одлуци“ (Brown, 2006, стр. 203). Тако ученици приликом доношења одлуке, персуазијски дају аргументе за групни задатак. У томе се у истој мјери залажу и дјечаци и дјевојчице. Ова теорија има разрјешавајући карактер уколико се снагом и увјерљивошћу нових аргумената ученици опредијеле за један приједлог (Suzić, 2005a) који ће заједнички реализовати.

Табела 3

КРИТ-профил с обзиром на узраст (разред) ученика (ANOVA)

Варијабла	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Конфронтација	VI	77	11,56	10,30	7,811	0,000
	VII	75	12,53	10,05		
	VIII	81	17,47	12,17		
	IX	72	18,47	10,40		
	Тотал	305	15,00	11,15		
Разрјешење	VI	77	49,81	19,05	5,179	0,002
	VII	75	47,93	13,48		
	VIII	81	40,68	19,31		
	IX	72	41,25	18,74		
	Тотал	305	44,90	18,20		
Избјегавање	VI	77	17,99	9,54	0,645	0,586
	VII	75	18,40	8,10		
	VIII	81	16,54	8,64		
	IX	72	17,22	9,85		
	Тотал	305	17,52	9,03		

Варијабла	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Толеранција	VI	77	20,65	11,85	2,945	0,033
	VII	75	21,13	8,80		
	VIII	81	25,19	11,22		
	IX	72	23,06	10,57		
	Тотал	305	22,54	10,79		

Друга хипотеза коју смо тестирали гласи: узраст ученика значајно детерминише њихове ставове о проблемима при одлучивању у малим групама и њихове конфликтне оријентације. На основу анализе варијансе (Табела 3) видимо да ученици VI разреда имају најмање изражену *конфронтацију*, а ученици IX разреда највише (Табела 3). Са порастом узраста (разреда) ученика расте и *конфронтација* као оријентација при рјешавању конфликта ($F = 7,811$, значајно на нивоу 0,000). Ученици виших разреда теже доносе одлуке у малим групама, због одређености за конфронтацију. Разлог овакве појаве можемо тражити у традиционалном начину васпитања и образовања ученика, при чему се у доброј мјери многим проблемима приступа „кампањски“. У Табели 3 видимо да је највише *разрјешења* у VI разреду, а најмање у VIII разреду ($F = 5,179$, значајно на нивоу 0,002). Такође, опажамо да *Разрјешење* опада од VI разреда до VIII разреда, затим има благи пораст у IX разреду (Табела 3). Очигледно је да се ни овим питањем школа не бави, или не у довољној мјери.

Даље, открили смо да постоји статистички значајна разлика између ученика различитог узраста и оријентације на *толеранцију* (Табела 3; $F = 2,945$, значајно на нивоу 0,033). Видимо да највиши ниво толеранције имају ученици VIII разреда, а најмањи ученици VI разреда. Толеранција расте од VI до VIII разреда, након чега у IX разреду опада (Табела 3).

Ипак, охрабрује нас чињеница да, од свих конфликтних оријентација, најзаступљенија је оријентација на *разрјешење* (Табела 3). Вјерујемо да се континуираним поучавањем о групној динамици и ненасилној комуникацији, уз радионички приступ, може смањити тренд пада ове оријентације у односу на узраст.

Табела 4

Проблеми при одлучивању у малим групама (поларизација групе, пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогije) с обзиром на узраст (разред) ученика (ANOVA)

Варијабла	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Поларизација групе	VI	77	14,88	4,58	6,503	0,000
	VII	75	16,07	4,24		
	VIII	81	16,13	3,99		
	IX	72	18,03	4,73		
	Тотал	305	16,25	4,50		

Пренагла генерализација	VI	77	17,93	5,09	2,676	0,047
	VII	75	15,99	4,41		
	VIII	81	17,39	4,75		
	IX	72	16,50	4,34		
	Тотал	305	16,97	4,70		
Напад на личност	VI	77	12,99	5,09	4,893	0,002
	VII	75	13,04	5,19		
	VIII	81	14,73	5,03		
	IX	72	15,61	4,93		
	Тотал	305	14,08	5,16		
Неадекватна каузалност	VI	77	15,45	5,00	2,413	0,067
	VII	75	15,16	4,52		
	VIII	81	16,72	4,49		
	IX	72	16,79	4,91		
	Тотал	305	16,03	4,77		
Лажна дилема	VI	77	15,47	5,92	8,457	0,000
	VII	75	17,24	6,40		
	VIII	81	19,62	7,10		
	IX	72	20,36	7,34		
	Тотал	305	18,16	6,95		
Погрешне аналогije	VI	77	15,74	6,28	9,939	0,000
	VII	75	18,02	7,24		
	VIII	81	20,12	6,26		
	IX	72	21,36	7,44		
	Тотал	305	18,79	7,10		

О односу између *Проблема при одлучивању у малим групама* и узраста ученика закључили смо, такође, на основу анализе варијансе (Табела 4). У Табели 4 уочавамо значајне разлике међу ученицима различитог узраста у: *поларизацији групе* ($F = 6,50$, значајно на нивоу 0,000), *пренаглој генерализацији* ($F = 2,68$, значајно на нивоу 0,047), *нападу на личност* ($F = 4,89$, значајно на нивоу 0,002), *лажној дилеми* ($F = 8,46$, значајно на нивоу 0,000) и *погрешним аналогijама* ($F = 9,94$, значајно на нивоу 0,000). Ученици се више поларизују у IX разреду, него у VI разреду (Табела 4). Највише *напада на личност* при доношењу одлука у малим групама изражено је код ученика IX разреда, а најмање код ученика VI разреда (Табела 4). Ученици IX разреда више теже ка критици личности и увредама, док су ученици VI разреда више оријентисани на аргументацију при одлучивању. Такође, увиђамо да ученици IX разреда више теже ка *лажној дилеми* и *погрешним аналогijама* од ученика VI разреда (Табела 4). Једно раније истраживање је показало тренд пада самопоуздања и промишљености при доношењу одлука

у адолесценцији (Suzić, 2002). Ови налази, заједно са нашим, су аларм који нас упозорава да много тога у нашем систему образовања ученика треба мијењати.

Ученици често немају прилику да одлучују у наставном процесу, а када добију такву прилику, јављају се бројни проблеми. Како видимо, проблеми при доношењу одлука постају све израженији како ученици прелазе у више разреде. С друге стране, треба узети у обзир већ поменуто истраживање, које указује да жеља ученика за доношењем одлука има тренд пораста у односу на узраст (ibidem). Наставници би могли, како ученици прелазе у више разреде, стављати их чешће у субјекатску позицију, те наставним активностима подстицати интеракцију и ненасилну комуникацију на релацији ученик–ученик. На тај начин ученицима би се омогућило да примјењују методе ефикасног учења и да промишљају, али и да истовремено развијају своје социјалне компетенције. Стављајући ученике у различите ситуације, учимо их да је нормално да се у комуникацији при доношењу одлука могу јавити различити проблеми, али и то да се ти проблеми могу на прихватљив начин разријешити. Један од приступа подразумијева поучавање *језику саосјећања* (види шире: Rozenberg, 2002), које подразумијева упознавање ученика са компонентама ненасилне комуникације и оптималним могућностима примања негативних порука.

Трећа хипотеза гласи: постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о различитим проблема при одлучивању у малим групама (поларизација групе, пренагла генерализација, напад на личност, неадекватна каузалност, лажна дилема, погрешне аналогije) и њихових конфликтних оријентација (конфронтација, разрјешење, избјегавање и толеранција). Паралелно смо провјерили и нашу *четврту* хипотезу – различити проблеми при одлучивању у малим групама различито предодређују: а) конфронтацију, б) разрјешење, в) избјегавање, и г) толеранцију ученика.

Од шест предикторских варијабли које се односе на *Проблеме при одлучивању у малим групама*, а које су третиране у односу на *конфронтацију*, искључене су *поларизација групе*, *пренагла генерализација*, *неадекватна каузалност* и *погрешне аналогije*, а најснажнија детерминанта *конфронтације* је *напад на личност*, $\beta = 0,53$ (Табела 5, Схема 1). То значи, што је већи интензитет напада на личност при доношењу одлука у малим групама, то је виши ниво *конфронтације*. На другом мјесту издвојена је варијабла *лажна дилема*. Такође, видимо (Схема 1) да једино *пренагла генерализација* није у корелацији са *конфронтацијом*. Повезаност између *конфронтације* и линеарне комбинације предикторских варијабли *напад на личност* и *лажна дилема* износи $R = 0,597$. Значи, коефицијент корелације (R) износи 0,597, а R^2 показује да 36% варијансе *конфронтације* можемо објаснити дјеловањем ова два предиктора (Табела 5).

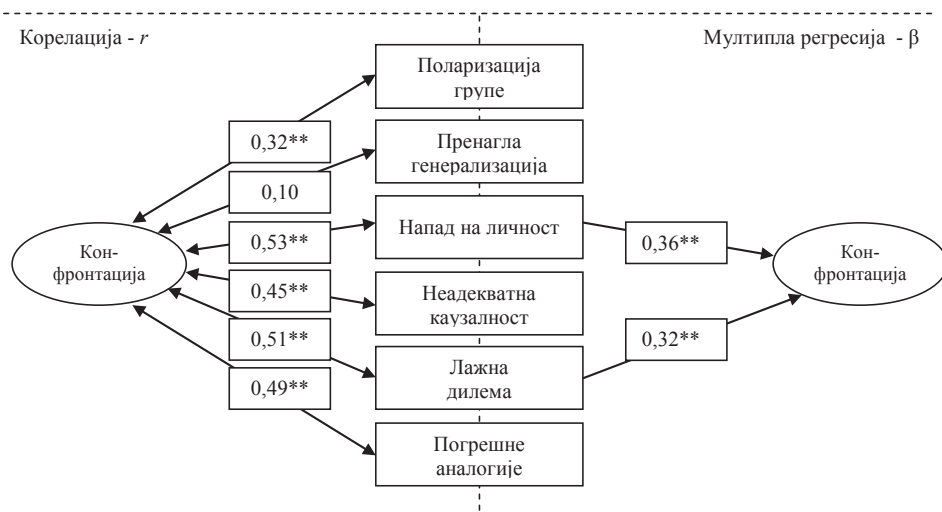
Табела 5

Мултипла регресиона анализа – субтестови инструмента Проблеми при одлучивању у малим групама као предикторске варијабле конфронтације конфликта (метод: Stepwise)

Критеријумска (зависна) варијабли: Конфронтација									
Модел	R	R ²	F (p)	Предиктори	β (нест.)	SE	β (станд.)	t	p
1	0,533	0,284	120,137 (0,000)	ННЛ	1,152	0,105	0,533	10,961	0,000
2	0,597	0,356	83,572 (0,000)	ННЛ ЛД	0,783 0,511	0,118 0,118	0,362 0,319	6,619 5,826	0,000 0,000

Напомена: ННЛ – напад на личност; ЛД – лажна дилема.

Овај налаз нам указује да се приликом рада у групама ученици конфронтирају *нападом на личност* и *лажном дилемом*. Овакав налаз можемо објаснити Левиновим (К. Lewin) резултатима емпиријског истраживања о замјенској активности. Наиме, Курт Левин је дошао до резултата да свака личност тежи успостављању равнотеже између властитих потреба и психолошке околине (Fulgosi, 1997). Ако се не успостави равнотежа, генерише се напетост у личности, јер није задовољена потреба, а стање равнотеже је угрожено.



**p<0,01; *p<0,05

Схема 1. Субтестови инструмента Проблеми при одлучивању у малим групама као предикторске варијабле Конфронтација (метод: Stepwise)

Наш образовни систем функционише тако што наставници морају реализовати наставни план и програм, а ученици га морају усвојити. Упркос разликама међу ученицима у њиховим тежњама, интересовањима и мотивима, они морају радити онако како им наставник каже. Прилика за развој креативности и дивергентног мишљења готово да и нема, а оно управо испуњава равнотежу личности. Напетост и неравнотежа стварају негативну емоционалну климу у групи. Под том напетости и притиском ученици се међусобно конфронтирају увредама што отежава доношење одлука. Напетост и непримјерени задаци, у покушају да се разријешу когнитивна дисонанца, воде ученике у лажну дилему. Дакле, *напад на личност и лажна дилема* су у основи *конфронтирају* наших ученика. Ови налази су значајни јер нам говоре шта је то на чему треба радити са ученицима, како би се они знали носити са конфликтним ситуацијама и како би постали свјесни проблема при одлучивању у малим групама.

Сљедећа критеријумска (зависна) варијабла јесте *разрјешење*. Као предикторе *разрјешења* посматрали смо *поларизацију групе, пренаглу генерализацију, напад на личност, неадекватну каузалност, лажну дилему и погрешне аналогије*. Из Табеле 6 видимо да је *разрјешење* у негативним корелацијама са свим варијаблама *Проблема при одлучивању у малим групама*, а као најснажнији предиктор издвојила се варијабла *погрешне аналогије* ($\beta = -0,57$; статистички значајно на нивоу 0,000).

Табела 6

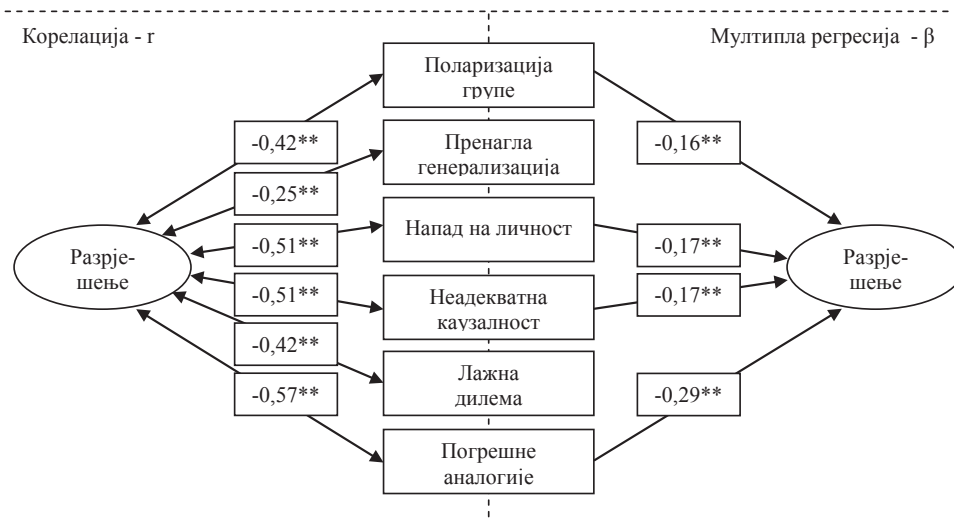
Мултипла регресиона анализа – субтестови инструмента Проблеми при одлучивању у малим групама као предикаторске варијабле разрјешења конфликта (метод: Stepwise)

Критеријумска (зависна) варијабла: Разрјешење									
Модел	R	R ²	F (p)	Предиктори	β (нест.)	SE	β (станд.)	t	p
1	0,568	0,322	144,155 (0,000)	ПА	-1,456	0,121	-0,568	-12,006	0,000
2	0,607	0,369	88,182 (0,000)	ПА	-1,035	0,147	-0,404	-7,021	0,000
				НК	-1,034	0,220	-0,271	-4,706	0,000
3	0,625	0,391	64,383 (0,000)	ПА	-0,912	0,150	-0,356	-6,086	0,000
				НК	-0,879	0,221	-0,230	-3,976	0,000
				ПГ	-0,683	0,206	-0,169	-3,311	0,001
4	0,637	0,406	51,261 (0,000)	ПА	-0,756	0,158	-0,295	-4,770	0,000
				НК	-0,659	0,233	-0,173	-2,832	0,005
				ПГ	-0,632	0,205	-0,156	-3,088	0,002
				ННЛ	-0,588	0,213	-0,167	-2,764	0,006

Напомена: ПА – погрешна аналогија; НК – неадекватна каузалност; ПГ – поларизација групе; ННЛ – напад на личност.

Другим ријечима, у 32% случајева *разрјешење* у малим групама можемо објаснити смањењем *погрешних аналогија* при доношењу одлука. Ученици ће разријешити проблем тако што ће тежити да међусобно усагласе ставове. *Зашто је важно да усмјеравамо ученике да одлуке у малим групама доносе усаглашавањем (консензусом)?* Када се одлука у малој групи донесе усаглашавањем, тада ће се сви чланови залагати за реализацију одлуке, група се неће поларизовати и кохезија између чланова групе биће већа (Suzić, 2005a). Дакле, висок ниво мотивисаности за рјешавање проблема (задатака) можемо очекивати међу ученицима који су усагласили ставове, којима одлука није наметнута. У том смислу налази до којих смо дошли овим истраживањима буде педагошки оптимизам.

Мултиплом регресијом искључене су варијабле *пренагла генерализација* и *лажна дилема* (Табела 6, Схема 2). Комбинација предиктора *погрешне аналогије*, *неадекватна каузалност*, *поларизација групе* и *напад на личност* ($R = 0,64$; статистички значајно на нивоу 0,000) уз R^2 објашњава 41% варијансе критеријумске варијабле *разрјешења*.



** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Схема 2. Субтестови инструмента *Проблеми при одлучивању у малим групама* као предикторске варијабле *Разрјешења* (метод: Stepwise)

Истражујући колико је критеријумска (зависна) варијабла *избјегавање* повезана са независним варијаблама *поларизација групе*, *пренагла генерализација*, *напад на личност*, *неадекватна каузалност*, *лажна дилема* и *погрешне аналогије* мултиплом регресијом (метода: Stepwise) елиминисана је независна варијабла *напад на личност* (Табела 7, Схема 3). Такође, мултиплом регресијом издвојена је *пренагла генерализација* као најснажније повезана са критеријумском варијаблом, бета (β) коефицијент износи 0,21 (Табела 7, Схема 3). Дакле, *избјегавање*

можемо објаснити *пренаглом генерализацијом*. Што је више *пренагле генерализације* више ће бити *избјегавања*, а мање *разрјешења* у конфликтним ситуацијама. На другом мјесту издвојена је *поларизација групе*, $\beta = 0,17$ (Табела 7). Ученици могу тежити *избјегавању*, ако се мала група, у току доношења одлука, *поларизује*.

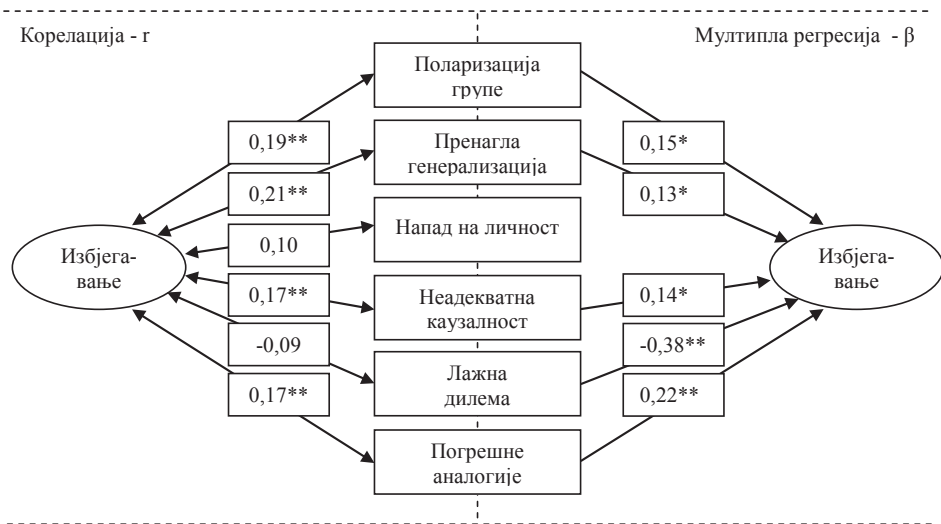
Табела 7

Мултипла регресиона анализа – субтестови инструмента Проблеми при одлучивању у малим групама као предикаторске варијабле избјегавања у конфликту (метод: Stepwise)

Критеријумска (зависна) варијабла: Избјегавање									
Модел	R	R ²	F (p)	Предиктори	β (нест.)	SE	β (станд.)	t	p
1	0,206	0,042	13,417 (0,000)	ПГЕ	0,395	0,108	0,206	3,663	0,000
2	0,264	0,070	11,307 (0,000)	ПГЕ	0,358	0,107	0,187	3,339	0,001
				ПГ	0,334	0,112	0,166	2,975	0,003
3	0,325	0,105	11,814 (0,000)	ПГЕ	0,404	0,106	0,211	3,806	0,000
				ПГ	0,468	0,117	0,233	4,008	0,000
				ЛД	-0,263	0,076	-0,203	-3,465	0,001
4	0,373	0,139	12,131 (0,000)	ПГЕ	0,280	0,110	0,146	2,538	0,012
				ПГ	0,351	0,120	0,175	2,936	0,004
				ЛД	-0,452	0,093	-0,348	-4,875	0,000
				ПА	0,341	0,099	0,268	3,436	0,001
5	0,388	0,150	10,590 (0,000)	ПГЕ	0,245	0,111	0,128	2,204	0,028
				ПГ	0,302	0,122	0,151	2,485	0,014
				ЛД	-0,494	0,095	-0,380	-5,222	0,000
				ПА	0,281	0,103	0,221	2,720	0,007
				НК	0,268	0,135	0,141	1,988	0,048

Напомена: ПГЕ – пренагла генерализација; ПГ – поларизација групе; ЛД – лажна дилема; ПА – погрешне аналогиије; НК – неадекватна каузалност.

Видимо да независне варијабле *пренагла генерализација*, *поларизација групе*, *лажна дилема*, *погрешне аналогиије* и *неадекватна каузалност* објашњавају 15% критеријумске варијабле *избјегавање* (Табела 7). То би у васпитно-образовном раду значило да чланови малих група *избјегавају* проблеме (конфликте) *приклањајући* се већини чланова групе, *нагло* доносе закључке како би се задатак што *прије* завршио, *теже* ка угоди и личном задовољству.



** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Схема 3. Субтестови инструмента Проблеми при одлучивању у малим групама као предикторске варијабле Избјегавања (метод: Stepwise)

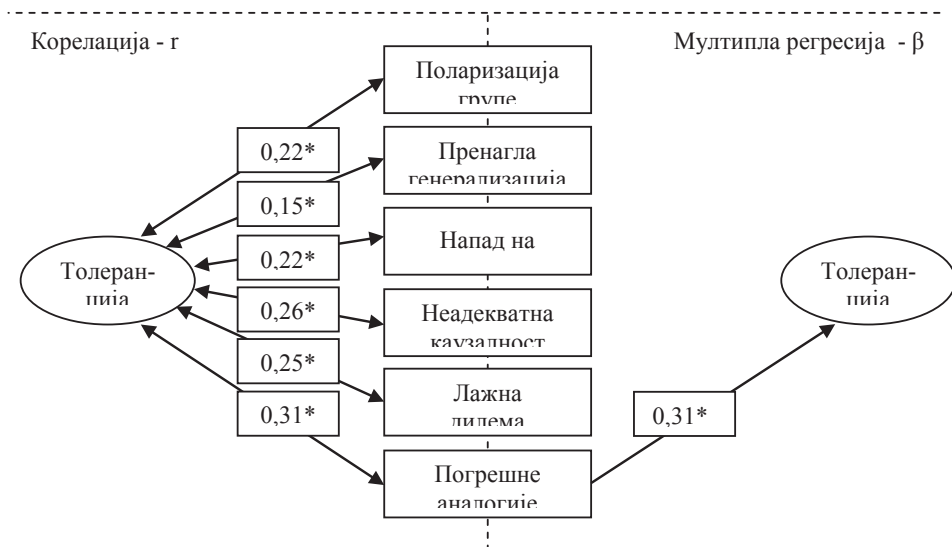
Упоредимо ли ове налазе (Схема 3) са онима које читавамо из Схеме 1, можемо уочити да се ови налази допуњују. Наиме, израженија *лажна дилема* води опадању *избјегавања* (Схема 3), с једне стране, и повећању нивоа *конфронтације* (Схема 1), с друге стране. Могуће је да бисмо примјеном правила за ефикасно групно одлучивање (Brilhart, Galanes, & Adams, 2001 – види код: Suzić, 2005a) предуприједили проблеме при одлучивању и тиме створили услове за рјешавање конфликта на прихватљив начин.

Анализирајући Схему 4 видимо да је *толеранција* у корелацији са сваком варијаблом *Проблема при одлучивању у малим групама*. С друге стране, од шест предикторских варијабли третираних у односу на критеријумску (зависну) варијаблу *толеранцију*, методом Stepwise елиминисано је пет предикторских варијабли: *поларизација групе*, *пренагла генерализација*, *напад на личност*, *неадекватна каузалност* и *лажна дилема* (Табела 8, Схема 4).

Критеријумска (зависна) варијабла: Толеранција									
Модел	R	R ²	F (p)	Предиктори	β (нест.)	SE	β (станд.)	t	p
1	0,313	0,098	32,822 (0,000)	ПА	0,475	0,083	0,313	5,729	0,000

Напомена: ПА – погрешне аналогije.

Иако можемо уочити да постоје статистички значајне корелације између свих субтестова (варијабли) инструмента *Проблеми при одлучивању у малим групама и толеранције*, једина детерминанта критеријумске (зависне) варијабли *толеранција* јесу погрешне аналогије, $\beta = 0,31$ (Табела 16, Схема 4).



** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Схема 4. Субтестови инструмента *Проблеми при одлучивању у малим групама* као предикторске варијабли Толеранција (метод: Stepwise)

Ако се интензитет погрешних аналогија у малим групама повећава, толерисање ће бити све чешће. Ученици своје толерисање заснивају на погрешним аналогијама. На примјер, ученици су склони да толеришу ситуације у којима увијек исти ученици презентују, јер погрешно закључују да они (ученици који не презентују) нису довољно добри. Изгледа да погрешне аналогије имају улогу механизма одбране који у садејству са толеранцијом штите ученике или, изражено језиком психологије, њиховог ега. То може одговарати традиционалом систему који производи послушне и покорне грађане, субјекте који често прибјегавају толеранцији ради „мира у кући“, а све то на штету властитог развоја.

Закључна дискусија

Можемо констатовати да су све претпоставке које смо поставили на почетку овог рада на крају и потврђене. Утврђено је да пол и узраст ученика значајно детерминишу њихове ставове о проблемима при одлучивању у малим групама и њихове конфликтне оријентације. Такође, постоји статистички значајна повеза-

ност између ставова ученика о различитим проблема при одлучивању у малим групама и њихових конфликтних оријентација. Различити проблеми при одлучивању у малим групама различито предодређују: а) конфронтацију, б) разрјешење, в) избјегавање, и г) толеранцију ученика.

Рјешавање конфликта и ефикасно одлучивање у малим групама имају узрочно-последичну везу. „Ефикасна одлука у малој групи је она коју прихватају сви чланови, иза које стоји њихова жеља и интерес за реализацијом те одлуке“ (Сузић, 2005а, стр. 307). Ако ученици ефикасно одлучују интерперсонални конфликти ће бити оријентисани ка разрјешењу, а доношење одлуке ће бити квалитетније. Да би се ефикасније доносиле одлуке у малим групама, ученици треба да усавршавају своје социјалне компетенције. Социјално компетентни ученици имају способност да се оптимално сналазе са самим собом и сопственим окружењем (Adler, 2013). Када ученици остваре овај оптимум постају успјешнији и продуктивнији у групном раду. Ненад Сузић наводи да „когнитивне способности не могу без интерперсоналних“ (Сузић, 2005а, стр. 72), што можемо повезати са истраживањем које указује да ученици желе самостално доносити одлуке (које није могуће без когнитивног ангажовања), али и задржати социјалну оријентацију (Сузић, 2002). Омогућити ученицима да науче правила доношења одлука и ненасилног комуницирања треба да буду императив савремене наставе.

Литература

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections – understanding and using cooperative learning*. Toronto, Canada: Hartcourt Brace / Company Canada.
- Adler, E. (2013). *Socijalne veštine*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Brown, R. (2006). *Grupni procesi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti: teorija i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Goleman, D. (2012a). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2012b). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Herškovic, N. (2011). *Mozak*. Beograd: Laguna.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Johnson Holucec, E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, 4th ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Крстић, Д. (1996). *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација.
- Miller, D. C., and Byrnes, P. J. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 677–685.
- Rakić, B. (1967). *Vaspitno delovanje u malim grupama*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Истично Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Станковић-Јанковић, Т., Ђурђевић, С. и Сузић, Н. (2011). Позитивна и негативна осјећања у односу на саморегулативну ефикасност средњошколаца и студената. *Педагошка стварност – часопис за школска и културно-просвјетна питања*, бр. 1-2, стр. 141–158.
- Сузић, Н. и сарад. (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ.
- Сузић, Н. и сарад. (2001). *Интерактивно учење III*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Сузић, Н. и сарад. (2004). *Интерактивно учење IV – учење учења*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Suzić, N. (2002). Kompetencije učenika za donošenje odluka: socijalno-empatijska dimenzija. *Nastava i vaspitanje, br. 4*, str. 324–339.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2005b). Rješavanje konflikata putem pedagoške komunikacije. У књизи: *Teorijsko-izvedbeni modeli pedagoških inovacija* (str. 62–89). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2006). *Poslovna kultura (drugo izdanje)*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N. (2008). *Osnove sociologije obrazovanja*. Banja Luka: XBS.
- Вујаклија, М. (1996/97). *Лексикон страних речи и изаза*. Београд: Просвјета.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Mišljenje in govor [Thinking and speech]*. Ljubljana, Slovenia: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Tanja Stanković-Janković

Nenad Suzić

Philosophical Faculty

University in Banja Luka

Aleksandar Tubica

DECISION MAKING PROBLEMS IN SMALL GROUPS AND CONFLICT ORIENTATIONS OF STUDENTS

Abstract

Decision making is something we do every day. However, the fact is that students in upbringing-educational process do not learn how to make decision, but decisions are most frequently imposed on them by an authority. Therefore there are numerous conflicts and problems arising in small group decision making. More precisely, the paper discusses the relation between decision making and conflict orientations of students. The sample consisted of 305 students attending four primary schools. Two instruments were used in the research: SGDMP (PROMAG) -scale (small group decision making problems) and CSAT (KRIT)-profile (Confrontation, solution, avoidance and tolerance). All the established hypotheses were confirmed. Gender and age of stu-

dents significantly determine their attitudes on problems in small group decision making and their conflict orientations. It was found that there were statistically significant correlations between attitudes of students in regard various problems in small group decision making and their conflict orientations. Finally, the most powerful indicators were identified among various problems in the process of making decisions in small groups: a) confrontations, b) resolutions, c) avoidance and d) tolerance of students.

Key words: decision making, decision making problems, conflicts, conflict orientations.

Таня Станкович-Јанкович

Ненад Сузич

Баня Лука

Александар Тубица, Педагог

ПРОБЛЕМЫ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В МАЛЕНЬКИХ ГРУППАХ И КОНФЛИКТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧЕНИКОВ

Резюме

С принятием решений мы встречаемся повседневно. Однако, ученики в воспитно-образовательном процессе не учат, как принимать решения, а чаще всего эти решения навязывает им авторитет. Из этого происходят конфликты и проблемы при принятии решений в маленьких группах. В данной работе описано отношение между принятием решений и конфликтными ориентациями учеников. Выборок исследования составляло 305 учеников из четырех начальных школ. В исследовании использована два инструмента ПРОМАГ-скалер (Проблемы при принятии решений в маленьких группах) и КРИТ-профиль (Конфронтация, решение, избегание и толерантность). Все поставленные гипотезы подтверждены. Пол и возраст учеников значительно определяют их мнения о проблемах при принятии решений в маленьких группах и их конфликтные ориентации. Установлено, что существуют статистические значительные связи между мнениями учеников о различных проблемах при принятии решений в маленьких группах и их конфликтных ориентаций. В конце, между различными проблемами при принятии решений в маленьких группах выделены самые сильные факторы: а) конфронтация, б) решение, в) избегание, и г) толерантность учеников.

Ключевые слова: принятие решений, проблемы при принятии решений, конфликты, конфликтные ориентации.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. др Јелисавета Тодоровић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет Ниш

UDK 37.013:376(049.32)
Приказ
Примљен: 30. X 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 4, p. 741–719.

ОБРАЗОВНА ИНКЛУЗИЈА У СВЕТЛУ СИСТЕМСКЕ ТЕОРИЈЕ ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА – СИСТЕМСКИ ПРИСТУП

АУТОР МИРЈАНА СТАНКОВИЋ – ЂОРЂЕВИЋ

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Пирот, 2015.

Ауторка монографије **Инклузија деце са развојним сметњама – системски приступ др Мирјана Станковић – Ђорђевић** се више година бави проблематиком деце са развојним сметњама. Аутор је неколико приручника из ове области – Деца са посебним потребама (2002), Сви заједно (2004), Сва наша деца (2014) и више истраживања - Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама (2006), Ставови ученика према вршњацима са сметњама у развоју (2007), Ставови адолесцената према вршњацима са развојним сметњам (2008), Доживљај прихваћености и глобално самопоштовање деце са развојним сметњама (2009), Емпатичност просветних и здравствених радника (2011). Њена докторска дисертација – Карактеристике наставника и мајки и њихов однос према инклузији деце са развојним сметњама (2013) је још један, најобимнији рад из ове области. Ово говори о озбиљном и научно утемељеном ангажовању ауторке у области образовне инклузије.

Монографија **Инклузија деце са развојним сметњама – системски приступ** има 324 страна текста и преко две стотине библиографских јединица у попису литературе. Подељена је у десет целина:

- Значајни теоријски ослонци инклузивног приступа,
- Права особа са хендикепом,
- Законска регулатива и истраживања о инклузији у другим земљама,
- Инклузија у образовању,
- Карактеристике наставника и мајки,
- Ставови према инклузији, социјална дистанца и доживљај припадања школи деце са развојним сметњама,
- Емпиријско истраживање,

- Анализа резултата истраживања и
- Дискусија добијених резултата,
- Закључна разматрања,
- као и индекс појмова и аутора.

У првом поглављу ауторка разматра значајне теоријске ослободитеље инклузивног приступа: социјални конструкционизам (Ber, 2001; Stojnov, 2005), културно-историјску теорију Виготског (Vigotski, 1990; Vigotski, 1996), као и актуелан и све присутнији еколошки и системски приступ (Bronfenbrener, 1997; Dallos and Draper, 2005; Mitić, 2011; 1997) од кога ауторка полази у монографији. Значај системског приступа је у томе што у фокус разматрања ставља снаге и потенцијале појединца, кроз повезаност појединца са другим системима у ужој и широј заједници. Системски приступ директно имплицира социјално-инклузивни модел, кроз укључивање деце са развојним сметњама у друштвене активности, наглашавање значаја микросистема и подстицајног окружења.

Наредно поглавље је посвећено правима деце са развојним сметњама почев од усвајања Декларације УН о правима човека (1948) до једног од последњих усвојених значајних аката - Конвенције УН о правима особа са сметњама у развоју (2007). Аутор се даље осврће на законску регулативу и истраживања о инклузији у Србији и другим земљама и закључује да су у овим земљама усвојени закони који уважавају права особа са хендикепом, али да су практични проблеми примене и борбе за инклузију слични са проблемима са којима се срећемо у Србији. Ово је вредан део монографије у коме се види да је ауторка веома обавештена о овом аспекту инклузије.

Потом следи поглавље посвећено инклузији у образовању у коме је приказан историјат изградње инклузивног приступа према деци са развојним сметњама, са посебним освртом на карактеристике и приступ образовању деце са церебралном парализом и лаком менталном ретардацијом.

Ауторка исцрпно анализира улогу наставника, наводећи значајне компетенције наставника и низ актуелних истраживања улоге наставника, како у наставном процесу уопште, тако посебно, улоге наставника у процесу инклузије деце са развојним сметњама. Затим разматра породицу и родитељство и посебно анализира васпитне стилове, родитељске вредности и родитељске активности и поступке као значајне сегменте контекстуалног модела родитељских васпитних утицаја (Дарлинг и Стеинберг, 1993). Ауторка посебно поглавље посвећује родитељима деце са развојним сметњама, полазећи од тога да је ометеност детета значајан стресор који ванредно мобилише породицу и представља прекретницу у породичном животу. Полазећи из системске перспективе, ауторка разматра сарадњу наставника и родитеља, школе и породице, као и однос родитеља деце са развојним сметњама и школе. У овом делу указује се на значај децентравања са дејих ограничења и тешкоћа, на њихове потенцијале и могућности, са академског постигнућа на социјално-афективне исходе и стицање животних вештина. Посебно је разматран однос вршњака типичне популације и деце са развојним

сметњама. Вештина сарадње међу вршњацима јесте важна социјална компетенција, која утиче на прихваћеност у вршњачкој групи и касније у друштву.

Следећи сегмент монографије односи се на карактеристике наставника и мајки, као кључних особа које одгајају, подстичу развој и доприносе добробићу деце са развојним сметњама. Ауторка се одлучила за разматрање следећих карактеристика наставника и мајки: емпатичност, самопоштовање и анксиозност. Такође су анализирани и ставови према инклузији и социјална дистанца према деци са развојним сметњама. Ове карактеристике, ставове и социјалну дистанцу ауторка је сагледава кроз значајне савремене теоријске приступе и актуелна истраживања страних и домаћих аутора. У овом делу се анализира и доживљај припадања школи деце са развојним сметњама, с обзиром на то да је доживљај припадања групи – школи и друштвеној заједници важан аспект личног идентитета и неопходан у подстицању развоја деце са развојним сметњама. Избор управо ових параметра за истраживање ауторка илуструје низом актуелних истраживања, као што су истраживања Hanak i Dragojević, 2002; Stanković – Đorđević, 2006; Leutar i Štambuk, 2006; Hrnjica i sar., 2007; 2011; Frederickson et al., 2007; Gavrilović i sar., 2011; Vukajlović, 2011, 2012; Zuković, 2013; Karić i sar., 2013. и других.

Други, обимнији део монографије чини емпиријско истраживање у коме је испитиван однос између карактеристика личности, ставова према инклузији и социјалне дистанце наставника, мајки деце са развојним сметњама и мајки деце редовне популације. Посебан сегмент истраживања је испитивање социјалне дистанце вршњака према деци са сметњама у развоју, као и доживљај припадања школи деце са развојним сметњама и њихова узајамна повезаност. Испитивање обухвата и социодемографске варијабле одраслих испитаника; пол, старост, брачно стање, број деце, школска спрема, професија, радно искуство одраслих испитаника, као и социодемографске варијабле деце – пол и разред који похађају, које су повезане, по мишљењу ауторке, са главним предметом истраживања.

У истраживању је коришћена батерија од неколико скала у зависности од узраста испитаника и у зависности од тога да ли су деца типичне популације или деца која имају развојне сметње: *IRI* - The Interpersonal Reactivity Index, Davis (1980); *RSE* - The Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg (1965); *STAI* - State – Trait Anxiety Inventory, STAI – Y, Spielberger (1972); *Social Distance Scale*, Bogardus (1925); *Скалу Инклузивна пракса школе*, која је прилагођена на основу Booth, Ainscow – Индекс за инклузију, (CSIE, 2002), као и краћи упитник везан за социо-демографске карактеристике испитаника. За испитивање деце типичне популације ауторка је користила *Social Distance Scale*, Bogardus (1925). За проучавање доживљаја припадња школи коришћена је *The belonging Scale*, Gudenov, Frederickson et al., (2007).

Укупан узорак истраживања чинило је 282 испитаника који имају искуство са децом са развојним сметњама или сами припадају овој категорији: 55 наставника редовних основних школа, који, уз децу редовне популације, раде и са децом са развојним сметњама. Подузорак мајки је чинило 56 мајки деце

школског узраста редовне популације и 55 мајки деце са развојним сметњама. Деца (редовне популације и са развојним сметњама) у испитиваном узорку су била уједначена по следећим карактеристикама: пол, разред који похађају деца, ниво образовања мајки и запошљеност мајки деце. Подузорок деце редовне популације је укључивао 58 ученика ИВ разреда и виших разреда основне школе редовне популације у чијим одељењима је бар једно дете са развојном сметњом и 58 ученика IV разреда и виших разреда са развојним сметњама који похађају редовну школу. Подузорок деце са развојним сметњама се састојао од 31 детета са дијагнозом *лака ментална ретардација и са граничном интелигенцијом* и 27 деце са дијагнозом *церебрална парализа*. Сва деца су била од почетка школовања ученици редовних основних школа у Пироту.

Најважнији резултати истраживања до којих је ауторка дошла односе се на карактеристике мајки деце са развојним сметњама. Оне су значајно анксиозније како у погледу тренутне тако и у погледу опште анксиозности у односу на наставнике и мајке деце редовне популације. Осим тога мајке деце са развојним сметњама и деце редовне популације имају статистички значајно позитивнији став према инклузији у школама у односу на наставнике. Мада су ставови према инклузији статистички значајно позитивнији код обе групе мајки у односу на групу наставника, интересантно је да наставници имају мање изражену социјалну дистанцу у односу на мајке деце са развојним сметњама.

Добијена је значајна позитивна повезаност између самопоштовања и социјалне дистанце наставника. Виши ниво самопоштовања подразумева вишу социјалну дистанцу наставника. Социјална дистанца деце редовне популације према деци са развојним сметњама је ниска, а доживљај припадања школи деце са развојним сметњама је висок. Ово је важан и оптимистичан налаз овог истраживања, који указује да инклузивна пракса у школи истински доприноси да се деца осећају добродошла у школску средину и међу вршњацима. На крају наставници предметне наставе имају позитивнији став према инклузији од наставника разредне наставе.

Међу резултатима истраживања предиктор *тренутна анксиозност мајки деце са развојним сметњама* се издвојио као најбољи у предвиђању доживљаја припадања школи деце са развојним сметњама. Мање изражена тренутна анксиозност мајки деце са развојним сметњама има позитиван допринос доживљају припадања школи деце са развојним сметњама. Следећи предиктор по вредности је *став према инклузији мајки деце са развојним сметњама*; позитиван став према инклузији је предиктор припадања школи. Високи резултати на субскали *фантазија* мајки, инструмента Индекс интерперсоналне реактивности, који мери ниво емпатичности, умањује доживљај припадања школи, док високи скорови на субскали *преузимање улога* истог упитника, доприносе развоју осећања припадања школи. На крају *општа анксиозност мајки деце са развојним сметњама* мада мање од већ споменутих предиктора, ипак значајно доприноси доживљају припадања школи деце са развојним сметњама. Што је она нижа, осећање припадности школи је израженије.

Резултати истраживања речито говоре о значају породице, пре свега мајки, на доживљај припадања школи деце са развојним сметњама и успех образовне инклузије. Тас на ваги успеха инклузије у образовању, према налазима аутора овог рада, претеже на страну мајки, мајке су важан и значајан ослонац процеса инклузије. Наставници су у школама модел који у великој мери одређује доживљај припадања школи и личне и друштвене вредности деце са развојним сметњама, као и интрагенерацијске односе. Ниска социјална дистанца према деци – особама са развојним сметњама коју су манифестовали наставници у овом испитивању, према мишљењу ауторке више говори о декларативном и социјално пожељном ставу, који се очекује од особа које се баве помажућом професијом. Овај налаз је поткрепљен резултатом који говори о мање позитивном ставу према инклузији у школама у односу на мајке. Када је потребно, осим става (инклузивне културе и политике), практично радити са децом са развојним сметњама, просветни радници из испитиваног узорка су мање наклоњени инклузији.

Ово истраживање је показало, према мишљењу ауторке, да су интрагенерацијска комуникација и вршњачка подршка значајни савезници образовне инклузије. Заједничко школско искуство доприноси осећају припадања и заједништва за сву децу подједнако, што је веома важно за децу са развојним сметњама, јер их чува од секундарних последица хендикепа, али и за децу редовне популације, пошто их учи толеранцији и уважавању различитости као потенцијала и могућности.

Оригиналност ове монографије огледа се у системском сагледавању проблематике инклузије деце са развојним сметњама, као и у налазима истраживања који уносе новину и допуњују досадашња сазнања у вези микро и мезосистемских утицаја на успех образовне инклузије. Емпиријски налази дају занимљиву конфигурацију међуодноса карактеристика личности, ставова према инклузији и социјалне дистанце према деци са развојним сметњама наставника, мајки деце редовне популације и мајки деце са развојним сметњама. Са друге стране, ово истраживање је потврда инклузије „на терену“. Деца са развојним сметњама, која расту, развијају се и уче, заједно са децом редовне популације од најранијег узраста, имају много мање изгледа да уз примарне, стекну и секундарне последице хендикепа.

Оно што одликује ову монографију је свакако велика посвећеност ауторке деци са развојним сметњама и њиховим породицама, те се надам да ће наћи пут до потенцијалних читалаца. Осим несумњивог научног доприноса, надам се да ће монографија бити корисна литература студентима струковних школа за васпитаче, педагошких факултета и друштвених наука. Такође се може очекивати да ће побудити интересовање наставника који имају потребу за стручним усавршавањем, посебно у области инклузије деце са развојним сметњама.

Стил др Мирјане Станковић - Ђорђевић је прецизан, научно заснован, али и близак читаоцима. Она боји емотивним тоновима образовну стварност деце са развојним сметњама. Овим делом она пружа научно утемељену и обухватну

слику инклузије деце са развојним сметњама у садашњем тренутку, али и оцртава правце даљег кретања процеса инклузије. Монографију **Инклузија деце са развојним сметњама – системски приступ** доживљавам као полемику и позив на преиспитивање устаљених стереотипа о деци са развојним сметњама и њиховим односима са значајним другим.

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2015. ГОДИНУ

	Бр	Стр
Др Жељко Калуђеровић, мр Орхан Јашић: Анаксагорине хомеомерије и Ноус	1	5–17
МА Милена Летић, др Радован Грандић: Релације даровитости и моралности у контексту различитих домена	2	177–202
Др Радован Грандић, др Јована Милутиновић: Изазови плуралности у различитим сегментима образовања	2	203–212
Др Жељко Калуђеровић: Аристотел као историчар филозофије	2	213–227
Др Јелена Максимовић, др Ема Миљковић: Перспективе студија историје на Универзитету у Нишу	3	353–369
Др Жељко Калуђеровић, др Златан Делић: Разложност homo mensure	4	529–540

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Мр Марија Јелић, др Радован Грандић: Друштвена реакција у заштити права деце без родитељског старањ	1	18–32
Марина Мијатовић, др Есед Карић: Проблеми васпитања у савременој породици	1	33–46
Јована Шкорић: Функционалистичке и конфликтне социологије образовања	1	47–59
МА Биљана Лунгулов: Демократичност и доступност високог образовања: формални оквир и социјална димензија реформских процеса	2	228–239
Мр Томислав Сухецки: Савремена антиуметничка пракса угрожава образовање	2	240–244
МА Марина Мијатовић, Јована Павловић: Значајнија истраживања о васпитању у савременој породици у свету и код нас	2	245–261

МА Наташа Ковачевић: Значај породичне комуникације у припреми младих за одговорно родитељство	2	252–261
Јелена Османовић, мр Јелена Петровић: Перцепција студената педагогије о теоријским и практичним знањима на основним и мастер академским студијама педагогије	3	370–392
Др Јелена Матијашевић-Обрадовић, Ненад Бингулац, Јоко Драгојловић: Улога интернета у сфери образовања	3	393–403
Др Радован Грандић, Мајда Мајор: Патриотизам као морална вредносту плуралном друштву	4	541–555
Др Јелена Ђерманов, Тамара Каралић, др Маријана Косановић: Образовне и каријерне аспирације адолесцената из родне перспективе	4	556–574

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Далиборка Поповић: Проблем вршњачког насиља из угла ученика	1	60–71
Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Дејан Савићевић: Методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела ученика млађег школског узраста	2	262–275
Др Бисера Јевтић: Учесталост агресивног понашања ученика основне школе	2	276–288
МА Ивана Бајшев: Утицај facebook-а на свакодневни живот средњошколаца	2	289–300
Др Мирјана Николић, Жељко Николић, др Маја Цвијетић: Ставови учитеља и наставника о информационо-комуникационо технолошким компетенцијама	3	404–420
Бојана Перић Пркосовачки: Васпитне импликације наставника основне школе	3	421–436
Наташа Ковачевић: Масмедији у функцији (не)адекватног коришћења слободног времена	3	437–442
Др Милена Летић, др Биљана Лунгулов: Liderство у контексту даровитости	4	575–594
Др Марта Дедај, др Тања Панић, Јована Д. Јоковић: Фактори који утичу на појаву агресивног понашања код деце	4	595–607

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Јелена Станисављевић, Братислава Добрић, Сања Лазић: Примена теренског рада и екскурзије у настави биологије у основној школи	1	72–83
Даниела Берић-Дамњановић, Жељка Бојић: Лексичко наслеђе Јанка Веселиновића кроз призму младих	1	84–96
Наташа Николић: Домети и ограничења у примени проблемски оријентисане наставе	1	97–105
Др Радмила Николић, Даница Веселинов: Хеуристичке методе учења и поучавања као фактор подстицања метакогнитивних стратегија ученика	3	443–452
Лела Вуковић, др Светлана Костовић: Тимска настава у оквиру програма RWCT/читањем и писањем до критичког мишљења	4	608–621
Даница Веселинов: Дидактички аспекти истраживачког учења и метакогнитивне стратегије	4	622–632
Даница Коцевска: Уважавање достигнутог нивоа развоја ученика и примена мотивационих стратегија у настави	4	633–643

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Светозар Дунђерски: Бескомпромисни борац за учитељско достојанство Драгиша М. Михаиловић (1879-1941)	301–312
---	---------

АНДРАГОГИЈА

Др Биљана Лунгулов, др Милена Летић: Друштвено порекло ексклузије и инклузије у високом образовању	4	644–655
Др Мирјана Николић, Мирко Марковић: Каријерно вођење - самопроцена компетенција за избор будућег занимања ученика гимназије	4	656–670
Борка Малчић: Активности студената у слободном времену	4	671–680
Сенка Слијепчевић: Теоријска утемељења концепта доживотног образовања и развоја идеје о кључним компетенцијама	4	681–693

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Биљана Јеремић, др Марија Сакач: Подршка породице и вртића у подстицању и развијању музичког талента предшколске деце	1	106–121
Мр Соња Величковић: Примери програма предшколског васпитања у свету	1	122–133
Др Светлана Костовић, др Милка Ољача, МА Наташа Ковачевић: Ромски асистенти и процес културно-образовне инклузије ромске деце	2	313–325
Јасмина Столић: Значај, карактеристике и врсте музичких игара на предшколском узрасту	2	326–338
Др Светлана Лазић: Грађански активизам и дечја права у вртићу	3	452–462
Др Гордана Мијаиловић, др Марта Дедај, Далиборка Елезовић: Примена новог модела адаптације деце у јаслицама - пример добре праксе	4	694–703

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Смиљана Којић Грандић, Зорица Рофа: Ефекти стручног усавршавања наставника на примеру инклузије ученика са поремећајима у понашању и емоцијама	1	134–146
Мр Маја Петаков Вуцеља: Различити приступи у раду наставника и стручних сарадника са ученицима са поремећајима понашања	3	462–480
Др Ивана Михаић, др Татјана Крстић, Наташа Лукић, Милана Рајић: Процена реаговања родитеља на дијагнозу хроничне болести или развојне сметње детета - значај за планирање сарадње са родитељима	3	481–495

ПСИХОЛОГИЈА

Јелена Достанић, др Жељка Бојанић: Особине личности као предиктори процене задовољености различитих психичких потреба просветних радника	3	496–509
Нина Бркић-Јовановић, др Иван Јерковић, Татјана Крстић, Биљана Обрадовић: Екстернализовани проблеми код деце са различитим сметњама - перцепција наставника	4	704–719

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Мр сц Мелиса Хусарић: Повезаност тјелесног самопоимања и академског постигнућа адолесцената	1	147–163
Др Тања Станковић-Јанковић, др Ненад Сузић, Александар Тубица: Проблеми при доношењу одлука у малим групама и конфликтне оријентације ученика	4	720–739

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Јелена Стаматовић: Тридесет година часописа "Учитель"	1	164–166
Др Вера Рајовић: Сва наша деца	2	339–342
Академик Босилка Ђорђевић: Двадесет година о даровитости и креативности	3	510–513
Др Милица Андевски: Високошколска настава	3	514–518
Др Јелисавета Тодоровић: Образовна инклузија у светлу системске теорије	4	740–745

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