

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LXII

Бр. 1

Стр. 1-216

Нови Сад

2016.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Др Желько Калуђеровић, др Орхан Јашић: Биоетичко разматрање не-људских живих бића -----5

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Радован Грандић, Мајда Мајор: Перцепција младих о патриотизму у плуралном друштву -----	20
Др Марта Дедај: Акциона истраживања у функцији професионалног развоја васпитача ---	38
Јована Шкорић, Милена Којић: Конфликтни приступ образовању сагледан кроз теорију Пјера Бурдијеа -----	47

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Јелена Ђерманов, Драгана Исак: Разредна клима у основној школи - перцепције и очекивања ученика -----	61
Др Мирјана Николић, др Синиша Суботић, мр Радоје Павловић: Индивидуални образовни план за дете даровито у области математике -----	79
Др Маја Ковачевић: Едукација младих о штетности пушења и потреба организоване превенције у раду са њима -----	99

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Аница Арсић: Теорије текста - савремени поглед на лингвистику-----	107
Милица Војводић: Однос ликовног васпитања према дискурсу одрживог развоја ----	117

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Јелена Вукићевић: Подстицање развоја родне равноправности у предшколском
васпитању - оправданост и препоруке ----- 128

ПОРОДИЧНА ПЕДАГОГИЈА

Др Радован Грандић, др Марта Дедај: Структура породице као фактор успеха ученика у школи -----	142
Јована Д. Јоковић: Значај породице у третману деце и младих са поремећајима у понашању -----	158

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Отилиа Велишек-Брашко, др Мила Бељански: Транзиција детета из спектра аутизма у инклузивном образовању ----- 170

ПСИХОЛОГИЈА

Др Јелена Опсеница Костић, др Тања Панић, Ивана Педовић: Резилијенти
 адолесценци у светлу ПАРТ теорије: васпитни стил, особине личности и
 стратегије превладавања ----- 184

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Милица Андевски: Дидактичке компетенције -----	200
Др Сузана Павловић: Еколошко образовање педагога-----	206

ИН МЕМОРИАМ

Академик Босилка Ђорђевић (1922 - 2015) -----208

CONTENTS

Prof. Dr Željko Kaluđerović, Orhan Jašić, Ph.D.: Bioethical Consideration of Non-Human Living Beings -----	5
VIEWS AND OPINIONS	
Prof. Dr Radovan Grandić, Majda Major: Perception of the Young People on Patriotism In The Plural Society-----	20
Marta Dedaj, Ph.D.: Action Research in Function of the Professional Development of Pre-School Teachers -----	38
Jovana Škorić, Milena Kojić: Conflict Approach to Education Observed through the Theory of Pierre Bourdieu -----	47
EDUCATIONAL WORK OF THE SCHOOL	
Prof. Dr. Jelena Đermanov, Dragana Isak: The Classroom Climate in Elementary School: The Pupils' Perceptions and Expectations -----	61
Mirjana Nikolić, Ph.D., Siniša Subotić, Ph.D., Radoje Pavlović: Individual Educational Plan for a Child Gifted in Mathematics -----	79
Maja Kovačević, Ph.D.: Education of Young People about the Harmful Effects of Smoking and the need for Organized Prevention -----	99
DIDACTICS AND TEACHING METHODS	
Anica Arsić, Ph.D.: Text Theories – the Contemporary View on Linguistics -----	107
Milica Vojvodić: A Relationship Between Visual Art Education and The Discourse of Sustainable Development -----	117
PRE-SCHOOL EDUCATION	
Jelena Vukičević: Encouraging the Development of Gender Equality in Preschool Education - Justification and Recommendations-----	128
FAMILY PEDAGOGY	
Prof. Dr Radovan Grandić, Marta Dedaj, Ph.D.: The Family Structure as a Factor of the Pupils' Achievement at School -----	142
Jovana D. Joković: Significance of the Family in Treatment of Children and Youth with Behavioral Disorders -----	158
SPECIAL PEDAGOGY	
Otilia Velišek-Braško, PhD., Mila Beljanski PhD.: Transition of a Child From the Spectre of Autism in the Inclusive Education-----	170
PSYCHOLOGY	
Jelena Opsenica Kostić, Ph.D., Tanja Panić, Ph.D., Ivana Pedović: Resilient Adolescents in the Light of Part Theory: Educational Style, Personality Traits and Coping Strategies-----	184
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Prof. dr Milica Andevski: Didactical Competencies -----	200
Suzana Pavlović, Ph.D.: Environmental Education of a Pedagogue -----	206
IN MEMORIAM	
Bosiljka Đorđević, an academician (1922-2015)-----	208

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович, д-р Орхан Йашич: Биоэтическое рассматривание нечеловеческих живых существ-----	5
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Радован Грандич, Майда Майор: Понимание патриотизма в молодёжной среде в плюралистическом обществе -----	20
Д-р Марта Дедай: Акционные исследования в функции профессионального развития воспитателей-----	38
Иована Шкорич, Милена Койич: Конфликтный подход к образованию в теории Пьера Бурдьё-----	47
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ	
Д-р Елена Джерманов, Драгана Исак: Климат класса в средней школе: перцепции и ожидания учеников -----	61
Д-р Миряна Николич, д-р Синиша Суботич, м-р Радойе Павлович: Индивидуальный образовательный план для математически одаренного ребенка -----	79
Д-р Мая Ковачевич: Обучение молодёжи о вреде курения и необходимость организованной профилактики в работе с ними -----	99
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ	
Д-р Аница Арсич: Теория текста современный взгляд на лингвистику-----	107
Милица Войводиц: Отношение художественного образования к дискурсу устойчивого развития -----	117
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Елена Вукичевич: Поощрение развития гендерного равенства в дошкольном воспитании- оправдание и рекомендации-----	128
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА	
Д-р Радован Грандич, д-р Марта Дедай: Структура семьи как фактор успеха учеников в школе -----	142
Йована Д. Йокович: Значимость семьи в терапии детей и подростков с расстройствами поведения -----	158
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
Д-р Отилия Велишек- Брашко, д-р Мила Белянски: Переход ребёнка аутистического спектра в инклюзивном образовании-----	170
ПСИХОЛОГИЯ	
Д-р Елена Опсеница Костич, д-р Таня Панич, Ивана Педович: Стрессоустойчивые подростки в свете ПАРТ теории: воспитательный стиль, характеристики личности, стратегии преодоления-----	184
ОТЗЫВЫ И ПРИЛОЖЕНИЯ	
Д-р Милица Андевски: Дидактические компетенции -----	200
Д-р Сузана Павлович: Экологическое образование педагогов -----	206
IN MEMORIAM	
Академик Босилька Джорджевич (1922-2015)-----	208

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

UDK 17.021.4:351.765.4
Прегледни чланак
Примљен: 12. XII 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 5–19.

БИОЕТИЧКО РАЗМАТРАЊЕ НЕ-ЉУДСКИХ ЖИВИХ БИЋА

Сажетак

Аутори у раду анализирају нормативне акте који регулишу заштиту животиња, повесни ток те заштите, али и покушавају да појмовно артикулишу изразе који се употребљавају у документима која регулишу заштиту животиња. У чланку се, из практичко-филозофске перспективе, разматрају термини „животиња”, „добробит”, „злостављање”, те други термини који су релевантни за разумевање доминантно антропоцентричког приступа животињама. У тексту се, такође, истражују тешкоће у имплементацији донетих закона о заштити и добробити животиња, које су условљене недостатком сензибилитета, како званичних институција тако и грађана, према не-људским живим бићима. Коначно, аутори сматрају да се решење поменутих проблема не налази у промтном слеђењу не-антропоцентричких модалитета релативизовања разлике између људи и животиња, већ у адекватном паидеутичком приступу који ће код људи развијати инхерентни биоетички модел прихватања животиња као створења која завређују морално одношење, уважавање и доличан третман.

Кључне речи: животиње, статус, закони, „добробит”, „злостављање”, сензибилитет, биоетика, заштита

У последњих скоро пола века у Европи се дешавају драматичне промене у подручју етичко-моралне и правно-политичке регулације заштите и добробити животиња.¹ Оне су резултат како законодавне активности појединачних држава, тако и имплементације у национална законодавства великог броја одговарајућих докумената усвојених под окриљем Савета Европе и различитих одлука органа Европске уније, као и стандардизовања законодавстава европских држава. Током

¹ Различити покрети за заштиту животиња организовани су у Европи знатно пре друге половине XX века. У Лондону је већ 1824. године основано прво друштво за спречавање окрутности према животињама, док је пропис који се односи на добробит животиња усвојен у Великој Британији 1911. године, и данас је, уз бројне измене и допуне, и даље на снази.

овог периода, усвојено је седам конвенција посвећених добробити животиња:² „Европска конвенција о заштити животиња у међународном превозу” (1968); „Европска конвенција за заштиту животиња које се узгајају на пољопривредним газдинствима” (1976); „Европска конвенција за заштиту животиња за клање” (1979); „Конвенција о очувању европске дивље флоре и фауне и природних станишта” (1979); „Европска конвенција за заштиту кичмењака који се користе за експерименталне и друге научне сврхе” (1986); „Европска конвенција за заштиту кућних љубимаца” (1987) (која има посебан значај за однос према животињама, јер регулише минималне стандарде у погледу држања, чувања и заштите кућних љубимаца), и „Конвенција за заштиту животне средине путем кривичног права” (1998). У контексту односа према животињама важно је поменути и „Протокол о заштити и добробити животиња” (1997), који животињама признаје својство осећајних бића, захтевајући при том од Европске уније и њених држава чланица да са пуним обзиром приступе испуњењу захтева који се тичу њихове добробити.

Каква је ситуација у том погледу у Србији? Правна заштита животиња у Републици Србији везује се за прву деценију XXI века, премда су и раније постојале инкриминације којима се посредно или непосредно доприносило заштити животињског света, али и животиња као појединачних бића.³ Заштита, како се све чешће називају, не-људских живих бића регулисана је различитим законима и подзаконским актима,⁴ од којих су најважнији: „Закон о добробити животиња”, „Кривични законик Републике Србије”, „Закон о заштити животне средине”, „Закон о ветеринарству”, „Закон о дивљачи и ловству”, „Правилник о проглашењу и заштити строго заштићених и заштићених дивљих врста биљака, животиња и гљива”, „Правилник о условима које морају да испуњавају прихва-

² Добробит животиња најчешће се процењује на основу међународно прихваћеног концепта тзв. „пет слобода”: 1. Слобода од глади и жеђи кроз обезбеђивање довољних количина квалитетне хране и свеже воде, 2. Слобода од неудобности кроз обезбеђивање одговарајућег заклона и места за одмор, 3. Слобода од бола, повреда и болести кроз обезбеђивање брзе и адекватне ветеринарске неге и превентивне здравствене заштите, 4. Слобода од страха и стреса кроз обезбеђивање услова и поступака који не доводе до менталне патње животиње, и 5. Слобода испољавања основних облика понашања карактеристичних за врсту кроз обезбеђивање довољно простора, адекватних објеката за држање животиња и одговарајућег друштва животиња исте врсте.

³ Идеја хуманог односа према животињама и њихова заштита регулисана је у Србији још 1850. године у „Казнителном законуку за полицаине преступнике” и „Криминалном (Казнителном) законуку за Књажевство Србију” из 1860. године.

⁴ Када је реч о земљама региона, закони посвећени заштити и добробити животиња донети су у интервалу од десет година, у периоду од 1999. године (Хрватска и Словенија) до 2009. године (Босна и Херцеговина и Србија). Црна Гора је свој „Закон о заштити и добробити животиња” донела 2008. године. Према подацима Светског друштва за заштиту животиња (*World Society for the Protection of Animals – WSPA*), до краја 2006. године свега је 65 држава на свету имало националне законе који се баве правном регулацијом заштите животиња. Подаци су преузети из исцрпне и инструктивне докторске дисертације Ане Батрићевић под називом „Кривичноправна заштита животиња” (Батрићевић 2012: 2).

тилишта и пансиони за животиње”, „Правилник о условима које морају да испуњавају одгајивачнице за животиње”... Сви ови закони и правилници рефлектују доминантно практичко-етичко или биоетичко схватање животиња, односно еволуцију ставова законодаваца према животној средини, животињском свету као њеном интегралном делу, па и према животињама као појединачним бићима или бићима по себи, њиховом свеколиком интегритету и доброби. Смисао такве заштите животиња био је и још увек јесте антропоцентричког карактера,⁵ пошто у њеном средишту нису животиње као такве, већ различити интереси човека и друштва у целини, попут очувања здравља људи, развоја привреде и њених појединих грана, сточарства, лова, риболова, заштита јавног морала, реда и добрих обичаја и осећања људи према животињама као и економских интереса власника животиња.

*

„Законом о доброби животиња Републике Србије” („Службени гласник РС”, бр. 41/2009)⁶ уређена су питања од значаја за добробит животиња, права, обавезе и одговорности физичких и правних лица установљена у циљу остварења добробити животиња, као и заштита животиња од злостављања. „Закон о доброби животиња” посебно регулише обавезе људи приликом лишавања живота односно клања животиња, држања, узгоја, промета и превоза животиња и спровођења огледа на животињама. Овим законом по први пут су у Србији постављени минимални стандарди који морају бити поштовани да би се остварила добробит животиња. Поред тога, њиме су прописане и дужности надлежних државних органа, установа и грађана да обезбеђују, усмеравају и подстичу јачање свести о значају добробити животиња и обавезе свих наведених да брину о животу и заштити здравља и добробити животиња. Дужност грађана, која се експлицитно наводи, такође је да спрече и пријаве надлежним органима све облике злостављања животиња и угрожавања њиховог живота, здравља и добробити.

У „Закону о доброби животиња” набројане су све оне активности човека према животињама које се сматрају забрањеним. Предузимање таквих активности представља прекршај и за последицу има изрицање новчане казне учиниоцу.⁷

⁵ Која тврдњу о онтолошком примату човека у односу на друга жива бића баштини из Аристотелових објекција и његовог негирања да животиње имају разборитост (*φρόνησις*), у смислу способности чињења људских добара, истински и према разуму. Стагиранин је, такође, сматрао да животиње немају веровања (*πίστις*), мњења (*δόξα*), расуђивања (*λογισμός*), мишљења (*λόγος*), разума (*διάνοια*) и ума (*νοῦς*). Детаљније видети у раду једног од аутора овог чланка (Kaluđerović, 2011: 311-321).

⁶ „Закон о доброби животиња Републике Србије” преузет је са Интернет адресе: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_dobrobiti_zivotinja.html.

⁷ У овом Закону наводи се тачно осамдесет два чина која представљају прекршај, од непоступања према животињи са пажњом доброг домаћина па до вршења промета дивљих животиња које су под посебним режимом заштите, осим ако је у питању промет таквих

Осим прекршајно, недозвољене делатности према животињама могу бити и кривично санкционисане у законодавству Србије. У члану 269 „Кривичног законика Републике Србије” („Сл. гласник РС”, бр. 85/2005, 88/2005 - испр., 107/2005 - испр., 72/2009, 111/2009, 121/2012 и 104/2013)⁸ кривично дело „убијање и злостављање животиња” регулисано је у глави 24, која је насловљена са „Кривична дела против животне средине”.⁹ У складу са начелима антропоцентризма, објектом заштите у „Кривичном законнику” сматра се човек и основне друштвене вредности, па се кривична дела која за објект радње имају животиње сврставају у кривична дела против животне средине и разматрају као део еколошког криминалитета, што значи да се штити животна средина као целина а не саме животиње. У овом Закону нигде се не дефинише низ кључних термина и појмова, међу којима је и поменута „животна средина”,¹⁰ него се они одређују на другим местима тј. у другим законима.

У „Кривичном законнику” се не наводи изричито у односу на које животиње може бити извршено кривично дело убијања и злостављања животиња, као ни шта се све треба сматрати животињом. Правни стручњаци у већини земаља, па и у Србији, наглашавају да кривичноправну заштиту од убијања и злостављања треба пружити само оним животињама за које је научно утврђено да могу да осећају повређивање или мучење. Најчешће су то кичмењаци, посебно домаће животиње, кућни љубимци, као и припитомљене или заточене дивље животиње. Ипак, коначну одлуку о томе да ли нека животиња може бити објект радње кри-

животиња између зоолошких вртова, прихватилишта и одгајалишта за дивље животиње, уз сагласност министра и министра надлежног за послове заштите животне средине.

⁸ „Кривични законик Републике Србије” преузет је са Интернет адресе: http://www.paragraf.rs/propisi_download/krivicni_zakonik.pdf.

⁹ У ствари, у овом члану „Кривичног законика” прописана су три облика кривичног дела убијања и злостављања животиња – један основни облик и два тежа облика. Основни облик овог кривичног дела чини оно лице које кршећи прописе убије, повреди, мучи или на други начин злоставља животињу. По верзији из 2006. године било је прописано да се за овај облик кривичног дела убијања и мучења животиња изриче или новчана казна или казна затвора до шест месеци. Три године касније, казна за ово кривично дело је пооштрена, па се сада учиниоцу кривичног дела убијања и злостављања животиња може изрећи или новчана казна или казна затвора до једне године. Кривично дело ће постојати само онда када је радња која представља убијање или злостављање животиња извршена *кршењем прописа*. Другачије речено, ако је радња која представља убијање или злостављање животиња учињена у складу са одговарајућим прописима, кривично дело неће постојати. У кривична дела против животне средине, поред кривичног дела убијања и злостављања животиња, спада још седамнаест других кривичних дела, од загађење животне средине (члан 260), до незаконитог лова (члан 276) и риболова (члан 277).

¹⁰ Животна средина се одређује у члану 3 тачка 1 „Закон о заштити животне средине Републике Србије” као: „Скуп природних и створених вредности чији комплексни међусобни односи чине окружење, односно простор и услове за живот”. „Закон о заштити животне средине Републике Србије” преузет је са Интернет адресе: https://www.google.rs/webhp?source=search_app#q=zakon+o+za%C5%A1titi+%C5%BEivotne+sredine+srbiya.

вичног дела убијања и злостављања животиња донеће суд на основу околности сваког конкретног случаја.¹¹

У „Закону о добробити животиња”, с друге стране, јасно се одређује којим се све животињама пружа заштита. Када се помене да се добробит животиња односи на животиње које могу да осете бол, патњу, страх и стрес, одмах потом се наводи да се то нарочито односи на животиње које се користе у производне, научноистраживачке, биомедицинске и образовне сврхе; животиње које се користе за изложбе, такмичења, приредбе и друге облике јавног приказивања; животиње за рад и службене животиње; кућне љубимце, напуштене и изгубљене животиње, као и дивље животиње у заточеништву.¹² Животиња се, коначно, у члану 5 тачки

¹¹ Први од два тежа облика кривичног дела убијања и злостављања животиња односи се на убијање и злостављање већег броја животиња или је дело учињено у односу на животиње које припадају посебно заштићеним животињским врстама (Члан 269 став 2 *Кривични законик*, „Сл. гласник РС”, бр. 85/2005, 88/2005 - испр., 107/2005 - испр., 72/2009, 111/2009, 121/2012 и 104/2013). За постојање овог облика захтева се испуњење истих услова који се траже за постојање основног облика овог кривичног дела, с тим што код тежег облика постоје још неке, додатне околности које га чине „тешким”. Због тога је за тежи облик прописана и строжа казна – новчана казна или казна затвора до три године. И док су животињске врсте које се у Србији третирају као заштићене или строго заштићене набројане у Прилогу I и Прилогу II посебног подзаконског правног акта, „Правилника о проглашењу и заштити строго заштићених и заштићених дивљих врста биљака, животиња и гљива”, дотле у „Кривичном законик” није тачно одређено колико животиња треба да буде убијено или злостављано да би се сматрало да је ово дело учињено према „већем броју животиња”. То значи да је суду препуштено да у сваком конкретном случају одлучи да ли је број животиња које су убијене или злостављане довољно велики да захтева осуду за тежи облик овог кривичног дела, самим тим и изрицање строже казне. Други тежи облик кривичног дела убијања и злостављања животиња односи се на приређивање борби између животиња (Члан 269 став 3 *Кривични законик*, „Сл. гласник РС”, бр. 85/2005, 88/2005 - испр., 107/2005 - испр., 72/2009, 111/2009, 121/2012 и 104/2013). Он је уведен у кривично право тек након измена и допуна „Кривичног законика Републике Србије” из 2009. године. Овај облик кривичног дела чини лице које из користољубља организује, финансира или је домаћин борбе између животиња исте или различите врсте или ко организује или учествује у клађењу на оваквим борбама. У сваком од наведених случајева, суд учиниоцу може изрећи заједно и новчану казну и казну затвора у трајању од три месеца до три године. Битно је да се наведене радње предузимају из *користољубља*. То значи да ће кривично дело постојати само ако учинилац све поменуто учини са жељом тј. намером или мотивом да на тај начин стекне имовинску корист. Ако неко лице само присуствује борби између животиња (као посматрач) оно неће одговарати за кривично дело, већ ће се казнити за прекршај, према члану 85, став 1, тачка 2 „Закон о добробити животиња”, одговарајућом новчаном казном.

¹² У члану 2 „Закон о добробити животиња” наводи се и да изузетак представљају дивље животиње у природним стаништима, чија се заштита, лов, коришћење и располагање уређују посебним прописима. Свакако најважнији од тих прописа је „Закон о дивљачи и ловству Републике Србије”. У члану 1 тачка 2 „Закон о заштити и добробити животиња Босне и Херцеговине” нпр. пише: „*Одредбе овог закона односе се на све животиње које имају развијена чула за надражај и нервни систем за регистровање надражаја који могу довести до бола*”. Обухватност и ширина овог закона наглашава се у наредној 3. тачки

13 овог Закона одређује редуковано али недвосмислено као сваки кичмењак који је у стању да осети бол, патњу, страх и стрес.¹³

У члану 7 тачка 1 „Закона о добробити животиња” пише да је забрањено „злостављати животињу”, док у тачки 3 истог члана стоји да је забрањено „лишавати животињу живота, осим у случајевима и на начин прописан овим законом”. У члану 5 тачка 18 овог Закона, дефинише се шта је злостављање животиња. Реч је о сваком поступању или непоступању са животињама којим се намерно или из нехата изазива бол, патња, страх, стрес, повреда, нарушава генетска целовитост животиње и изазива смрт. Постоји неколико форми или видова злостављања животиња који се грубо могу поделити на физичко и психичко злостављање.¹⁴ Физичким злостављањем нарушава се физичка целовитост животиње оштећењем ткива и органа, а примери су: „Батинање, шутирање, бичевање, сексуално насиље, присиљавање на рад или обуку који превазилазе издржљивост животиње, неодговарајући начини хватања и обуздавања, спровођење интервенција на животињама супротно одредбама овог закона и свесно репродуковање јединки које пате од наследних болести, ако се оно не врши у огледне сврхе у складу са законом” (члан 5 тачка 18 „Закон о добробити животиња Републике Србије”). Психичким злостављањем нарушава се психичка целовитост животиње и оно може изазвати или изазива поремећаје у понашању, и то: „Онемогућавање животињи да задовољи своје основне потребе у понашању, да искористи простор за одмор и заклон, разјаривање животиње применом физичке силе, другим животињама или надражајима који јој нису својствени, наношење страха, патње и проузроковање осећаја досаде и несигурности, као и спречавање животиње да успостави социјалну везу са животињама исте врсте” (члан 5 тачка 18 „Закон о добробити животиња Републике Србије”).¹⁵

истог члана закона: „Одредбе овог закона примјењиват ће се и на друге организме за које не постоји сигурност да ли имају својства животиње или не”. „Закон о заштити и добробити животиња Босне и Херцеговине” преузет је са Интернет адресе: http://vfs.unsa.ba/web/images/dokumenti/Zako_o_zastiti_i_dobrobiti_zivotinja.pdf.

¹³ Према „Европској конвенцији за заштиту кичмењака који се користе за експерименталне и друге научне сврхе”, под животињом се схвата сваки живи не-људски кичмењак, укључујући и слободно живуће и/или репродуктивне ларвене облике, али не и друге феталне или ембрионалне форме. У преамбули ове конвенције наводи се да животиње поседују способност не само за патњу већ и за памћење, па у складу с тим човек има моралну обавезу да их све поштује. „Европска конвенција за заштиту кичмењака који се користе за експерименталне и друге научне сврхе” преузета је са Интернет адресе: <http://conventions.coe.int/treaty/en/treaties/html/123.htm>.

¹⁴ Осим ова два, условно речено „основна”, облика злостављања животиња у литератури се наводе и занемаривање животиња, сексуално злостављање животиња, патолошко сакупљање или гомилање животиња, помињање организовање и приређивање борби између животиња или борби између животиња и људи, те напуштање животиња од стране неодговорних власника.

¹⁵ Као пример остваривања овог кривичног дела, које је тешко доказиво у пракси, може се навести једна одлука шведског суда. Оптужени је, желећи да се из личних разлога освети

У члану 5 тачка 4 „Закона о добробити животиња” прецизно се, затим, одређује шта је добробит животиња. Добробит животиња је, према овом члану, обезбеђивање услова у којима животиња може да остварује своје физиолошке и друге потребе својствене врсти. Потом се, у складу са концептом „пет слобода”, таксативно наводи које су то потребе: „Исхрана и напајање, простор за смештај, физичка, психичка и термичка удобност, сигурност, испољавање основних облика понашања, социјални контакт са животињама исте врсте, одсуство непријатних искустава као што су бол, патња, страх, стрес, болести и повреде”.¹⁶

Према члану 4 тачка 1 овог Закона, основна начела заштите добробити животиња базирају се на тзв. патоцентричком концепту, јер се у њему говори о „универзалности бола”, а осим поменутих бола, патње, страха и стреса додаје се да животиње могу да осете и панику.¹⁷ Када се у другој тачки истог члана Закона каже да начело бриге о животињама „подразумева моралну обавезу и дужност човека да поштује животиње и брине о животу и добробити животиња”,¹⁸ то само

власници коња, јурио њеног коња возилом са бучним мотором, држећи све време мало растојање између коња и возила. То је код коња изазвало панику, услед чега је максималном брзином галопирао бежећи од возила оптуженог. Према налазима ветеринара, коњ је у датом случају претрпео страх и стрес услед незаконитог и неоправданог гоњења. Оптужени је проглашен кривим за кривично дело окрутности према животињама, иако коњу у конкретном случају нису биле нанете телесне повреде. Видети: Lidkopings tingsratts dom 198/DB 448 (Батрићевић 2012: 220).

¹⁶ Слично се у члану 6 тачка 1 Закона о добробити животиња наводи да је власник односно држалац животиње дужан да „према животињи поступа са пажњом доброг домаћина и да обезбеди услове за држање и негу животиња који одговарају врсти, раси, полу, старости, као и физичким, биолошким и производним специфичностима и особинама у понашању и здравственом стању животиње”.

¹⁷ У класичном одломку, који, како се често наводи, представља одступање од главног тока западне филозофије, Бентам (J. Bentham) пише: „Доћи ће дан када ће остатак животињског света стећи она права која им никада не би могла бити ускраћена сем од руке тиранина. Француска је већ открила да тамна кожа не представља разлог због којег би људско биће требало без одштете препустити каприцу неког мучитеља. Можда ће доћи дан кад ће се признати да број ногу, длакавост коже или завршници ос сасгит, представљају разлоге подједнако недовољне да се неко осетљиво биће препусти истој судбини. Шта је то што би иначе могло да установи ту непремостиву границу? Да ли је то моћ разума или можда моћ говора? Али, на страну поређење, одрасли коњ или пас је рационалније, баш као што је и забавније, створење од детета старог један дан, или једну недељу, па чак и један месец. Но, под претпоставком да су другачији, колико би то било од користи? Питање не гласи „могу ли они да расуђују?” нити „могу ли да говоре?”, него „могу ли да пате?” (Жарден, 2006: 167). У тражењу антецедената нивелирања разлике између човека и других живих бића, могуће је отићи још даље у прошлост до самих почетака знаности тј. до првих филозофа природе односно мислилаца, на основу чијих фрагментарно сачуваних списа може да се утврди да они антиципирају већину потоњих модалитета неантропоцентричних приступа. Детаљније видети у чланцима аутора овог рада (Kaluđerović, Jašić, 2015: 25-33; Kaluđerović, 2015: 161-169).

¹⁸ О томе шта је животиња човеку и шта је човек животињи пише Никола Висковић у књизи *Културна зоологија* (Visković, 2009).

показује да се ради о обавези човека да штити животиње, а да се самим животињама не допушта „право” на ту заштиту. Реч је, дакле, о моралној дужности човека а не о „праву” самих животиња. Носилац права може бити само човек, јер само њему припада нарочито достојанство личности,¹⁹ што је становиште које је у сагласности са уобичајеним антропоцентричним тезама,²⁰ и не разликује се много од већине сличних норми у другим европским земљама.²¹ Премда је извесно да законодавац није животиње апострофирао као субјекте права, имајући у виду да субјект права може бити само биће које у исто време може да буде и субјект дужности, који може да буде свестан својих дужности и који може да их испуњава, он као да покушава да направи изванредан одоклон од одређења животиња као покретних објеката.²² Наиме, у малочас поменутом члану 4 тачка 1

¹⁹ И данас је доминантно уверење да је само човек ослобођен царства циљева, док су животиње везане за релације и односе који постоје у природи. Једино је човек свестан самог себе и у стању је да се дистанцира од самог себе у корист виших циљева, да релативизује своје сопствене интересе, све до самопредавања. То му, као моралном бићу, даје апсолутни статус који утемељује његово непоновљиво достојанство, које му даје право да ни од кога не буде „поробљен” и да као морална особа не буде лишен својих сопствених циљева. Из непоновљивог достојанства човека, сматра се, произилазе и његова непоновљива права. У том смислу се у члану 1 „Опште декларације Уједињених нација о људским правима” из 1948. године каже: „*Сва људска бића рађају се слободна и једнака у достојанству и правима*”. Текст „Опште декларације о људским правима” преузет је са Интернет адресе: <http://www.sos-telefon.org.rs/zakoni/12.%20Univerzalna%20deklaracija%20o%20ljudskim%20pravima.pdf>.

²⁰ О коренима нововековног антропоцентризма детаљније видети у истоименом поглављу књиге Томислава Крзнара *Знање и деструкција* (Krznar, 2011: 85-134).

²¹ Рецимо од члана 1 тачка 1 „Закона о заштити и добробити животиња Босне и Херцеговине”, у коме пише: „*Овим законом уређује се одговорност људи за заштиту и добробит животиња у погледу држања, смјештаја и исхране, заштите од мучења, заштите животиња у вријеме убијања или клања, стреса током транспорта, заштите дивљих животиња, те однос према напуштеним животињама, кућним љубимцима и лабораторијским животињама, формирање етичке комисије и стручног савјета, као и надзор над провођењем овог закона и казнене санкције за прекршиоце закона*”.

²² Колико је и у самим државним институцијама тешко мењати уврежено схватање животиња као покретних објеката добро илуструје пример с почетка пролећа 2014. године, који је узбукао један део јавности у Србији. Наиме, Етичком комитету за рад са животињама Војномедицинске академије у Београду упућен је захтев у виду „апликационог обрасца за издавање дозволе за рад са животињама, животињским органима и ткивима”, у којем стоји да се тражи дозвола за „жртвовање осам немачких овчара” који су „*расходовани* (курзив Ж. К.) пси”. Извор дневних новина је саопштио: „*На њима ће изводити експерименте за које нема оправдања јер је исти експериментални материјал већ тестиран на људима и животињама. Ради се о стимулатору који би помогао да се одређени имплантат у усној дупљи боље прими, односно да га организам не одбацује, због чега ће псима бити извађени зуби уместо којих ће им уградити те имплантате. При овом експериментисању животиње су жртве незамисливе патње и агоније*”. Пси би током три месеца били изглађивани, држани на дијететско-хигијенском режиму исхране како би били припремљени за експеримент. Након истраживања које подразумева вађење целих органа под општом анестезијом, пси не би

„Закона о добробити животиња”, наглашава се обавеза човека да поред очувања врсте брине и о заштити живота и добробити сваке јединке.

*

Упркос овом и сличним веома добро конципираним и са европским стандардима усаглашеним законима,²³ живот животиња у стајама или њихов положај приликом транспорта и даље је лош. Данашња места за масовни узгој животиња су тако мала и у њима су оне збијене на тако узаном простору, да су, због анксиозности и страха, присиљене да се међусобно нападају. Као последица повећане агресивности, свиње одгризају једне другима уши и репове, кокошке чупају једне другима перје и кљуцају једне друге све док не прокрваре. То није необично када се зна да уредбе о држању свиња, свињама до просечне тежине од 110 кг допуштају животни простор од најчешће 1м², а да коке носиле вегетирају у кавезима чије је дно површине 450 цм², односно мањих је димензија од листа А4 формата на коме је писан овај рад. Да би се ова агесија ставила под контролу, људи не повећавају стаје и не побољшавају услове борављења у њима, него свињама ломе зубе-очнаке а петловима одсецају по један зглоб на ножним прстима. Све се то често ради без давања анестезије. На тај начин обавља се и кастрирање младих прасића, како би се онемогућило да они који једу њихово месо осете неугодан мирис вепровине. Свиње се намерно држе у мрачним шталама како би се довеле у стање апатије и тиме убрзало њихово товљење. Животињама се обезбеђују животни услови који их дословце доводе до лудила, изискујући непрестано давање лекова за умирење и антибиотика. И поред тога, приближно трећина њих оболи и угине већ у шталама.

Ово нису никакви ретки ексцеси који се дешавају с времена на време, већ представљају систематске поступке који спадају у свакодневицу живота и угинућа животиња. Дobar део поменутих поступака догађа се уз прећутно или експлицитно одобрење надлежних органа, а остатак се дешава просто због тога што су контроле од стране држава слабе, или због логике капитала, односно ове ствари догађају се зато што треба да се са што мање трошкова произведе што више меса.

Без обзира што су закони о заштити и добробити животиња „ствар од општег интереса”, они сами, најчешће, не забрањују сваку повреду односно штету нанету здрављу животиња, укључујући и њихово убијање, већ, као што је написано, једино забрањују уколико је то учињено супротно одредбама закона. У члану 15

имали могућност опоравка, због чега би били успавани. Снажном реакцијом удружења за заштиту животиња и петицијом коју је потписало више од 10000 грађана пси су спасени, односно „пројект је обустављен”. Подаци су преузети са Интернет адреса: http://www.b92.net/info/vesti/index.php?yyyy=2014&mm=04&dd=01&nav_id=831083 и <http://www.vesti-online.com/Vesti/Drustvo/393294/Rodic-obustavio-testiranje-nad-rashodovanim-psima>.

²³ О упоришима и постигнућима биоетичке институционализације у Европској унији детаљније видети у: Rinčić, 2011.

„Закона о добробити животиња Републике Србије”, на пример, наводи се девет основа по којима животиња може бити лишена живота²⁴ „на хуман начин”, односно у складу са законом. Међу њима су и тачке 3 и 4, по којима се животиња може убити ако се користи за исхрану, и ако се користи у научноистраживачке и биомедицинске сврхе.²⁵ У судару права боље пролазе трговци стоком и научне установе, пошто се они могу позвати на своја основна права на слободно обављање властите професије, као и на слободу научног истраживања, дакле на права која им гарантује највиши правни акт државе Устав, док „Закон о добробити животиња” јесте акт нижег онтолошког ранга, односно изведени акт. У поглављима 4. („Клање животиња”) и 5. („Религиозно клање”) истог Закона, чланови 28-32, детаљно се наводи којим поводом, на који начин и ко може вршити клање животиња.²⁶ Слично, у „Закону о ветеринарству Републике Србије” („Службени гласник РС”, бр. 91/2005 и 30/2010),²⁷ поглављу које се односи на клање животиња, чланови 101-103, дефинише се где се врши клање животиња, одређује се начин вршења службене контроле животиња пре и после клања, као и вођење евиденције о закланим животињама.

²⁴ Лишавање живота се у члану 5 тачка 21 Закона о добробити животиња одређује као „Поступак којим се животињи одузима живот на начин који изазива тренутну смрт”.

²⁵ Осим у „Закону о добробити животиња” огледи са експерименталним животињама регулисани су и различитим Правилницима, какав је и „Правилник за рад са експерименталним животињама Универзитета у Новом Саду”. Овај правилник дефинише: „*Заштићене животињске врсте, експерименталне процедуре (етичке и неетичке), принципе етичности експерименталног рада на животињама, оспособљеност истраживача за такав рад, састав и начин формирања Етичке комисије за заштиту добробити огледних животиња на Универзитету у Новом Саду, као и делокруг рада, задатке и правила рада исте* (у даљем тексту: *Етичка комисија*), *поступак добијања мишљења за експериментални рад на животињама од стране Етичке комисије, као и поступак у случају непоштовања правила рада Етичке комисије и одлука донетих на основу Правилника*”. „Правилник за рад са експерименталним животињама Универзитета у Новом Саду” преузет је са Интернет адресе: <http://www.uns.ac.rs/sr/>. Стављајући људе у исти ранг са животињама, Питагора је, у VI веку пре наше ере, захтевао да се оне сматрају сродницима и пријатељима и да им се ни у којој прилици не наноси штета. Мислио је да се тиме подстиче миротворство, јер ако људи почну да се грозе убиства животиња, као нечег незаконитог и неприродног, они неће ни убиство човека сматрати за частан чин, па следствено томе неће ни ратовати. Ова „индиректна” дужност што се тиче животиња била је потом препозната од Климента Александријског, Мајмонида, Томе Аквинског, Канта и неких модерних филозофа, и данас се употребљава као аргумент зашто не треба вршити експерименте на животињама. Разлог је каснија могућа дехуманизација самог човека. Да експерименти на животињама могу дехуманизовати и самог човека сматрали су многи аутори, међу њима и „отац” европске биоетике Јар (F. Jahr): „... Окрутност према животињама знак је сировог карактера који може бити опасан и за своје људско окружење” (Rinčić, Muzur, 2012: 214). О научном експериментисању на животињама детаљније видети у: Aramini, 2009: 403-405.

²⁶ У члану 5 тачка 23 овог Закона пише да је клање животиња поступак лишавања животиње живота које укључује обуздавање, омамљивање и искрварење животиње.

²⁷ „Закон о ветеринарству Републике Србије” преузет је са Интернет адресе: <http://www.parlament.gov.rs/akti/doneti-zakoni/u-sazivu-od-27-januara-2004.1035.html>.

Коначно, лов дивљачи који се спроводи од стране овлашћених лица, на начин, у месту и у времену који су прописани „Законом о дивљачи и ловству Републике Србије” („Службени гласник РС”, бр. 18/2010),²⁸ неће представљати кривично дело, иако се животиње и тада несумњиво убијају и злостављају.

*

Како стоје ствари са применом 269. члана „Кривичног законика Републике Србије” у пракси? Током седам година, за које постоје подаци, за кривично дело убијања и злостављања животиња (од 2006. до 2012. године),²⁹ укупан број пријављених пунолетних лица за ово кривично дело износио је 840, од чега је осуђено 141 лице, односно сваки шести осумњичени. Од 141 осуђеног лица казна затвора изречена је у 7 случајева, тј. свега 5% од осуђених лица упућено је на издржавање затворске казне. Новчаном казном кажњено је 50 лица, условно је осуђено њих 72, на рад у јавном интересу осуђено је 1 лице, судском опоменом кажњено је 7 лица а 4 лица су ослобођена од казне. Из наведених података произлази да су казне које се изричу учиниоцима кривичног дела убијања и злостављања животиња у Србији веома благе.³⁰ Најчешће се изриче условна осуда, затим следи новчана казна па тек онда судска опомена и казна затвора.

Истовремено, радикално повећање броја пријављених случајева убијања и злостављања животиња (године 2006. их је било 32, пет година касније, 2011. године, број се увећао на 196, док је 2012. године пријављено 178 лица), може се тумачити као део општег тренда пораста насиља, не само према животињама, него и према људима, али га првенствено треба разумети као резултат подизања свести у друштву о томе да окрућност према животињама представља кривично дело. За то су заслужне углавном кампање удружења грађана која се баве заштитом животиња и која су годинама уназад настојала да својим активностима допринесу томе да се што већи број ових случајева пријави надлежним органи-

²⁸ „Закон о дивљачи и ловству Републике Србије” преузет је са Интернет адресе: <http://www.parlament.gov.rs/akti/doneti-zakoni/u-sazivu-od-11-juna-2008.1526.html>.

²⁹ Подаци за све доступне године преузети су са сајта Републичког завода за статистику Републике Србије: <http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=146>. Детаљније о обиму, динамици и структури кривичних дела од значаја за заштиту животиња у пракси видети у: Батрићевић, 2012: 424-460.

³⁰ Део одговора на питање о ниском постотку осуђених лица и о изреченим казнама које су далеко од максимума прописаног законом за убијање и злостављање животиња, свакако се налази у генерално благој казненој политици у Србији, где се за многа кривична дела, чак и најтежа као што је убиство људи, изричу казне које су ближе доњој граници прописаној законом. Други део објашњења за благе казне, можда се крије у томе што се законски акти и закони о заштити и добробити животиња које је Србија донела последњих година, третирају као хетерономне норме које је нужно имплементирати у властити правни систем због потреба синхронизовања са европским стандардима, односно уверења знатног дела лаичке али и стручне јавности да су ови закони наметнути „споља” и да нису део властите законодавне традиције.

ма, како би се учиниоци пронашли и на адекватан начин казнили. Грађани се све више едукују о том питању и охрабрују да пријаве случајеве убијања и злостављања животиња које примете у свом окружењу, па је, као резултат таквих вишегодишњих напора, дошло и до повећања броја пријава за ово кривично дело.

Другачије речено, да би сензибилитет за животиње био адекватно интериоризован он треба да постане интегрални део *паидеје* свих грађана од најранијих дана. Веома је важно да различити органи и сами грађани у својим спознајама и увидима не иду испод достигнутих цивилизацијских стандарда етичко-моралне културе и да различите теме у вези односа према животињама промишљају уз дужан опрез и свесност дилема са којима се могу сусрести у свом професионалном раду и животу. Одговарајући плуриперспективни приступ, као и свест о одговорности, требало би да резултирају деликатнијим и одговорнијим односом свих наведених према животињама.³¹ Оправдано старање о заштити и добробити животиња не значи да аутори овог рада сматрају да животињама треба признати некакав „морални статус”, који би био саобразан људском моралном феномену. Они, штавише, следе традиционално етичко становиште да морални статус може имати само човек, пошто је он једино од природних бића које може морално делати. На крају крајева, старање о свим садашњим и будућим „правима” и статусу животиња, као и продубљивању њихове заштите, у основи је човеков задатак.

Литература

Aramini, M. (2009). *Uvod u bioetiku*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

Батрићевић, А. „Кривичноправна заштита животиња”. Интернет адреса: http://www.prafak.ni.ac.rs/files/disertacije/Ana_Batricevic_Krivicnopravna_zastita_zivotinja_2012.pdf.

Bentham, J. (1907). *The Principles of Morals and Legislation*. Oxford.

Cifrić, I. (2007). *Bioetička ekumena*. Zagreb: PERGAMENA.

Čović, A. (2009). „Biotička zajednica kao temelj odgovornosti za ne-ljudska živa bića”, A. Čović, N. Gosić, L. Tomašević (ur.), *Od nove medicinske etike do integrativne bioetike*, Zagreb: PERGAMENA / Hrvatsko bioetičko društvo.

³¹ Професор Човић сматра да се највећи део дискусија о одговорности човека за не-људска жива бића одвија у оквиру тзв. етике животиња, чији је задатак да утврди „морални статус животиња”, и у оквиру залагања за „права животиња”. Он додаје да се у поменутих оквирима етаблирала „апсурдистичка метода специјесистичког нивелирања”, која се јавља у два своја вида, „Као езоповски приступ „нивелирања навише”, који се састоји у антропоморфистичком придавању не-људским живим бићима специфично људских својстава и категорија попут достојанства, моралног статуса, права итд., те као сингеровски приступ „нивелирања наниже”, који се састоји у зооморфистичком редуцирању специфично људских својстава и категорија. Оба поступка имају исти циљ – нивелирати разлике између човјека и других живих бића са способношћу осјећања полазећи од погрешне претпоставке да је то добар пут за развијање моралних обзира и правне обвезе према не-људским члановима сензитивне заједнице” (Čović, Gosić, Tomašević, 2009: 36-37).

- „Европска конвенција за заштиту кичмењака који се користе за експерименталне и друге научне сврхе”. Интернет адреса: <http://conventions.coe.int/treaty/en/treaties/html/123.htm>.
- Jahr, F. (2012). „Zaštita životinja i etika u svom međusobnom odnosu”, I. Rinčić, A. Muzur, *Fritz Jahr i rađanje europske bioetike*, Zagreb: PERGAMENA.
- Kaluderović, Ž. (2015). „Antički koreni modernih zalaganja za „dostojanstvo” i „prava” životinja”, *Sarajevske sveske*, No. 47/48, Sarajevo.
- Kaluderović, Ž. (2011). „Aristotelovo razmatranje *logosa*, „volje” i odgovornosti kod životinja”, *Filozofska istraživanja*, 122, god. 31, sv. 2, Zagreb.
- Kaluderović, Ž., Jašić, O. (2015). „Pitagorejska i arapska recepcija ne-ljudskih živih bića”, *Nova prisutnost*, god. 13, br. 1, Zagreb.
- „Кривични законик Републике Србије”. Интернет адреса: http://www.paragraf.rs/propisi_download/krivicni_zakonik.pdf.
- Krznar, T. (2011). *Znanje i destrukcija*, Zagreb: PERGAMENA.
- „Општа декларација Уједињених Нација о људским правима”. Интернет адреса: <http://www.sos-telefon.org.rs/zakoni/12.%20Univerzalna%20deklaracija%20o%20ljudskim%20pravima.pdf>.
- Подаци из текстова са различитих Интернет адреса: http://www.b92.net/info/vesti/index.php?yyyy=2014&mm=04&dd=01&nav_id=831083; <http://www.vesti-online.com/Vesti/Drustvo/393294/Rodic-obustavio-testiranje-nad-rashodovanim-psima>.
- „Правилник за рад са експерименталним животињама Универзитета у Новом Саду”. Интернет адреса: <http://www.uns.ac.rs/sr/>.
- Републички завод за статистику Републике Србије. Интернет адреса: <http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=146>.
- Rinčić, I. (2011). *Europska bioetika: ideje i institucije*. Zagreb: PERGAMENA.
- Singer, P. (2001). *Writings on an Ethical Life*. New York.
- „Универзална декларација о правима животиња”, Интернет адреса: http://www.sloboda-za-zivotinje.org/prava_zivotinja/prava_zivotinja2.php?subaction=showfull&id=1141330774&archive=&start_from=&ucat=4&.
- Устав Републике Србије* (2006). Београд: Канц. за сарад. с мед. Вла. Реп. Србије.
- Visković, N. (2009). *Kulturna zoologija*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- „Закон о дивљачи и ловству Републике Србије”. Интернет адреса: <http://www.parlament.gov.rs/akti/doneti-zakoni/u-sazivu-od-11-juna-2008.1526.html>.
- „Закон о добробити животиња Републике Србије”. Интернет адреса: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_dobrobiti_zivotinja.html.
- „Закон о ветеринарству Републике Србије”. Интернет адреса: <http://www.parlament.gov.rs/akti/doneti-zakoni/u-sazivu-od-27-januara-2004.1035.html>.
- „Закон о заштити и добробити животinja Bosne i Hercegovine”. Internet adresa: http://vfs.unsa.ba/web/images/dokumenti/Zako_o_zastiti_i_dobrobiti_zivotinja.pdf.

„Закон о заштити животне средине Републике Србије”. Интернет адреса: https://www.google.rs/webhp?source=search_app#q=zakon+o+za%C5%A1titi+%C5%Bivotne+sredine+srbija.

Жарден, Ц. Р. де. (2006). *Еколошка етика*. Београд: Службени гласник.

Prof. Dr Željko Kaluđerović, Novi Sad
Orhan Jašić, Ph.D., Sarajevo

BIOETHICAL CONSIDERATION OF NON-HUMAN LIVING BEINGS

Abstract

The authors of the paper analyze normative legislation that regulates Animal Protection, and historical development of the protection, trying to conceptually articulate terms used in the documents regulating Animal Protection. The paper considers terms ‘animal’, ‘well-being’, ‘abuse’, as well as other terms relevant for understanding a dominant anthropocentric approach to animals, from the practical-philosophical perspective. The paper also explores difficulties in the implementation of adopted laws on protection and well-being of animals, which are caused by the lack of sensitivity of both official institutions and citizens towards the non-human living beings. Finally, the authors believe that the solution of the stated problems is not in the prompt following of non-anthropocentric modalities to relativize differences between humans and animals, but in the appropriate paedueutic approach which would develop in people an inherent bioethical model of accepting animals as creatures who deserve moral behavior, respect and decent treatment.

Key words: animals status, legislation, ‘well-being’, ‘abuse’, sensitivity, bioethics, protection.

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

Биоэтическое рассматривание нечеловеческих живых существ

Резюме

В настоящей работе, авторы анализируют нормативные акты, регулирующие защиту животных, историческое течение этой защиты, и пытаются артикулировать выражения, употребляющиеся в документах, которые регулируют

защиту животных. В статье, с практически философской точки зрения, рассматриваются термины “животное”, “польза”, “злоупотребление” и другие термины важны для понимания доминирующего антропоцентрического подхода к животными. В тексте, более того, анализируются трудности в имплементации принятых законов защиты животных, обусловленных недостатком сочувствия официальных учреждений и людей к нечеловеческими живыми существами. Авторы считают, что решение вышеупомянутых проблемов не находится в применении неантропоцентрических моделей, позволяющих релятивизировать разницы между людьми и животными, а в “пαιδευτικός” подходе, развивающем в людях натуральную биоэтическую модель принятия животных как существ, которые заслуживают уважения и морального рассмотрения.

Опорные слова: животные, статус, законы, “польза”, “злоупотребление”, чувствительность, биоэтика, защита

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

UDK 172.15:316.72
Прегледни чланак
Примљен: 12. XI 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 20–37.

ПЕРЦЕПЦИЈА МЛАДИХ О ПАТРИОТИЗМУ У ПЛУРАЛНОМ ДРУШТВУ

Резиме

Питање патриотског односа је увек актуелно и инспиративно за проучавање и истраживање. Поготово је то случај данас када живимо у времену интеркултурализма који подразумева и недискриминацију и дијалог међу културама. Зато је необично и то што је питање патриотизма данас помало за-постављено. Ако је интеркултурализам у правом смислу те речи оно чему тежимо, онда би свакако васпитање и образовање томе највише могло допринети. Патриотски сентимент није у супротности са тим, јер у правом значењу он подразумева и позитиван однос према другоме и другачијем. У нашем истраживању смо желели да сазнамо на који начин млади гледају на патриотизам, испитивали смо где је ту граница између патриотизма и национализма и бавили смо се питањем кроз која конкретна дела млади сматрају да доприносе друштву у којем живе.

Кључне речи: патриотизам, народ, мултинационалност, љубав.

Увод

Патриотизам се данас најчешће дефинише кроз приврженост својој држави, али он може за објекат имати и неку другу ширу или ужу заједницу. Када говоримо о односу човека према својој држави, логично посматрано и разложено, тај однос подразумева одређена знања, као и деловање, али некако у први план увек долазе осећања. Склони смо да у различитим животним ситуацијама када је у питању државни интерес, неправда или, на пример, удаљеност од државе у којој смо рођени реагујемо, пре свега, емотивно. 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). За то је одличан при-

мер *локал- патриотизам*. Када се ради о ширем објекту, на пример о држави, веома је важна улога васпитања и образовања, као и ритуала. Питањем патриотизма бавили су се теоретичари из различитих области, свако са свог становишта. Данас не постоји јединствено схватање о томе шта је истински патриотизам. Са нашег становишта посебно је важно питање развоја патриотског односа кроз породицу и образовни систем, као и питање његове моралности и положаја у времену у којем живимо. Са обзиром да је у питању категорија која је свима позната, мада се најчешће не размишља о томе шта заиста подразумева, посебно нам је било занимљиво испитивање става средњошколаца о односу према различитим народима у нашој држави, као и о начинима исказивања патриотизма кроз конкретна дела.

Методологија истраживања

Проблем овог истраживања односи се на упознатост младих са патриотизмом, као и на лични однос према истом. Циљ истраживања је био утврдити шта млади подразумевају под патриотизмом, да ли себе сматрају патриотама, какав однос имају према другим народима и на који начин доприносе земљи у којој живе. У истраживању је дескриптивна метода. Коришћена је техника анкетирања, кроз анкету мешовитог типа. У својству независне варијабле је патриотизам, а у својству контролне варијабле *пол* ученика. Истраживањем је било обухваћено 106 ученика, односно 4 одељења 3.разреда Средње Техничке Школе „Милева Марић“ у Тителу. Истраживање је реализовано у мају 2013.године.

У истраживању се кренуло од дефинисања појма *патриотизам*. Кроз преглед литературе о патриотизму проналазе се различите дефиниције овог појма. Значење се и мењало током времена. За раније периоде су специфичне дефиниције које су изједначавале појмове патриотизам и национализам, а касније се долази до дефиниција које те разлике наглашавају. Данас је јасна разлика која постоји између патриотизма и национализма. Можда је најјасније разликовање патриотизма и национализма укратко дао И. Приморац (2005) који каже: “Једина уважавања достојна врста патриотизма јесте она која је ослобођена национализма”. Дефинисање патриотизма уз истицање емоционалне повезаности, налазимо у Педагошкој енциклопедији (1989): “Патриотизам је снажно осећање припадности свом народу и домовини и спремност да се своја делатност усклади са интересима домовине и да се интереси домовине ставе, ако буде потребно, и изнад сопствених личних интереса”. Такође, у Педагошкој енциклопедији(1989) се прави јасна разлика између патриотизма и локализма, национализма и шовинизма. У педагошком речнику (1967) разматра се патриотизам у психолошком, педагошком и етичком смислу. “У психолошком смислу патриотизам је посебан сентимент чији је главни објекат отаџбина, земља отаца, а чија је централна емоција љубав у виду снажног осећања привржености отаџбини”. У педагошком смислу, патриотизмом треба у великој мери да се бави васпитач и да кроз разли-

чите садржаје негује патриотско осећања, док се етички смисао односи на иска-
зивање моралне норме “воли своју домовину” (Педагошки речник, 1967: 343).

Одредбе патриотизма се могу сврстати у две групе, а то су: 1. психолош-
ке и 2. етичке, педагошке и друштвено- политичке (Грандић, Марковић, 2001).
Психолошке одредбе патриотизма подразумевају когнитивну, афективну и кона-
тивну компоненту (Требјешанин, 1999). Управо кроз дефинисање и анализу ових
компоненти долазимо и до момената који се најчешће појављују у дефиницијама
патриотизма, као и у његовом одређењу од стране лаика. Већина дефиниција па-
триотизма истиче његову афективну компоненту. Афективна компонента утиче
и на когнитивну и конативну и обрнуто (Требјешанин, 1999). То значи да емо-
ције 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).

Табела 1: Дефинисање патриотизма

Дефинисање патриотизма	Број одговора
Љубав према својој држави	33
Љубав према свом народу	25
Љубав и према свом народу и према својој држави, али не и према другим народима	21
Љубав према свом народу и према својој држави, али и поштовање других народа у држави	13
Љубав према породици и традицији	3
Не знам	9

У складу са претпоставком, у одговору на питање отвореног типа које је постављено ученицима, а односи се на дефинисање патриотизма преовлада-
вају одговори који истичу афективну компоненту. Централна позиција је љубав.
Објекат љубави је, међутим, различито дефинисан међу ученицима. У табели 1
је дат приказ одговора ученика који су распоређени у категорије. Две категорије
одговора у потпуности одговарају значењу појма. То су следеће категорије одго-
вора: “Љубав према својој држави” и “Љубав према свом народу и према својој
држави, али и поштовање других народа у држави”. На овај начин 44 испитани-
ка дефинише патриотизам. Категорије у којима се патриотизам дефинише кроз
приврженост једној нацији се појављују у значајном броју- код 46 испитаника.
Три испитаника патриотизам дефинише као љубав према традицији и породици,
што у једном ширем значењу може бити прихватљиво, јер приврженост држави
подразумева и неговање њене традиције и обичаја. Мањи је број испитаника који
право значење појма не знају (9 је таквих одговора).

Табела 2: Патриотизам значи да волимо само народ којем припадамо, а не и друге народе.

Понуђен одговор	М	Ж	Укупно у %
Тачно	30 (28%)	22 (20%)	48
Нетачно	19 (18%)	33 (31%)	50

Када се разјашњава појам патриотизма, напомиње се да се он у прошлости често поистовећивао са појмом национализма. Поставља се питање: да ли је објекат патриотизма држава или народ? Данас у науци та дистинкција постоји и наглашена је, али се у свакодневном животу често може приметити забуна 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 *нацију*. Степен тих љубави је различит међу појединцима. Степен нетрпелјивости према другоме такође се може исказивати у различитом степену. 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. 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 (Кецмановић, 2006). Ослањајући се на теоријски поглед по питању државе и нације као објекта патриотизма, односно национализма, желели смо да сазнамо шта је то што млади дефинишу као објекат патриотизма. Однос одговора *тачно* и *нетачно* у укупном узорку је 48-50 %. Скоро половина испитаника сматра да бити патриота значи волети само народ којем припадају, а не и друге народе. Одговор на ово питање је у складу са одговорима на претходно питање, где, такође, скоро половина испитаника у значењу патриотизма истиче једино везаност за своју нацију, а не и за државу као целину. На основу анализе одговора ученика и ученица у питању које се односи на одређење патриотизма кроз однос према другим народима, закључује се да нема значајнијих разлика у њиховом мишљењу. Дечаци у мало већој мери истичу да је у патриотизму значајна само љубав према свом народу.

Ипак, одговор на треће питање (затвореног типа) показује да скоро 70% испитаника родољубива осећања усмерава на шири објекат него што је народ.

Табела 3: Усмереност родољубивих осећања.

Понуђен одговор	М	Ж	Укупно у %
Државу Србију, њену територију, језик, културу, обичаје и све народе...	27 (25%)	45 (42%)	67
Само српски народ	19 (18%)	5 (4,7%)	22.7
Не гајим родољубива осећања	3 (2%)	5 (4,7%)	7.7

Испитаника који се изјашњавају да су им родољубива осећања усмерена на државу Србију, њену територију, језик, културу, обичаје, као и на све народе који у њој живе је 67%, а 23% испитаника усмерава осећања једино на српски народ. Ипак, ако анализирамо број одговора који су дали ученици и оних одговора које су дале ученице, видећемо да је у крајњих 67% више одговора девојчица (42% од укупног узорка), него дечака (25% од укупног узорка). Дакле, дечаки гаје већу националну приврженост, него девојчице. Свега 8 испитаника не гаји родољубива осећања.

Табела 4: Изјашњавање о сопственом патриотизму.

Питање	Понуђени одговори	М	Ж	Укупно у %
Да ли за себе можеш да кажеш да си патриота	ДА	42 (40%)	35 (33%)	77 (74%)
	НЕ	7 6,6%	20 (19%)	27 (26%)
Да ли си поносан/на на то што си млади грађанин Републике Србије?	ДА	36 (34%)	32 (30%)	68 (64.4%)
	НЕ УВЕК	11 (10%)	21 (20%)	32 (30.8%)
	НЕ	1 (0.9%)	0	1 (0.9%)
	НЕ ЗНАМ	1 (0.9%)	2 (1.9%)	3 (2.8%)

У табели 4 приказани су одговори испитаника на 2 питања кроз која се изјашњавају о томе да ли себе сматрају патриотама и да ли су поносни на то што су грађани Републике Србије. Највећи број ученика себе сматра патриотама њих 74%, док 26% ученика за себе кажу да нису патриоте. Највећи број испитаника (њих 68) осећа понос јер припада српском народу. Значајан је проценат

и оних који нису због тога поносни у свакој ситуацији – 32%. Одговор *не увек* нам може указати на критичну дистанцу као веома значајну у склопу “правог” патриотизма. По одговорима ученика и ученица се увиђа да је женски пол отворенији за критику у односу на мушки, јер 21 ученица бира одговор *не увек*, док то чини свега 11 ученика. Веома је занимљиво питање критичности према дешавањима у држави. 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 (Требјешанин, 1999). Има оних који управо тако схватају своју патриотску улогу, јер се на тај начин тежи и ради на унапређењу заједнице у којој живимо. Са друге стране, некада критичност наилази на осуду од стране већине, јер се сматра да је важно о поступцима говорити у најлепшем светлу чак и када то није реално. Склоност ка колективном поносу чак и онда када реалност упућује на супротно Приморац (2005) сврстава у *патриотизам поноса*. Ова врста патриотизма врло је искључива и не подразумева критичност према сопственом друштву. Дакле, у нашем истраживању испитаници који нису увек поносни углавном вреднују догађања, заузимају став по различитим питањима, и у складу са тим понос је присутан или изостаје. На тај начин се осећање поноса заслужује и стиче. Свега 1 испитаник нема никада осећање поноса због припадности српском народу, а 3 испитаника по овом питању нема став.

Табела 5: Однос према послушности народа у мањини према народу који је у већини у једној држави.

Понуђени одговор	М	Ж	Укупно у %
ТАЧНО	25 (23.5%)	22 (20.7%)	45.2
НЕТАЧНО	24 (22.6)	33 (31.2%)	53.8

Питање о послушности других народа је једно од оних које нам показује однос испитаника према “другоме и другачијем”. Већина испитаника (њих 57, односно 53,8% од укупног узорка) се не слаже са задатом тврдњом: *Имају право оне особе које заступају мишљење да народ који је у једној земљи у већини треба да слушају сви остали народи који живе у тој земљи*. Међутим, однос између оних који се слажу и оних који се не слажу је врло приближан. Дакле, скоро је половина испитаника који гаје доминантан однос према националним мањинама. То значи да за ученике питање држављанства, рођења и сл. Није једнако важно колико питање припадности народу. Разлика у полу по овом питању није посебно значајна, с тим што су у врло малој мери девојчице испред дечака у бирању одговора нетачно.

Табела 6: Мултинационалност нашег друштва као негативна карактеристика.

Понуђени одговор	М	Ж	Укупно у %
ТАЧНО	26 (24.5%)	13 (12%)	36.5
НЕТАЧНО	23 (21.6%)	42 (40%)	62

Тврдњу *Мултинационалност нашег друштва представља негативну карактеристику* 62% испитаника оцењује нетачном, док 36,5% испитаника ову тврдњу означава тачном. То је 67 испитаника, у односу на 39 оних који сматрају да је мултинационалност негативна особина заједнице у којој живе. Такође, негативан однос према мултиетничности израженији је у мушком делу узорка, него у женском. Наиме, дуго више ученика(њих 26) у односу на ученице(њих 13) мултиетничност одређује као негативну особину.

Табела 7: Пет особина нације чији су испитаници припадници.

Пет најфреквентнијих позитивних особина:

ОСОБИНА	ФРЕКВЕНЦИЈА
1. ГОСТОПРИМЉИВОСТ	33
2. ПАТРИОТИЗАМ	20
3. ДРУЖЕЉУБИВОСТ	18
4. ДОБРОТА/МАРЉИВОСТ/ИСТРАЈНОСТ	16
5. ЛЕПОТА	15

Табела 8: Пет особина нације чији су испитаници припадници.

Пет најфреквентнијих негативних особина:

ОСОБИНА	ФРЕКВЕНЦИЈА
1. ТВРДОГЛАВОСТ	19
2. БРЗОПЛЕТОСТ	9
3. НЕЗАПОСЛЕНОСТ	7
4. ИНАТ/ НЕЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ	6
5. НЕОДГОВОРНОСТ/НАСИЛНОСТ	5

Питање број 8 односило се на дефинисање 5 особина народа којем испитаник припада. Дакле, сваки испитаник је имао могућност да у питању отвореног типа наброји 5 особина. Кроз ово питање и његово поређење са наредним питањем добија се информација о томе у којем односу се појављују позитивне и негативне особине. Претпоставка је била да ће већи број набројаних особина од стране испитаника бити позитивног карактера.

Табеларно је приказано по 5 најфреквентнијих одговора тако што су разврстани на позитивне и негативне особине. У табели 7 се види 5 најфреквентнијих позитивних особина. Осим ових, одговори који се, такође, често понављају су: моћ, поштење, спортски таленат, интелигентност, искреност, верност, храброст, понос, веселост, традиционалност... Као негативна особина која се понавља у одговорима у највећој мери означена је тврдоглавост(19 пута). Све друге особине се појављују у изразито мањем броју у односу на тврдоглавост. Пет најфреквентнијих је приказано у табели 8, а неке од осталих негативних особина су следеће: лицемерје, себичност, гојазност, сиромаштво, неслога...

За нас је у овом питању најважнији број и однос позитивних и негативних одговора. Разлика у броју појављујућих позитивних и негативних особина није велика- позитивних је 35, а негативних 28. Дакле, укупно се појавило 63 особине. Међутим, када се сабере број понављања свих тих особина, добијају се различите вредности између позитивних и негативних особина. Наиме, учесталост позитивних особина је већа, јер испитаници у већој мери набрајају те особине, него негативне. То најбоље говори податак да је у овом питању било 317 позитивних одговора и 106 негативних одговора. Дакле, три пута више се истичу позитивне особине у односу на негативне.

Табела 9: Пет особина Америчког народа
Пет најфреквентнијих позитивних особина:

ОСОБИНА	ФРЕКВЕНЦИЈА
1. САВРЕМЕНОСТ	12
2. МАРЉИВОСТ	11
3. ОРГАНИЗОВАНOST	10
4. СЛОЖНОСТ/ИНТЕЛИГЕНТНОСТ, СТРПЉИВОСТ/ ЉУБАЗНОСТ	5
5. СПОРТСКИ ТАЛЕНАТ/СНАЛАЖЉИВОСТ/ ДИСЦИПЛИНОВАНOST, ПОСВЕЋЕНОСТ	4

Табела 10: Пет особина Америчког народа
Пет најфреквентнијих негативних особина:

ОСОБИНА	ФРЕКВЕНЦИЈА
1. ОТУЂЕНОСТ	9
2. НАСИЛНОСТ	34
3. ДОМИНАЦИЈА И МОЋ	25
4. ЗЛОБА	24
5. СЕБИЧНОСТ	19

Одговоре испитаника у претходном питању треба ставити у вези са одговорима на следеће питање. У овом питању је требало набројати особине неког другог народа. 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. Амерички народ изабран је из разлога што је утицајан у бројним глобалним питањима и бројне промене на разним пољима потичу управо са тих простора. Зато се претпоставља да су испитаници упознати бар у назнакама са њиховим начином живота и са њиховим особинама. Такође, већина медијских садржаја која потиче из иностранства је са њиховог подручја.

Из одговора испитаника издвојено је 27 поменутих позитивних особина. У табели 9 приказано је 5 најфреквентнијих позитивних особина. Поред ових особина појављују се и следеће: образованост, гостољубивост, интелигентност, одговорност, стрпљивост, поноситост... У одговорима испитаника појављује се 26 негативних особина. У табели 10 приказано је 5 најфреквентнијих негативних особина. Неке од особина које испитаници наводе, а нису у првих 5 по учесталости су: бахатост, неискреност, нехуманост, гојазност... Однос у броју позитивних и негативних особина је приближан (27 позитивних у односу на 26 негативних). Ипак, као и у претходном питању, важан је укупан број понављања тих одговора. У деветом питању се појављује 124 позитивна одговора, а 214 негативних одговора. Дакле, скоро дупло више одговора је негативног карактера када се они односе на припаднике другог народа.

Дакле, када је реч о особинама сопственог народа 3 пута је већа фреквенција позитивних, него негативних. Са друге стране, када је реч о особинама народа чији испитаници нису припадници дупло је већа учесталост негативних него позитивних одговора. Овим се потврдила наша претпоставка која је произашла из резултата ранијих истраживања. Наиме, Требјешанин (1999) истиче да када се ради о процени сопственога, 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. Наше истраживање је то и потврдило.

Табела 11: Перцепција разлога за долазак у данашњу ситуацију по питању Косова.

Понуђени одговори	М	Ж	%
ПОСТУПЦИ СРПСКЕ ПОЛИТИКЕ	18 (17%)	11 (11%)	28
ПОДРШКА ЗАПАДНИХ СИЛА КОСОВСКИМ ИНСТИТУЦИЈАМА, ПЛАН И ТРУД АЛБАНАЦА	8 (7.5%)	11 (11%)	18.5
РЕЗУЛТАТ АЛБАНСКОГ ТРУДА, СРПСКИХ ГРЕШАКА И ПОДРШКЕ ЗАПАДА	23 (21.6%)	32 (31%)	52.6

Питање перцепције разлога за долазак у данашњу ситуацију по питању Косова од стране ученика, важно је због тога што указује на критичност према политици сопствене и других држава. На основу одговора ученика, може се закључити да се они у највећој мери не одлучују за одговорност једне или друге стране, него истичу утицај, како Албанског труда, тако и српских грешака, као и подршке „Запада“. Дакле, испитаници у највећем проценту сматрају да су већи број утицаја и целокупни услови проузроковали данашњу ситуацију у којој се налазимо. То значи да не постоји изразито негативан однос према народу са којим постоји сукоб, него и преузимање сопствене кривице. Истицање кривице Западних држава и Албанаца са Косова није ни на другом месту по броју одговора, него тек на трећем, односно последњем. Није изражена значајнија разлика у одговорима ученика и ученица.

Табела 12: Жеље и амбиције у вези са местом живота у будућности

Понуђени одговори	М	Ж	Укупно у %
Само у Србији	21 (20%)	12 (11.7%)	31.7
Или у Србији или у некој другој држави, у зависности од тога где бих имао/ла боље услове за живот	21 (20%)	36 (34%)	54
Волео/ ла бих да живим у иностранству	7 (6.6%)	7 (6.6%)	13.2

Већ је истакнуто да патриотизам има когнитивну, психолошку и конативну компоненту. Кроз истраживање смо се бавили свим компонентама, па неколико питања испитују и присутност и квалитет делатне компоненте код младих. Спремност на одређене начине понашања у односу на објекте патриотизма сматра се њего-

вом **мотивационо- делатном компонентом** (Требјешанин, 1999). Активности које према устаљеном 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. Један од начина исказивања мотивационо- делатне компоненте патриотизма је и останак у својој земљи чак и онда када не постоје најбољи услови за живот у њој. То је основна разлика по питању разлога заједништва- да ли је оно постојано јер задовољава услове и пружа корист или је постојано због везаности, поверења, љубави или неког другог осећања и сазнања. Мали број испитаника(свега њих 14) има жељу да живи само у некој другој држави, али не у Србији. Највећи број испитаника (њих 57) би желело да живи или у Србији или у некој другој држави, у зависности од тога где би имали боље услове. То значи да 71 испитаник има идеју да би некада могао да се одсели из ове државе. То је више од 50% узорка. Није занемарљив ни број оних који сматрају да би могли живети једино у Србији. Тако мисли 33 испитаника. Што се тиче разлика у односу на пол, она се показује у питању које се односи на услове живота. Из тог питања се види да ученице у већој мери место свог живота одређују на основу постојећих услова за живот. Такође, међу ученицима који желе да живе једино у Србији је више ученика него ученица.

Табела 13: Перцепција интереса државе у односу на сопствене интересе.

Сматрам да је интерес моје земље увек на првом месту, изнад сопствених интереса и интереса мојих ближњих.	М	Ж	Укупно у %
ТАЧНО	18 (17%)	11 (10.9%)	27.9
НЕТАЧНО	31 (30%)	44 (42%)	72

Једно од традиционалних схватања када је реч о патриотском сентименту јесте да се оно најбоље показује на делу, а нарочито када су у питању тешки проблеми и озбиљне ситуације. У том смислу, једно од традиционалних очекивања које се гаји јесте да се све ради за добробит друштва, па да се тако и интереси друштва схватају као важнији од интереса појединца. Важно је и напоменути да је и останак у својој домовини чак и када је тешко и не постоје могућности за остваривање сопствених интереса такође показатељ патриотског односа. 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 вези са тим Приморац(2005) разликује две врсте патриотизма у односу на мотив: користољубиви и алтруистички. Када је реч о одговорима испитаника, исказали су следећи став: чак 75

испитаника, односно 72% њих своје интересе и интересе себи ближњих схвата као примарне. Испитаника који мисле супротно- процењују интересе државе важнијим од других интереса је 29.

Табела 14: Изјашњавање о доприносу напретка друштва.

Да ли доприносиш напретку друштва у којем живиш?	М	Ж	Укупно у %
ДА	15 (14.8%)	37 (35%)	50
НЕ	34 (32%)	18 (17%)	50

Први део питања се односи на изјашњавање о томе да ли постоји допринос појединца у друштву. Испитаници је требало да одговоре са *не* или *да*. На основу табеларног приказа видимо да су испитаници потпуно подељени у одговорима. Њих 50% перципира да доприноси, а њих 50% перципира да не доприноси друштву у којем живи. Ако се осврнемо на разлике у одговорима ученика и ученица, видећемо да су оне знатне. Наиме, више него дупло ученица у односу на ученике сматра да доприноси друштву на неки начин. Тачније, свој допринос перципира 37 девојчица, а 15 дечака. О томе који су то путеви којима се пружа допринос држави дају нам више информација одговори испитаника у следећем питању- одговори оних испитаника који су у првом делу питања: Да ли доприносиш друштву у којем живиш?, одговорили са да.

Табела 15: Изјашњавање о начину доприноса напретку друштва.

Путеви доприноса држави	Фреквенција
Допринос путем поштовања закона	13
Допринос као позитивно представљање државе	2
Допринос као подизање еколошке свести	10
Допринос школовањем	18
Допринос позитивном енергијом	2
Допринос самим живљењем у држави	5
Допринос кроз хуманитарне акције	4
Допринос радом за државу	3
Допринос путем одбране државе	2
Без објашњења	3
Негативни одговори	42

Активности које према устаљеном схватању карактеришу патриоту су борбене су и односе се на однос према странцу, као и на одбрану отаџбине од туђина (Требјешанин, 1999). Мишљење испитаника о овом аспекту делатне компоненте патриотизма биће конкретније испитано у наредним питањима. Постоје и оне мање борбене, али веома значајне активности 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.

Испитаници су у другом делу питања издвојили конкретне начине доприноса држави у којима они учествују. Наиме, појављују се различити одговори. Ти одговори се могу сврстати у оне који подразумевају пасиван допринос и оне који подразумевају већу активност и усмереност. У прву групу одговора спадају следећи: допринос путем поштовања закона, допринос школовањем, допринос живљењем у држави, допринос радом за државу. Ови одговори спадају у пасивне облике доприноса, јер подразумевају уобичајене активности чија сврха није директно усмерена на бољитак државе. Ипак, за свако друштво они су врло значајни и представљају основу. У другу групу одговора можемо укључити следеће: допринос кроз позитивно представљање државе, допринос кроз подизање еколошке свести, допринос позитивном енергијом, допринос кроз хуманитарне акције, допринос путем одбране државе. Када се упореди фреквентност једних и других одговора, видећемо да је она већа за прву групу одговора. Дакле, одговори који подразумевају пасиван допринос су чешће исказани одговори од стране испитаника. Фреквенција одговора друге групе је 18(када се саберу фреквенције појединачних одговора из те групе), а фреквенција одговора прве групе је 39. Дакле, више него дупло је већи број одговора из прве групе. Може се рећи да су одговори ученика врло задовољавајући, јер су истакли неке од врло важних начина на који се може унапређивати једно друштво. Природно је и у складу са узрастом да ученици доприносе друштву на ове исказане начине.

Табела 16: *Оправданост насиља на рачун љубави према својој земљи.*

Да ли сматраш да је насиље оправдано уколико се врши на рачун љубави према својој земљи?	М	Ж	Укупно у %
Да	8 (7.5%)	1 (1%)	8.5
У неким ситуацијама је оправдано	16 (15%)	16 (15%)	30.8
Не	25 (23%)	38 (36.6%)	60.6

На основу одговора на питање у вези са оправданошћу насиља на рачун добробити државе, закључује се да већина испитаника (њих 60%) има негативан однос према насиљу. Тај негативан однос се подразумева чак и онда када је у питању интерес државе. Незанемарљив проценат испитаника (њих 30%) сматра да насиље некада и има оправдање- у зависности од разлога, док 8.5% испитаника јасно сматра да је насиље оправдано ако се врши из љубави према држави и за њено добро. У 9% одговора ДА скоро сви одговори дати су од стране мушког пола, што значи да су ученице у овом питању потпуно искључиле оправданост насиља у свакој ситуацији. Такође, већи број ученица (њих 38) него ученика (њих 25) има искључиво негативан однос према насиљу.

Табела 19: *Одбрана оружјем на рачун љубави према својој земљи.*

Понуђени одговори	М	Ж	Укупно у %
Да	22 (20.6%)	14 (14%)	34.6
Зависи од разлога.	13 (12.2%)	19 (18.6%)	30.8
Не, јер не гајим љубав ни према једној земљи.	1 (1%)	0	1
Не, јер то није добар начин превазилажења конфликта.	13 (12.2%)	22 (21%)	33.7

Када је реч о питању број 15 испитаници су у одговорима врло подељени. Наиме, сваки од три одговора: *да*; *зависи од разлога*; и *не, јер сматрам да то није добар начин да се превазиђе конфликт* заузима око трећину одговора испитаника. То значи да 34% испитаника од укупног узорка има искључиво негативан однос према насиљу и у оквиру тога и према рату, јер и рат подразумева насиље. Са обзиром на то да је у прегходном питању против насиља исказало искључивост 60% испитаника, сада се тај проценат мења када је реч о одбрани земље у рату.

Дакле, према насиљу у ратним условима постоји већа толерантност. Такође, сада је 34% испитаника који подразумевају одбрану земље у рату прихватљивом, док 34% испитаника нема искључиво негативан однос према рату, него оправданост ратовања зависи од разлога.

Дискусија и закључак

Резултати овог истраживања се не могу шире генерализовати, али су вредни поготово имајући у виду да није било много истраживања код нас која су за предмет имала патриотизам. Имајући у виду интерпретиране резултате који се односе на значење појма патриотизам, односно на прву хипотезу истраживања (*Ученици разумеју значење патриотизма*) можемо рећи да је она потврђена. Са обзиром да ученици у највећем броју дефинишу патриотизам или као љубав према својој држави или као љубав према свом народу и са обзиром на то да су у скоро 70% одговора родољубива осећања усмерена на читаву државу, као и на све народе који у њој живе, можемо закључити да је исказано схватање појма. И ако патриотизам пре свега подразумева приврженост држави, он свакако укључује и приврженост свом народу, али уз равноправност свих народа који у тој заједници живе. Наша претпоставка је да ученици при првој анализи појма изједначавају питање односа према држави и народа који је у њој у већини, а да при понуђеном одговору који обухвата шири контекст прихватају и такво одређење као тачно.

Друга хипотеза истраживања (*Ученици су поносни што су грађани Републике Србије и себе сматрају патриотама*) је, такође, потврђена. Наиме, 74% испитаника се декларише као патриота. Код 65% испитаника је увек присутно осећање поноса због тога што су грађани Републике Србије, али је веома значајан податак и тај што је још 31% испитаника поносно на ту припадност, али уз критичку дистанцу. Особе женског пола исказују већи однос критичности према одлукама и ситуацијама које се доносе и дешавају у друштву у којем живе. Питање анализе правца кретања једног друштва је пут ка његовом напретку.

На основу горе анализираних резултата који се односе на ставове испитаника према припадницима других народа, можемо закључити да је трећа хипотеза истраживања (*Ученици имају позитиван однос према сопственом народу, а негативан однос према другим народима*), делимично оповргнута. Наиме, испитаници не показују изразито негативан однос према другим народима. На основу података о мултинационалности која је одређена као позитивна особина нашег друштва од стране већине испитаника и на основу тога да није у највећој мери изражено окривљавање других за садашње проблеме, може се закључити да ученици не гаје негативан однос према другим народима, а да гаје позитиван однос према сопственом народу, уз значајно исказивање критичке дистанце и анализе. Ипак, са обзиром на потребе нашег друштва које се односе на интеркултурализам, као и на то да је Војводина мултиетничка заједница, изражен је велики број оних који гаје доминантан однос према националним мањинама и под тим подразумевају њихову послушност према већини (45% узорка). Такође,

не треба занемарити ни то да 37% узорка оцењује мултинационалност као негативну карактеристику друштва у којем живе. У том делу узорка је дупло више особа мушког него женског пола. Такви резултати не одговарају условима у којима млади живе данас, а поготово условима у којима ће живети у будућности. Глобализација даје ново значењу патриотизму, јер се тежи већој окренутости глобалној, него националној заједници. Ипак, да ли је такав однос у складу са људском природом? Човек најчешће није у стању да сва дешавања тумачи објективно, без уплитања емоционалне сфере, без обзира ко су актери дешавања и само у складу са универзалним моралним нормама. Зато патриотизам има једну позитивну конотацију која се односи на друге државе- постоји међусобно поштовање и равноправност, као и сарадња уз посебну емоционалну и когнитивну повезаност са оном државом или неком другом заједницом коју човек сматра својом. Често нам животне ситуације ту повезаност покажу чак и када мислимо да она није изражена. Зато је однос према другима од посебног значаја за будућност младих генерација, као и државе.

Када говоримо о доприносу друштву у којем млади живе, 50% њих сматра да свој допринос пружа. Могуће је да они ученици коју сматрају да не доприносе друштву једноставно пасивнији начин доприноса не виде као стварни допринос. А он то свакако јесте са обзиром и на узраст испитаника. Испитаници који су издвајали конкретне разлоге доприноса су у томе били врло успешни и издвојили су већину важних начина доприноса држави и њеном развоју. Оно што је свакако значајно и овде напоменути јесте чињеница да из нашег узорка чак 68% испитаника има намеру да можда или сигурно живи у иностранству, са обзиром да је могуће да тамо постоје бољи услови за живот. Данас је овај проблем можда још и актуелнији него пре неколико година када је спроведено ово истраживање. Млади не желе да чекају да им „прође живот“ у труду за промене које се не дешавају.

У складу са традиционалним разумевањем патриотског односа су постављена и питања која се односе на интерес државе наспрам интереса породице и на одбрану земље у рату. У складу са питањем о животу у некој другој држави су и одговори који се односе на интересе ближњих који су овде у предности у односу на интерес државе. Дакле, поставља се питање да ли данас од младих и очекивати другачији однос, поготово у време све већих отварања тржишта и граница?

Са обзиром да у том погледу испитаници показују не толико традиционално схватање патриотизма, изненађују резултати које добијамо када је реч о односу према рату. Што се тиче оправданости насиља, најпре 60% испитаника исказује искључиво негативан однос према насиљу. Међутим, када је реч о одбрани земље у рату, искључиво негативан однос према насиљу се смањује на око 30%, а већи је број испитаника који или потпуно или у зависности од разлога прихватају одбрану земље оружјем, а не истичу политику компромисног решавања конфликта.

Један од путева развоја „правог патриотизма“ и рада на напретку друштва јесте, пре свега, образовање, али и друштвена политика. Ово мало истраживање

је показало и врло задовољавајуће резултате, али истовремено и неке забрињавајуће. Истраживање које би пружило могућност генерализације резултата би свакако јасније показало где стојимо као друштво када су у питању овде само назначена питања. Са 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

- Грандић, Р., Гајић, О., Марковић, С.(1997): Приступ истраживању садржаја основношколског образовања у неговању заједништву вишенационалној средини (II), Нови Сад: Филозофски факултет, *Зборник Одсека за педагогију*, 77-93
- Грандић, Р. Марковић, С. (2001): *Патриотизам и заједништво младих*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање, теорија и пракса*, 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.
- Лобицки, М.(1997): Проблеми моралног васпитања у школи, Београд: *Настава и васпитање*, 1, 40- 53.
- Педагошка енциклопедија II* (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник II* (1967), Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Попов, Ж.(1996): Циљ моралног васпитања, његово схватање и могућност реализације у основној школи, *Настава и васпитање*, 4-5, 692-719.
- Приморац, И. (2005): *Патриотизам- приземни и етички*. Доступно на www.scindeks.nb.rs.
- Требејшанин, Б. (1999): *Психопатологија патриотизма и обрасци социјализације (варијанте у формирању патриотизма)*, Београд: Задужбина Андрејевић.

Prof. Dr Radovan Grandić, Novi Sad
Majda Major, Novi Sad

PERCEPTION OF THE YOUNG PEOPLE ON PATRIOTISM IN THE PLURAL SOCIETY

Abstract

An issue of patriotic attitude is always relevant and inspirational both for study and research. This is especially the case today, in the time of interculturalism which implies non-discrimination and a dialogue among the cultures. Therefore, it is unusual that the issue of patriotism is somewhat neglected today. If interculturalism is literally what people strive for, then education is certainly what could contribute to it the most. The patriotic sentiment is not inconsistent in that sense, since it truly implies a positive attitude toward others and different. The aim of the research is to find out in what way young people view on patriotism, examine the line between patriotism and nationalism, and analyze the issue of concrete actions which young people consider to be the contribution to the society in which they live.

Key words: patriotism, nation, multi-nationalism, love.

Д-р Радован Грандич, Майда Майор, Новый Сад

ПОНИМАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ В ПЛЮРАЛИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Резюме

Вопрос патриотического отношения всегда актуален и интересен для исследования, особенно сегодня, когда живём в времени интеркультурализма, которое подразумевает отсутствие дискриминации и межкультурный диалог. Поэтому странно то, что вопрос патриотизма сегодня немного пренебрегается. Если интеркультурализм в полном смысле слова, то к чему стремим, тогда воспитание и образование больше всего могут нам помочь. В нашем исследовании мы хотели узнать как молодые люди воспринимают патриотизм, исследовали где граница между патриотизмом и национализмом, и занимались вопросом какими конкретными поступками молодые люди считают, что способствуют обществу в котором живут.

Опорные слова: патриотизм, народ, мультинациональность, любовь

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У ФУНКЦИЈИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА

Резиме

У раду је разматран значај акционих истраживања за професионални развој васпитача. Акциона истраживања су саставни део професионалног развоја васпитача, покрећу их практичари, одвијају се у реалној социјалној ситуацији, заснована су на посматрању, планирању, акцији и рефлексiji, претпостављају активно учешће сваког учесника и самоевалуацију. Васпитач – акциони истраживач у савременој предшколској установи критички преиспитује своје поступке, усмерава се ка рефлексивној пракси и професионално се унапређује и усавршава.

Кључне речи: акциона истраживања, рефлексивни практичар, професионални развој, васпитач.

Увод

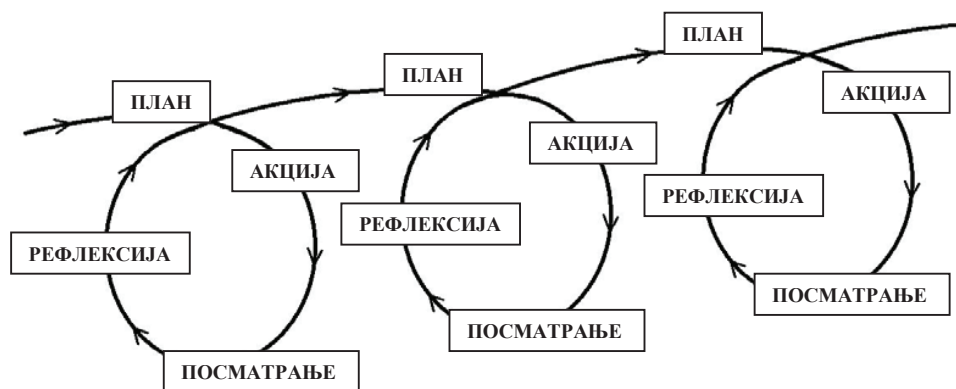
Акционо истраживање представља специфични методолошко-епистемолошки приступ који полази од претпоставке да се стварност може сазнати у процесу њеног мењања, да је процес сазнавања делатан и одвија се кроз интеракцију са предметом и особама које учествују у истраживању. Акционо истраживање одређује се као скуп активности, акција, метод, стратегија или научна парадигма (Педагошки лексикон, 1996: 16).

Акциона истраживања су врста примењених истраживања у коме се смењују акција (деловање које је усмерено према променама) и истраживање. Процес акционих истраживања реализују се у исто време са друштвеним проблемом који је предмет истраживања. Дакле, акциона истраживања су настала из потребе за унапређивањем васпитно-образовне праксе. Специфичност акционих истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају сами васпитачи. Истраживањем се прате промене до којих се долази, прикупљени подаци служе као повратна информација, на основу тога је могуће прилагођавати и мењати

планиране активности. У акционом истраживању истраживач - рефлексивни практичар, ствара промене, посматра ефекте и нову динамику промена.

Карактеристике акционих истраживања

Утемељивач акционих истраживања Курт Левин (Lewin, 1946), сматрао је да је за разумевање неког система неопходна промена - акција. Према Леви-ну, акциона истраживања су усмерена на проучавање социјалне ситуације са на-мером да се унапреди квалитет акције у њој, остварују се у спиралној измени следећих етапа: планирања, деловања, посматрања и рефлексije (Zuber-Skerritt, 1996, према: Максимовић, 2010: 190). Међутим, Левинова једнодимензионална спирала акционих истраживања доводи до ометања спонтаности и креативности васпитача. Уколико се полази од једног проблема, за време истраживања могу да се појаве нови проблеми које је неопходно сагледати и узети у обзир. Сходно томе Мек Ниф и Вајтхед (McNiff & Whitehead, 2002, према: Максимовић, 2010: 190) сматрају да вишедимензионална спирала акционих истраживања (посматрање, описивање, планирање, деловање, рефлексija, евалуација, модификовање) доводи до спонтаности у развојном процесу акционих истраживања (Максимовић, 2010: 190).



Графички приказ 1. Спирални циклуси акционог истраживања (Bjelanović
Dijanić, 2011: 3)

Левинов (Lewin, 1946), циклични модел акционог истраживања има следеће фазе:

1. идентификовање и дефинисање проблема који се појављују у свакодневним социјалним и васпитно-образовним ситуацијама;
2. прикупљају се подаци и чињенице, на тај начин да се добију потпуни описи дате ситуације или неког догађаја;

3. преглед истраживачке литературе да би се дошло до сазнања о сличним проблемима у компаративним студијама;
4. води се расправа око проблема, конституишу се неке хипотезе око којих се прикупљају информације које су релевантне за њихово тестирање;
5. избор истраживачких поступака и метода;
6. имплементација акционог плана;
7. интерпретација и сумативна евалуацију целокупног акционо-истраживачког пројекта.

Према Левину (Cunningham, 1993, Богнар, 2006: 178-179) постоје следећи типови акционих истраживања:

1. *Дијагностичка акциона истраживања* (служе за израду плана акције),
2. *Сарадничка акцијска истраживања* (учесници се укључују у анализу података и предлажу своја решења како би допринели побољшању истраживаних активности),
3. *Емпијска акциона истраживања* (заснивају се на прикупљању података о свакодневној пракси како би се постепено дошло до прихватљивих принципа који могу помоћи њеном унапређивању),
4. *Експериментална акциона истраживања* (служе за утврђивање ефикасности различитих техника у сличним ситуацијама).

Данас се акциона истраживања дефинишу као процес учења (искуство, активност и рефлексија) и промена, остваривања и мењања, као и партиципација учесника у тој ситуацији у свим фазама истраживања.

Акционо истраживање реализује се у реалној васпитно-образовној ситуацији и њене основне карактеристике су:

- материјали који су добијени различитим техникама (посматрање, анализа садржаја, итд.) не представљају коначне резултате истраживања, него систематски прикупљене податке за следећу фазу истраживања, а то је критичка рефлексија чији смер иде ка следећем откривању проблема, планирању и акцији;
- истраживачи учествују у акцији и интервенишу у проучаваним васпитно-образовним процесима;
- већа слобода у изношењу мишљења, ставова и партиципација свих учесника истраживања;
- спроводе се са људима и омогућава различитим групама договарање око битних проблема у атмосфери међусобног поверења, прихватања и проналажења решења. Сагор (1992, према: Максимовић, 2010: 192) сматра да сарадничка акциона истраживања могу допринети унапређивању праксе васпитача и развитака њихове професије.

Кундачина и Банђур (2004: 76) сматрају да акционо истраживање представља процес сазнавања мењањем и мењање сазнавањем. Примарна функција

акционих истраживања је могућност промене васпитно-образовне ситуације у току самог истраживачког процеса, док је секундарна функција провера научних хипотеза (које нису дефинитивно постављене већ се мењају и надограђују у складу са закључцима учесника током процеса истраживања). Истраживач се креће унутар ситуације коју мења стварајући нова сазнања, обликујући на тај начин услове за подизање квалитета васпитно-образовног процеса. Постепено уноси промене у васпитно-образовни процес на основу заједничких одлука. Дакле, врши се трансфер теоријских сазнања у праксу, те стручна пракса васпитно-образовног рада постаје теоретски рефлексивна пракса (Максимовић, 2010: 192).

Према Банђур и Максимовић (2011: 579) акциона истраживања:

- доводе до промена у дефиницијама властитих професионалних вештина и улога васпитача који их спроводе,
- повећавају њихове осећаје властите вредности и самопоуздања,
- повећавају њихову свест о проблемима у васпитно-образовној групи,
- повећавају њихову склоност рефлексiji,
- мењају њихове вредности и веровања,
- побољшавају слагање између примењене теорије и праксе,
- шире њихове видике у вези са поучавањем, школством и друштвом.

Проблем акционог истраживања одређује се испитивањем васпитно-образовних ситуација из свакодневне васпитно-образовне праксе. Наиме, акциона истраживања се врше ако постоји незадовољство тренутним стањем, које се жели отклонити увођењем конкретне новине у сам васпитно-образовни процес. Акциона истраживања могу да покрену и спроводе: васпитачи који сматрају да је неопходна промена васпитно-образовне ситуације у васпитној групи, група васпитача у оквиру стручног актива и тим практичара – васпитача, заједно са тимом истраживача (Кундачина и Банђур, 2004: 121).

Фазе акционих истраживања

У Левиновом моделу акционих истраживања могу се идентификовати две главне фазе: *дијагностичка*, у којој се анализирају проблеми, постављају истраживачка питања и хипотезе; и *терапеутска*, у којој се хипотезе подвргавају тестирању у строго контролисаним условима (Максимовић, 2012: 240).

Према Стрингеру (Stringer, 1996, Максимовић, 2012: 240) акционо истраживање остварује се сукцесивно кроз три фазе: *посматрање* (прикупљање података и описивање ситуације) *размишљање* (истраживање, анализирање, интерпретација и објашњење) и *деловање* (планирање, имплементација, евалуација).

У акционим истраживањима су истраживачи и учесници и практичари, зато се у свакој фази акционог истраживања догађа рефлексивна. Рефлексивност је свест о томе какав утицај учесници - практичари, имају на процес истражи-

вања, како се њихове вредности, ставови, перцепције и осећаји одражавају на ситуацију која се проучава (Hall, 1996, према: Максимовић, 2012: 240).

Акциона истраживања остварују се у спиралној измени следећих фаза: планирања, деловања, посматрања и рефлексије, с тим да истраживач може поновити круг уколико није задовољан ефектима акције (Максимовић, 2012: 240).

Табела 1 Фазе акционог истраживања

Фаза рефлексије	• идентификовања теме или предмета истраживања, • идентификовање парадигматских перспектива.
Фаза планирања	• одабир истраживачког поља, • одабир стратегије, методолошке триангулације, • креирање и дефинисање истраживачевих питања.
Фаза рефлексије и планирања	• оцењивање постојећег стања у васпитно-образовној пракси, • идентификовање предмета и проблема истраживања (формулисање истраживачких питања), сакупљање података.
Фаза акција	• одабир места истраживања, • стратегија (примена вишеструких метода) • методолошка триангулација.
Фаза евалуације	• процена успеха модела истраживања, кроз процењивање значајности, одрживости и ефективности датог модела истраживања у односу на претходно постављене циљеве. • коначна евалуација (обавља се применом различитих инструмената, анализе документације и заједничке дискусије и оцене свих учесника истраживања).

Након спроведеног акционог истраживања неопходна је приказивање и изношење резултата истраживања. Објављивањем извештаја о истраживањима којима су реализовали васпитачи, доприноси се рефлексивној критици.

Професионални развој васпитача и акционо истраживање

Професионални развој васпитача је „процес који се односи на стално развијање знања, вештина и способности и доприноси побољшању квалитета рада, јачању мотивације и развијања система вредновања и самовредновања” (Каранац, Папић и Јашић, 2010: 88). Професионални развој васпитача је интегративни процес унапређивања компетенција васпитача, кроз учење, практичан рад и истраживачку делатност. Реализацијом овог процеса васпитач постаје практичар који промишља у складу са својим потребама и потребама предшколске установе, а у циљу унапређења квалитета васпитно-образовног процеса.

Професионални развој укључује:

- формално искуство (иницијално образовање, менторство, семинари, итд.),
- неформално искуство (праћење стручне литературе),
- самоevaluацију и истраживање образовно-васпитне праксе.

Перманентно стручно усавршавање, један је од најбитнијих фактора за ублажавање дисконтинуитета између иницијалног образовања васпитача и захтева и потреба које намеће савремена предшколска установа. Повезивањем иницијалног образовања и професионалног развоја, ствара се рефлексивни васпитач који је спреман на иновације и способан за преиспитивање постојеће васпитно-образовне праксе и њено унапређивање.

Важно је нагласити да акциона истраживања доприносе пракси, али и теорији образовања и поучавања која је доступна другим васпитачима, на тај начин образовна пракса постаје рефлексивнија (Максимовић, 2012: 14). Дакле, акционо истраживање је у функцији професионалног развоја. Васпитачи уче на радном месту и о радном месту, то је „ситуацијско учење“.

Максимовић (2012: 14), акциона истраживања дефинише као „облик саморефлексивног испитивања кога предузимају учесници у некој социјалној ситуацији да би повећали рационалност и исправност сопствене праксе и ситуација у којима се она одвија”. Сходно томе, практичарима-васпитачима омогућава се професионални развој и унапређивање васпитно-образовног рада.

Васпитач у акционим истраживањима има двоструку улогу, он учествује у васпитно-образовној пракси али је истовремено и истражује. Како би истраживање било што објективније укључују се и критички пријатељи (особе које нуде критички увид, дају савете и сарађују са васпитачем у току истраживања).

У односу на традиционално схватање професионалног развоја, данас се наглашава активна конструктивистичка улога васпитача у васпитно образовном раду и сопственом професионалном развоју. Од васпитача се очекује и методолошка оспособљеност и умешност. У циљу усавршавања и унапређења своје праксе васпитачи у савременој предшколској установи све више имају улогу критичког рефлексивног практичара (види Табелу 2). Дакле, реализовањем акционих истраживања може се веома успешно остварити рефлексивна пракса. Васпитач-рефлексивни практичар активно промишља о својој пракси и свом будућем професионалном развоју. Проблеми се идентификују у рефлексивној пракси, док акциона истраживања настоје да промишљено и планирано реше један или више проблема.

Професионални развој је дугорочан интегративни процес током којег се, кроз учење, практичан рад и истраживачку делатност, развијају и унапређују знања, вештине и способности појединца. Пролазећи кроз овај процес, васпитач постаје практичар који промишља и у складу са својим потребама и потребама предшколске установе и поставља циљеве властитог професионалног развоја.

Табела 2. Разлике између традиционалног и савременог схватања професионалног развоја васпитача (*Villegas-Reimers, 2001, Поповић и сар. 2013, 3*)

Традиционално схватање	Савремено схватање
Професионални развој базиран је на трансмисионом моделу.	Професионални развој базира се на моделу конструкције знања.
Спроводи се кроз повремене активности.	Професионални развој је континуиран, дугорочан процес.
Подразумева повремену подршку и праћење примене стечених знања.	Професионални развој подразумева континуирану и систематску подршку и праћење.
Професионални развој није у складу са потребама свакодневне праксе.	Професионални развој је усклађен са потребама свакодневне праксе.
Професионални развој васпитача се не схвата као део процеса образовне реформе.	Професионални развој је повезан са образовном реформом.
Васпитачи су интерпретатори туђих истраживања и теорија.	Васпитачи су рефлексивни практичари и истраживачи.
Контекст у којем се знања имплементирају ретко се узима у обзир.	Важан је контекст у коме ће се знања имплементирати.

Можемо констатовати да је професионални развој континуирани процес који се одвија и у предшколској установи кроз хоризонтално учење и обухвата различите видове планираног преношења и размене знања и искуства (менторство, рефлексивна пракса, самоевалуација, самоусавршавање, индивидуална и групна промишљања о сопственим искуствима и сл.).

Закључна разматрања

Акциона истраживања представљају значајан облик професионалног развоја васпитача и почињу питањем: На који начин могу да унапредим сопствену праксу? Васпитач – акциони истраживач, организује активности, идентификује постојеће стање и проблеме које настоји иновирати, уношењем одређених промена у васпитно-образовни процес и поновно анализира и евалуира постигнуте резултате и ефекате имплементираних промена. На тај начин васпитачи доприносе и свом професионалном развоју.

Можемо констатовати да истраживачким односом васпитача према пракси, васпитач самостално усмерава и конструише сопствена знања, а тиме и професионални развој. Процес професионалног развоја васпитача је конструктивистички усмерен. Дакле, васпитач у савременој предшколској установи кри-

тички преиспитује своје поступке, усмерава се ка рефлексивној пракси и професионално се унапређује и усавршава.

Литература

- Банђур, В., Максимовић, Ј. (2011). Настанак и историјски развој акционих истраживања, *Педагогија*, 4, 579-588.
- Банђур, В., Максимовић, Ј. (2012). Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Настава и васпитање*, 1(61), 22–32.
- Бјелановић Дијанић, Ж. (2011). Акцијско истраживање – зnanstveno utemeljeno uvođenje inovacija u nastavi matematike, *Sedmi stručno-metodički skup "Inovacije u nastavi matematike"*, hr/bjelanovic/.../akcijsko_istrazivanje.pdf
- Bognar, B. (2006), *Akcijska istraživanja u školi. Odgojne znanosti*, Vol. 8, br. 1(11), 209-227, <http://hrcak.srce.hr/file/41429>
- Каранац, Р., Папић, Ж., Јашић., С. (2010), Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно васпитног процеса, *Наша школа*, 7, 88-97
- Кундачина, М., Банђур, В. (2004). *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Максимовић, Ј. (2010). *Елементи и поступати акционих истраживања у педагогији*. Радови Филозофског факултета, 12(2), 189-198. Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Пале.
- Максимовић, Ј. (2012). *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*. Ниш: Филозофски факултет
- Максимовић, Ј. (2012). Матрица планирања акционих истраживања. *Норма*, 17 (2), 231-246.
- Максимовић, Ј. и Банђур, В. (2013). Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара, *Теме*, 37 (2), 595-610.
- Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић и сар. (2013). *Професионални развој на нивоу школе/вртића приручник за школе/вртиће*, Подгорица: Завод за школство Одсек за континуирани професионални развој.

Marta Dedaj, Ph.D., Sremska Mitrovica

ACTION RESEARCH IN FUNCTION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Abstract

The paper deals with the importance of action research for the professional development of pre-school teachers. Action research is an integral part the professional development of pre-school teachers, it is initiated by the practitioners, it takes place in a real social situation, it is based on the observation, planning, action and reflection, it presupposes an active participation of each participant, as well as self-evaluation. Pre-school teachers, i.e. action researchers in the contemporary pre-school institution critically examine their actions, directed to the reflective practice, being professionally promoted and improved.

Key words: action research, reflexive practitioner, professional development, pre-school teacher

Д-р Марта Дедай, Сремска-Митровица

АКЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме

В статье рассматривается важность акционных исследований для профессионального развития воспитателей. Акционные исследования представляют собой неотъемлемую часть профессионального развития воспитателей, их инициируют практики, они проводятся в реальной социальной ситуации, опираются на наблюдение, планирование, акцию и рефлексия, предполагают активное участие каждого участника и самооценку. Воспитатель, акционный исследователь, в современном дошкольном учреждении, критически переоценивает свои поступки, направляется к рефлексивной практике и профессионально совершенствуется.

Опорные слова: акционные исследования, рефлексивный практик, профессиональное развитие, воспитатель

Јована Шкорић

Универзитет у Београду

Факултет политичких наука, Београд

Милена Којић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 371.4 Burdije P.

Прегледни чланак

Примљен: 12. XI 2015.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 1, p. 47-60.

КОНФЛИКТНИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ САГЛЕДАН КРОЗ ТЕОРИЈУ ПЈЕРА БУРДИЈЕА

Апстракт

У основи свих конфликтних теорија о образовању налазе се идеје које се тичу политичке идеологије која обликује образовање на начин који одржава и продубљује неједнакости у друштву. Као представник конфликтне теорије образовања, Пјер Бурдије посебно истиче релевантност културног капитала и теорије културне репродукције која се темељи на вези између културног капитала и образовног постигнућа. Он тврди да образовни систем промовише идеологију која представља инструмент друштвене трансформације и доприноси све дубљој социјалној, културној и економској неједнакости. У овом контексту значајан је и његов концепт хабитуса који обликује структурна ограничења образовног система која ученици из субординираних класа прихватају путем процеса “самоселекције”. Према Бурдијеу, основне функције образовног система обухватају културну репродукцију као и њено прикривање механизмом “посвећења” одређених културних пракси. Придавање светог карактера одређеним животним стиловима и праксама и успостављање “неупитних истина” у оквиру средњег и високог образовања омогућава симболичко насиље и натурализацију друштвених неједнакости. Средње образовање се првенствено фокусира на преношење знања, док је улога високог образовања да производи знање у оним формама које стварају и одржавају неједнаку расподелу културног и економског капитала. Бурдијеово теоријско наслеђе сматра се изузетно утицајним, али и поред инспиративних и релевантних доприноса овог социолога у сфери образовања у раду су изложене и главне критике које указују на недостатке његових главних идеја.

Кључне речи: Пјер Бурдије, образовни систем, културна репродукција, културни капитал, хабитус.

Образовање се посматра као процес који постоји искључиво у друштвеном контексту, те се социологија образовања бави питањима која се тичу међуодноса

друштвених институција и/или индивидуалних искустава са једне стране, и образовања и његових исхода са друге стране (Steiner, 2003). Главни фокус ове дисциплине јесте питање на који начин друштвене институције и/или индивидуална искуства утичу на образовање и његове исходе, али и обрнуто. Социологија образовања препознаје функционалистичке и конфликтне теорије образовања, међутим битно је нагласити да ове две струје не представљају једине теорије када је ова област у питању, али јасно указују на неке основне поделе које су карактеристичне за ову дисциплину (vidi Škorić, 2015a). У језгру свих конфликтних теорија о образовању еволуирају идеје које се тичу политичке идеологије која обликује образовање на начин који одржава и продубљује неједнакости у друштву. Углавном се критичка перспектива ових теорија темељи на слабостима функционалистичких теорија које своје упоришне тачке проналазе у вези између образовања и механизма интеграције и друштвене кохезије. Могло би се рећи да теоретичари конфликтних теорија теже томе да доведу у питање тврдње о томе како образовни систем функционише по меритократским начелима и пружа истинску једнакост шанси, као и тезу да је његова основна улога преношење вредности и норми које владају у целом друштву, а не вредности и норми владајуће елите или владајуће класе.

У раду се анализира теоријско наслеђе француског социолога Пјера Бурдијеа као представника конфликтне теорије образовања, с посебним нагласком на релевантност културног капитала и теорије културне репродукције која се темељи на вези између културног капитала и образовног постигнућа. Посредством теорије културне репродукције Бурдије је желео да развије парадигму класне анализе покушавајући да објасни (дубоко укоренење) неједнакости у друштву. Наиме, он тврди да образовни систем промовише идеологију која представља инструмент друштвене трансформације и доприноси све дубљој социјалној, културној и економској неједнакости. Ова теорија би могла да се посматра у контексту расправе о класној неједнакости (и) у области образовања, али и шире у смислу репродукције класа у развијеним капиталистичким друштвима. Битно је нагласити да Бурдије није експлицитно писао о самој образовној политици, међутим, његови теоријски концепти и методолошки приступи свакако да доприносе истраживању, али и разумевању образовне политике у контексту савременог друштва. Бурдијеово теоријско наслеђе сматра се изузетно утицајним, али и поред инспиративних и релевантних доприноса овог социолога у сфери образовања у раду су изложене и главне критике које приказују непотпуну операционализацију и недореченост његових главних идеја када је ова област у питању.

Спона између образовања и теорије културне репродукције

Бурдије се у многим својим публикацијама (нпр. Bourdieu, 1986, 1988, 1993, 2011; Bourdieu and Passeron, 1990) (посредно или непосредно) бавио питањима у вези са образовним системом. Инспириран тадашњом ситуацијом у Француској (нарочито студентским покретима из 1968. године) сматрао је да је образовни сис-

тем од великог значаја за разумевање савремених друштава, будући да је интринзично повезан са општим питањима саме друштвене структуре. У овом контексту, битно је поменути и Ремона Арона са којим је Бурдије сарађивао, али њихови погледи на образовни систем су се радикално разликовали. Арон је бранио француску академску заједницу, док је Бурдије критиковао њену улогу у одржању класне неједнакости. Када су 1968. године избили поменути студентски протести, Арон је сматрао да проблем првенствено лежи у студентима, захтевајући да се њихова улога у животу универзитета ограничи, а не прошири. На другој страни, Бурдије је показивао симпатије према захтевима студената, иако их је сматрао наивним и незаинтересованим за дубље структуре које стварају репродукцију класних неједнакости и универзитетског система. С тим у вези, давао је веома мало изјава у вези са протестима, али је овај тренутак искористио да прекине сарадњу са Ароном и да оснује сопствени Центар за европску социологију, преузимајући и групу младих и веома талентованих сарадника. Ово је постао најзначајнији истраживачки институт у Француској, а група је обавила изузетан низ емпиријских истраживања првенствено из области културе (нпр. о образовном систему, одласцима у музеје, аматерској фотографији, уређењу дома, конкуренцији у свету високе моде итд.), промовишући тако и специфичну Бурдијеву перспективу при анализи многих аспеката француског друштвеног живота (Calhoun, 2003).

У Бурдијевој теорији културне репродукције, за коју се испоставило да је веома инспиративна за конфликтну теорију образовања, културни капитал се односи на преносиве културне кодове (од родитеља ка деци), тачније овај капитал отелотворује збир “инвестиција” које се преносе на децу кроз процес социјализације (Bourdieu, 1986; за неке аспекте друштвеног капитала *vidi* Škorić, 2006). Он се стиче временом, енергијом и новцем и затим се уобличава у позиције високог статуса и прихода. Концепт културног капитала обухвата широк спектар ресурса као што су говорне карактеристике, уопштена културна свест, информације о школском систему и образовна признања (Swartz, 1997). Бурдије га тумачи и као форму знања, вештине и предности које појединац поседује у вези са културним престижом, због чега заузима одређено место на лествицама вертикалне стратификације (Bourdieu, 2011). Културни капитал може да се окарактерише као централна фигура у процесу културне репродукције јер неједнакости у његовој количини одражавају и неједнакости у читавом друштву. На овај начин Бурдије указује на диференцијацију између друштвених група, односно, на релативну доминацију и субординацију класа у односу на количину културног капитала коју оне поседују (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Он посматра образовни систем као кључну институцију која контролише алокацију статуса и привилегија у савременим друштвима, с обзиром на то да наслеђене културне разлике обликују школске успехе деце. Перформансе деце у школи су према Бурдијеу повезане са културним контекстом којем родитељи детета припадају (Swartz, 1997), тако да се образовање у овом смислу може посматрати као академско тржиште које функционише под условима дистрибуције културног капитала (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Важност ових идеја за социологију образовања је очигледна јер је у модерним друштвима школа постала

најважнији агент репродукције готово свих друштвених класа (Bourdieu, 1977). На овај начин Бурдије проблематизује оптимистичку либералну перцепцију школе у којој је она инструмент друштвене једнакости (Nash, 1990).

Капитал који је настао у образовним институцијама има вредност само у друштвеним пољима која препознају његову важност, међутим, формалне образовне квалификације настоје да буду цењене у оквиру све више друштвених поља, а овај уплив образовања у друга поља настоји да охрабри све више ученика да остану у школама и да настављају школовање на универзитетима. Овај тренд затим ствара “зачарани круг” у ком формално образовање има већу вредност у свеукупном друштву, а истовремено као резултат, има већи капацитет да одреди “вредност” сваког припадника друштва (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

У овом контексту значајан је и његов концепт хабитуса који се дефинише као “безгранична могућност за стварање производа – мисли, опажања, израза и поступака – чије су границе постављене историјски и друштвено структурираним условима њихове продукције” (Bourdieu, 1980: 91). То значи да хабитус заправо представља својеврсну практичну машину у којој се култура ствара и репродукује у свакодневном животу (Burdije, 2004), односно подразумева скуп трајних диспозиција које обликују ставове, понашања и одговоре људи на дате ситуације (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Он је сродан концепту класне поткултуре и односи се на скуп несвесних идеја о шансама за успех и начина на које друштво функционише, које су заједничке припадницима друштвене класе или статусне групе. Ове диспозиције наводе индивидуе да делају на такав начин да репродукују преовладавајућу структуру животних шанси и статусних разлика. Концепт хабитуса омогућио је Бурдијеу да укаже на то да су избори у образовању диспозиције, а не свесне и рационалне калкулације (Swartz, 1997). Специфичност Бурдијеове теорије јесте управо у аспекту несвесности, односно, он објашњава да хабитус није директно одређен економским односима, што његове идеје разликује од марксистичке перспективе (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Поставља се питање на који начин су ове праксе које се узимају “здро за готово” важне за перпетуирање класних положаја (Nash, 1990). Бурдије објашњава да постоји корелација између субјективних очекивања и објективних шанси, тако да су, на пример, очекивања детета у погледу образовања и каријере структурно детерминисани производи образовних искустава и културног живота. Према томе, деца из субординираних класа прихватају структурна ограничења која су им наметнута и врше “самоселекцију” (тј. аутоселекцију) у погледу школског успеха (Swartz, 1997). Са друге стране, школе и универзитети стварају и одржавају ова структурна ограничења путем промовисања вредности доминантне класе (Nash, 1990).

Улога средњег образовања у репродукцији друштвених неједнакости

Према Бурдијеу, образовни систем врши три основне функције. Прва функција подразумева “конзервирање” друштвених односа, тачније, социјализацију деце у културни оквир школе, што омогућава културну репродукцију. Затим,

школа се служи традиционалном педагогијом и на тај начин врши екстерну функцију у репродукцији класних односа. Коначно, трећа функција образовног система огледа се у “посвећењу”, односно, придавању “светог” карактера одређеним културним праксама. Путем “посвећења” културног наслеђа које се преноси кроз образовни систем отежава се препознавање функција друштвене репродукције и врши се легитимизација друштвених неједнакости (Swartz, 1997).

Једна од Бурдијевих најпознатијих теза јесте да је школа конзервативна сила, али то не значи да је она пасивни инструмент за репродукцију хабитуса који је стечен у породици и који објективно потврђује доминантни културни код друштва. Он инсистира на томе да школа ипак има моћ да обликује свест мимо породице и сматра да школа игнорише хабитус деце из класа које нису доминантне и да је тај механизам примаран узрок слабијег похађања школе од стране деце родитеља који не припадају доминантној класи. Основни задатак школе је тако да омогући ученицима да схвате природу друштвеног и материјалног света и да делају тако да постигну индивидуалне и колективне циљеве који им дају разлог за акцију (Nash, 1990). Супротно томе, школе кроз скривени наставни план утичу на усвајање система вредности, ставова и навика, што би значило да појачавају варијације културних вредности и погледа на свет (Bourdieu, 1993; види и Škorić, 2015a). Бурдијеово разматрање процеса образовања као дела репродукције културних и друштвених норми било је релативно вредносно неутрално, међутим, када је у питању анализа конкретних образовних институција у Француској, као што смо видели, Бурдијеов допринос је много више критички оријентисан. Он тежи да открије скривене стране (француског) образовног система, демистификујући класну лицемерност која стоји иза реторике меритократије и друштвеног напретка (Bourdieu, 1977; Bourdieu and Passeron, 1990).

Борба за друштвено признање за Бурдијеа представља фундаменталну димензију друштвеног живота, а најважнији аспект ове борбе су односи моћи међу појединцима, групама и институцијама, у чему, како је већ наглашено, посебну улогу игра образовни систем (Bourdieu, 1989). Наиме, за њега друштвена моћ није одвојени аспект истраживања, већ нешто у самом средишту целокупног друштвеног живота. Најзначајнију улогу у погледу друштвене моћи играју симболи као ресурси који и конституишу и одржавају структуре моћи (Bourdieu, 1989). То значи да друштвени интереси и култура стоје у нераскидивом односу, а да је остваривање материјалних интереса неодвојиво од културног разумевања онога шта ти интереси представљају. Када се културно успостављена структура моћи објашњава путем веза са светом где су поделе представљене као неопходне и виталне за “здравље” те културе, настаје симболичко насиље. Насиље јесте симболичко с обзиром на то да оно није директно физичко, али ефекат је једнако штетан зато што омогућава одређеним групама које имају привилеговане позиције да одрже доминацију над другима. Према томе, симболичко насиље игра важну улогу у репродукцији и натурализацији (перципирању друштвених подела као природних) друштвене хијерархије (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

Основна форма симболичког насиља јесте педагошка акција или учење на који начин свет функционише. У савременим западним друштвима таква пе-

дагошка акција није толико карактеристична за родитеље, него је више улога школе. С обзиром на то да су односи моћи у друштву културно успостављени, а не природни и неопходни, како би се они научили неопходна је педагошка акција. Наставници промовишу “неупитне истине” које ученици прихватају као природне и легитимне и на тај начин одређене позиције и животни стилови се уздижу у односу на друге. Педагошка акција има улогу да прикрије културни карактер друштвених подела и односа моћи како би ученици прихватили ову “секундарну природу” без размишљања (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Одређене позиције и животни стилови произведени кроз педагошку акцију постају “свети” и разликовани од других пракси. Механизмом “посвећења” промовишу се објективни интереси доминантне класе и на тај начин прави се разлика између “исправне” и “неисправне” културе школе. Ови интереси подразумевају културни простор испуњен друштвеним хијерархијама и различитим односима моћи, који су обезбеђени неједнаком дистрибуцијом економског и културног капитала кроз позиције које испуњавају овај културни простор (Swartz, 1997).

С тим у вези, Бурдије се бавио начинима на које културна социјализација смешта појединце и групе дуж компетитивних статусних хијерархија, те како релативно аутономна поља конфликта стављају појединце и групе у однос борбе за ресурсе. Одабиром различитих стратегија у покушајима да се остваре своји интереси у различитим пољима, појединци несвесно репродукују стратификовани друштвени поредак, а култура не само што није ослобођена политичког садржаја, већ представља израз политичке и друштвене моћи (Bourdieu, 1989, 1993). Бурдијеов концепт “поља” подразумева дистинкцију између аутономног поља поља (који је изолован од остатка друштва) и хетерономног поља истог поља (који је уско повезан са односима у остатку друштва) (Webb, Schirato and Danaher, 2002). У овој дистинкцији он препознаје да су све позиције у оквиру поља обликоване тензијама између аутономних и хетерономних сила и у извесном смислу говори о “релативној аутономији” културних поља у односу на спољашње интересе. Ову идеју користи да би објаснио комплексну везу између образовног система, економије и структуре друштвених класа (Bourdieu and Passeron, 1990). Релативна аутономија образовног система у односу на спољашње институције односи се, са једне стране, на његов капацитет да развије дистинктивну статусну културу и сопствене организационе и професионалне интересе, односно, на саморепродуктивни карактер образовног система. У складу са Диркемовим идејама (Durkheim, 1947), он указује на капацитет образовног система да регрутује вођство из сопствених кругова, што је сличније црквеној организацији него организацији бизниса или државе (Bourdieu and Passeron, 1990). Са друге стране, идеја о “релативној аутономији” подразумева и утицај тржишних захтева на поље образовања и заступање интереса доминантне класе. Концепција поља образовања као “релативно аутономног” упућује на то да веза између образовања и тржишта рада није непосредна, што ове идеје дистанцира од функционалистичких и марксистичких теорија (Swartz, 1997).

Улога високог образовања у производњи и одржавању друштвених неједнакости

Систем високог образовања, слично као школски систем, “посвећује” друштвене разлике (у смислу да их чини светим) култивишући одређене начине понашања, те на тај начин и високо образовање репродукује друштвене неједнакости. Док се средње образовање првенствено фокусира на преношење знања, улога универзитета је да производи знање у оним формама које стварају и одржавају неједнаку расподелу културног и економског капитала. У оквиру средњег образовања разликује се “исправна” (доминантна) од “неисправне” (субординиране) културе и на тај начин школе стварају одређени степен дистанце између наставника и ученика. Наставници промовишу “исправну” културу, док је задатак ученика да усвоје ову културу и прихвате је као “природну”. Приступ високом образовању подразумева да су ученици успешно савладали стварање и одржавање ове дистанце, да су усвојили “исправну” културу и да ће успешно наставити да је примењују у контексту универзитета (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

У објашњењу дистанце између професора и студената Бурдије наглашава ритуални и симболички аспект различитих универзитетских пракси. Ритуали имају функцију да успоставе и одрже статус професора на факултетима на највишем нивоу (посебан начин ословљавања и облачења професора, начин на који се предавања одвијају и слично) (Swartz, 1997). Поред ритуала, ову функцију обавља и академски дискурс, односно, специјализовани језик који се користи у институцијама високог образовања. Разлика од средњег образовања огледа се и у истицању неоходности коришћења званичног дискурса, с обзиром на то да је у школама учење званичног дискурса експлицитно, док универзитети ово чине на имплицитан начин. Готово се подразумева да ће добри студенти самостално савладати академски дискурс и на овај начин се оснажује супериорност професора над студентима. Како би се прикриле функције дистанцирања, високо образовање настоји да инкорпорира велики број “игара” (или претварања) у којима предавачи и студенти сарађују, те се тако ствара слика да се преношење знања заиста догађа. Савладавање и коришћење академског дискурса спада у домен културног капитала који помаже студентима да напредују у каријери (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

Фундаментална разлика између културног и економског капитала ствара стратификовани систем у оквиру високог образовања у Француској. Дистрибуцију економског капитала Бурдије назива “доминантним принципом хијерархије”, док се “секундарни принцип хијерархије” односи на дистрибуцију културног капитала. Поседовање високог нивоа оба типа капитала јесте оно што разликује доминантну класу од свих осталих група. Међутим, сама доминантна класа је издиференцирана у односу на дистрибуцију економског и културног капитала. Бурдије објашњава да је високо образовање у Француској такође стратификовано у складу са ова два принципа хијерархије. Са једне стране јављају се првокласни факултети који обезбеђују својим студентима широк спектар различитих могућности у развоју каријере и они најчешће регрутују ученике из доминантне

класе. Са друге стране налазе се факултети који нуде специјализовано техничко и стручно образовање и они регрутују ученике из мање елитних друштвених група. Према томе, високо образовање у Француској је стратификовано због односа поља образовања са пољем моћи (Swartz, 1997). Ова два екстрема у образовању односе се на две различите фракције у оквиру доминантне класе – фракцију оних који су релативно богатији културним капиталом, насупротив фракцији оних који су релативно богатији у погледу економског капитала.

Бурдије указује на чињеницу да је реформа из 1968. године допринела повећањем приступа француским универзитетима, међутим првокласне школе наставиле су да регрутују студенте из доминантне класе више него икада до тада. Надаље, јавља се експанзија специјализованих професионалних факултета који су привлачили студенте са вишим нивоом економског капитала. Бурдије појаву ових факултета објашњава као “решење” проблема студената доминантне класе који нису успели да приступе првокласним факултетима, а који не желе да се школују на мање елитним факултетима. Статусна култура легитимизује друштвене неједнакости кроз дистинкције “свето/профано”, разликујући аналогно првокласне и све друге образовне институције у Француској путем ритуала и церемонија. Према томе, повећање опција у високом образовању ојачало је класно засновану друштвену стратификацију у пољу образовања (Swartz, 1997).

Бурдије идентификује биполарну структуру поља образовања на чијем се једном крају налазе научно доминантни, али друштвено субординирани факултети, а на другом крају су научно субординирани, али друштвено доминантни факултети. Такође, он уочава промену у моћи у оквиру поља образовања, односно померање моћи са интелектуалног пола ка административном и економском полу. Ово померање паралелно је опадању традиционалног престижа интелектуалних професија и уздизањем технократске визије универзитетске праксе (Swartz, 1997).

У складу са овим поделама у француском пољу образовања, дисциплине као што су право, медицина и теологија имају привилеговани однос са политичким пољем и самим тим оне поседују виши степен моћи у оквиру универзитета. Бурдијеова истраживања откривају да студенти који су примљени на ове факултете најчешће потичу из доминантних друштвених група. Са друге стране, оне дисциплине које немају овакав однос са пољем моћи морају да пронађу друге начине како би биле признате као легитимне. Дисциплине као што су филозофија, “чиста” наука и виша математика, чине се “отклоњеним” од друштвеног света због тврдњи да имају “не-интересне” захтеве за вишим истинама које нису “загађене” политиком, друштвеним захтевима или економским добитком. На овај начин ствара се слика да је универзитет “ограђен” од свакодневних друштвених дешавања, што универзитетске праксе чини моћним и престижним.

Универзитет се посматра као врста светилишта у ком студенти могу да поставе питања о животу и универзуму, потпуно независно од остата света. Одређене универзитетске фигуре отелотворују ову слику дисконекције у свом хабитусу (на пример, слика ексцентричног научника са дугом седом косом и огромним

наочарима), а универзитетско поље не само да толерише овакво ексцентрично понашање, већ се оно сматра пожељним. Бурдије одбија идеју да су одређени интелектуалци “изнад” друштвеног света и објашњава да на овај начин такви људи из академског света успевају да добију релативно привилегован статус у ширим друштвеном простору, а овакав статус игра важну друштвену функцију у натурализацији друштвених неједнакости (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

Универзитети су према Бурдијеу просторно и временски изоловани од остатка света и у том смислу он говори о “схоластичком погледу на свет”. Изолатија универзитета омогућава посматрање друштва из објективне перспективе, односно уочавање друштвених структура и процеса који обликују свакодневни живот (Swartz, 1997). “Схоластички поглед на свет” има тенденцију да постане универзалан, што Бурдије критикује, с обзиром на то да је овакво схватање света настало у специфичним друштвеним условима у оквиру универзитета, тако да је применљивост те перспективе на различите друштвене контексте ограничена (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

Универзитети настоје да прикажу да се у оквиру њих промовишу више форме расуђивања, односно, да се ствара и ојачава капацитет за рационално расуђивање које омогућава људима да примењују право, спроводе научне експерименте, решавају математичке проблеме, теоретишу о историјским структурама и слично. Претпоставља се да само изузетно надарене индивидуе имају приступ вишим степенима расуђивања и на тај начин њима је омогућен приступ привилегованим позицијама на универзитету (Swartz, 1997). Према томе, универзитети као и школе врше функцију легитимизације неједнакости путем “посвећења”, односно обезбеђују посвећење друштвених дистинкција путем академских дистинкција (Bourdieu and Passeron, 1990). “Посвећење” је неопходно како би се неједнакости у друштву, произведене у оквиру универзитета, прихватиле као легитимне, без свести о њиховим последицама (Webb, Schirato and Danaher, 2002).

Може да се закључи да Бурдије инсистира на томе да је у савременим развијеним друштвима културни капитал постао нова основа друштвене неједнакости (Bourdieu, 2011). Као што је наведено, у овом процесу кључна је улога образовног система који контролише расподелу статуса и привилегија и преноси друштвене неједнакости на нове генерације. Бурдије је посветио знатну количину времена и интелектуалног напора анализи образовања кроз истраживања школа и универзитета, желећи да покаже друштвено (ре)продуктивне ефекте формалног образовања (Swartz, 1997). Наиме, он је био изузетно критички настројен када је реч о дефинисању функција званичних образовних институција, а памтиће се по ставу да школа са својом идеологијом (природне) “даровитости” и урођених “склоности” легитимише циркуларну репродукцију друштвених и школских хијерархија боље него што су то чиниле политичке религије (Bourdieu and Passeron, 1990). Бурдије је увидео и потребу да се ојачају они појединци чији је (културни) капитал тренутно на ниском нивоу, јер је јасно да смањење неједнакости у друштву зависи првенствено од значајних промена у актуелним друштве-

ноекономским и политичким структурама (Bourdieu and Passeron, 1990; види и Škorić, 2015b).

Често се у литератури наводи да је Бурдије и његова критика образовног система надахнута и инспирисана бразилским теоретичарем Паолом Фреиреом, који је оснивач критичке педагогије, а уједно и један од најпознатијих марксистичких критичара образовања. Бурдијеа је у његовог теорији о критичкој педагогији видео излаз из поражавајуће ситуације у којој се налазило образовање, тачније целокупно школство (Bourdieu and Passeron, 1990). Дакле, Бурдије се (као и Фреира) залаже за посвећенију улогу интелектуалаца, сматрао је да је кључно да наставници буду представљени као јавни интелектуалци који ће се укључити у сталне критике свих врста злоупотребе моћи и ауторитета и који ће радити у корист читаве нације, а не у корист парцијалних интереса. Интелектуалци према његовом мишљењу треба да представљају савест друштва, насупрот подстицању неједнакости (Bourdieu, 1993; Freire, 2005). Образовни систем је у ствари једно од најефикаснијих средстава која продужавају постојећи друштвени образац у смислу давања привидног оправдања за друштвене неједнакости и омогућавајући студентима виших класа да стекну веће образовне акредитиве него студенти нижих класа. Ово омогућава онима који су виша класа да одрже свој положај и при томе да озаконе доминант(и)у позицију у односу на нижу класу. Сходно овоме, Бурдије често истиче да образовни систем има кључну улогу у одржавању *status quo-a* (Bourdieu, 1993).

Битно је напоменути да он инсистира и на томе да све сфере културе, а не само формално образовање, представљају стратификовани систем, као и систем који стратификује (Jenkins, 1992). У делу *Дистинкција* (Bourdieu, 2011) он пише о укусима у сликарству и музици, врстама хране и пића које људи конзумирају, начинима на које забављају пријатеље, аутомобилима које купују, спортовима које гледају или којима се баве, као и политикама или јавним темама о којима расправљају или које сматрају важним. Сви ови феномени производи су нечијег положаја у друштвеној структури и служе репродукцији те структуре у времену.

Иако су образовне институције биле централне за Бурдијеова интересовања, његова разочараност и његове критичке анализе имале су много шире последице. Све институције модерности, укључујући ту и капиталистичко тржиште и саму државу, склоне су да обећају много више него што могу да испуне. Ове институције себе представљају као да раде у јавном интересу, али заправо репродукују друштвене неједнакости, односно, док себе представљају као агенсе слободе оне су организације утемељене на друштвеној моћи. Оне подстичу посвећеност код појединаца који желе да живе богатијим и слободнијим животима, али их по правилу разочарају границама које намећу и насиљем које употребљавају. Најбољи начин за решавање ових проблема за Бурдијеа је био покушај да разуме друштвени свет око себе, да схвати дубље истине, као и да доведе у питање легитимност пракси путем којих друштвена моћ мистификује саму себе (Nash, 1990).

Критика Бурдијеове теорије културне репродукције и неке нове перспективе

Бурдијеова теорија културног капитала и културне репродукције је сигурно веома плодна основа за различита теоријска и/или емпиријска истраживања, међутим мора да се призна да он није успео у потпуности да је операционализује на адекватан и јасан начин. Квантитативни докази углавном нису успевали да подрже ову теорију културне репродукције доследно, убедљиво и недвосмислено (Sullivan, 2001). Неоснована је тврдња да наставници намећу доминантни културни капитал својим ученицима, јер уколико би ту тврдњу узели као тачну, морали бисмо да претпоставимо да су сви наставници једнаки, али у стварном животу наставници се разликују по ауторитету, искуству, стажу, брачном стању, величини породице, карактеру личности, а сви ови фактори могу да утичу на њихову емпатију и посвећеност у сфери образовања. Међутим, оно што не мора да буде спорно јесте чињеница да школе могу индиректно да буду укључене у овај процес. Генерално, нека његова истраживања јесу утврдила да културни капитал има неки утицај на школску спремност, али Бурдијеу се замера што он не објашњава ове механизме до краја (Sullivan, 2002).

Није спорно да постоје аутори који подржавају његове идеје, сматрајући да учешће у културним активностима може да доведе првенствено до развоја знања или вештина што даље омогућава ученицима боље образовно постигнуће. На пример, могло би се очекивати да читање романа допринесе бољим лингвистичким вештинама, што може позитивно да се рефлектује на бољи образовни успех (Crook, 1997). Међутим, Гензбум (Ganzeboom, 1982) сматра да је смер узрочности између културног знања и учешћа у Бурдијеовој теорији културне репродукције такође упитан.

Де Граф (De Graaf, 1986) истиче да Бурдије без икаквих доказа закључује да висок ниво образовања родитеља аутоматски претпоставља и висок ниво културног капитала родитеља, јер није довољно разјаснио повезаност ове две варијабле и у његовој теорији се не виде јасни докази о њиховој узрочно-последичној вези. Неки аутори (нпр. Savage and Egerton, 1997) указују на то да проблем са Бурдијеовом теоријом репродукције јесте (и) у томе што није потпуно познат однос између образовања и каснијег занимања, али и на то да је улога образовања у класној репродукцији у Француској преувеличана док се други механизми класне трансмисије попут наслеђивања имовине и сл. занемарују и/или потцењују. Поред тога, ова теорија се често сматра песимистичком и детерминистичком, али и превише “националистичком” јер (углавном) не прелази границе Француске.

Уколико се сагледају постојеће критике, може да се закључи да Бурдијеова теорија културне репродукције може да обезбеди само делимично објашњење друштвених и класних разлика у образовању (Sullivan, 2001). Упркос томе, нема сумње да је Бурдије много учинио за социологију образовања, сходно томе резултати његовог рада навели су на размишљања о савременим проблемима у оквиру образовног система. Такође, неспорна је чињеница да су његови концепти

попут различитих врста капитала, културне репродукције, праксе, хабитуса или симболичког насиља засигурно инспирација за даља теоријска и/или емпиријска истраживања (и) у области образовања.

Литература

- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society* 14: 723–44.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: A. Karabel and A. H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*. Oxford: OUP.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In: J. G. Richardson (ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241–258.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory* 7(1): 14–25.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. and J. Passeron (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Burdije, P. (2004). Habitus i prostor stilova života. *Kultura* 112 (1): 131–170.
- Calhoun, C. (2003). Pierre Bourdieu. In: G. Ritzer (ed.), *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists*. Malden: Blackwell Publishing, pp 274–309.
- Crook, C. J. (1997). Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience. Westport: Greenwood Press.
- De Graaf, P. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 5 (9): 237–246.
- Durkheim, E. (1947). *The Elementary Forms of the Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. London and New York: Penguin Books.
- Ganzeboom, H. (1982). Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities - A Confrontation of Information-Processing and Status-Seeking Theories. In W. Rau, (ed), *Theoretical Models and Empirical Analyses: Contributions to the Explanation of Individual Actions and Collective Phenomena*. Utrecht: E. S. Publications, pp 186–205.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu: Key Sociologists*. London and New York: Routledge.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education* 11 (4): 431–447.
- Savage, M. and M. Egerton (1997). Social Mobility, Individual Ability and the Inheritance of Class Inequality. *Sociology* 31 (4): 645–672.

- Steiner, R. (2003). *Education*. Dorneck: Sophia Books.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 34 (4). 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's theory for researchers? *Journal of Social Science* 38 (2): 144-166.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of the Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Škorić, J. (2015a). Funkcionalističke i konfliktne sociologije obrazovanja. *Pedagoška stvarnost* 61 (1): 47-59.
- Škorić, J. (2015b). Burdijeova analiza polja i kapitala iz perspektive sociologije svakodnevnog života. *Kultura polisa* 12 (27): 333-352.
- Škorić, M. (2006). Mikrosociologija socijalnog kapitala i mogućnosti mikro-makro translacije. U: M. Tripković (ur.), *Socijalni kapital i društvena integracija*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za sociologiju, str. 35-72.
- Web, J., T. Schirato and G. Danaher (2002). *Understanding Bourdieu*. Crows Nest: Allen and Unwin.

Jovana Škorić, Belgrade
Milena Kojić, Novi Sad

CONFLICT APPROACH TO EDUCATION OBSERVED THROUGH THE THEORY OF PIERRE BOURDIEU

Abstract

In the basis of all the conflict theories on education, there are ideas concerning the political ideology which models education in a way that maintains and deepens inequalities in the society. As a representative of the conflict theory of education, Pierre Bourdieu especially emphasizes relevance of the cultural capital and the theory of cultural reproduction based on the relationship between the cultural capital and the academic achievement. He states that educational system promotes ideology which represents an instrument of the social transformation, contributing to deeper and deeper social, cultural and economic inequality. In this context, there is significant his concept of habitus which shapes the structural limits of the education system accepted by pupils from the subordinated classes through the process of 'self-selection'. According to Bourdieu, essential functions of education system include cultural reproduction and its camouflage with the mechanism of 'consecration' of particular cultural practices. Assigning a sacred character to individual life styles and practices, and establishing 'unquestionable truths' within the secondary and higher education, allows symbolic violence and naturalization of social inequalities. Secondary education is primarily focused on the transfer of knowledge, while the role of higher education is to produce

knowledge in the forms which create and maintain unequal distribution of the cultural and economic capital. Bourdieu's theoretical heritage is considered extremely influential. However, in addition to inspiring and relevant contributions of this sociologist in the sphere of education, the paper presented the main criticism indicating the shortcomings of his main ideas.

Key words: Pierre Bourdieu, education system, cultural reproduction, cultural capital, habitus.

Йована Шкорич, Белград,
Милена Койич, Новый Сад

КОНФЛИКТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В ТЕОРИИ ПЬЕРА БУРДЬЕ

Резюме

В основе всех теорий конфликта лежат идеи, касающиеся политической идеологии, которая формирует образование таким способом, чтобы отражать и углублять равенство в обществе. Представитель теории конфликта в образовании Пьер Бурдьё, выделяет в первый план релевантность культурного капитала и теории культурной репродукции в образовании. Он утверждает, что образовательная система поощряет идеологию, которая представляет собой инструмент социальной трансформации и приводит глубоко социальном, культурном и экономическом неравенстве. В данном контексте значительна и его концепция габитуса, формирующая структурные ограничения образовательной системы, которые ученики подчинённых категориях принимают путем процесса "самоотбора". Согласно Бурдьё, основные функции образовательной системы- культурная репродукция и её маскирование механизмами "освящения" определённых культурных практик. Когда определённым жизненным стилям и практикам уделяется святой характер и устанавливаются "несомненные истины" в среднем и высшем образовании, допускается возможность символического насилия и натурализации социального неравенства. Среднее образование в основном фокусируется на передаче знания, пока высшее производит знание в тех формах, которые создают неравное распределение культурного и экономического капитала. Теоретическое наследство Бурдьё считается очень влиятельным, но хотя его вклады в сфере образования очень инспиративные и релевантные, в настоящей работе находятся и самые важные критики, указывающие на недостатки его главных идей.

Опорные слова: Пьер Бурдьё, образовательная система, культурная репродукция, культурный капитал, габитус

Проф. др Јелена Ђерманов
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад
Драгана Исак, мастер педагог

UDK 37.015.1
Оригинални научни рад
Примљен: 15. XII 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, р. 61–78.

РАЗРЕДНА КЛИМА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ: ПЕРЦЕПЦИЈЕ И ОЧЕКИВАЊА УЧЕНИКА¹

Резиме

У овом раду су кроз призму ученичких перцепција и очекивања, сагледане следеће димензије разредне климе: наставничка подршка, кохезија разреда, ред и организација, усмереност на задатак и праведност. Анализиране су разлике у ученичким перцепцијама на димензијама реалне и идеалне разредне климе у односу на академско постигнуће и узраст/трајање школовања. Истраживање је реализовано на узорку 175 ученика 6. и 8. разреда основне школе са подручја Новог Сада. Користићен је неекспериментални *ex post facto* дизајн, дескриптивни метод и технике анкетирања и скалирања. Инструмент је упитник комбинованог типа, који је конструисан из више инструмената разредне климе, избором и адаптацијом појединих субскала.

Резултати истраживања показују да су ученици умерено задовољни опаженом климом и да очекују повољније окружење за учење од оног које тренутно имају. Разлике између опажене и пожељне климе су статистички значајне на свим испитиваним димензијама. Компарација димензија реалне и идеалне климе уз контролу академског постигнућа и узраста, показала је: да ученици независно од узраста и успеха слично опажају важност димензија климе, придајући највећи значај димензијама праведност и усмереност на задатак, а најмањи, димензији ред и организација; да млађи ученици неповољније процењују димензије реалне климе; и да је школски успех позитивно повезан са перцепцијама разредне климе. Профили димензија реалне и идеалне климе су у односу на школски успех ученика слични, али су аспирације и очекивања ученика најслабијег успеха, најниже.

Кључне речи: разредна клима, ученичке перцепције, ученичка очекивања, задовољство разредном климом

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 ОI/ 179010/ 2011-2015.

Увод

Ученицима и наставницима искуствено је блиска потреба за међусобним уважавањем, сарадњом, толеранцијом, дијалогом, солидарношћу, емпатијом, прихватањем..., једном речју, позитивном и подстицајном климом у васпитању и образовању. Они се свакодневно суочавају са (не)задовољством, позитивним и негативним ефектима међусобних односа у разноврсним школским ситуацијама. Школа је живи систем, у којем се највећи део живота и рада ученика и наставника одвија у мањим заједницама, одељењима ученика, које суштински чине школу.

Та чињеница је већини људи добро позната, из професионалног и/или личног искуства, али је мање познато, чак и самим наставницима, да школско одељење није „пуки збир ученика, већ један од најсложенијих социјалних система у којем се успоставља социјална интеракција и међузависност у остваривању заједничких циљева“ (Крњајић, 2007:33).

Свако школско одељење је самосвојан социјални систем, који окупља различите навике, вредности, схватања, особине личности, међусобне односе, интеракцију и комуникацију, и разликује се од било којег другог одељења. Разлике међу одељењима наставници, посебно у предметној настави, врло брзо уоче, међутим, за успех у васпитању није довољно да се разлике само уоче, већ је неопходно да се утврди да ли оне, и на који начин, утичу на мотивацију, залагање, квалитет и појединачне резултате ученика. Братанић (2002) наводи да су у ситуацијама, које назива „парадоксом васпитања“, наставници често збуњени, јер нпр. у једном одељењу доживе успех, а у другом неуспех, упркос томе што су у оба случаја свој рад брижљиво планирали и свесно користили педагошке препоруке. Разлог неуспеха, према Братанић (2002), најчешће је тај, што се пажња није обратила на несвесне процесе, било интерперсоналне, било интраперсоналне, који су се интерполирали у васпитно деловање и омели реализовање свесних намера. Другим речима, иако је васпитање свесна делатност, у динамици васпитне интеракције и комуникације, на свесне намере и рационалне процесе снажно делују несвесни механизми и процеси који ремете васпитно деловање и додатно га усложњавају.

Поред несвесних, у педагошкој интеракцији ученика и наставника присутни су и бројни субјективни утицаји: перцепције, очекивања, аспирације, ставови, уверења... Стога је за наставника пожељно да зна, да „животни простор“ (Lewin, 1936) који дели са својим ученицима, а то су учионица и школско одељење, свака особа у том простору доживљава на себи својствен начин (Ђерманов, Костовић, 2008). Клима је за свако школско одељење јединствена и релативно је трајан квалитет интеракцијско-комуникацијских односа и утицаја, који се међусобно прожимају и манифестују на активност, залагање и индивидуално понашање наставника и ученика.

Разредна клима као феномен и истраживачки конструкт

Термин разредна клима се у образовном дискурсу користи упоредо са другим терминима (школска клима, педагошка клима, наставна клима, клима учења, средина, педагошка атмосфера, амбијент, окружење, озрачје, тон...), што указује на преплитање ових феномена и на различита схватања садржаја ових појмова. Стога је потребно навести у ком ће се значењу појам разредна клима у овом раду користити и шта чини садржај овог појма.

У педагошкој литератури су присутна следећа три значења. Најстарије се односи на емоционални аспект климе (Withall, 1949) и обично користи у смислу укупне педагошке атмосфере, данас је ретко, и сматра се превазиђеним (Бошњак, 1997). Значење у коме се истичу оријентације и вредности, блиско је појму културе (Домовић, 2003), док је значење у којем се фокусира субјективна репрезентација објективних околности учења, савремено поимање климе (Taylor, Fraser, Fisher, 1997), а сам феномен климе се схвата као индивидуални и као групни - заједнички конструисана ученичка стварност (Eder, 1996) .

Конструктивистички концепт климе као доживљај окружења за учење, данас је широко прихваћен у емпиријским истраживањима. Реч је о новој генерацији истраживања у којима се васпитни процес сагледава из перспективе актера (перцепција и доживљај, субјективна репрезентација, евалуација). Кључна карактеристика ових истраживања, која су се за релативно кратко време профилисала у засебну научну област, јесте да се њима испитује утицај и повезаност субјективног дискурса међусобних односа у васпитању и образовању са образовним исходима.

Поред различитих схватања о томе шта је клима (о природи феномена), постоје и различита схватања о структури климе. Разликовање структуралних елемената има упориште у општем моделу за истраживање социјалне климе Рудолфа Муса (Moos, 1979) на основу којег су развијени многобројни инструменти за мерење разредне климе. Модел се састоји од три категорије/ општије димензије у којима се, зависно од контекста, користе специфични индикатори. Мусов концептуални оквир са описом категорија и индикаторима димензија у образовном контексту приказан је у Табели бр. 1.

Табела 1. Домени социјалне климе у образовном/разредном контексту

Домени	Опис категорија	Индикатори
<i>Односи</i>	Природа и интензитет међуљудских односа у одређеној средини и укљученост појединаца у средину.	• партиципација, • подршка, • експресивност.
<i>Лични развој</i>	Правци напредовања и саморазвоја личности. Избор индикатора зависи од средине и њених специфичних циљева .	• оријентација на циљ • конкуренција

<i>Одржање и промена система</i>	Представља ниво отпорности на промену.	• ред и организација • јасноћа правила • ниво контроле • иновације
----------------------------------	--	---

(Moos, 1979: 17, према Ђерманов, 2006)

На дистинктивне разлике између разредне и школске климе упућује више аутора, који наводе да су разлике повезане са специфичношћу организационе структуре, односно карактеристичним типом социјалних релација у школи и одељењу и манифестују се на начин концептуализовања климе и конструкцију инструмената. Разредном климом се тако испитују интерперсонални односи, који су карактеристични за микроанализу, а школском климом за макроанализу школе као организације (Јурић, 1993). У првом случају то су односи између наставника и ученика и /или међу ученицима, а у другом, односи међу наставницима и са школском администрацијом. Другим речима, клима у одељењу/ разреду се испитује преко наставничких и ученичких перцепција, а школска, преко наставничких, и веома ретко преко ученичких. Разлози ове дистинкције су теоријски и практично-искуствени: сматра се да ученици недовољно познају аспекте климе на нивоу школе, односно да су учионице као „поље“ васпитнообразовне интеракције и комуникације на неки начин „изолиране“ од школе као целине (Moos, 1979; Stewart, 1979; Rentoul & Fraser 1983, према Dorman, 2001). Њихове импликације су симултани развој два независна подручја проучавања климе, те се емпиријска истраживања одељенског нивоа климе претежно ослањају на теоријске концепте Валберга (Walberg, 1979), Муса (Moos, 1979) и Фрејзера (Fraser, 1998), док се истраживања на нивоу школе везују за поље образовне администрације (Anderson, 1982; Fisher, Docker & Fraser 1986; Thomas, 1976, према Бошњак, 1997; Домовић, 2003).

Поједини аутори прецизирају и разлике између разредне и наставно-разредне климе. Тако нпр. Забуковец (1997) наводи да разредна клима првенствено подразумева односе на релацији наставник-ученик, ученик-наставник и ученик-ученик и односи на следеће димензије: наставничку подршку, задовољство, повезаност, такмичења, тешкоће, истраживање и сл. Јурчић (2006) разредно-наставну климу одређују као унутрашњи, релативно константан квалитет групних карактеристика одељења, које ученици могу доживети и који потенцијално утичу на њихово задовољство наставом, а која укључује: утицаје и међуутицаје у организацији и реализацији наставног процеса, укупно стање односа у одељењу у току наставних активности, емоционални тон у интерперсоналној комуникацији, те процес који се интеракцијом успоставља између учитеља и ученика. Увид наставника у перцепције ученика и њихове доживљаје представља темељ наставничке праксе, те се од наставника очекује да сагледа чиниоце разредне климе који утичу негативно или позитивно на учениково задовољство наставом. (Јурчић, 2006). Иако се из приказаних одређења може уочити да се за одељенску кли-

му користе различити термини: разредна клима, одељењска клима или разредно-наставна, сви они се суштински односе на активности и социјалне интеракције у настави, те је сваки говор о клими у основи говор о наставној клими. Будући да је термин разредна клима препознатљив и кодификован у научној комуникацији, у нашем раду користећемо термин разредна клима у значењу: *унутрашњег, релативно трајаног квалитета укупних социјалних односа и међусобних утицаја у школском одељењу, чији се доживљај манифестује на индивидуално понашање, активност и залагање ученика и наставника, њихово задовољство наставом и остваривање когнитивних, афективних и социјалних исхода васпитног процеса.*

Типична истраживања разредне климе у 1980-им и 1990-им годинама настоје да повежу специфичне факторе наставничких и ученичких перцепција окружења за учење са побољшањем исхода учења. Овај правац истраживања разредне климе међу првима је афирмисан и репрезентује га највећи број појединачних истраживања. Богати налази, искуства и увиди у најразвијенијим земљама, попут Канаде, Новог Зеланда, Аустралије, САД и појединих европских земаља, документују повезаност социјалних димензија наставе са низом образовних исхода: академским успехом, постигнућем на критеријским тестовима, задовољством, интересовањима, популарношћу, самоефикасношћу, адаптабилношћу, апсентизмом, социјалним вештинама, ставовима... (Fraser, 1998, Dorman, 2002, Goh & Fraser, 2000). С обзиром на утилитарни аспект различитих праваца истраживања разредне климе, уочено је да за резултате истраживања, којима се испитују разлике у перцепцијама климе између наставника и ученика и разлика у опажању актуелног и жељеног окружења за учење, влада највеће интересовање (Fraser, 2002). Разлози су вишеструки, као што је и евалуативна улога повратне информације у васпитнообразовном раду поливалентна (дијагностичка, прогностичка, мотивациона, контролна, корективна); омогућава наставницима да добију ваљане податке о томе шта ученици знају, умеју, могу и очекују; информације наставници могу да користе за моделовање начина рада у настави, будући да им је познато да разредна клима утиче на постигнућа ученика и да до учења високог квалитета води клима у којој је висок степен сагласности између „опаженог“ и „пожељног“; циљне промене и оптимизовање начина рада су најсврхисходнији у оним аспектима који би перципиране разлике умањили и довели до већег ангажовања и задовољства ученика и наставника.

Емпиријски приступ проблему истраживања

Ученичким перцепцијама о актуелној ситуацији и очекивањима на димензијама разредне климе, испитује се задовољство, односно незадовољство ученика карактеристикама социјалног окружења за учење. Поређењем ученичког доживљаја реалне разредне климе са идеалном тј. „опаженог“ стања у васпитнообразовној пракси са очекивањем ученика о пожељном стању (клими какву би ученици желели да имају у свом школском одељењу) сагледава се социјална димензија квалитета васпитнообразовног рада из перспективе ученика.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања био је да се испита како ученици основне школе доживљавају климу у свом одељењу? Задаци су били да се утврде сличности и разлике у ученичким перцепцијама реалне и идеалне разредне климе и повезаност перцепција са школским успехом и узрастом ученика/дужином школовања. Као индикатори квалитета разредне климе одабране су димензије: наставничка подршка, кохезија разреда, ред и организација, усмереност на задатак, праведност.

Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања, постављене су следеће хипотезе: прва, ученичке перцепције испитиваних димензија реалне и идеалне разредне климе се разликују, ученици очекују повољније услове од оних које опажају; и друга, разлике у перцепцијама ученика су повезане са индивидуалним обележјима: узрастом и школским успехом ученика.

Варијабле истраживања

Зависне варијабле у нашем истраживању су биле ученичке перцепције димензија реалне и идеалне разредне климе. Варијабле реалне, односно опажене разредне климе операционализоване су као просечан скор појединачних ученичких резултата на субскалама: наставничка подршка, кохезија разреда, усмереност на задатак, ред и организација и праведност. Варијабле идеалне, односно пожељне разредне климе, операционализоване су аналогно варијаблама реалне климе, као просечни скор ученичких перцепција – пожељна клима на истих пет димензија. Независне варијабле у истраживању су школски успех и дужина школовања. Варијабла школски успех операционализована је као просечни школски успех ученика у претходном разреду са модалитетима: одличан, врло добар, добар, довољан и довољан. С обзиром на мали број ученика са довољним успехом (1 ученик) и довољним успехом (9 ученика), објединили смо категорије довољних и довољних ученика са добрим ученицима, те добили 3 модалитета школског успеха. Варијабла дужина школовања сврстава ученике према узрасту у разред који похађају. Ученици су по овом критеријуму груписани на ученике 6. и ученике 8. разреда.

Узорак истраживања

Узорак истраживања чине ученици 6. и 8. разреда, 175 испитаника, из две основне школе: ОШ „Јован Дучић” у Петроварадину и ОШ „Славко Родић” у Бачком Јарку. Узорак је намерни и уједначен је у односу на пол и узраст испитаника.

Метод, технике и инструмент истраживања

У истраживању је коришћен квантитативни неекспериментални дизајн, дескриптивна метода и технике анкетања и процењивања. Инструмент је упитник комбинованог типа и састоји се од идентификационих података демографског карактера (пол, узраст, школски успех, резиденцијални статус испитаника и образовни статус родитеља) и скале разредне климе. Скала разредне климе је сачињена у два формата - опажено и пожељно и садржи пет субскала (наставничка подршка, кохезија разреда, усмереност на задатак, ред и организација и праведност). Субскале су преузете из три инструмента разредне климе (Јурчић 2002; Бошњак 1997; Fraser, 1998) и адаптиране су за потребе нашег истраживања. Тако сачињени инструмент дат је у облику петостепене скале судова Ликертовог типа, са модалитетима: *потпуно се слажем, углавном се слажем, нисам сигуран, углавном се не слажем, уопште се не слажем*. Ученици су процењивали 42 тврдње у оба формата истраживачког инструмента, које се односе на реалну и идеалну разредну климу. Виши скорови на субскалама означавају виши степен слагања, односно задовољства ученика климом у школском одељењу.

Резултати и дискусија

Перцепције реалне и идеалне разредне климе на целокупном узорку

У Табели 2 приказани су дескриптивни показатељи добијених резултата, а на Графикону 1, профили реалне и идеалне климе на целокупном узорку испитаника. На основу података приказаних у Табели 1 може се закључити да су ученици, генерално посматрано, умерено задовољни актуелним квалитетом климе у одељењу ($AC=3,37$; $CD=0,59$) и да су на свим димензијама климе (*наставничка подршка, кохезија разреда, усмереност на задатак, ред и организација и праведност*), опажено стање ниже проценили од пожељног.

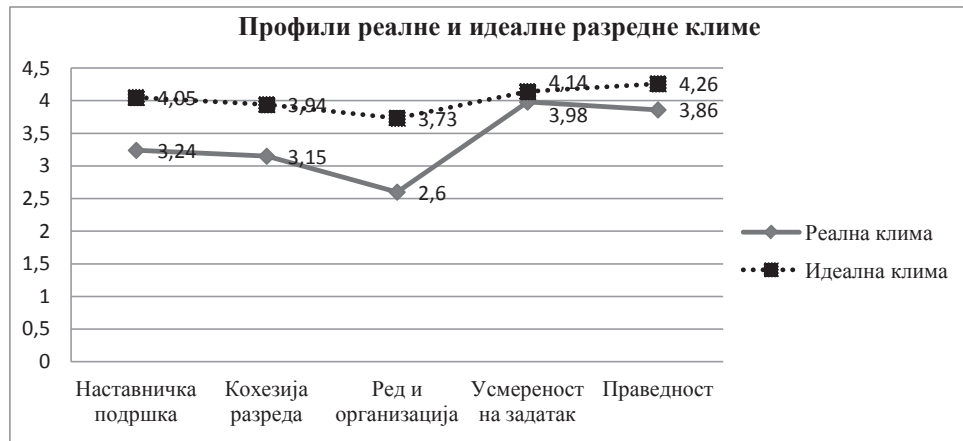
Табела 2: Ученичке перцепције димензија реалне и идеалне разредне климе на целокупном узорку

Мусова подручја	Димензије разредне климе	Реална клима		Идеална клима	
		AC	CD	AC	CD
Однос	Наставничка подршка	3,24	0,84	4,05	0,81
	Кохезија разреда	3,15	0,74	3,94	0,83
Лични развој	Усмереност на задатак	3,98	0,82	4,14	0,91
Одржавање и промена система	Ред и организација	2,60	0,72	3,73	0,73
	Праведност	3,86	1,13	4,26	1,05
Укупно		3,37	0,59	4,02	0,75

Анализа разредне климе по појединачним димензијама показује да је најниже процењена димензија **ред и организација** ($AC=2,60$; $CD=0,72$; реална клима). По висини просечне вредности ова димензија се једина нашла у зони ученичког незадовољства и код ње се бележи и највећа разлика у ученичким перцепцијама између реалног и пожељног стања ($AC=3,73$; $CD=0,73$ идеална клима). Примери ајтема на димензији ред и организација, као нпр. *Наставници су на часу често принуђени да смирују ученике; У нашем одељењу за време наставе често владају галама и метеж*, показују да су ученици изразито незадовољни условима који им онемогућавају успешно учење у настави.

Релативно ниско, иако у зони позитивног односа, су и ученичке процене актуелног стања **наставничке подршке** ($AC=3,24$; $CD=0,84$) и **разредне кохезије** ($AC=3,15$; $CD=0,74$). Обе ове димензије према Мусовој класификацији социјалног окружења (1987) припадају подручју односа и указују на природу, квалитет интерперсоналних односа у учионици. Поређењем ученичких процена актуелних и пожељних односа (Табела 1) може се закључити да ученици од својих наставника очекују знатно већу подршку од оне коју добијају (пр. ајтема: *Већина мојих наставника чини ми се блиска и склона да помогне ученицима.*) и боље односе са својим друговима из разреда (пр. ајтема: *Када неки ученик из нашег одељења добије боље оцене од других, сви остали ученици му завиде; У нашем одељењу има доста ученика на које други обраћају мало пажње*).

Графикон 1: Профили реалне и идеалне разредне климе на целокупном узорку



Највишу вредност у проценама димензија реалне разредне климе налазимо на димензији **усмереност на задатак** ($AC=3,98$; $CD=0,82$), као и најмање разлике у односу на позицију исте димензије у идеалној разредној клими ($AC=4,14$; $CD=0,91$). Ова димензија разредне климе, према поменутој Мусовој класификацији социјалних окружења, припада подручју личног раста и имплицитно говори о оријентацији ученика на циљеве учења и образовања. Другим речима,

ученици високо процењују сопствено понашање и припремљеност за учење у контексту реалне ситуације, те су и њихова очекивања у идеалној ситуацији тек незнатно виша од процена реалног понашања. (нпр. ајтеми: *Пазим на часу, Покушавам да разумем оно што се ради на часу, На време сам спреман/на за час...*). Поменути резултат може бити и индикатор ниже критичности ученика према сопственом понашању за разлику од степена критичности према понашању других актера у учioniчком окружењу – наставника и вршњака.

Тестиране разлике између реалне и идеалне климе на целокупном узорку су статистички значајне на свим испитиванима димензијама, чиме је потврђена претпоставка да ученици очекују бољи амбијент за учење од оног у којем тренутно бораве. На димензијама: *наставничка подршка, кохезија, ред и организација и праведност* разлике су статистички значајне на нивоу $p < 0,01$, а на димензији *усмереност на задатак*, на нивоу $p < 0,05$.

Ученичке перцепције реалне и идеалне разредне климе с обзиром на трајање школовања

Испитивањем ученика 6. и 8. разреда, желели смо да утврдимо разлику у перцепцијама разредне климе код ученика различитих узрасних група. У табели бр. 2 дате су просечне вредности ученичких перцепција на димензијама реалне и идеалне разредне климе на подузорцима ученика 6. и 8. разреда.

Табела 3: Ученичке перцепције реалне и идеалне разредне климе на подузорку ученика 6. и 8. разреда

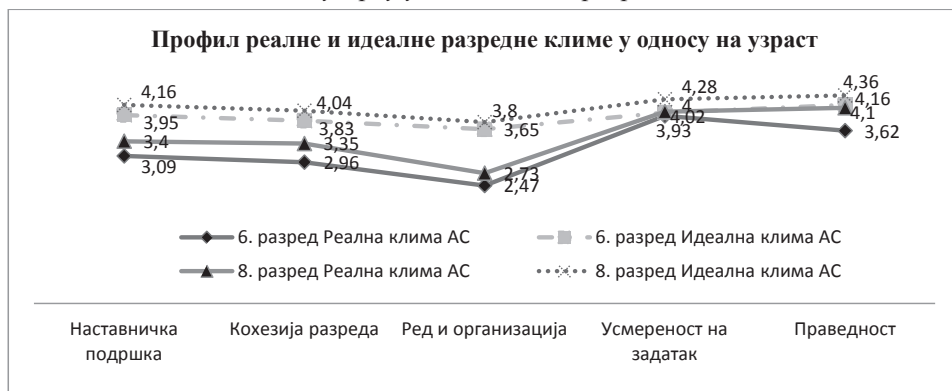
Димензије климе	Узраст							
	6. разред				8. разред			
	Реална клима		Идеална клима		Реална клима		Идеална клима	
	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД
Наставничка подршка	3,09	0,85	3,95	0,82	3,40	0,80	4,16	0,78
Кохезија разреда	2,96	0,69	3,83	0,77	3,35	0,73	4,04	0,87
Ред и организација	2,47	0,80	3,65	0,72	2,73	0,62	3,80	0,72
Усмереност на задатак	3,93	0,87	4,00	0,93	4,02	0,76	4,28	0,88
Праведност	3,62	1,21	4,16	1,11	4,10	1,00	4,36	0,97

На основу података приказаних у Табели 3 може се уочити следеће: Ученици 6. разреда све процењиване димензије разредне климе на оба модалитета

„стварно“ и „пожељно“ процењују ниже од ученика 8. разряда. Друго, што се из података уочава, јесте да је на оба подузорка ученика најниже процењена димензија *Ред и организација*, која је код ученика 6. разряда процењена још неповољније (реално, АС= 2,47; СД= 0,80) него код ученика 8. разряда (реално, АС= 2,73; СД= 0,62). Треће, на шта подаци указују, јесте да су ученици 6. разряда знатно незадовољнији подручјем Односа – димензије: *Наставничка подршка* (реално, АС= 3,09; СД= 0,85) и *Кохезија разряда* (реално, АС= 2,96; СД= 0,69) од ученика 8. разряда, те су и њихова очекивања у правцу побољшања интерперсоналних односа са наставницима и вршњацима израженија.

Када се резултати анализирају на подузорцима (Графикон 2) може се уочити да ученици 6. разряда у погледу разрядне климе имају виша очекивања на свим испитиваним димензијама у односу на стварно стање. Подаци такође показују да су ученици једино приближно исто перципирали димензију *усмереност на задатак* реалне и идеалне разрядне климе, уз незнатну превагу димензије идеалне климе (реално, АС= 3,93; СД= 0,87) (идеално, АС= 4,00; СД= 0,93). У реалној разрядној клими ученици су највише проценили поменути димензију, док је најниже процењена димензија *ред и организација* (АС= 2,47; СД= 0,80).

Графикон 2: Профили реалне и идеалне разрядне климе на узорку ученика 6. и 8.разряда



Као најзначајнију димензију ученици 6. разряда проценили су *праведност* (*Мој рад се цени исто као и рад других ученика*), што показује аритметичка средина дате димензије идеалне климе (АС= 4,15; СД= 1,11). Друга по важности димензија, за ученике 6. разряда је *усмереност на задатак*, а затим *наставничка подршка*. Кохезија разряда заузела је четврто место, међутим, подаци о висини просечне вредности „очекиваног“ показују да је ученицима готово подједнако важна подршка вршњака, колико и подршка наставника (АС= 3,83; СД= 0,77). Најнижу вредност у идеалној разрядној клими ученици 6. разряда придали су реду и организацији. Иако овој димензији ученици у испитиваном композиту

димензија дају релативно најмањи значај, њихова очекивања су у погледу побољшања на овој димензији у односу на постојеће стање највећа. Наиме, разлика између просечних вредности „реалног“ и „идеалног“ на димензији ред и организација прелази вредност од једне скалне јединице (1,18).

На подзорку ученика 8. разреда (Графикон 2) подаци показују следеће: Димензије реалне климе су процењене ниже од истих димензија идеалне климе, као и код ученика 6. разреда. Димензију **Ред и организација** су ученици 8. разреда на оба испитивана модалитета разредне климе најниже проценили (реално, $AC=2,73$; $CD=0,62$; идеално, $AC=3,80$; $CD=0,72$). Може се уочити и да је ова димензија једина димензија разредне климе која се код ученика 8. разреда налази у зони незадовољства. Све друге димензије на оба модалитета разредне климе крећу се између вредности ($AC=3,40$; $CD=0,80$) за димензију: *Наставничка подршка-реално* и вредности ($AC=4,36$; $CD=0,97$) за димензију: *Праведност-идеално*.

Као најзначајнију димензију и ученици 8. разреда проценили су димензију **праведност** (*Мој рад се цени исто као и рад других ученика*). Аритметичка средина дате димензије идеалне климе је $AC=4,36$; $CD=0,97$. Може се уочити да је редослед димензија по њиховој важности за ученике 8. разреда исти као код ученика 6. разреда. Друга по важности је димензија **усмереност на задатак**, а затим следе **наставничка подршка** и **кохезија разреда**. Најнижу вредност у идеалној разредној клими ученици 8. разреда придали су **реду и организацији**. Иако су профили димензија ученика 6. и 8. разреда слични, може се уочити да су разлике у просечним вредностима на димензијама између реалног и очекиваног, код ученика 8. разреда мање, што је нарочито присутно на димензијама: *Праведност* и *Усмереност на задатак*. Подаци још показују да су просечне вредности ученичких перцепција ученика 8. разреда на димензијама *наставничка подршка* и *кохезија разреда* више него код ученика 6. разреда, што имплицира да дужина трајања школовања утиче на перцепцију разредне климе и омогућава боље међусобно упознавање међу ученицима, као и између ученика и наставника, стварање међусобног поверења и успостављање бољих и квалитетнијих интерперсоналних односа. Иако су обе димензије Мусовог подручја односа боље процењене од стране ученика 8. разреда (модалитет реално) и крећу се у зони просечне вредности око $AC=3,50$, простор за побољшање постоји и по мишљењу ученика 8. разреда. Пожељне вредности за подручје односа налазе се изнад вредности $AC=4$.

Анализа статистичке значајности разлика у перцепцији разредне климе између подзорка ученика 6. и 8. разреда утврђена је на следећим димензијама **реалне разредне климе**: *наставничка подршка* $F(1.173)=6,16$; $Sig.=0,014$ ($p<0,05$); *кохезија разреда* $F(1.173)=12,92$; $Sig.=0,00$; ($p<0,001$), *ред и организација* $F(1.173)=5,71$; $Sig.=0,02$; ($p<0,05$) и *праведност* $F(1.173)=8,08$; $Sig.=0,00$; ($p<0,01$), док је у перцепцијама **идеалне разредне климе** статистичка значајност разлика утврђена само на димензији- *усмереност на задатак* $F(1.173)=$

4,31; Sig.= 0,04; ($p < 0,05$). На преосталим димензијама идеалне разредне климе перцепције ученика 6. и 8. разреда се нису статистички значајно разликовале.

Ученичке перцепције реалне и идеалне разредне климе с обзиром на школски успех

Истраживали смо како поједине димензије реалне и идеалне разредне климе перципирају ученици различитих постигнућа, односно да ли се ученичке перцепције климе разликују у односу на школски успех ученика. Посебно нас је интересовало које димензије климе ученици различитог нивоа школског успеха перципирају негативније, а које позитивније.

У Табели 4 дате су просечне вредности перцепција реалне и идеалне разредне климе на узорку одличних, врло добрих и добрих ученика. Из података приказаних у Табели бр. 3 може се уочити да просечне вредности на димензијама реалне и идеалне климе благо опадају од категорије одличан успех ка нижим нивоима школског успеха. Тај тренд је присутан на свим димензијама климе сем код димензије *наставничка подршка- реална клима*, где се може уочити инверзија у тренду ученичких перцепција. Наиме, најслабији ученици по школском успеху незнатно боље процењују подршку својих наставника (АС= 3,33; СД= 0,62), од врло добрих (АС= 3,23; СД= 0,87) и одличних ученика (АС= 3,21; СД= 0,89). Из приказаних података у истој табели може се уочити да су ученици независно од школског успеха најнезадовољнији димензијом *ред и организација*, као и да су просечне вредности на овој димензији на оба модалитета климе више код одличних (реално, АС= 2,65; СД= 0,69; идеално, АС= 3,92; СД= 0,70), него код осталих категорија школског успеха ученика. На овој димензији разлика је у односу на школски успех ученика нарочито приметна на модалитету идеалне климе (одлични, АС= 3,92; СД= 0,70; добри АС= 3,57; СД= 0,59).

Из података приказаних у Табели 4 може се уочити да просечне вредности на димензијама реалне и идеалне климе благо опадају од категорије одличан успех ка нижим нивоима школског успеха.

Табела 4: Перцепције реалне и идеалне разредне климе на подузорку одличних, врло добрих и добрих ученика

Димензије	Школски успех ученика											
	Одлични ученици				Врло добри ученици				Добри ученици			
	Реална клима	Идеална клима	Реална клима	Идеална клима	Реална клима	Идеална клима	Реална клима	Идеална клима	Реална клима	Идеална клима	Реална клима	Идеална клима
	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД
Подршка наставника	3,21	0,89	4,23	0,81	3,23	0,87	4,01	0,80	3,33	0,62	3,82	0,78

Кохезија разреда	3,22	0,72	4,17	0,79	3,13	0,73	3,85	0,82	3,09	0,81	3,71	0,85
Ред и организа- ција	2,65	0,69	3,92	0,70	2,57	0,78	3,64	0,76	2,58	0,63	3,57	0,59
Усмере- ност на задатак	4,13	0,82	4,37	0,77	3,92	0,70	4,07	0,97	3,85	0,83	3,88	0,92
Праведност	3,91	1,26	4,46	0,97	3,82	0,12	4,21	1,04	3,89	0,90	3,97	1,16

Тај тренд је присутан на свим димензијама климе сем код димензије *наставничка подршка- реална клима*, где се може уочити инверзија у тренду ученичких перцепција. Наиме, најслабији ученици по школском успеху незнатно боље процењују подршку својих наставника ($AC= 3,33$; $CD= 0,62$), од врло добрих ($AC= 3,23$; $CD= 0,87$) и одличних ученика ($AC= 3,21$; $CD= 0,89$). Из приказаних података у истој табели може се уочити да су ученици независно од школског успеха најнезадовољнији димензијом *ред и организација*, као и да су просечне вредности на овој димензији на оба модалитета климе више код одличних (реално, $AC= 2,65$; $CD= 0,69$; идеално, $AC= 3,92$; $CD= 0,70$), него код осталих категорија школског успеха ученика. На овој димензији разлика је у односу на школски успех ученика нарочито приметна на модалитету идеалне климе (одлични, $AC= 3,92$; $CD= 0,70$; добри $AC= 3,57$; $CD= 0,59$).

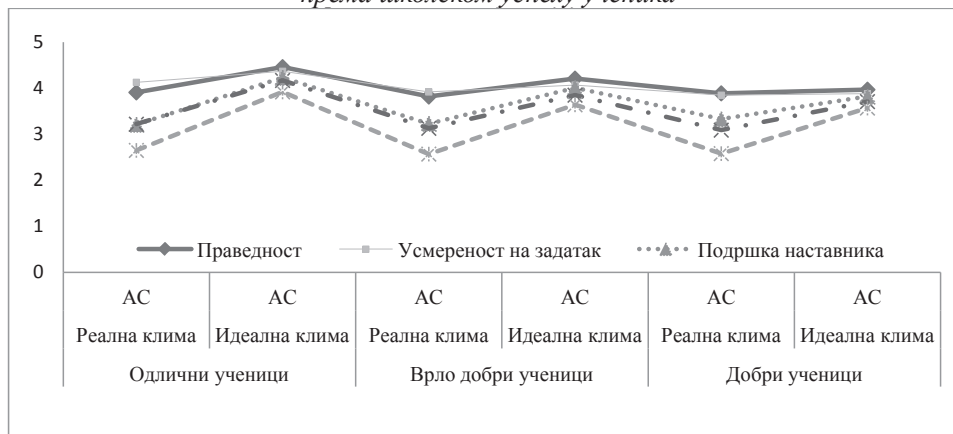
Ученици су најзадовољнији сопственим односом према настави те су просечне вредности на димензији: *Усмереност на задатак* релативно највише на оба процењивана модалитета климе. Одлични ученици су најзадовољнији актуелним стањем (реално, $AC= 4,13$; $CD= 0,82$), али су и њихова очекивања на овој димензији такође виша (идеално, $AC= 4,37$; $CD= 0,77$), него код осталих категорија школског успеха ученика (катеорија добар школски успех-реално, $AC= 3,85$; $CD= 0,83$; идеално, $AC= 3,88$; $CD= 0,92$). Занимљиво је и да ученици са најнижим успехом на овој димензији, која према Мусовој класификацији припада подручју личног раста, најмање очекују у смислу побољшања, што имплицира да нису спремни на додатно лично ангажовање и залагање.

Интересантан је податак да је за ученике димензија: *Праведност* прва по значају без обзира на школско постигнуће. Мада су на оба модалитета разредне климе ученици високо проценили ову димензију, најнижа просечна вредност је у категорији врло добрих ученика (реално, $AC= 3,82$; $CD= 0,12$), те је и очекивање ове категорије ученика за фер третманом од стране наставника и могућностима да се искажу, разумљиво и знатно више него код ученика чији је школски успех добар.

Резултати истраживања анализирани су и по подузорцима школског успеха ученика. На Графикону 3 дати су подаци за димензије реалне и идеалне разредне

климе за групе одличних ученика, врло добрих и добрих ученика. Компарацијом профила по категоријама школског успеха може се уочити да су профили реалне и идеалне разредне климе слични, али су очекивања ученика најслабијег успеха најнижа.

Графикон 3: Профили реалне и идеалне разредне климе према школском успеху ученика



Редослед важности димензија за оба модалитета разредне климе је исти без обзира на школски успех. Приказани Графикон бр. 3 профила идеалне климе показује да је за све категорије школског успеха ученика по важности на првом месту димензија праведност, потом усмереност на задатак, наставничка подршка, разредна кохезија и на крају ред и организација. Анализа статистичке значајности разлика у перцепцији разредне климе између подузорка ученика различитог школског успеха утврђена је на три димензије **идеалне разредне климе**. То су следеће димензије: *кохезија разреда* $F(2.17) = 3,98$; $\text{Sig.} = 0,02$; ($p < 0,05$), *ред и организација* $F(2.172) = 3,48$; $\text{Sig.} = 0,03$; ($p < 0,05$) и на димензији- *усмереност на задатак* $F(2.172) = 3,46$; $\text{Sig.} = 0,03$; ($p < 0,05$). На преосталим димензијама идеалне разредне климе, као и свим димензијама реалне разредне климе, перцепције ученика груписане по успеху се нису статистички значајно разликовале.

Закључак

Анализирани резултати показују знатне разлике у перцепцијама ученика на свим димензијама реалне и идеалне разредне климе, иако све разлике нису достигле ниво статистичке значајности, у односу на индивидуална обележја ученика - узраст и школски успех. Разлике, као што је очекивано, иду у корист идеалне (пожељне) разредне климе, код које су забележене више вредности на свим испитаним димензијама на целокупном узорку и на подузорцима. Наведено указује на

конкретне могућности и правац побољшања интеракцијско-комуникацијског аспекта наставног рада, спрам очекивања ученика, нарочито на оним димензијама које су процењене као незадовољавајуће или релативно задовољавајуће.

Податке до којих смо дошли сматрамо вредним јер указују на структуру и развојни пут разредне климе. Клима, наиме, може бити другачије конфигурације јер ученици могу димензијама климе придавати различит релативни значај, зависно од узраста, академских постинућа и других индивидуалних и социјалних обележја. Сви ти специфични подаци о клими у одељењу су наставницима веома корисни јер их упућују на правац потребне интервенције у креирању оптималног окружења за учење у коме ће се ученици осећати прихваћено и задовољно.

Циљно ангажовање наставника на моделовању подстицајног педагошког контекста, осетљивог на потребе, осећања и идеје ученика представља у савременом образовању „златни стандард“, за који се, сходно потврђеним резултатима теоријских очекивања, верује да доводи до веће инклузивности, задовољства и партиципације у остварењу когнитивних и афективних циљева ученика. Другим речима, информације о одељенској клими су интегрални део побољшања квалитета у образовању.

Литература

- Aldridge, J., and Fraser, B. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3(2), 101-134.
- Бошњак, Б. (1997). *Друго лице школе*. Загреб: Алинеа.
- Братанић, М. (2002). *Парадокс одгоја*. Загреб: Хрватска свеучилишна наклада.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: pp. 180-213.
- Домовић, В. (2003). *Школско озрачје и учинковитост школе*. Јастребарско: Наклада слап.
- Dorman, J.P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research* 4, no. 3 (October 2001): 243-257.
- Dorman, J. P. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18, 112-140.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fraser, B., Fisher, D. and McRobbie, C. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, Validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

- Fraser, B. J. (2002). Learning environment research: Yesterday, today and tomorrow, In S. C. Goh & M. S Khine (Eds), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-26), Singapore: World Scientific
- Fraser, B. and Walberg, H. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 103-109.
- Goh, S. and Fraser, B. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216-231.
- Ђерманов, Ј. (2006). Евалуација педагошке климе као потенцијал за унапређење квалитета образовања. У: *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*. Филозофски факултет, Тампограф: Нови Сад, стр. 228-236
- Ђерманов, Ј. (2005). Савремене тенденције у истраживању педагошке климе у школи у: *Савремене концепције и иновативни поступци у васпитно-образовном раду у могућности примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине
- Ђерманов, Ј. Костовић, С. (2008). Разредна клима: од пионирских истраживања до савременог приступа, Нови Сад, Зборник одсека за педагогију, Вол. 22, стр. 44-62.
- Забуковец, В. (1997), Истраживање разредног озрачја-словенско искуство, *Зборник стручно-зnanственог скупа „Школско и разредно-наставно озрачје”*. Загреб: Хрватско-педагошки књижевни збор.
- Јурчић, М. (2006). Учениково оптерећење наставом и разредно-наставна клима, *Одгојне знаности*, Вол. 8, бр. 2, 329-346.
- Јурић, В. (1993). Школска и разредно-наставна клима, у: Драндић (ур), *Приручник за равнатеље одгојно-образовних усрanova*, Загреб: Знамен
- Крњајић, С. (2007). *Поглед у разред*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Prof. Dr. Jelena Ђermanov, Novi Sad
Dragana Isak, Novi Sad

THE CLASSROOM CLIMATE IN ELEMENTARY SCHOOL: THE PUPILS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS

Abstract

The paper analyzed the following dimensions of the classroom climate: teacher's support, classroom cohesion, order and organization, focus on the task, and righteousness. There were analyzed diversities in the pupils' perceptions on the dimensions of realistic and ideal classroom climate in comparison to the academic achievement

and age/duration of schooling. The research was carried out on the sample of 175 elementary school pupils of the 6th and 8th grade in the territory of Novi Sad. There was applied non-experimental *ex post facto* design, a descriptive method, and interviewing and scaling techniques. The instrument was a combined questionnaire constructed out of several classroom climate instruments with selection and adaptation of individual subscales.

The results of the research showed that pupils were moderately satisfied with the perceived climate, and that they expected more favorable environment for learning that the one they currently had. Differences between the perceived and preferable climate were statistically significant in all the examined dimensions. The comparison of dimensions of realistic and ideal climate with the control of academic achievement and age showed: that pupils similarly perceived a significance of the dimension climate irrespectively of their age and achievement, giving the greatest significance to the dimensions of righteousness and focus on the task, while the least significance was given to the dimension of order and discipline; that younger pupils evaluated dimensions of the realistic climate less favorable; and that the academic achievement was positively related to the perceptions of the classroom climate. Profiles of the dimensions of realistic and ideal climate were similar in comparison to the pupils' academic achievement, while the aspirations and expectations of the pupils with the poorest achievement were the lowest.

Key words: classroom climate, pupils' perceptions, pupils' expectations, satisfaction with the classroom climate.

Д-р Елена Ђерманов, Драгана Исак Новый Сад

КЛИМАТ КЛАССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПЕРЦЕПЦИИ И ОЖИДАНИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей работе, сквозь призму перцепций и ожиданий учеников, рассматриваются следующие дименсии: поддержка преподавателей, сплочённость класса, порядок и организация, сосредоточенность на задание и справедливость. Анализу подвергнуты разницы в перцепции учеников в дименсиях реального и идеального климата класса в отношении к академическом достижении, и длительность школьного образования. В опросе приняли участие 175 учеников 6 и 8 класса на территории Нового Сада. В опросе использован неэкспериментальный *ex-post- facto*, дескриптивный метод и техника анкетирования. Инструмент- комбинированный опрос, составленный из нескольких инструментов климата класса, с помощью выбора и адаптацей определённых субшкал. Резуль-

таты исследования говорят что ученики средне довольны климатом и ожидают лучшую среду для изучения. Различия между климатом, который воспринимается и того, который идеален, статистически значимые в каждой дименсии. Сравнение дименсий реального и идеального климата показало что: ученики любого возраста и успеха воспринимают важност дименсий климата, причём самое большое значение придают дименсиям справедливост и фокусирование на задание, дименсия порядка организации для их небольшого значения. Ученики младшего возраста немного хуже оценивают дименсию климата класса. Успех в школе положительно связан с перцепциями климата класса. Профили дименсий реального и идеального климата, по отношению к школьной успеваемости, похожи, но аспирации и ожидания самых слабых учеников самые низкие.

Опорные слова: климат класса, перцепции учеников, ожидания учеников, удовлетворенность климатом класса

Др Мирјана Николић

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

Др Синиша Суботић

ПИМ универзитет, Бањалука,
Босна и Херцеговина
„ЦЕОН“, Београд, Република Србија

Мр Радоје Павловић

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

UDK 37.04:51

UDK 37:159.928.23:51

Оригинални научни рад

Примљен: 25. XI 2015.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 79–98.

ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАН ЗА ДЕТЕ ДАРОВИТО У ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

Према важећим законским регулативама Републике Србије предвиђена је израда индивидуалног образовног плана (ИОП) са обogaћеним и проширеним програмом за ученике изузетних способности. Међутим, у досадашњој пракси основног образовања, ИОП се превасходно израђује за децу са сметњама у развоју, док су даровита деца углавном занемарена. У овом раду приказујемо процес доношења, израде, примене и вредновања ИОП-а за једног ученика II разреда, који од раног узраста показује даровитост за математику. Уз сагласност родитеља, иницијативу за израду ИОП-а покренуо је учитељ. У процесу израде и евалуације ИОП-а учествовали су учитељ, стручна служба школе, родитељи и стручни сарадник из области математике. У периоду имплементације ИОП-а, ученик је освојио прву награду у Србији на математичком такмичењу „Кенгур без граница“. У раду се наглашава важност пружања додатне подршке у виду ИОП-а са обogaћеним и проширеним програмом у раним годинама формалног образовања, као и успостављање континуитета између предшколског и основног образовања у идентификацији и подстицању даровитих.

Кључне речи: индивидуални образовни план (ИОП), даровитост, математичка даровитост, додатна подршка, континуитет образовања

Увод

У литератури постоје бројне одреднице даровитости. Оне варирају од изједначавања даровитости са изразито високом општом интелигенцијом, што је било посебно својствено старијим ауторима (за прегледе видети нпр: Алтарас, 2006; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Thompson & Oehlert, 2010), до модернијих схватања, према којима се даровитост посматра као мултидимензионални конструкт, сачињен из динамичке интеракције домен-специфичних способности, особина личности, срединских фактора и сл. (Dai & Renzulli, 2008; Renzuli, 2005, 2012; Thompson & Oehlert, 2010).

Бројни су и покушаји описа даровите деце и показатеља даровитости. Сматра се да већина даровите деце има повишену склоност ка умним радњама и позитиван емоционални одговор на сваки нови интелектуални изазов, као и константну потребу да решава све теже интелектуалне проблеме. Склона су да самостално бирају активности, упорна су у својим настојањима да достигну постављене циљеве, и имају повишену радну способност. Као битне карактеристике даровитих особа често се издавајају и позитивна самоперцепција, независност и јака мотивација (Чудина-Обрадовић, 1990).

Даровитост у области математике

Према Гарднеровој често критикованој, али у педагошкој пракси учестало примењиваној теорији вишеструких интелигенција (Armstrong, 2009), могуће је издвојити више различитих интелигенција, међу којима и логичко-математичку. Деца код којих је ова компонента интелигенције развијена воле да проналазе обрасце, решавају загонетке, стварају сопствене шифре, да праве шеме и експериментишу...

Већина истраживања на тему математичких способности и развоја математичког мишљења указује на то да деца која су надарена у овом модалитету имају развијене способности оперисања симболима и просторним концептима, имају високу способност резоновања, генерализације и раздвајања форме од контекста, показују наглашену имагинативност и флексибилност у мишљењу, способност секвенцирања логичких операција и сл. (Божин и сар., 2003; Koshy, Ernest, & Casey, 2009; Павловић, 2015a; Sharma, 2013).

Једно од основних практичних проблема када је реч о даровитости уопште, па тако и математичкој, јесте када и како почети са идентификацијом даровите деце у формалном образовном контексту. Типично, што је даровито дете раније идентификовано, то се повећава шанса да ће потпуно реализовати свој потенцијал а умањује ризик да, због недовољне стимулације, формира негативне ставове према учењу и радним обавезама и навикама – и консеквентно почне да подбацује (Kuo, Maker, Su, & Hu, 2010). По аналогији, исто важи и за децу која су даровита у области математике (Koshy et al., 2009). Њихова рана идентификација омогућава правовремено укључивање у посебан образовни програм, тим

пре што се нумеричке способности, способности резоновања и сл. веома рано издиференцирају (Божин и сар., 2003).

Међутим, важно је да се не донесе одлука којом би се нека деца неоправдано или преурањено прогласила даровитом и ставила пред задатке који су изнад њихових интелектуалних и развојних капацитета. Зато је процену о интелектуалној даровитости у различитим областима, па и у области математике, пожељно доносити и евалуирати у дужем временском периоду, на основу комплексних података који су добијени применом различитих метода, и посматрати је само као динамичку претпоставку, а не као коначан закључак. Како Стернберг наводи, даровитост није само стање, већ и процес, а деца нису просто даровита или недаровита, већ постоје и многе вредности између (Shaughnessy, 2002).

У откривању математичке даровитости могу се користити слични поступци који се могу применити и у другим подручјима даровитости. Један од основних метода јесте (*систематско*) *посматрање*. Оно треба да има јасно дефинисан циљ и може да укључује одговарајућа помоћна средства, на основу којих опсерватор прикупља, интерпретира и реинтерпретира податке добијене посматрањем (Крњаја & Мишкељин, 2006). *Психолошки тестови* усмерени на откривање интелектуалне даровитости представљају, такође, један од значајних извора података, као што их представљају и *биографске анкете*, настале као резултат тежње за формализацијом биографске методе.

Специфично, у откривању математичке даровитости, од користи је метод *постављање задатака који захтевају широк опсег способности и ангажовања различитих психичких функција*. На овај начин, може се утврдити не само способност решавања задатка, већ и начин на који се задатку приступа. Уз то се могу посматрати и карактеристике односа детета са вршњацима и одраслима, као и постојање или непостојање различитих облика дисбаланса (социјалног, емоционалног, моторичког) у развоју психе детета и друго (Павловић, 2015б).

Независно од коришћених метода, нема сумње да је карактеристике даровитости детета важно пратити и проучавати у дужем временском периоду, лонгитудиналним приступом. Овакав поступак неки аутори називају *процесном идентификацијом*, тј. дијагностиком (Ђорђевић, 2005).

Образовање даровите деце

Од када се почела обраћати већа пажња на даровиту децу и ученике, примењивана су три основна модела рада са њима: 1) хомогено груписање (насупрот хетерогеном груписању), 2) акцелерација и 3) обogaћивање (Грандић & Летић, 2009; Максић, 1993). Хомогено груписање узима у обзир да се даровити и креативни ученици у многим својствима и особинама разликују од осталих ученика, па са њима треба радити одвојено, по посебном програму. Овакво одвајање ученика има низ недостатака, који су се покушали превазићи делимичним груписањем даровитих ученика. Убрзано обучавање или школска акцелерација омогућава даровитој деци и ученицима брже напредовање кроз школски систем

и убрзано завршавање одређеног нивоа школе, а проблем може да представља захтев за емоционалном и социјалном адаптацијом у групи старијих вршњака. По концепцији обogaћеног програма за даровите ученике у редовним одељењима, даровитим ученицима даје се обogaћен и проширен програм, али у оквиру редовних наставних програма. Овим моделом би хипотетски требали да се превазиђу наведени недостаци друга два модела.

Међутим, мало је истраживања која су се детаљније позабавила моделима груписања (и њиховом компарацијом) у контексту даровитости, а нарочито математичке. Ипак, неки налази указују на то да хомогено груписање позитивно утиче на математичко постигнуће код даровитих ученика, док хомогено и хетерогено груписање води у подједнак ефект код просечних и исподпросечних ученика (Hunt, 1997). Предности хомогеног груписања за најбоље ученике реплицирају се и на академско постигнуће у целини (тј. не само на математичко постигнуће) (Rogers, 2002; Shields, 2002). При томе се искључиви, целодневни програми за даровите (као облик хомогеног груписања) чине најефикаснијим, док је акцелерација ефикасна, али мање од свих видова хомогеног груписања (Rogers, 2002). Треба, међутим, нагласити и да се инклузија, нарочито тзв. пуна инклузија, као актуелни образовни тренд, концептуално противи било каквом облику хомогеног груписања, заговарајући да би све образовне потребе свих ученика морале да буду задовољене у оквиру инклузивне учионице (Суботић, 2014). Истовремено, (пуна) инклузија је, у концептуалном смислу, директно компатибилна са моделом обogaћивања.

Какво је актуелно образовање даровитих у Републици Србији? Требало би, пре свега, размотрити како законски регулативи третирају даровите. Закон о основама система образовања и васпитања у Републици Србији („Сл. гласник РС”, 72/09, 52/11, 55/13, 35/15) и Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план (скр. ИОП), његову примену и вредновање („Сл. гласник РС”, 76/10), јасно предвиђају мере додатне подршке у раду са децом и ученицима који остварују исходе образовања и васпитања значајно изнад општих и посебних стандарда у оквиру предшколске установе и основне школе. У проналажењу решења за образовне ситуације даровите деце и ученика полази се од израде *педагошког профила*, који представља опис актуелног функционисања детета/ученика и треба да садржи све важне информације о његовим јаким странама и интересовањима, као и потребе за подршком. Да би се задовољили критеријуми доброг педагошког профила, неопходно је да се ради тимски и да се информације прикупљају из различитих извора и на различите начине. Након израде педагошког профила, први корак у пружању додатне подршке представља *индивидуализовани приступ*, који се остварује путем прилагођавања простора и услова у којима се одвија активност у предшколској установи, односно настава у школи. Такође, врши се и прилагођавање метода, наставних средстава и дидактичког материјала. Ако примењене мере индивидуализације не дају жељене резултате, приступа се изради ИОП-а, који може да се донесе за део или за целокупан предшколски програм, а у школи за део или област у оквиру једног наставног предмета, за један предмет, групу наставних предмета или све садржаје, као и

за ваннаставне активности. Правилником су прописани и формулари за израду педагошког профила, мера индивидуализације и самог ИОП-а.

Такође је значајно размотрити резултате неких истраживања о даровитости на предшколском и раном школском узрасту у Републици Србији. Истраживање које је спровела Николић (2013) на узорку васпитача Сремског округа, показало је да се у предшколским установама мало пажње поклања раду са даровитом децом, да васпитачи сматрају да немају довољно развијене компетенције за препознавање даровитих и пружање додатне подршке у раду са њима, те да су педагози у Србији више окренути корективном раду са децом са сметњама у развоју него бризи о развоју даровите деце. У истраживању које се бавило испитивањем ставова васпитача (Николић, Панић, & Опсеница-Костић, у штампи) и учитеља (Панић, Николић, Опсеница-Костић, & Дедај, 2014) о преферираним облицима образовања даровитих, дошло се до сазнања да свега 30% васпитача и учитеља препоручују обogaћивање курикулума и индивидуализацију васпитно-образовног рада са даровитом децом/ученицима, док већи број сматра да је хомогено и/или делимично хомогено груписање пожељнији начин рада са даровитима. Шта је разлог оваквим ставовима? Васпитачи и учитељи процењују да немају довољне компетенције за организацију рада са даровитом децом, за планирање активности, а нарочито за израду ИОП-а и да им је у том процесу неопходна подршка стручњака (психолога и педагога), као и стручњака за област у којој дете/ученик показују даровитост. Након реализованог истраживања, обављена је телефонска анкета са стручним сарадницима у 25 школа на територији Србије (Београд, Сремска Митровица, Ваљево, Лозница) и дошло се до сазнања да је само у једној од анкетираних школа (у мањој градској средини) израђен ИОП за даровитог ученика (који приказујемо у овом раду). Према мишљењу стручних сарадника, постоји глобална потреба за израдом ИОП-а, али реализација евидентно изостаје.

Процес откривања и подстицања даровитости: приказ студије случаја

С обзиром на утврђену недовољну заступљеност ИОП-а за даровите ученике у образовном систему Републике Србије, у наставку рада дајемо приказ процесне дијагностике математичке даровитости једног дечака, у периоду од предшколског узраста до II разреда основне школе. Илуструју се различите методе које су примењивали васпитач, учитељ, стручна служба школе и други актери који су учествовали у процесу идентификације даровитости, као и мере додатне подршке у току предшколског образовања и у прва два разреда основне школе. Коначно, приказује се и пример ИОП-а, који треба да послужи као илустрација и подстицај наставном особљу и родитељима како да организују и реализују еквивалентан процес за другу даровиту децу.

Предшколски узраст. Откривање даровитости овог дечака у области математике започело је његовим поласком у предшколску установу, на узрасту од пет година. После два месеца, васпитач групе препознао је да се дете истиче у односу на вршњаке у свим областима васпитно-образовног рада, а посебно у области математике. У настојању да започне процес откривања даровитости код детета, васпитач је, на основу упитника (Benito & Moro, 1999) који су попунили

родитељи, најпре прикупио податке о раном развоју детета. Следио је полуструктурисани интервју са родитељима усмерен на додатно прикупљање података о развоју раних математичких способности. У портфолио детета васпитач је приложио следећи извештај:

Још од раног узраста дете је физички напредније у односу на своју доб. Проговорио је пре навршене прве године, показивао изразито добро памћење, радозналост за спољашње подстицаје, лако усвајао нова знања и вештине, самостално и истрајно трагао за новим садржајима. На узрасту до три године имао је бурне емоционалне реакције и слабо је толеришао немогућност да нешто самостално уради. Бројеве прве десетице научио је да именује и разликује у другој половини друге године, а у току треће године научио је и бројеве друге десетице. Појаве у спољашњем свету схватао је и објашњавао нумерички, нпр: „Марко је сео на љуљашку број 2.“ На узрасту од око 3 године, умео је да броји уназад од 10, памтио је бројеве телефона и умео је да позове особе чији број је знао. Умео је да изброји предмете, упореди скупове елемената, дода и одузме за један-два, препозна основне геометријске облике, закључује о њиховим сличностима и разликама и сл. Разликовао је леву и десну страну. Са четири године умео је да сабира и одузима до 10, а са четири и по године до 100 (са једноцифреним другим сабирком или умањоцем). Решавао је задатке типа: „Бака је испекла 55 палачинака. Јован је појео 5, Теодора 8, колико је остало за Срећка?“ Научио је да гледа на сат. Волео је да решава задатке из часописа за предшколце и разумевао је основне аритметичке низове. Породично окружење је стимулативно и осим интелектуалних подстицаја, пре свега пружа осећај сигурности детету.

Васпитач је у следећем кораку применио методу постављања задатака детету, који су изнад очекивања за узраст петогодишњака и посматрао је начин израде задатака, понашање детета, однос према раду итд. Дете је самостално читало задатке. Примери неких од задатака приложени су у портфолио детета, уз закључке васпитача:

Задатак који илуструје рани развој логичког мишљења:

Сергеј пева боље од Мише. Миша пева боље од Косте. Ко од деџака пева најбоље?

Задатак који илуструје способност састављања скупова на делове:

Вељко има 4 крушке, а Милош има 5 крушака. Колико крушака треба да дају Вељко и Милош Максиму, како би сва тројица имала исто?

Задаци у којима недостаје податак и задаци са вишком података, који илуструју способност уочавања структуре текста:

На жици седе птице. Пет птица су врапци, а остале птице су голубови. Колико је било голубова?

Бака је испекла 9 колача, Вељко је појео 2 а Милош 3. Колико колача су укупно појели?

Дете лако разуме прочитани текст задатка. Аналитично решава проблем. Уме да га образложи. Показује задовољство због успешно решеног задатка и

жељу да ради даље. Може дуго да се концентрише. Чим уради један тип задатка, има идеју да самостално постави задатак који је сличан. Радује се када има прилику да другарима чита задатак и дискутује са њима о решењима.

У току периода у коме је дете похађало предшколску установу (од пете године до завршетка припремног предшколског програма), васпитач је, у сарадњи са родитељима, креирао подстицајну средину за учење и развој детета, примењивао мере индивидуализације у подстицању свих аспеката развоја, а посебно развоја математичких способности, те водио евиденцију о напредовању детета.

У портфолио је васпитач одлагао и радове детета који су продукти даровитости (пример: CD са Power Point презентацијом арапских и римских бројева, које је дете самостално израдило и демонстрирало другарима у вртићу).

Школски узраст. Психолошко тестирање приликом уписа у школу представљало је још један корак у процесу идентификовања даровитости детета. Након иницијалног интервјуа са родитељима и дететом и теста за утврђивање предзнања, примењен је тест за испитивање дечије интелигенције РЕВИСК (Биро, 1998). И на вербалној и на манипулативној скали утврђен је скор који спада у врло високо изнапросечну интелигенцију (1% у општој популацији). У току тестирања процењено је да је дете емоционално зрело, истрајно у раду, има добру толеранцију на фрустрацију, нема значајнијег уплива афективитета који би реметили постигнуће на тесту, има висок ниво аспирације, изразит мотив постигнућа и склоност ка перфекционизму. На основу психолошког тестирања и увида у портфолио из предшколског периода, стручна служба школе направила је план даљих активности у процесу праћења напредовања детета (Табела 1).

Табела 1. План активности праћења напредовања ученика

Садржај активности	Носилац активности	Сарадници	Време реализације
Упознавање учитеља са подацима о процени интелектуалног, емоционалног и социјалног статуса детета на тестирању за полазак у школу	Стручна служба		Септембар
Анализа портфолиа из предшколског периода	Учитељ, стручна служба		Септембар
Праћење напредовања детета	Учитељ	Родитељи	До полугодишта II разреда
Анализа напредовања и процена потребе за изградом мера додатне подршке	Учитељ, стручна служба	Родитељи	Почетак другог полугодишта I разреда

У оквиру предвиђених мера које је израдила стручна служба школе за период првог полугодишта I разреда, израђен је педагошки профил детета (Табела 2), којим су идентификоване приоритетне области за додатном подршком, које су водиле ка плану индивидуализације.

Табела 2. Педагошки профил ученика

Наведите јаке стране и интересовања ученика	Тешкоће и потребе за подршком
Учење и како учи	
Знања и вештине које ученик показује значајно су виша од постигнућа вршњака која се очекују у готово свим школским предметима. Ученика посебно издваја логичко мишљење, повезивање узрока и последице (што је било запажено и у току предшколског периода), аритметичко мишљење, способност уочавања законитости и правила, те извођења генерализација на основу уочених принципа, мотивација за постигнуће, истрајност, преданост и самосталност у раду, Ученик код куће, уз помоћ родитеља и самостално, долази до нових сазнања из различитих области природних и друштвених наука, користећи ИКТ, енциклопедије, уџбенике. Има изразито позитиван став према школи и учењу. Ангажован је и у бројним ваншколским активностима које лако испуњава (похађа Музичку школу-клавир и осваја награде на такмичењима, иде на часове енглеског, глуме), секцију кошарке. Осим жеље за стицањем знања, ученик велики део слободног времена проводи у дружењу и забави са вршњацима.	

Социјалне вештине	
Ученик брзо усваја правила и доследно их се придржава. Има изразиту жељу и потребу за дружењем са вршњацима. Прихваћен је у групи вршњака.	Поштовање правила социјалног понашања некада доводе ученика у ситуацију да тешко прихвата ставове и понашања других која нису у склопу, за њега усвојених норми. Потребна подршка у социо-емоционалној адаптацији и флексибилности у мишљењу у сфери социјалних односа. Пошто има изражену потребу за исправним решавањем како школских тако и животних проблема потребна подршка у ситуацијама које нису у досадашњем спектру знања и искуства ученика као и подршка у ситуацијама у којима су грешке дозвољене и пожељне ради самосталног стицања нових искустава.
Комуникацијске вештине	
Код ученика су добро развијене комуникацијске вештине. Прецизно и јасно се изражава, уме да прилагоди језик комуникације саговорнику.	
Самосталност и брига о себи	
Самосталан је у испуњавању обавеза у школи и код куће. Помоћ тражи само у ситуацијама када проучава нове садржаје за које му требају додатна појашњења или смернице.	
Утицај спољашњег окружења на учење	
Од родитеља добија подршку за развој својих способности и интересовања у готово свим областима. Музички дар развија у оквиру Музичке школе а дар за страни језик у оквиру додатних приватних часова.	
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању	
Математика	

Следећи корак био је усмерен на обогаћивање програма и диференцијацију курикулума из области математике, кроз мере индивидуализације (Табела 3), које су примењиване у току другог полугодишта првог разреда и првог полугодишта II разреда.

Табела 3. Мере индивидуализације у области математике

Процена потреба за подршком			
Мере/врста подршке	Потребне мере/врсте подршке (за које активности, односно предмете/области)	Кратак опис мере/врсте подршке и сврха тј. циљ пружања подршке	Реализује и прати (ко, када)
Прилагођавање метода, материјала и учила (мере индивидуализације)	Математика	Брже пролажење кроз основно градиво; подстицање развоја логичко-математичког мишљења, задавање проблемских задатака који захтевају различите приступе и решења, подстичу дивергентно мишљење; коришћење напреднијих уџбеника и материјала са интернета; коришћење аудио-визуелних и других стимулативних материјала у настави.	Учитељ-друго полугодиште I разреда и прво полугодиште II разреда.
Прилагођавање простора/услова у којима се активности односно учење одвија		Флексибилни временско-просторни услови за рад: ученик има прилику да се дуже бави израдом задатака у оквиру редовне наставе, да ради самостално, у пару или у малој групи са ученицима који имају повишене математичке способности.	Учитељ-друго полугодиште I разреда и прво полугодиште II разреда.

Измена садржаја учења и стандарда постигнућа образовања		П р о ш и р и в а њ е постојећих и усвајање нових знања изван плана и програма у складу са интересовањима ученика.	Родитељи уз консултације са сарадником из области математике; прво полугодиште II разреда.
--	--	--	--

Праћењем и евалуацијом постигнућа ученика на крају полугодишта II разреда (ученик је савладао више од 80% садржаја који су предвиђени за друго полугодиште II разреда, па чак и неке садржаје предвиђене за III разред: рачунске операције сабирања, одузимања, множења и дељења до 1000), процењено је да је потребно израдити ИОП за даљи период школовања, са обогаћеним и измењеним програмом, исходима образовања и начинима рада (Табела 4). Процену је донео стручни тим за инклузивно образовање, а предлог да се приступи изради ИОП-а потекао је од учитеља. Педагошки колегијум размотрио је и одобрио израду ИОП-а, а прибављена је и сагласност родитеља. Формиран је ИОП тим кога су чинили: учитељ, стручни сарадник, родитељ и сарадник из области математике. Уз консултације са сарадником из области математике, утврђено је да је за наредни период потребно радити са учеником на усвајању нових садржаја, тематски, где би сарадник повремено био ангажован као ментор. Додатни разлози за покретање иницијативе за израду ИОП-а у овом периоду били су: 1) у Републици Србији додатна настава, као облик рада, постаје обавезна тек у IV разреду, 2) такмичења из математике такође су предвиђена тек од III разреда (осим ретких изузетака, попут такмичења „Кенгур без граница“), 3) исходе градива из математике предвиђене за II разред ученик је углавном савладао и 4) процењено је да би постојала опасност да се, без додатне подршке, код ученика изгуби мотивација за даљи рад и напредовање.

Табела 4. Индивидуални образовни план – план активности за област математике

План активности			
Предмет/област: Математика, II разред, Решавање логичко-комбинаторних задатака	Крајњи циљ: подстицање развоја математичких способности кроз увођење нових садржаја Укупно трајање: једно полугодиште (до краја II разреда)		
Кораци/активности	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/очекивана промена и како ће се она проценити (ко процењује)

Упознавање ученика са методом производа у решавању комбинаторних задатака.	Сарадник из области математике	Два пута седмично - прва седмица фебруара	Ученик овладао принципима решавања комбинаторних задатака методом производа; процену разумевања врши сарадник из области математике.
Припрема и израда једноставних логичко-комбинаторних задатака у којима се примењује метод производа.	Сарадник из области математике, учитељ, ученик	Два пута седмично - друга и трећа седмица фебруара Домаћи задаци - једном седмично	Ученик решава једноставне задатке из области комбинаторике у којима се примењује метод производа; успешност процењује учитељ и родитељ (у раду код куће) преко 85 % тачно урађених задатака.
Упознавање ученика са методом збира у решавању комбинаторних задатака	Сарадник из области математике	Два пута седмично-последња седмица фебруара	Ученик овладао принципима решавања комбинаторних задатака методом збира; процену разумевања врши сарадник из области математике.
Припрема и израда једноставних логичко-комбинаторних задатака у којима се примењује метод збира	Сарадник из области математике, учитељ, ученик	Два пута седмично - прва и друга седмица марта Домаћи задаци - једном седмично	Ученик решава једноставне задатке из области комбинаторике у којима се примењује метод збира; успешност процењује учитељ и родитељ (у раду код куће) преко 80 % тачно урађених задатака.

Припрема и израда једноставних комбинаторних задатака у којима се комбиновано примењује метод производа и метод збира	Учитељ, ученик	Једном седмично у току прве половине априла	Ученик решава једноставне задатке из области комбинаторике у којима се примењује метод збира; успешност процењује учитељ и родитељ (у раду код куће) преко 75 % тачно урађених задатака.
Припрема и израда комбинаторних задатака са различитих такмичења Друштва математичара Србије и Архимедеса.	Учитељ, ученик	Једном седмично у току прве половине априла месеца Домаћи задаци-два пута седмично	Ученик успешно решава више од 80% логичко-комбинаторних задатака задатака са такмичења за трећи разред и 40% задатака са такмичења за четврти разред.

План активности			
Предмет/област: Математика, II разред, Решавање проблемских аритметичких задатака (методе)	Крајњи циљ: подстицање развоја математичких способности кроз овладавање новим методама за решавање задатака по проширеном програму Укупно трајање: једно полугодиште (до краја II разреда)		
Кораци/активности	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/очекивана промена и како ће се она проценити (ко процењује)

Избор и задавање једноставнијих проблемских аритметичких задатака који подразумевају одређене стратегије и примену метода у раду	Учитељ уз консултације са сарадником из области математике	Једном седмично-трећа седмица марта	Ученик самостално долази до решења неких математичких проблема и покушава да уопштава примењене стратегије; успева самостално да реши око 60% изабраних задатака
Објашњење методе инверзије	Сарадник из области математике	Једном седмично-четврта седмица марта	Ученик разуме методу; процену врши сарадник из области математике
Објашњавање методе графова	Сарадник у области математике	Два пута седмично-трећа седмица априла	Ученик разуме методу; процену врши сарадник из области математике
Објашњење методе дужи	Сарадник из области математике	Два пута седмично-четврта седмица априла	Ученик разуме методу; процену врши сарадник из области математике
Избор и припрема сложенијих задатака који захтевају примену приказаних метода	Учитељ и сарадник из области математике	Два пута седмично-у току маја месеца	Ученик решава више од 80% проблемских аритметичких задатака уз примену научених метода

План активности			
Предмет/област: Математика, II разред, редовно школско градиво	Крајњи циљ: подстицање развоја математичких способности Укупно трајање: једно полугодиште (до краја II разреда)		
Кораци/активности	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/очекивана промена и како ће се она проценити (ко процењује)
Самостална припрема задатака у оквиру редовног градива.	Ученик	Једном месечно од фебруара до јуна	Ученик самостално креира проблемске текстуалне задатке које решавају други ученици у одељењу. Процену успешности врши учитељ и други ученици.
Састављање задатака за квиз такмичења у одељењу и између одељења другог разреда.	Ученик	Два пута у току јуна месеца	Ученик саставља задатке који су у складу са стандардима постигнућа за други разред из области математике. Процену врши учитељ и други ученици.

Евалуација ИОП-а вршена је у две етапе: половином априла месеца и на крају школске године. У првој етапи евалуације утврђено је да су сви предвиђени исходи остварени и да ученик показује изразиту мотивацију да ради по предвиђеном плану. Нису примећена понашања која би указивала на то да је ученик оптерећен новим садржајима и да га постављени циљеви фрустрирају. У другој етапи евалуације, на крају школске године, забележено је да је ученик на међународном математичком такмичењу „Кенгур без граница“ освојио прву награду у Републици Србији. Учешће на такмичењу није било дефинисано као посебан циљ, већ је представљало последицу континуираног интересовања и рада из области математике, које, као што је приказано, егзистира још од раног узраста.

Предвиђено је да се у новој школској години настави са дефинисањем нових исхода у индивидуалном образовном плану, али само за једно полугодиште. Процењено је да треба даље планирати у малим корацима, јер се градиво математике у наредним разредима усложњава. Такође, треба узети у обзир даљи темпо развоја ученика, као и чињеницу да ученик има и друга интересовања, која ће можда желети да продуби. Пре свега, треба водити рачуна о целокупном психолошком развоју ученика и задовољавању емоционалних и социјалних потреба кроз даље школовање.

Завршна разматрања

Овај рад је имао за циљ да укаже на значај раног откривања даровитости из математичке области и пружања додатне подршке кроз различите приступе и укључивање свих релевантних актера: васпитача, учитеља, породице, стручних сарадника и сарадника из области математике. Методе откривања даровитости приказане у овом раду представљају илустрацију метода које се могу генерализовати и на друга подручја даровитости. Важно је, пре свега, да све значајне одрасле особе, које су у контакту са дететом (родитељи, васпитачи, учитељи...), на прави начин опсервирају карактеристике детета и заједнички предузимају релевантне кораке у циљу подстицања даровитости. Идентификација даровитих је, чини се, најпоузданија када се посматра као процес (Shaughnessy, 2002). Зато је важно успоставити континуитет у праћењу даровитости од предшколског узраста (ако се већ тада открије) и вертикално повезивање са следећим нивоом образовања, тј. основном школом (а у перспективи и са средњом школом). Један од добрих начина повезивања је документовање и праћење развоја и напредовања детета кроз портфолио. Увид у претходни развој детета, у периоду када дете полази у школу, омогућава да се настави подстицање способности детета у зони наредног развоја (Vygotsky, 1978) јер би, у противном, постојала опасност да дете (сада већ ученик) изгуби мотивацију за рад и даље напредовање (Kuo et al., 2010).

Психолошки тестови представљају значајан инструмент у идентификацији даровитих, али само у склопу свих других података који се прикупљају из различитих извора, у дужем временском периоду. Креирање подстицајне средине за учење (у раном узрасту), уз обogaћивање курикулума у периоду школовања, свакако представља добар начин подстицања даровитости. Редовне вршњачке групе у предшколским установама и школска одељења могу да задовоље потребе даровите деце/ученика ако се у подстицању њихове даровитости примени индивидуализација рада и, када је потребно, индивидуални образовни план.

Иако васпитачи и учитељи у Републици Србији процењују да немају довољно развијене компетенције за рад са даровитом децом, мишљења смо да је довољно да постоји сензибилитет за потребе даровитих, адекватна процена потребе за додатном едукацијом, свест о значају тимског приступа у раду са даровитима, знање о могућим начинима укључивања даровитих у постојеће програме,

као и промишљање о ангажовању свих расположивих ресурса, како из оквира институционалног образовања, тако и из шире друштвене заједнице, који могу да допринесу квалитетнијем раду са даровитима. Пример који је приказан сигурно треба ревидирати и допунити новим идејама и искуствима, водећи рачуна о индивидуалним карактеристикама ученика и контексту у коме се ИОП израђује и реализује. Подстицај да се кораци у изради и реализацији ИОП-а прикажу у раду настао је из жеље аутора да своја искуства поделе са стручном јавношћу и подстакну и друге колеге да се баве подршком даровитима.

Референце

- Алтарас, А. (2006). *Даровитост и подбацивање*. Београд, РС: Центар за примењену психологију.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Benito, Y., & Moro, J. (1999). An empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students. *Gifted and Talented International*, 14, 80-91.
- Биро, М. (1998). *Приручник за РЕВИСК* (II ревидирано и допуњено издање). Београд, РС: Друштво психолога Србије.
- Божин, А. и сар. (2003). *Даровити и шта са њима-практикум*. Вршац, РС: Виша школа за образовање васпитача.
- Чудина-Обрадовић, М. (1990). *Надареност*. Загреб, ХР: Школска књига.
- Dai, D. Y., & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114-130.
- Ђорђевић, Б. (2005). *Даровитост и креативност деце и младих*. Вршац, РС: Виша школа за образовање васпитача.
- Грандић, Р., & Летић, М. (2009). *Родитељи и наставници о даровитој деци и младима*. Нови Сад, РС: Савез педагошких друштава Војводине.
- Hunt, B. (1997). The effect on mathematics achievement and Attitude of homogeneous and heterogeneous grouping of gifted sixth-grade students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(2), 65-73.
- Koshy, V., Ernest, P., & Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 40(2), 213-228.
- Крњаја Ж., & Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*. Лађарак, РС: АМ графика.
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379.
- Максић, С. (1993). *Како препознати даровитог ученика*. Београд, РС: Институт за педагошка истраживања.

- Николић, М. (2013). *Континуитет у инклузивном образовању између предшколске установе и основне школе*. Рад презентован на VI међународној научној конференцији „Инклузија у предшколској установи и основној школи“, Институт за педагошка истраживања и Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум, Сремска Митровица, Република Србија.
- Николић, М., Панић, Т., & Опсеница-Костић, Ј. (у штампи). Даровитост на предшколском узрасту из угла васпитача. У *Годишњаку за психологију*. Ниш, РС: Филозофски факултет.
- Panić, T., Nikolić, M., Opsenica Kostić, J., Dedaj, M. (2014). *Talent and talented children as perceived by teachers*. Paper presented at 10th Days of Applied Psychology, University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš, The Republic of Serbia.
- Павловић, Р. (2015а). *Пример једног програма за рад са децом даровитом за математику*. Рад презентован на VI научном скупу са међународним учешћем: Наука и наставна пракса, Педагошки факултет, Бијељина, БиХ.
- Павловић, Р. (2015б). *Методички приступ у решавању текстуалних аритметичких задатака у раду са даровитом децом предшколског узраста*. Рад презентован на VI међународној научној конференцији „Инклузија у предшколској установи и основној школи“, Институт за педагошка истраживања и Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум, Сремска Митровица, Република Србија.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање („Службени гласник РС”, број 76/10).*
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2nd ed.) (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13-31). New York, NY: Springer.
- Rogers, K. (2002). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review*, 24(4), 103–107.
- Sharma, Y. (2013). mathematical giftedness a creative scenario. *Australian Mathematics Teacher*, 69(1), 15-24.
- Shaughnessy, M. F. (2002). A reflective conversation with Robert J. Sternberg about giftedness, gifted education, and intelligence. *Gifted Education International*, 16(3), 201-207.

- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24(3), 115-119.
- Суботић, С. (2014). Инклузија, моралност и реалност: одговори на тешка питања. *Примењена психологија*, 7(4), 515-529.
- Thompson, L. A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298-307.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Закон о основама система образовања и васпитања*. („Сл. гласник РС”, 72/09, 52/11, 55/13, 35/15).

Mirjana Nikolić, Ph.D., Sremska Mitrovica
Siniša Subotić, Ph.D., Banjaluka
Radoje Pavlović, Sremska Mitrovica

INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN FOR A CHILD GIFTED IN MATHEMATICS

Abstract

According to valid legislation of the Republic of Serbia, there has been foreseen elaboration of the individual educational plan (IEP) with enriched and expanded program for the pupils with extraordinary skills. However, the previous practice of elementary education shows that IEP has been primarily made for the children with developmental disabilities, while gifted children are usually overlooked. The paper presents a process of adoption, elaboration, implementation and evaluation of IEP for a second grade elementary school pupil who shows a talent for mathematics from his early age. The teacher started the initiative for IEP elaboration, with the parents' consent. The participants in the process of IEP elaboration and evaluation were the teacher, the school professional service, parents and the expert associate in the field of mathematics. In the period of IEP implementation, the pupil won the first prize in Serbia at the mathematical competition 'A Kangaroo Without Borders'. The paper emphasizes an importance of providing an additional support in the IEP form with enriched and expanded program in the early age of formal education, as well as establishing continuity between pre-school and elementary school education in order to identify and encourage the gifted.

Key words: individual educational plan (IEP), giftedness, giftedness in mathematics, additional support, continuity of education.

Д-р Миряна Николич, Сремска-Митровица,
д-р Синиша Суботич, Баня-Лука, Белград
м-р Радойе Павлович, Сремска-Митровица

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПЛАН ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЁННОГО РЕБЕНКА

Резюме

В соответствии с нормативно правовыми актами Республики Сербии предусмотрено создание индивидуального образовательного плана (ИОП), обогащённой и расширенной программы для учеников исключительных способностей. Однако, до сих пор ИОП создается, прежде всего, для детей с ограниченными возможностями, пока одарённые дети пренебрегаются. В настоящей работе демонстрируем процесс создания и применения ИОПа для ученика второго класса, который с раннего возраста показывает математический талант. Создание ИОПа инициировал учитель, родители согласились. В процессе создания и эвалюации ИОПа участвовали учитель, школьный психолог, родители и научный сотрудник в области математики. В процессе реализации ИОПа ученик получил первый приз в Сербии в конкурсе по математике “Кенгуру без границ”. В работе подчеркивается важность поддержки обогащённой и расширенной программы ИОПа в раннем периоде формального образования, а также и обеспечения непрерывности в идентификации и стимулировании талантливых ребят дошкольного и школьного начального образования.

Опорные слова: индивидуальный образовательный план (ИОП), одарённость, математическая одарённость, дополнительная поддержка, непрерывность образования

ЕДУКАЦИЈА МЛАДИХ О ШТЕТНОСТИ ПУШЕЊА И ПОТРЕБА ОРГАНИЗОВАНЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ У РАДУ СА ЊИМА

Апстракт

Истраживања показују да су више од 42% ученика основне школе пробали пушити, а да 8,8% дечака и 8,3% девојчица узраста од 13 до 15 година редовно пуши. Тај податак захтева темељније проучавање узрока пушења, везаности овог порока са карактеристикама друштвене средине и развој специфичне едукативне стратегије у основној школи у борби против пушења, која подразумева креирање специфичног плана васпитног деловања, обезбеђивање едукативних тимова, у које ће се поред наставника укључивати и лекари, посебно педијатри, али и темељно праћење промена и остварених васпитних резултата.

Сложеност проблема захтева темељније упознавање, наставника и ученика, како са здравственим, тако и са друштвеним, и бихејвиоралним особеностима проблема пушења (утицај породице и родитеља који пуше на еластичнији морални однос према овом пороку), развијање интердисциплинарног приступа у превенцији, а организација континуираног васпитног рада усмереног на престанак пушења код ученика, и одвикавања мора се организовани тако, да у њој значајну улогу имају сами ученици-врињаци у одељењу, уз стручну и сталну помоћ школских тимова, и лекара који ће водити овај васпитни процес.

Кључне речи: превенција против пушења, одвикавање од пушења деце у основној школи

Дефинисање проблема пушења међу ученицима основне школе

Према подацима Министарства здравства у Србији, редовно пуши 34% мушкараца и 26,% жена. Истраживања која је организовала ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs,) показују да је око 42,7% младих на узрасту од 15 година пробало пушити, а 8,5 % их редовно пуши. Петнаестогодишњаци који данас пуше, у просеку ће живети 20-25 година краће (Baan, B.,1990). Сличне податке показало је и наше експлоративно истраживање, које смо организовали у основним школама у Новом Саду. Проблем са

пушењем је утолико већи, што тај проценат пушача, како одраслих тако и деце у нашим друштвеним условима веома споро опада.

Наиме, експлоративно истраживање је организовано тако, да је после одржаног предавања о штетности пушења ученицима подељен упитник о пушењу, у коме су им постављена свега четири питања са понуђеним одговорима, али и са могућношћу да дају свој одговор. Питања су обухватала четири теме: 1. “Колико ученика у твом одељењу, пуши цигарете” са изборним одговорима: а. више од половине, б. мање од половине 2. “Пушиш ли ти цигарете” са понуђеним одговорима: а. редовно, б. понекад, ц. пробао сам, д. не пушим. 3. “Пуше ли цигарете твоји родитељи” са избором заокружавања: а. редовно, б. понекад, ц. не пуше, и 4. “Који је према твом мишљењу главни разлог због кога ученици пуше цигарете”, а понуђени одговори су били: а. због друштва, б. због тога што им се свиђа, ц. осећају се одраслијима д. или нешто друго.

Уз свако понуђено питање остављен је простор за додатна објашњења.

Резултати ове прелиминарне анкете показали су да је 40,23% пробало пушити, 1 од 10 ученика тренутно редовно пуши, а изложеност дуванском диму у породици је изразито висока, код скоро три четвртине ученика родитељи (један или оба редовно пуше у породици). Мотиви пушења су очекивани – доминирају мотиви везани “за статус међу вршњацима”, и опонашање одраслих. Једна ученица је одговорила: “почела сам из досаде, али ми је цигарета постала као лек. Ослобађа ме од нервозе и главобоље”, а друга “сакријемо се нас пар на одмору, узмемо једну паклу и као пушимо-пућкамо због друштва”. Неки почињу и из радозналости.

Међутим, истраживачки подаци до којих смо дошли показују и одређене позитивне тенденције, које би требало искористити са циљем решавања овог проблема. Наиме, 8 од 10 ученика сматра да пушење треба забранити, скоро половина оних који пуше рекла је да је спремна да престане.

Сложеност проблема захтева темељније упознавање, наставника и ученика, како са здравственим, тако и са друштвеним особеностима проблема пушења (утицај породице и родитеља који пуше на еластичнији морални однос према овом пороку), развијање интердисциплинарног приступа у превенцији код младих у вези са пушењем. Стога наставници и ученици треба да добију све релевантне информације епидемиолошких истраживања о пушењу у Србији и свету, информације о штетности пушења, пасивног пушења, а организација континуираног васпитног рада усмереног на престанак пушења код ученика, превенције и одвикавања мора се организовани тако, да у њој значајну улогу имају сами ученици, уз стручну и сталну помоћ школских тимова и лекара који ће водити овај васпитни процес.

Епидемиолошки приступ проблему пушења

Оно што је неопходно нагласити, имајући у виду доступна истраживања у медицини, су чињенице везане за узроке јављања зависности од пушења.

Цигарете садрже таква хемијска једињења од којих 60 њих изазива концер, код оних који их дуже конзумирају. Зависност изазива никотин. Произвођаћи манипулишу никотином и убацују га у цигарете, да би били сигурни да ће изазвати зависност. Наиме, никотин брзо улази у крв за свега 30 секунди, и шири се у тело и мозак, и изазива осећања задовољства и енергије. Једна од тих хемикалија је епинепхрине. После пола сата то стање задовољства нестаје и пушач се осећа нелагодно, депресивно и мора пуново узети цигарету, да би смањιο тензију и успоставио жељено стање у организму. Овај циклус стимулације и депресије се смењује, и води развоју чврсте зависности индивидуе од пушења. Међутим, ту се процес не завршава. Пошто тело не може да изгради високу толеранцију на никотин, пушачи у том процесу почињу да пуше све више и више цигарета, да би остварили првобитно задовољство и смањили тензију. Са порастом стреса, особа се све више везује за пушење, и уколико реши да прекине ову узрочно-последичну везу, код ње се додатно јављају промене у виду: експлозивности, беса, агресије, и низа других негативних осећања.

Оно што је важно да се нагласи, то су сличне штетне последице које настају и уколико се ради о секундарном пушењу (боравак у просторији у којој се пуши, има слично дејство ауто испарења, у виду карбон монооксида).

Пушење је повезано са најмање једном трећином, свих канцера који изазивају смрт. Оно је узрок: канцера плућа, уста, ларинкса, душника (Hirsh, A. (1993), езофагуса, панкреаса, бронхија, бубрега, цервикса, и др.

Социјално - психолошке димензије проблема пушења међу младима

На социјално психолошком плану проблем решавања пушења је још сложенији пошто он подразумева васпитно-образовни рад усмерен на измену вредности и ставова који се на њима заснивају, а тек онда решавање проблем понашања везаног за пушење код деце у основној школи.

Садржаји, орагнизација и програми који промовишу здравствено образовање су увек под утицајем индивидуалних, религиозних, културних, политичких и економских фактора, који су такође увек под утицајем индивидуалних и друштвених вредности.

Вредности су интегрални или саставни део (феномени) свакодневног живота, сваке индивидуе, чак и ако их није свесна, оне утичу на њене идеје, и на њено понашање. Вредности су производи културног бекгранунда, родних, религиозних припадности, припадности различитим социјалним групама (Kulig, 2002). Вредности због тога постају интериоризоване и утичу на мотивацију, понашање, мишљење и одлучивање сваке личности. Другим речима оне постају стандарди који усмеравају понашање личности, и оне су интериоризоване у идентитет сваке личности. Појашњавање нечијих вредности помаже индивидуи не само да сазна узроке својих реакција и свог понашања, него и да направи жељене изборе и одлуке у будућности.

Вредносни систем, је организација уверења која усмерава и одређује индивидуално понашање. Тај систем чине инструменталне и опште вредности. Инструменталне вредности су оне које моделују понашање као што су поштење, честитост, независност, или зависност. Ове вредности воде учвршћивању општих вредности које се манифестују као срећа, задовољство, социјална правда, или разборитост. Оба нивоа вредности утичу на понашање, тако да може да дође до конфликта међу њима. Као пример можемо узети у обзир једног адолесцента, коме родитељи говоре колико је штетно пушење, и са друге стране он је окружен вршњацима, који цене оне који пуше. У том случају, доћи ће до сукоба између ове две категорије вредности: општих и инструменталних. Разрешење овог конфликта код индивидуе биће условљено приоритетима за које ће се индивидуа определити. Уколико адолесцент буде сматрао да му је однос према родитељима важнији од односа са вршњацима, он ће се понашати у складу са тим избором, и донеће одлуку да покуша да остави пушење, и да се бори против те лоше навике.

Следеће две категорије које можемо идентификовати у односу на индивидуу, а које су евидентне на основу понашања индивидуе су: усмереност на задовољство (задовољење) и усмереност на постигнуће, или задовољство насупротив самоостварењу и развоју. Потребе везане за задовољство могу бити подмирене и смањивањем жеља. Наиме, оне индивидуе које су усмерене на задовољство, налазе се у одређеном кругу условљеног понашања, јер задовољење одређеног нивоа таквих потреба везаних за уживање, води стварању виших потреба везаних са уживањем или изазива незадовољство уколико нису подмирене. Са друге стране остваривање вредности везаних за самоостварење и самоактуализацију, увек је усмерено ка настојањима да се остваре особени циљеви и животни задаци, и ове вредности увек воде здравијем животу. Фокусирање личности на остваривање задовољства физичког или емционалног, често може да претходи појави ове друге више врсте вредности усмерене на самостваривање и саморазвој, и заснива се на унутрашњим процесима самоевалуације. То је процес у коме долази до реструктурирања циљева, у којима се претходни циљеви везани за задовољство преформулишу у развојне циљеве. Уколико имамо у виду здравље онда се развојни циљеви могу одредити као: а. да је то живот богат различитим активностима које су усмерене на одржавање здравља, или б. уколико ученици већ имају навике које нарушавају здравље, њихова стимулација и усмеравање ка остваривању саморазвоја и креирању развојних циљева везаних за здравље.

Вредности које се односе на здравствено васпитање и на промоцију здравља могу се разматрати на два нивоа: на индивидуалном нивоу и на друштвеном нивоу.

На индивидуалном нивоу вредности детерминишу да ли је одређено здравствено понашање прихватљиво, да ли би га индивидуа уврстила у свој репертоар понашања, и да ли ће разматрати и прихватити одређени програм промоције здравственог живота. Дакле, као што је истакнуто, кад се вредности учврсте код индивидуе, оне ће увек утицати на то, како ће се индивидуа понашати у односу на питања сопственог здравља што значи да је од изузетног значаја

у васпитном систему почети са програмима формирања жељених вредности и вредносних оријентација већ од основношколског узраста, и креирати их тако да се континуирано остварују на свим узрастима, везивати садржаје програма за све актуелне друштвене проблеме и вредности, и утицати на развој негативних ставских диспозиција код деце школског узраста према: пушењу, према искривљеним мерилима лепоте (претерана мршавост код манекенки, према дрогама, и опијатима). Креирању курикулума здравственог васпитања морала би претходити истраживања вредносних оријентација и вредности код деце одређеног узраста.

Стратегије васпитаног деловања у основној школи на превенцији и одвикавању ученика од пушења

Циљ едукације у основној школи је превентивно развијање негативних ставова према пушењу, јер је превенција најефикаснији приступ, али исто тако и смањити број пушача у овој популацији, чиме би се директно смањио низ болести које настају као последица пушења. Овакав програм треба истовремено да креирају и остварују лекари педијатри, разредне старешине, наставници, чији садржаји омогућавају да се као васпитани задаци поставе они везани за здравствено васпитање деце основношколског узраста као и сами ученици учествовањем у организованим радионицама, дискусионим групама, припремама презентација и анализама остварених резултата у њиховом одељењу.

Међутим, васпитни задаци не могу се везивати само за информисање (James, 2004), него и за деловање на промену система вредности код деце, и на организовано континуирано и конкретно деловање на ученике да оставе пушење. Програм треба да окупи ученике који имају проблеме са пушењем, и да омогући не само евалуацију онога што је ученицима речено, него и евалуацију промена у њиховом понашању. Основна школа је оптимална васпитна средина, јер се може деловати на вршњаке, укључивати вршњаке у помоћ при мотивацији њихових другова да се изборе са овим пороком, а у исто време да се и код свих развија здрави стил живота. Наиме, и поред жеље да престану пушити, и поред знања о томе колико је оно штетно, неопходно је обезбедити адекватну подршку и стручну помоћ ученицима применом метода васпитаног деловања које ће водити бихевиоралним променама, а оне поред пружања знања о штетности пушења подразумевају континуирано мењање вредносних оријентација, мењање ставова према овом пороку, и развој новог стила живота.

Програм превенције би обухватао знања о штетности пушења, припремање ученика на социјалне ситуације у којима ће бити у ситуацији да пробају и да запале цигарету, или припремање на кризне социјалне околности, помоћ ученицима који су већ почели пушити у организацији дневних активности, тако да се те ситуације што ређе отварају - укључивањем ученика у слободне и спортске активности, прављење индивидуалних листа мотива која ће ученицима помоћи да се супроставе жељи да запале цигарету насупротив жељи нпр. да буду уредни,

здрави и слчно, објашњавање ученицима да треба само да издрже око 3 до 5 минута, колико ће осетити притисак и жељу да узму цигарету, упознавање ученика са техникама идентификовања социјалних активности у којима се та жеља јавља, и техникама праћења указивањем да ће на основу тог вођења видети да се интензитет и фреквенција жеље за пушењем смањује и гаси, и да ће управо тим вођењем њихово самопоуздање расти, развијање код њих новог стила живота. Упознати их са позитивним променама у организму (Durlok, J.(1997) које ће сопственим снагама остварити и са подацима да већ после 20 минута од непушења, крвни притисак и пулс се враћају у на нормалне вредности, да се после 8 сати ниво никотина и угљен монооксида (CO) враћа на нормалну вредност, да се после 24 сата из тела потпуно елиминише ЦО и да се плућа почињу чистити, да после 48 сати више нема никотина у телу. Континуирани рад подразумева и континуирано праћење, или анализу искустава ученика индивидуалну или групну. Упознати их са техникама релаксације и превазилажења раздражљивости до које може доћи. Увођење ученика у технике самоподстицања и самонаграђивања, како би се оснажило самопоуздање.

Овако наведене активности подразумевају да се у основним школама морају креирати и развијати пројекти борбе против пушења (Meijer, B. Bronski, D. (1996), јер оно што је до сада рађено: у виду информисања, нпр. у основној школи “Ђорђе Натошевић”, иако је било присутно 70 ученика, је добро али недовољно, слично се може оценити и делатност Савеза друштава за борбу против рака у Војводини који је одржао едукативни семинар “Превенција пушења код младих”. У суштини, то су добре и значајне активности, али оне не могу да остваре жељене циљеве: да одвикну ученике од пушења. Тај процес је далеко сложенији, и он мора да подразумева дуготрајнији, организовани, тимски рад стручњака различитих профила: педагога, педијатара, психолога, наставника и ученика и креирање флексибилних програма и динамичних облика рада, који ће на овом узрасту формирати ставске диспозиције усмерене против пушења и учврстити их пре него што деца дођу у ситуацију у којој ће бити изложени том искушењу, и на крају утицати на постепено мењање друштвено неприхватљивих ставова, уколико ученик почне да пуши. Оно што се увек мора имати у виду је чињеница, да кад год васпитни циљ представља мењање понашања ученика, подразумева рад на мењању вредносних оријентација и ставова код ученика, а то је немогуће остварити само информисањем и повременим спорадичним активностима.

Особеност рада на развоју здравствене културе ученика не огледа се само у програму, него и у организацији васпитног рада. Посебно место у овом раду имали би лекари - педијатри, како у едукацији ученика, јер ученици имају више поверења у информације које добијају од лекара, тако и у односу на објашњавање штетности деловања пушења на цео организам, и у односу на могућности борбе са овим пороком.

Литература

- Baan, B.(1990); Prevention of smoking in young children in Holland: education and changing attitudes, PubMed, NCBI.
- Bergman, K. (2003); Healt Promotion and Disease Prevention in the Family, Jossey Buss, University of Michigan
- Durlok, J.(1997); Successful Prevention Programs for children and Adolescents, Publiher Info Springer.
- Gajić, I.(2007); Ishrana i zdravlje, Ekonomist Online,Beograd, br.10.
- Hirsh, A. (1993): Prevention of Respiratory Diseases, Inform, Haltcare.
- James, D.(2004): Healt Communication, Gale Encyclopedia of Nutrition and Wel Being, New York, Macmillan Reference
- Kulig, C. J.(2002); Velues in Healt Education, Healthine, New York, Macmillan Reference
- Meijer, B., Bronski, D.(1996); Investigation of smoking habits among schoolchildren, Findarticles.
- Radulović, D. (urednik), (2003); Ne dozvoli da te sagori, jednostavno prestani, Novi Sad, Savez društava za borbu protiv raka
- Radulović, D. (urednik), (2005); Nikad neću pušiti, Novi Sad, Savez društava za borbu protiv raka

Dr Maја Kovačević, PhD., Novi Sad

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE ABOUT THE HARMFUL EFFECTS OF SMOKING AND THE NEED FOR ORGANISED PREVENTION WORK WITH THEM

Abstract

Research show that more than 42% of primary school pupils tried to smoke, and that 8.8% of boys and 8.3% of girls aged 13 to 15 years smoke regularly. Firstly, this information requires a thorough study of the causes of smoking and of connections of this vice with the characteristics of the social environment. Secondly, it requires a development of a specific educational strategy for primary schools in this fight against smoking, which involves the creation of a specific plan of educational influence and providing educational teams, which will, next to the teachers, include doctors, especially pediatricians. Finally, it requires a fundamental monitoring of changes and actual educational results. The complexity of the problem requires introducing more thoroughly the health care, social and behavioural characteristics of the problem of smoking to teachers and students (the influence of the family and parents who smoke to the morally more elastic attitude towards this vice), and also, requires developing the

interdisciplinary approaches in the prevention. In addition, the organisation of continuous educational work aimed at smoking cessation among pupils must be organised in a manner that a significant role in that process is given to the students themselves and their peers in the class, with the professional and continuous assistance of the school teams and doctors, who will lead this educational process.

Key words: cigarette smoking prevention, primary school children smoking cessation.

Д-р Мая Ковачевич, Новый Сад

ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЁЖИ О ВРЕДЕ КУРЕНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В РАБОТЕ С НИМИ

Резюме

Исследования демонстрируют что больше чем 42% учеников начальной школы попробовали курить, причем 8,8% мальчиков и 8,3% девочек возраста 13- 15 лет регулярно курит. Эти данные требуют исследования причины курения, взаимоотношения этой вредной привычки и характеристик социальной среды, и развития образовательной стратегии в начальной школе, которая включает в себе создание плана воспитания, обеспечение образовательных групп, составленных из преподавателей и лечников, особенно предиастров, и тщательнее ознакомление преподавателей и учеников с здравоохранительными, социальными и бихевиористскими характеристиками курения (влияние курящих родителей), развитие интердисциплинарного подхода профилактики. Надо организовать непрерывную образовательную работу направлenu на отказ курения. В процессе прекращения значительную роль имеют и ученики сверстники, с помощью школьных психологов и врачей.

Опорные слова: профилактика курения, отказ от курения детей в начальной школе

Др Аница Арсић
Музичка школа „Јосиф Маринковић“
Вршац

UDK 81'42
Стручни чланак
Примљен: 12. I 2016.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, р. 107–116.

ТЕОРИЈЕ ТЕКСТА- САВРЕМЕНИ ПОГЛЕД НА ЛИНГВИСТИКУ

Резиме

Човечанство је остваривало и остварује комуникацију помоћу знакова. Природно устројство, закони по којима се догађаји одвијају и односи који се остварују обележени су знацима. Знаци обележавају и одређују читаву друштвену динамику. По Чарлсу Морису (Charles W. Morris) знак је прва тачка додира између људског и свеколиког окружења, јер у свом чулном емоционалном, когнитивном и конативном тоталитету, човек први контакт са природом и друштвеном средином успоставља преко чула, примајући различите врсте знакова. Његов примарни тест реалности реализован је чулним сензацијама. Чулна импресија пролази кроз сложенију биолошку и психолошку обраду, како би се сложила слика објекта. Знак је чулни стимуланс од кога почиње пут ка свести о постојању објекта. Свест о знаку као базичној комуникацијској јединици развијала се пратећи велики замах људске мисли, која је своју кулминацију достигла у другој половини XIX и почетком XX века. Знак је пратио човека на читавом његовом еволуционом путу, али је постао материјализован писањем ознака које су служиле да се забележи неко откриће, појава, догађај или доживљај. Будући да се знак уобличио као комуникацијски симбол у писаном тексту, било је логично да се прва научна истраживања појаве у лингвистици.

Кључне речи: Знак, лингвистика, тест реалности, комуникацијски симбол

Увод

Швајцарски лингвиста Фердинанд Сосир (Ferdinand de Saussure) је поставио темеље модерној лингвистици и отворио врата за проучавање језика као комплексне, вишезначне категорије у оквиру које се детектује знак као динамичка јединица структуре. Његово дело *Cours linguistique generale* (Курс опште линг-

вистике) представљао је покретачки импулс за бројна и значајна истраживања која су уследила у лингвистици. Потпуно нови аспект сагледавања језика представља Сосирова теза о језику као организованом систему знакова, који су међусобно повезани тако да вредност једног знака бива условљена присуством других знакова. Оригинални прилаз језичком знаку Сосир је дао тврдњом да је основна јединица језичке структуре сложене природе. Представља спој гласовних феномена којима се нешто означава са означеним појмом. Анализа корелације *означитеља* (significant) и означеног (signifie) представљала је базични постулат за развој нове лингвистичке гране о језичком знаку-*семиологије*. Семиологија је као појам брзо престала да буде одредница која дефинише искључиво језички знак. Као ознака се проширила на симболе и знаке који представљају категорије којима се објашњавају филозофски, логички, социолошки, и психолошки појмови (Крстић, 1988) Инфлуентност Сосирових теоријских поставки сврстава га у идејне творце нових друштвених теорија и покрета међу којима се по опсегу утицаја издваја структурализам.

За разлику од Фердинанда Сосира, који користи језик као базични еквивалент да објасни динамику знака, амерички филозоф науке и језика Чарлс Сандерс Пирс (Charles Sanders Pierce) дефинише концепт знака изван језичког оквира и усмерава научну расправу о знаку ка филозофији и уметности. Пирс покреће нове идеје о знаку као функционалној и рационалној творевини. (Закић, 2001).

Знак као комплексна динамичка категорија експонира се као материјализовани запис и чулима прихваћен отисак који се синтетише и анализира у вишим менталним сферама. Знак је интегрални део текста без обзира о којој се врсти текста говори. Подједнако одређује књижевни, филозофски, уметнички, и текст из физике и механике. Сваки текст има сопствене карактеристике и саопштава различите поруке, али су сви текстови међусобно повезани. Конективни елемент између свих текстова чини знак. Текст представља мултидимензионални простор који функционише кроз сукобљавање цитата или фрагмената и његову аутономију није лако дефинисати.

О тексту као простору на коме се одвија жива динамика која има своја правила и законе говори Јулија Кристева, француска семиотичарка, филозофиња, и психоаналитичарка. У свом обимном и тематски разнородном делу показала је да савремена мисао може да пролази кроз различите облике анализе и да у сваком свом сегменту поседује интерактивност и теоретску конективност између прошлих достигнућа и савремених стремљења. Поседујући велику ерудицију и познавање бројних области људских менталних стремљења, успевала је да истражујући природу сложених структура превалентно филозофских теорија, кроз њихове фундаменталне поставке, објасни на комплексан и оригиналан начин доминантне одлике више друштвених дисциплина које су биле предмет њеног интересовања. Лингвиста по примарном образовању и психоаналитичар по опредељењу, најоригиналнија тумачења дала је истражујући природу језика. Поштујући поставке структуралиста и њихов приступ који се темељи на проучавању организованих низова јединица чији су односи релативно стабилни, Јулија

Кристева вешто преводи ове поставке на терен језика, уводећи појам „говорећег субјекта“ као стожера лингвистичке анализе. Лингвистика је, по Јулији Кристевой, дисциплина која је претходила структурализму и користи га само као један од начина да осветли сложеност језичке структуре. Структуралистичка оријентација која се примењује и у другим научним дисциплинама, у науци о језику отвара врата само једном од прилаза овој значајној области, коју је Јулија Кристева учинила отвореном за нова истраживања и систематичне приступе са многих нивоа људске мисли.

„Говорећи субјекат“ Јулије Кристеве је оригинална теоријска поставка која има своја полазишта у стуктурализму, формализму Михаила Бахтина али и у постструктурализму авангардних теоретичара и критичара (Блекбурн, 1999). Оригиналноост теорије Јулије Кристеве је и у вештом повезивању информација које претходе осветљавању и инвентивном тумачењу текста као живог организма који пролази више развојних фаза, током којих има инфлуентан утицај на субјекат коме се обраћа и истовремено поприма утицаје субјекта са којим је у интеракцији. Такво вишезначно прожимање даје нови квалитет приступу лингвистици и семиотици, али и приступу сваком уметничком делу.

Психоаналитичарка по вокацији, уз завидно и систематично познавање ове области, Јулија Кристева је скренула пажњу на своје дело како представницима авангарде, тако и шире интелектуалне јавности, јер је на нови начин могла да тумачи текст и његов однос са субјектом. Интерактивност текста и субјекта представљала је фундамент оригиналне и инвентивне теорије Кристеве о интертекстуалности. Интертекстуалност као особина текста одређена његовом унутрашњом повезаношћу са другим текстовима по принципу мозаика, како је сама ауторка навела, је својом иновативношћу инспирисала нове теоретичаре савремене мисли, и усмерила научна истраживања од лингвистике ка другим друштвеним дисциплинама.

Семиотичко означавање као увод у интертекстуалност

Детектујући језик као кључно ограничење које утиче на сваку друштвену делатност, Јулија Кристева развија систем детерминанти којима означава почетни проблем у систему семиотике. Двојност језичке референце /означитељ-означено/ треба да уведе главну тему на терен са кога ће истраживање добити сопствену пуноћу и превасходно филозофску конотацију.

Освртом на филозофске расправе које не показују интересовање за лингвистику, Кристева студиозно приближава сопствену теорију језика на оригиналан и комплексан начин одвајајући језик, као самобитно својство, са унутрашњом динамиком која има сопствене законитости. Одвајајући појам „језик“ од појма „литература“, ауторка тежи да објасни есенцијално значење „стварног објекта“ и „објекта сазнања“. Ова два, наизглед апстрактна појма ауторка објашњава различитим значењем појмова „лингвистичка структура“ и „текст“. Површни сусрет са овим појмовима може да их детектује као синониме или међузависне од-

реднице пошто текст било које провенијенције садржи лингвистичку структуру. Када се текст посматра као говорни низ /термин коме Јулија Кристева даје нову аутономију/ прелазе се временске, идеолошке, литерарне и социолошке границе. Говорни низ се среће у античким филозофским расправама, романима, поезији, новинарским чланцима или једноставним информацијама. Говорни низ постаје свевремена категорија, посебни организам и посебна одредница чија структура оставља простор за различита тумачења.

Говорни низ одређен семиотичком праксом може да се опише структуралном лингвистиком, али истовремено представља и интерактивну компоненту, јер врши размену између пошиљаоца и примаоца. Таквим начином структура говорног низа носи нову енергију која истовремено спаја и раздваја основна значења појмова. Означавање говорног низа не може да буде препуштено индивидуалном тумачењу примаоца или пошиљаоца информације, већ пролази кроз нови процес који Јулија Кристева дефинише као процес производње значења. Тај нови динамички низ усмерава размишљања не према структури него према структурирању. Сусрет са говорним низом не значи да *означено* може а priori да се прихвати, већ да означавање *означеног* подразумева активни ментални процес током кога се означено рашчлањава на фундаменталне елементе који га структурирају на нови начин. Оваквим приступом намеће се закључак да је говорни низ увек живи организам који је отворен за ново означавање и ново сагледавање. Тај нови прилаз не зависи само од спремности и сазнајних нивоа прималаца и пошиљалаца, већ и од саме структуре низа, који независно од спољашњих утицаја, сопственом динамиком намеће тумачења. Бављење структурирањем а не структуром низа онемогућило би комуникацију јер би *означитељ* и *означено* непрекидно измицали уобичајено прихваћеним конвенцијама и неписаним договором о појмовном значењу. Пошто структурирање преображава значење, Јулија Кристева ипак прелази са говорног низа на текст сматрајући га утилитарнијом категоријом. Означавајући текст као производњу значења она прави дистинкцију у односу на размену значења остављајући могућност да се одговори проналазе у лингвистици као централној категорији која се бави комуникацијом. Конектујући основне поставке семиотике и лингвистике Кристева даје нову димензију тексту, посматрајући га као транс-лингвистичко средство „које поново распоређује поредак језика стављајући у везу директне информације саопштене говором, са различитим типовима претходних исказа“ (Кристева, 1971).

Помињући марксистички теоријски концепт као инспирацију за компарацију сопствене филозофије са Марксовим тезама о производним односима који се односе на економске законитости у друштвеним односима, Јулија Кристева дефинише текст као производ језика који га уобличава, али је тај производ, за разлику од производа на који се асоцира као на материјалну, опипљиву, конкретну творевину динамичан и може више пута да се прекомпонује и на различите начине распоређује. На тај начин посматран, текст излази из граница лингвистике и приближава се логичким или математичким категоријама. Таквим приступом текст постаје нова дисциплина, нова научна поставка која своје утемељење на-

лази у такозваним природним наукама. Оваквим приступом тексту Јулија Кристева повезује до тада научно одвојене дисциплине дефинисане као „природне“ и „друштвене“.

Таквим филозофским чињеницама долази до појма „интертекстуалност“ који подразумева текст као просторну детерминанту у којој се укрштају искази који постоје у другим текстовима, али који у сваком од њих представљају посебну организацију.

Кодирање и декодирање текста као интертекстуални процеси

Текст носи одлике епохе у којој је настајао и друштвене интеракције које су га моделирале, али их истовремено и надилази носећи у својој суштини универзални код, односно представља скуп правила за претварање једног облика информација у други. Иновативност и инвентивност Јулије Кристеве проширило је начине сагледавања суштине текста, увођењем кодова, који су актуелно неизбежни у општој комуникацији и обради информација. Увођењем кодова ради превазилажења препрека за разумевање њене теорије о интертекстуалности показала је да је текст интерактивна категорија која унутар себе самог носи одређене правилности које зависе једна од друге, као што и сам текст не постоји као искључиво аутономна и аутохтона организација, већ као део непрекинуте целине која има свој ток од пошиљаоца преко медијатора до примаоца. Ауторка дефинише интертекстуалност као ознаку начина на који текст чита причу и умеће се у њу (Кристева, 1971). На основу овако дате дефиниције може да се усмери размишљање ка тексту као носиоцу ознака које могу да се дешифрију, и одреде његову суштину, али и да се преносе са једног текста на други и да га одређују у времену и простору. Савремена цивилизација комуницира помоћу кодова, који су као симболи постали одредница за сваки продукт потрошачког друштва, али и за слојевите јавне и тајне комуникације и информатичке трансмисије. Код из текста Јулије Кристеве имплементира текст у све видове делатности и постаје цивилизацијска одредница помоћу које може да се чита књижевно дело али и извештај са берзе.

Кодирање текста и интертекстуалност која се провлачи као веза између кодова дају нове димензије људској мисли и отварају јој нове конекције са стваралаштвом из прошлих епоха. Конективну функцију која спаја конкретне структуре, Јулија Кристева одређује појмом *идеологем*. Објашњавајући овај појам као интертекстуалну функцију која може да се детектује на различитим нивоима структуре сваког текста, ауторка објашњава да је идеологем трансмитер историјских и социјалних датости које су утицале на структуру текста. Семиотика која проучава организацију текста проширује своју инфлуентност на простор и време уз помоћ идеологема. Он постаје срж текста у којој је записана могућност преображаја текста зависно од историјских и друштвених околности које су га моделирале споља. Идеологем је кључ којим су отворена врата симболима и знацима. Симболи забележени као поруке старих цивилизација преносили

су се кроз уметничка дела и предмете за свакодневну употребу, као поруке које су имале заједнички код који је у новим епохама био декодиран претварањем постојећих симбола у нове облике који су били разумљиви за примаоца у времену у коме се процес декодирања вршио. Веза између симбола није прекидана, она је добијала нови квалитет и нову структуру, али је остајала као примарни код који је трајао захваљујући идеологему. Ауторка сматра да је модел симбола карактерисао европско друштво до XV века и јасно се испољавао кроз литературу и сликарство. Текст као одредница литерарног дела носио је симболе који су утицали на његову структуру у чијој суштини је откриван садржај колективног несвесног кроз непрекидну борбу ероса и танатоса, стваралачке и рушилачке енергије, љубави и мржње. Иако је Јулија Кристева познавалац класичне психоанализе и теоретичарка нове психоаналитичке мисли, бавећи се језиком као сложенем цивилизацијском одредницом, она идеологем не повезује директно са симболима психоанализе, али асоцијативни низови њених анализа, отварају могућност повезивања са психоаналитичком мишљу. Слика као уметничка творевина визуелно представља симболе који су одржавали континуитет у порукама преко представа које носе трансцендентално искуство. Пошто симбол не мора да има директне или асоцијативне везе са предметом који представља, његово значење надилази свест о њему самом и постаје универзални код који постоји у свакој цивилизацији, у сваком времену и свакој социјалној заједници, на начин доживљен у тренутку када се о његовом значењу размишља. Идеологем симбола повезује митско мишљење оперишући целинама које постају опште прихваћени појмови као што су „храброст“ „племенитост“ „врлина“ или „издаја“. Прелазећи временске границе и цивилизацијска ограничења ови симболи добијају вертикалну димензију, која је по Јулији Кристевеј функција ограничења.

Хоризонталну димензију ауторка види као функцију избегавања парадокса, објашњавајући да хоризонтално повезивање повлачи симболе супротстављених значења, тако да се ствара дивергентна енергија која намеће потребу за тренутним решењем. Та нова динамика успорава низ и симболе увезује у парове по дуалистичком принципу и тиме искључује идеологем као преносиоца информација. Искључивши трансмитерску улогу идеологема, интертекстуалност мења своју интерактивност на основу чега би могло да се закључи да симбол као интертекстуални код у хоризонталном повезивању са супротстављеним симболима, има улогу разбијања интертекстуалне динамике, што би представљало парадоксалну активност у односу на његов примарни смисао кохезивности.

Јулија Кристева наставља своје праћење развијања идеологема, наводећи да он мутира из идеологема симбола у идеологем знака. Ауторка употребљава глагол „мутирати“ који објашњава промене превасходно у живим организмима /мутирање гласа у пубертету, мутација наследних особина и сл./ уздижући вербалну конструкцију на ниво биолошке категорије како би пренела поруку да идеологем означава свеприсутну енергију стварања, слично ћелији која из свог микроскопског света шаље импULSE живота мењајући своју структуру променом наелектрисања опне.

Мутација у природи не изазива само позитивне или негативне ефекте, тако и мутација идеологема из симбола у знаке, Јулија Кристева не квалификује као напредак или недостатак већ као природни развојни процес. У том контексту ауторка наводи да знак у себи носи основну карактеристику симбола, али се од њега разликује по просторном устројству. У вертикалној функцији знак одређује конкретну целину. За разлику од симбола који у себи носи одлике апстрактног, знак не трпи апстракцију, реификацијом је преводи у конкретно постојања. Реификација је термин који најчешће користи психологија како би означила појаву да се апстрактним појмовима дају конкретна значења. Прелазећи са биолошког терена на коме се нашла објашњавајући трансформацију симбола у знак као мутацију, на терен психолошког, објашњењем да знак методом реификације постаје објекат који може да се препозна у идеолошком мишљењу када се трансцендентални садржај скривеног веровања преноси на конкретне услове и води ка обожавању и беспоговорном поковавању лидеру неке организоване групе (Крстић, 1988).

Биолошки и психолошки термини дају идеологему квалитет универзалности и свеобухватности. Идеологем знака носи и друштвене конотације које настају из биолошких интеракција и развијају се до психолошких нивоа који издвајају свест човека из универзума као категорију која означава догађања, а и истовремено је означена и моделирана природним и социјалним релацијама. Знак отвара сваки систем и даје могућност за преображај и трансформацију. Таквим квалитетима имплементира се у свако дело и чини суштину говорног низа. Увек у покрету носи запис прошлости која се понавља због чега би та законитост могла да послужи и у предсказивању будућности. Знак као и симбол из кога је настао налазе се у свакој речи и као означитељи омогућавају да бескрајне комбинације речи буду уоквирен рационалним сагледавањем. Слике прошлости и неодређене будућности повезане су идеологемима знака. Идеологем знака даје правилност, не у садржајима већ у ритму који настаје повезивањем са другим значима. Јулија Кристева закључује своју филозофску расправу питањем о новом идеологему знака, који треба да дефинише ново доба. Бавећи се интертекстуалношћу као новим начином сагледавања и „читања“ написаног седамдесетих година прошлог века, она антиципира семиологију као науку која би уз помоћ идеологема знака била усмерена на типологију култура. Мултикултуралност, интердисциплинарност и интерактивност као постулати идеја XXI века потврђују далековидост и актуелност филозофске мисли Јулије Кристеве.

Закључна разматрања

Сваки текст могуће је повезати (интертекстуално) са свим другим текстовима са којима се интенционално, по значењу и смислу може довести у однос. Хипертекст може да значи да границе текста не постоје и да унутрашњи садржај текста може да остане спољашњи, а екстерни садржај у великом непрекидном кретању може да постане интерни. Хипертекст представља један од делића мо-

заика у свеобухватној анализи текста. У актуелном времену хипертекст користи савремена средства информације. Компјутерско доба увело је нове знаке и нове релације са текстом. Интернет и World Wide Web дефинишу се као савремени хипертекстови који означавају нове начине комуникације. Савремене дефиниције хипертекста не представљају дисконтинуитет са дефиницијама Јулије Кристеве. Оне су наставак заједничког пута у непрекинутом ланцу развоја људске мисли.

Бавећи се текстом као семиотичком категоријом, Јулија Кристева своју филозофску и научну мисао из овог домена проширује објашњавањем термина „симбола“ и „знака“ на нови начин. Семиотика као наука о знаковима и симболима у логици и лингвистици, делом Јулије Кристеве добија шири и универзалнији значај. Њени симболи и знаци су представљени као кодови који служе превазилажењу граница између одређених уметничких и научних дисциплина. Код у научном делу може да се открије и у уметничком и да избрише устаљене разлике које постоје у категоризацијама текстова. Према Јулији Кристевеј текст је интерактивна категорија која има сопствене означитељске ознаке, али је истовремено и означен заједничким кодом. Идеологем као ново дефинисана категорија представља конективну тачку од које полазе „семантика“ која се бави значењем, „синтакса“ која прати односе међу знаковима и „прагматика“ која се бави употребом знакова на релацијама пошиљаоца и примаоца значења. Осим лингвистичке одреднице, интертекстуалност објашњена семиотичком теоријом има значајног утицаја на психоаналитичко објашњавање несвесног. Семиотичку теорију Кристева ослања и на Марксову филозофију користећи дијалектику у објашњавању кретања симбола ка знаку. Симбол као општа цивилизацијска одредница и знак који је „мутирао“ из њега у тумачењу Јулије Кристеве прелазе границе лингвистике и постају нове филозофске одреднице које објашњавају историјски и социјални развој људске мисли у свим доменима стваралаштва, а истовремено остављају низ отворених питања која ће бити инспиративна не само за лингвистику већ и за остале друштвене и егзактне науке.

Литература

- Блекбурн, С. (1999) *Оксфордски филозофски речник*, Нови Сад: Светови, 410.
- Кристева, Ј. (1971) *Проблеми структурирања текста*, Београд: Књижевни часопис Дело год. XVII бр. 1.
- Кристева, Ј. (1974) Систем и говорни субјект, *Дело* XX, бр. 12, 1479-1488.
- Кристева, Ј. (2001) *Лингвистички текст-расправе*, Копар: Едиција Артрес.
- Крстић, Д. (1988) *Психолошки речник*, Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Маширевић, Јб. (2007) *Култура интертекстуалности*, Београд: Факултета драмских уметности, 421-431.
- Шуваковић, М., Ерјавец, А. (2009) *Фигуре у покрету*, Београд: Вујичић Колекција, 433-450.
- Шуваковић, М.: (2011) *Појмовник теорије уметности*, Београд: Орион Арт, 254-270.

Закић, М.: (2001) *Примена семиотичке теорије Чарлса Сандерса Пирса у етно-музикологији*, Пројекат, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

Anica Arsić, Ph.D., Vršac

TEXT THEORIES – THE CONTEMPORARY VIEW ON LINGUISTICS

Abstract

Mankind has made communication by means of signs. The natural structure, laws by which the events take place, and relations that have been established, are all marked with signs. Signs mark and determine the entire social dynamics. According to Charles W. Morris the sign is the first point of contact between the humans and the overall environment, because in their sensory, emotional, cognitive, and connotative totality, the humans make the first contact with nature and the social environment through the senses, receiving diverse types of signs. Their primary test of reality has been realized by sensual sensations. The sensual impressions have gone through complex biological and psychological processing, in order to compose the image of the object. The sign is a sensory stimulant, which is a starting point of the way to awareness of the object existence. Awareness of the sign as the basic unit of communication evolved following the big sweep of human thought, which reached its culmination in the second half of the 19th century and early 20th century. The sign has accompanied a man throughout his entire way of evolution, and it has become materialized by writing codes which purpose is to record a discovery, occurrence, event or an experience. Since the sign has been established as a communication symbol in the written text, it was logical that the first scientific research is in linguistics.

Key words: sign, linguistics, reality test, communication symbol.

Д-р Аница Арсич, Вршац

ТЕОРИЯ ТЕКСТА- СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ЛИНГВИСТИКУ

Резюме

Человечество общало и общает знаками. Законы, по которыми события происходят, и отношения, которые реализуются отмечены знаками. Знаки отмечают и определяют социальную динамику. Согласно Ч. Моррису, знак- первый пункт контакта между человеком и окружающей средой, потому что в своей чувственно эмоциональной, когнитивной и конативной монолитности, первый контакт человека с природой реализуется с помощью чувств, получая различные типы знаков. Его основная проверка реальности реализована чувственными ощущениями. Проходит сложная биологическая и психологическая обработка чувственного впечатления и формируется картина объекта. Понятие знака, как основной единицей коммуникации развивалась вместе с большим подъёмом человеческой мысли, которая достигла своего расцвета во второй половине 19ого и в начале 20ого века. Знак следил за человеком всего эволютивный путь его развития, но материализовался только тогда, когда человек начал писать символы, обозначающие какие-то происшествии, открытия, явления. Так как знак эволюировал в коммуникативный символ в письменном тексте, первые научные исследования знака появились именно в лингвистике.

Опорные слова: знак, лингвистика, тест реальности, символ коммуникации

ОДНОС ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕМА ДИСКУРСУ ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА

Резиме

Концепт одрживог развоја спада у најзначајније концепте друге половине 20. века, а његов пун утицај на усмеравање развојних процеса тек се очекује током 21. века. Основу овог концепта чине два кључна питања: нерешеност еколошких проблема и јаз у степену развијености земаља света. Суштина приступа овим глобалним проблемима налази се у интегрисању људских, друштвених, економских и еколошких аспеката развоја. Пошто образовање посредно утиче на културне и вредносне обрасце у друштву, његова улога у остваривању аспеката одрживости је изузетна. Идеје одрживости послужиле су као платформа за еколошко образовање. Оно треба да оспособи ученике да постану самосвесни и одговорни чланови друштва. Већина аутора мишљења је да се еколошко образовање не треба спроводити кроз један наставни предмет, већ да мора прожимати постојеће предмете, а у складу са њиховим циљевима, задацима и садржајима. Ликовно васпитање и образовање може имати значајну улогу у процесу формирања еколошких ставова. Имплементација садржаја еколошког образовања може се извршити кроз три области из којих се настава ликовне културе састоји - ликовне технике и материјали, теорија уметности и уметничко наслеђе. Свака област на себи својствен начин омогућава да се деца стварајући упознају са еколошким проблемима. Својим заједничким и усаглашеним деловањем, еколошко образовање и ликовна култура могу значајно подстаћи и обогатити развој дететове личности.

Кључне речи: одрживи развој, еколошко образовање, ликовна култура

Може ли се у друштву које карактерише ‘криза смисла’ и пољуљани етички принципи говорити о човековој самосталности, слободи и аутентичности? Има ли смисла говорити о преокретима у култури у тренутку када цивилизација не може да реши кључне еколошке и економске проблеме који доводе у питање напредак и опстанак?

Концепт одрживог развоја верује да одговор на ова питања лежи у реформисаном образовању које ће освестити ове проблеме и ударити темеље новом *друштву знања*. Овај концепт спада у највеће идеје друге половине 20. века и даје наду да се општа криза у којој се савремени свет нашао може превазићи.

У оквиру „Брундтланд извештаја“ 1987. године Светска комисија за средину и развој презентовала је идеју *одрживог развоја* (sustainable development). У оквиру документа „Наша заједничка будућност“, а под покровитељством Генералне скупштине УН, изнете су основне идеје развоја усмереног на будућност (conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf). Године 1992. у Рио де Женеиру донет је официјални документ Конференције УН на тему „Околина и развој“, под називом „*Агенда 21*“. Овај документ најпотпуније објашњава и промовише концепт одрживог развоја кроз програм акција које свака земља треба да спроводи у свим релевантним областима током 21. века (sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf).

Данас постоје бројне дефиниције и схватања одрживог развоја, што је у складу са интердисциплинарним приступом који се примењује у проучавању овог конструкта. У његовој основи налазе се два битна момента: нерешеност еколошких проблема, и незабележени јаз у степену развијености земаља света. Суштина приступа глобалним проблемима јесте интегрисање људских, друштвених, економских и еколошких аспеката развоја, а са циљем задовољавања потреба садашњих генерација без угрожавања опстанка будућих (Кнежевић Флорић, 2001). Водеће мисли одрживости – праведност, индивидуација и партиципација – омогућавају да се у средиште концепта стави човек. Нажалост, као што је неретко случај са великим замислима, и ова је претераном и непримереном употребом донекле извитоперена и сведена на стандардизацију и статистику, а на терет индивидуализације, толеранције и солидарности (Андевски, 2001: 232).

Појам образовања за одрживи развој

Концепт одрживости поред еколошко-економско-политичке димензије укључује и друштвену и културну димензију. Како образовање посредно утиче на културне и вредносне обрасце у друштву, његова улога у остварењу аспеката одрживости је непобитна. Иако се идеја *образовања за одрживи развој* јавила још почетком 70-их година 20. века, свој пун облик добила је 1992. године на већ поменутој конференцији у Рио де Женеиру. Између осталог, у усвојеној „Агенди 21“ јасно је дефинисана и улога васпитно-образовног система у остваривању одрживог развоја. Поглавље 36 из „Агенде 21“ односи се на „Унапређење образовања, обуке и друштвене свести“ и садржи три програмска поглавља: преоријентација образовања у правцу одрживог развоја; јачање јавне свести и унапређење унапређивања (sustainabledevelopment.un.org/content/documents/agenda21.pdf).

Према је о улози и циљевима образовања за одрживи развој постигнут широк консензус, јединствена и јасна дефиниција овог појма не постоји. Иако разлике у тумачењима постоје, идеје образовања за одрживи развој ипак су

јасне – оно не само да води развоју, већ је један од његових кључних циљева. Усклађивање васпитно-образовног процеса са принципима одрживости захтева низ смислених промена и реформи. Између осталог, оне подразумевају да се на свим нивоима формалног и неформалног образовања спроводи континуирано, вишедимензионално и доживотно учење. Компетенције које појединац на овај начин стекне омогућиће му да буде равноправан члан ‘друштва које учи’ – спреман да преузме одговорност за себе и своју средину.

Не можемо се отети утиску да су пред педагогију и образовање постављени веома тешки, чак непримерени, задаци. „Чини се да образовање никада у својој историји није било пред тежим и одговорнијим преиспитивањем него данас!“ (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002: 5). Образовање се поново бори са педагошки неутемељеним проблемима – оно не може да делује независно од екологије, економије или политике, али не може ни прихватити њихов терет. Оно што нас, као друштво у транзицији, треба да интересује јесте колико су ови искораци могући у систему који образовне и еколошке проблеме континуирано оставља по страни. Но, и у таквој ситуацији школа и педагози се морају борити и трудити да испуне своје задатке и улоге. Свакако не можемо од њих очекивати да разреше општу кризу у којој се данашње друштво нашло – њихова улога јесте да ову кризу освесте (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002: 17).

Појам еколошког образовања

У коштац са поменутим проблемима ухватило се еколошко образовање чији развојни пут можемо пратити кроз три етапе:

- Прва развојна етапа обухвата крај 60-их и почетак 70-их година 20. века. Обележило ју је оснивање тзв. Римског клуба који је решење еколошке кризе видео у ‘идеји учења’ које је оријентисано на будућност. Ову етапу прате тешкоће теоријског и термилошког осмишљавања. Као општеприхваћен појавио се појам *environmental education*, а проблеми које је обухватио били су – како човек спознаје своју околину; како својим понашањем утиче на њу; како обликује своју околину; како различити услови околине утичу на човека.
- Друга етапа обележила је 80-е године. У центру интересовања је човек. Током овог периода јасније су дефинисана дидактичко-методичка одређења еколошког образовања. Као основни појам уведено је *еколошко учење* које се везује за свакодневне животне околности и области примене оних који уче. Овај концепт инсистира на активном укључивању школе у заједницу, на заједничком тражењу решења за заједнички формулисане проблеме и на холистичком приступу стварности.
- Трећа етапа развијала се 90-их година, а карактерише је шири приступ образовању који надилази саму екологију. Отуда и потиче назив *социо-еколошко образовање о околини*, а кључни појмови постају *образовање за одрживост* и *учење за одрживо друштво*. Основни циљ оваквог концепта јесте форми-

рање новог активног грађанина који је еколошки и друштвено одговоран (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002: 24-38).

Ако узмемо у обзир ширину овог појма и различита гледишта, не чуди бројност термина и дефиниција еколошког образовања. Целовиту и прецизну дефиницију можемо наћи у Педагошкој енциклопедији I (1989: 171), по којој је еколошки одгој „стицање савремених знања, вештина, наука и ставова о еколошким особеностима, процесима и законима у животној средини; упознавање о деловању човека на животну средину у различитим формама и димензијама; разумевање савремених тежњи и могућности науке, технологије, друштвених наука и уметности за целовиту заштиту и унапређење животне средине; навикавање ученика у одржавању личне хигијене, хигијене и естетског уређења школских средина; као и навикавање за правичан однос према објектима у природи, културним вредностима, радом створеним вредностима, посебно према свеукупним међуљудским односима и стицање идејно марксистичког погледа на еколошке проблеме“.

Два су начина за увођење еколошког образовања у школски систем – путем интеграције појмова, тема и садржаја у постојеће предмете или путем увођења новог посебног предмета. Већина аутора слаже се да еколошко образовање треба да прожима постојеће наставне предмете, а у складу са њиховим циљевима, задацима и садржајима. Свакако да одређени наставни предмети остављају више простора за имплементацију идеја одрживог развоја. Оно што је при имплементацији садржаја еколошког образовања важно јесте да се избегне једнострано ‘еколошки приступ’ и да се сагледа једна шира димензија одрживог развоја. Да би се ова целовитост постигла, еколошко образовање мора испунити одређене функције у дискурсу одрживости: функцију квалификовања тј. информисања и образовања ученика о еколошким темама; функцију просуђивања тј. одмеравања могућих моралних конфликта; рефлексивну функцију која развија лични однос деце према еколошким проблемима; функцију анализе којом се на крају обликује одговорно понашање детета према околини (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002: 49-59).

Ове функције подразумевају развој самосвесног мишљења и активног деловања ученика. Еколошке активности у школи не смеју се свести на прихватање готових решења и правила поступања. Оваквим приступом код деце се може створити одбојан став према овим за њих далеким циљевима. Еколошко образовање је далеко више од развијања свести о важности заштите животне средине и бриге за очување природе и њених ресурса за будућност. Оно треба да помогне ученицима да израсту у одговорне младе људе који су свесни себе, своје природне и друштвене средине и своје улоге у њиховом развоју и очувању.

Еколошко образовање и настава ликовне културе – заједнички циљеви и идеали

Ако узмемо у обзир да је сваки наставни предмет специфичан, онда можемо претпоставити да различити предмети захтевају различит вид интегрисања садржаја еколошког образовања. Иако су циљеви и задаци еколошког образовања

целовити и општеважећи, они се морају прилагодити дидактичко-методичким особеностима сваког предмета. Свакако да неки циљеви могу бити заједнички за више области васпитно-образовног рада, али „свака област има своје специфичности које је разликују од других, па самим тим циљеви морају да се одређују у складу са сврхом области“ (Филиповић, 2011: 195).

Својом особенешћу посебно се истиче ликовно образовање и васпитање, што захтева врло специфичан начин увођења еколошких садржаја у његове оквире. Како би схватили ове специфичне захтеве, размотрићемо прво који су то циљеви и задаци ликовног образовања и васпитања, и на који начин се преклапају са циљевима еколошког образовања и идејама одрживог развоја.

Циљеви и задаци који се данас постављају пред наставу ликовне културе проистичу из савремене концепције ликовног васпитања. Основни циљ ове хуманистички оријентисане концепције јесте еманципација личности ученика, тј. неговање њених целовитих потенцијала, с циљем да јој се помогне у самореализацији најбољих својстава (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988: 18). Негујући дечје ликовно стваралаштво, ликовно вапитање не само да омогућава праћење развојних процеса детета, већ значајно утиче на развој читавог низа његових најдрагоценијих особина и способности. Циљеви и задаци ликовног васпитања усаглашено се и континуирано протежу кроз све нивое образовања. Овом приликом ми ћемо пажњу усмерити на циљеве и задатке дате у курикулуму за наставу ликовне културе у основној школи. Међу њима разликујемо опште – изражавају друштвене потребе и интересе, и специфичне - изражавају индивидуалне потребе и интересе (Филиповић, 2011: 194). Размотрићемо како се и колико општи циљеви ликовне културе преплићу и поклапају са општим циљевима еколошког образовања.

Циљеве најчешће делимо на васпитне и образовне. Повезаност еколошког и ликовног васпитања и образовања уочава се примарно кроз васпитне циљеве. Као опште васпитне циљеве у области ликовног стваралаштва у основној школи Филиповић (2011: 349) наводи следеће:

- „развијање и унапређивање креативности као компоненте личности код ученика;
- развијање и унапређивање еманципације и социјализације личности ученика, емпатије, толеранције и хуманих ставова;
- оспособљавање ученика за комуникацију визуелним средствима;
- развијање и унапређивање посматрања, опажања, визуелног мишљења, дивергентног мишљења, интелигенције, емоција, маште, моторике, координације ока и руке;
- развијање и унапређивање воље, пажње, доследности у раду, корисних навика, критичности;
- формирање свести о сопственом бићу, потребама и могућностима задовољавања тих потреба кроз креативни рад;
- мотивисање ученика да доприноси естетском и културном начину живљења у свом природном и друштвеном окружењу“.

Што се тиче општих образовних циљева у области ликовног стваралаштва, они су одређенији и усмеренији на ликовно стваралаштво. Међутим, и неки од њих се ‘дотичу’ идеја образовања за одрживи развој и вишедимензионалног учења. Можемо издвојити следеће:

- „подстицање ученика да повезују стечена знања и вештине са осталим наставним садржајима чиме се омогућава трансфер знања из једне области у другу;
- подстицање ученика на самостално проналажење и систематизовање информација из различитих извора;
- оспособљавање ученика за примену стечених знања и практичних вештина у свакодневном животу и будућим занимањима“ (Филиповић, 2011: 349).

Лако уочавамо да се у наведеним циљевима ‘крију’ идеали доживотног вишедимензионалног учења. На себи својствен начин настава ликовне културе утиче на развој креативне, самосталне и одговорне личности детета које се, када стаса, може укључити у процес одрживог развоја. За остваривање поменутих циљева настава ликовне културе ослонац тражи пре свега у креативно схваћеним садржајима ликовног васпитања. Горе наведене особине и способности кључ су и претпоставка креативности у ликовним активностима, а једном развијене, трансфером се преносе на остале активности у животу. Неговањем креативности у деџем ликовном стваралаштву, негује се *креативност као став личности* што је један од захтева савременог одрживог друштва. Савремено друштво тражи од појединца да креативно приступи проблемима у свим областима живота и рада. Да би се снашао у непредвиђеним и променљивим ситуацијама које карактеришу наше доба, он мора размишљати стваралачки и изналазити нова решења. Одрживи развој захтева свеобухватно ширење и ‘образовање’ битних хуманих ресурса, те између осталог, и креативности и фантазије (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002: 101). Зато креативност треба развијати од најмлађег узраста, а деџе ликовно стваралаштво има изузетну улогу у том процесу. Филиповић (2011) сматра да је стваралаштво најбоља вежба независности, а уколико се лиши креативности као своје суштине, дете ће израсти у несамосталну и несигурну особу. Најсигурнији пут у очувању урођених креативних потенцијала јесте омогућити детету да одржи драгоцен жар са којим посматра и истражује свет, промишља и ствара.

Па ипак, сведоци смо да се ова урођена деџја отвореност према властитом искуству у већини случајева пасивизира и постепено губи. Велику улогу у овоме игра читав васпитно-образовни систем који неретко фаворизује логичко мишљење и учење по моделу, док деџе стваралачко мишљење занемарује, па и кочи. Није ли ово, бар наизглед, у супротности са тенденцијама савременог друштва и идејама одрживог развоја? Ако је заиста тако, може ли ликовно васпитање и образовање надоместити недостатак деџег стваралаштва и иницијативе у осталим школским активностима? Свакако да је улога ликовног васпитања и образовања велика, али је за целовит развој дететове личности недовољна, посебно ако узмемо у обзир маргинализован положај наставе ликовне културе у нашем васпитно-образовном систему.

Ако прихватимо да креативност треба неговати као став личности, онда се читав школски систем мора посветити њеном развоју. Ликовне активности могу и морају 'водити' овај развој, али не смеју остати усамљене у том процесу. Уколико желимо да дететов развој буде потпун, морамо му у свим активностима омогућити да тражи и открива, да истински проматра свет око себе, мисли о њему и осети га. Дете које је радознало и поседује иницијативу, те поштује своју и туђу личност и рад, моћи ће да израсте у самосталну, самосвесну и друштвено одговорну особу.

Могућност имплементације садржаја еколошког образовања у наставу ликовне културе

Иако се у наставном програму за предмет ликовна култура напомиње значај еколошког образовања у свим разредима основне школе, то се ипак чини веом декларативно и без прецизнијих смерница. Тек у делу наставног програма који се односи на додатни рад ученика, за обраду је предложена и област „Обликовање и заштита животне средине“ за коју се наводи: „...Разумевање законитости у екологији, у погледу биолошке равнотеже перманентан је циљ образовања деце. У складу са овим поимањем односно разумевањем природе један је од циљева ликовне културе да се ученици оспособе за стваралачко преношење визуелно-ликовних искустава у природно-друштвена научна подручја и тако развију интересовање за заштиту природе и смисао за унапређивање културе живљења.“ (www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html).

С обзиром на важност еколошких питања, а узимајући у обзир колико им је 'пажње' посвећено у наставном програму за ликовну културу, одлучили смо да се више позабавимо овом проблематиком. Нажалост, стручна литература из области дечјег ликовног стваралаштва недовољно се бавила еколошким темама, али смо код неколико признатих аутора наишли на помаке у том погледу. Иако се еколошких питања најчешће дотичу успутно и у склопу других проблема, њихова запажања и идеје могу бити сјајно полазиште за будућа истраживања.

Циљеви које смо раније навели остварују се кроз садржаје три области на којима је настава ликовне културе конципирана:

- *ликовне технике и материјали* – подразумева упознавање са различитим ликовним техникама и материјалима и начином њиховог коришћења;
- *теорија уметности* - подразумева упознавање са ликовним елементима, њиховим односима и принципима компоновања;
- *уметничко наслеђе* - подразумева упознавање са ликовном уметношћу кроз стилове, ствараоце и дела (Филиповић, 2011).

У сваку од њих могу се уткати и циљеви еколошког образовања, а самим тим и кључне идеје одрживости. Свакако да се деца кроз разговор и учење прво морају упознати са овим идејама, али се суштинска имплементација одвија кроз практичне активности тј. стваралачку игру и рад. Свака од ових области захте-

ва процену могућности интеграције садржаја и оставља безброј могућности за даљу подробнију анализу и обраду.

Импликације за будућа истраживања

Поменуте три области на специфичан начин подстичу дететово интелектуално и емоционално ангажовање, те остављају пуно простора за истинско бављење еколошким проблемима.

Једна од кључних области у ликовном васпитању и образовању јесте упознавање детета са различитим *ликовним техникама и материјалима* и могућностима њиховог коришћења. Неке врсте материјала посебно су погодне за развијање еколошких ставова и понашања – с једне стране налазе се природни материјали и облици, а с друге полуобликовани и отпадни материјали. Сваки од њих на свој начин буди стваралачки дух и јача дететову везу са окружењем и природом. Њихова предност је што су лако доступни, а већ само њихово тражење и сакупљање може имати васпитну улогу. Међутим, прави изазов и подстрек јесте њихово преобликовање које задовољава деčју потребу за стварањем нечег новог.

Област *теорија уметности* уводи децу у свет ликовних елемената, њихових међуодноса и закона компоновања по којима се они обједињују у јединствену ликовну целину. Основе ликовног језика деца упознају кроз ликовна дела, али и кроз посматрање облика и појава из свог окружења и природе. По неким теоретичарима посматрање природе и околине има двојаку функцију – прво, деца упознају саме облике и појаве, њихову грађу и сврху; друго, развијају одређен естетски однос према њима (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 62-63). Тако се на знања о лепом у природи постепено надовезују знања о лепом у уметности. Међутим, посматрање природе може имати и другу улогу - сваки њен облик може послужити и као повод за разговор о веома различитим питањима: производњи, животу, људима, прошлости, перспективама развоја... (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 62-63). Свакако да једно од питања може бити и очување животне средине и брига за будућност.

У оквиру области *уметничко наслеђе* деца се упознају са основним карактеристикама ликовне уметности кроз стилове и епохе. Кроз ову област усмеравају се и култивишу естетска осећања, те се може утицати на правилан развој рецепције уметничких дела која се баве лепотом и вредношћу природе. Поред дела која за мотив имају пејзаж, значајну улогу у зближавању ученика са природом могу имати и нека дела савремене уметности (Graham, 2007). Постоје многи савремени уметници чија дела имају за циљ подизање јавне свести о еколошким претњама – постављају провокативна питања о природи, друштву и култури, те нас терају на нова промишљања о уметности и природи. Охрабрени оваквим примерима из уметности, ученици се могу укључити у различите локалне уметничке активности у складу са својим узрастом, те освестити своју улогу у очувању екологије и културе свог места.

Ако свему овоме додамо адекватан одабир тема за рад, бригу о естетском уређењу школског простора и укључивање школе у живот локалне заједнице, могућности за интеграцију питања екологије и одрживог развоја постају неисцрпне.

Данас се образовање више него икада пре мора окренути животу. Оно се не сме зауставити на стицању знања, умења и навика, већ тежити континуираном и доживотном развијању човека и његових целокупних потенцијала. У савременом свету све се ређе можемо ослонити на унапред утврђене путеве деловања, већ морамо стваралачки осмислити нове. Дакле, развијање човекових стваралачких и креативних потенцијала основни је услов за формирање активних и одговорних личности, што би требало да буде приоритет сваког друштва оријентисаног на одрживи развој. Можемо закључити да је за целовит развој личности и њених стваралачких потенцијала важан интегрисан приступ свих васпитно-образовних делатности. Значајно место у том процесу могу заузети еколошко и ликовно васпитање и образовање својим заједничким и усаглашеним деловањем, те помоћи у неговању истинских људских вредности које нам у општој кризи смисла толико недостају.

Литература

- Андевски, М. (2001). Привидност, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду. Књига XXIX* (229-234), Нови Сад: Филозофски факултет.
- Andevski, M. (2006). *Ekologija i održivi razvoj: na putu ka društvu učenja*, Novi Sad: Cekom books.
- Андевски, М., Кнежевић Флорић, О. (2002). *Образовање и одрживи развој*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Универзитет уметности, Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.
- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy, *Studies in Art Education*, Vol. 48. (4, 375-391).
- Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu pedagoške akademije*, Beograd: ZUNS.
- Karlavaris, B., Barat, A., Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Кнежевић Флорић, О. (2001). Општи принципи доживотног учења као основе концепта одрживог развоја, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду. Књига XXIX* (235-242), Нови Сад: Филозофски факултет.
- Levkov, Lj. (1985). *Ekološka dečja psihologija*, Beograd: ZUNS.
- Pedagoška enciklopedija I i II (1989). U red. Potkonjak, N., Šimleša, P., Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- conspect.nl/pdf/. Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf, прочитано 28. 08. 2013. у 14h

sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf, прочитано 28. 08. 2013. у 13h
www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html, прочитано 10.05.2013. у 9h

Milica Vojvodić, Petrovaradin

A RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL ART EDUCATION AND THE DISCOURSE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract

The concept of sustainable development was one of the most significant concepts in the second half of the 20th century, and its full impact on the direction of developmental processes is yet expected in the 21st century. A base of the concept consists of two key questions: unresolved environmental problems, and the gap in the level of development of the world countries. The essence of the approach to these global problems is in the integration of human, social, economic and environmental aspects of development. Since education indirectly influences the cultural and value models in the society, its role is extraordinary in the establishment of the sustainability aspects. The sustainability ideas have been used as a platform for environmental education. It should empower students to become self-conscious and responsible members of the society. Most authors think that the environmental education should not be implemented through a single course, but it should permeate through the existing courses in accordance with their objectives, tasks and contents. The visual art education might have a significant role in the process of forming the attitudes on environmental issues. The implementation of the environmental education contexts could be carried out through the three fields which are the constituent parts of the visual art teaching: *art techniques and materials*, *theory of arts and artistic heritage*. Every field in its own way allows children to become familiar with environmental problems by creating. Its joint and complied action, environmental education and visual art education could significantly stimulate and enrich the development of the child's personality.

Key words: sustainable development, environmental education, visual art education.

Милица Войводић, Петроварадин

ОТНОШЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДИСКУРСУ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

Концепт устойчивого развития представляет собой один из самых значительных концептов второй половины 20ого века, но его влияние на направление процессов развития ожидается в течение 21ого столетия. Основу этого концепта представляют два вопроса: нерешенность экологических проблем и большая разница в степени развития стран мира. Суть подхода к этим глобальным проблемам лежит в интеграции человеческих, социальных, экономических и экологических аспектов развития. Так как образование прямо влияет на культурные и ценностные образцы в обществе, его роль в реализации аспектов устойчивости большая. Идеи устойчивости послужили платформой для экологического образования, которое должно обучить учеников, как стать ответственными членами общества. Большинство авторов думает, что экологическое образование не должно реализоваться через один курс, но надо проникать в каждый существующий курс в соответствии с их целями, задачами, содержаниями. Художественное образование может иметь значительную роль в процессе формирования экологических отношении. Имплементация содержания экологического образования исполняется в трёх областей сочиняющихся художественное образование: художественные техники и материалы, теория искусства и художественное наследие. Каждая из областей позволяет детям познакомиться с экологическими проблемами через творчество. Общее и гармоничное действие экологического и художественного образовании в значительной мере подстрекнёт и обогатит развитие личности ребёнка.

Опорные слова: устойчивое развитие, экологическое образование, художественное образование

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Јелена Вукичевић, мастер педагогије
студенткиња докторских студија Педагогије
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 373.2:305
UDK 373.211.24:305
Прегледни чланак
Примљен: 12. I 2016.
BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 1, p. 128-141.

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА РОДНЕ РАВНОПРАВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ - ОПРАВДАНOST И ПРЕПОРУКЕ

Резиме

У савременим друштвима од образовања се очекује да утиче на развој свести његових грађана¹ у правцу нових друштвеног вредности. Једна од тих вредности је и родна равноправност, која подразумева да девојчице и дечаки, мушкарци и жене, имају иста права и могућности, као и једнаке услове за реализацију свих својих потенцијала. Процес образовања и васпитања почиње у предшколским установама, а због специфичности дечијег начина размишљања, интензивног развоја деце тог узраста и изузетне емоционалности - подложности утицајима средине - ове установе у великој мери утичу на процес креирања дубоких ставова и уверења, који се касније знатно теже могу мењати. Поред значајног утицаја породице и заједнице, деца добијају прве, имплицитне и експлицитне, планиране и непланиране, поруке о томе шта значи бити дечак или девојчица управо у предшколским установама. Често су те поруке опште-прихваћене и преносе се некритички, као део културе те заједнице. Потребно је да васпитачи препознају колико је важно да те поруке буду континуирано анализиране, планиране и евалуиране, као и да се они сами усавршавају у овој области.

Кључне речи: родна осетљивост у образовању, припрема васпитача, предшколско васпитање, родна равноправност.

¹ У тексту се изрази у мушком роду (васпитач, ученик...) употребљавају у неутралном смислу, као да се односе на оба рода (мушки и женски). Дакле, реч «грађани» треба читати као да пише «грађани и грађанке».

Увод

Деца природно теже да групишу људе и ствари у једноставне категорије како би унела смисао у свој свет. Род је посебно упадљива категорија за груписање људи зато што је видљива, конкретна и једноставна (Bigler и Liben 2007, према Manaster и Jobe, 2012). Деци предшколског узраста је важна и зато што се они идентификују са својим полом те им јеважно да разумеју шта он подразумева. Способност да се разликују друштвене категорије као што је пол присутна је од раног детињства и деца често сматрају да су људи који по њима припадају истој категорији сличнији него што они то заиста јесу. Истовремено, деца преувеличавају разлике између људи који припадају различитим групама и теже проналазе њихове међусобне додирне тачке (Manaster и Jobe, 2012). На пример, лакше ће прихватити генерализацију: „дечаци су гласни” него што ће препознати да су неки дечаци и неке девојчице гласнији од других, и исто тако да су неки дечаци и неке девојчице тиши. Претпостављена сличност са вршњацима истог пола има улогу при одабиру са ким ће се дете играти (Manaster и Jobe, 2012).

На усвајање и оснаживање родних неједнакости код деце на раном узрасту у знатној мери утиче неравноправан однос васпитача према девојчицама и дечацима. Уочено је да дечаци у предшколском систему добијају више пажње од васпитача него девојчице, једним делом и зато што васпитачи проводе више времена дисциплинујући дечаке (Chartier и Geneix, 2006; Lockheed, 1982; Sadker и Sadker, 1994. према Unesco, 2007). Такође, васпитачи су укљученији у интеракцију са дечацима, чешће их пажљиво слушају и учесталије користе њихове идеје у дискусијама, постављају им више питања и дају више индивидуалних инструкција, признања, похвала, охрабрења и повратних информација, као и прилика да дају одговоре (Unesco, 2007). Насупрот томе, девојчице се похваљују за уредност, тачно праћење инструкција и подизање руке (Schau и Tittle, 1985; Vogel et al., 1991, према Unesco, 2007). Уз то, васпитачи другачије реагују на непожељно понашање, на пример лакше прихватају агресију код дечака и тиме оснажују креирање стереотипних ставова и понашања код дечака и девојчица.

Како би се повећала родна осетљивост предшколског система и утицај предшколског система на развој родне равноправности у широј заједници и друштву, потребно је пре свега развити свест васпитача о родним разликама, родној дискриминацији и родној равноправности, као и њихова знања и вештине за остваривање васпитне праксе која ће пружати једнаке шансе и услове дечацима и девојчицама, те подстицати њихову свест о равноправности. Другим речима, да би промене, које су уведене у многе предшколске курикулуме у свету и код нас, дале очекиване резултате у погледу родне равноправности, потребно је да их прате и промене у ставовима и понашању васпитача - за шта су потребне и промене у програмима за образовање васпитача у смислу уношења елемената развоја осетљивости и свести о родним питањима, као и приступа који помажу васпитачима да дубље анализирају свој рад и своје окружење.

Родно осетљиво предшколско васпитање

Родно осетљиво предшколско васпитање је оно у којем се планира и креира управљање, интеракција, васпитно-образовни садржаји, материјали, активности и физичко окружење узимајући у обзир специфичне потребе дечака и девојчица. То је пре свега васпитање чији су креатори, реализатори, евалуатори, али и корисници - у складу са својим развојним нивоом - свесно усмерени на остваривање родне равноправности у међусобним односима, али и у свом ширем окружењу. Према Соњи Тензи (Sonja Tansey) промовисање родне равноправности представља труд да се оствари праведан однос између мушкараца и жена и свест о начинима на које пол може проузроковати неједнакост. Смисао промовисања родне равноправности у предшколским установама је према овој ауторки, креирање праведних и подстицајних услова за сву децу. Иако се остваривање родне равноправности у васпитању у великој мери тиче оснаживања девојчица и повећања њиховог самопоуздања, асертивности, учествовања у доношењу одлука и изражавању сопствених ставова, једнако је важно и оснаживање дечака за препознавање родне дискриминације, опресивних ставова и понашања, наравно, увек у складу са карактеристикама предшколског узраста. Да би се тај циљ постигао, неопходно је да васпитачи могу да идентификују неједнакости које постоје, а затим и да креирају план како да их превазиђу непрестаним процесом саморефлексије, посматрања и рефлексије са колегама (Tansey, 2009).

1. *Саморефлексија*: упућује на корисност свести васпитача о временском обиму и начину интеракције са дечама и девојчицама. Поред тога, потребно је да они сами буду пример родно осетљивог понашања и да реагују када у дечијој игри примете родне стереотипе. На пример, када примете да код дечака доминирају традиционалне мушке игре могу да укажу на могућност да се снага и храброст могу показати и кроз сарадњу и бригу о другима.

2. *Посматрање дечијих активности*: васпитачи могу уочити да ли је пол пре-наглашен фактор у њиховој игри и то може бити полазна основа за другачије планирање активности за децу. Пример неких од елемената дечије ^ игре , који се могу посматрати, су следећи: избор материјала. Употреба v простора, време проведено у специфичним активностима, избор пријатеља, начин играња (пасивно/активно, бучно/тихо), како реагују на другу децу, а како на одрасле и на који начин комуницирају са њима. Поред наведених елемената, следећа питања могу помоћи у дефинисању утицаја пола на дечију игру: да ли неко дете избегава одређене области или врсте игара због начина на који се друга деца играју? Да ли учествује или избегава неке игре због родних фактора? Ко највише утиче или доминира у игри и да ли је пол важан у том случају?

3. *Рефлексија са колегама*: кроз дискусију са колегама, васпитачи могу преиспитати опште прихваћена становишта да су дечаци и девојчице природно различити по свом понашању и интересовањима или испитати уобичајене претпоставке о начинима на који се девојчице и дечаци играју.

Као помоћ васпитачима да уравнотеже дечије обрасце игре Тензи предлаже следеће стратегије: подстицање дечака и девојчица да сарађују у позитивној атмосфери и да пронађу међусобне сличности и разлике; усмеравање времена које се посвећује дечацима на повећање њихове концентрације, сарадничке игре и вештине вербалног резонувања, а са девојчицама да би се увели виши нивои физичке активности (MacNaughton и Williams, према Tansey, 2009); преиспитивање родне неравноправности и предрасуда, као на пример да се само дечаци играју коцкицама, да се девојчице смеју дечацима који се играју пресвлачења или одвојено седење за време оброка; интервенисање за време дечије игре и показивање да су агресивно понашање, задиркивање и злостављање неприхватљиви. Важно је нагласити да родно осетљиво образовање није засновано на претпостављеним, стереотипним, карактеристикама полова, него се планира и остварује у складу са реалним ученицима, пошто сваки дечак и свака девојчица поседује сопствени, индивидуални склоп личних особина, способности, стила учења, прошлих искустава, уверења и интересовања. У родно осетљивом систему се та индивидуалност препознаје и уважава како би се креирало најпогодније, подстицајно окружење за учење.

Оправданост подстицања развоја родне равноправности у предшколском васпитању

Чак и пре него што је кроз истраживања доказан позитиван утицај квалитетних предшколских програма на развој деце, заступници тих програма су били заинтересовани за испитивање могућности њиховог утицаја на смањивање друштвених неједнакости. Наиме, аргументи, који су касније потврђени истраживањима, показују да интервенције у раном детињству могу ублажити последице припадности деце осетљивим и рањивим групама, без обзира на факторе као што су сиромаштво, пол, раса, етницитет, каста или религија. Резултати једног истраживања које је спроведено у америчкој области Нова Енглеска о квалитету и квантитету интеракција између васпитача и деце у предшколским установама показало је да када постоји јасан захтев за уважавањем принципа родне равноправности, те васпитачи у том погледу користе плански креиран курикулум, онда се остварује висок ниво квалитета васпитно-образовног рада, позитивна атмосфера у групи и равноправност у приликама за учење и дечака и девојчица. У истраживању је примећена и тенденција да се девојчице и дечаци различито третирају по питању дисциплине, да поједини садржаји - приче о животињама садрже родне стереотипе и да неприпремљеност васпитача за рад има негативне последице по децу оба пола. Основна препорука овог истраживања је да је развој родне осетљивости потребно уврстити у образовање васпитача на свим нивоима. (Hibbard и Buhrmester, 1998)

У извештају Организације за образовање, науку и културу Уједињених Нација (UNESCO) под називом „Снажни темељи - нега и васпитање у раном детињству” („Strong foundations - Early childhood care and education”) из 2007.

године, наведене су следеће чињенице које показују неопходност и вредност квалитетних програма у предшколском добу:

1. Физички, ментални, друштвени и емотивни развој деце раног узраста разликује се од развоја старије деце, младих и одраслих и подразумева различите фазе и постигнућа;
2. Од најранијег доба до почетка школовања у дечијим физичким, менталним, когнитивним и социо-емоционалним карактеристикама одвијају се бројне прогресивне трансформације. Они стичу нове вештине и способности, начине на које се односе према другима, комуницирају, уче и играју се;
3. Рано детињство је период у којем су људска бића у највећој мери зависна од односа са другима (са одраслима, члановима породице и вршњацима), а тај однос треба да буде безбедан и осетљив према потребама детета како би се осигурало не само његово преживљавање него и емотивна сигурност, друштвена интеграција и развој когнитивних способности;
4. Развој деце раног узраста је посебно осетљив на негативне утицаје ране потхрањености, одсуства неге и одговорног родитељства, као и злостављања;
5. Уколико нису испуњене основне потребе детета, уколико је оно злостављано или малтретирано, дете ће последице осећати током читавог детињства, те и у одраслом добу;
6. Иако период раног развоја може бити описан универзалним општим принципима, његови процеси могу бити веома различити и повезани су са индивидуалним капацитетима и специфичним потребама, полом, етницитетом, као и економским, друштвеним и културним околностима.

Једном речју, програмима у раном детињству се обезбеђује целовит развој детета и подржава и надопуњује труд родитеља и других старатеља током раног детињства. У истом извештају дати су и подаци о стању предшколских система у свету у односу на принципе родне равноправности. Наводи се да је у погледу обухвата број девојчица у односу на број дечака у предшколским установама у порасту. Тако је наспрам 92 девојчице на сваких 100 дечака у 1999. години, у 2007. број девојчица порастао на 94 у односу на 100 дечака - а у две трећине, од укупно 181 земље, остварена је иста заступљеност полова. Међутим, иако је родна неравноправност у приступу образовању мање присутна у предшколским програмима него у осталим нивоима образовања, чак и када је приступ овим институцијама равноправан, предшколским програмима се често преносе родно условљена очекивања. То је нарочито изражено кроз употребу родно стереотипних васпитних садржаја и различита очекивања која васпитачи имају од дечака и девојчица.

Аутори већ поменутог извештаја истичу да је предшколско васпитање, као прво излагање детета организованом учењу, прилика за преиспитивање традиционалних родних улога и да добро осмишљени програми пружају прилику да се стереотипи о традиционалним родним улогама умање и да се негује родна равноправност у периоду када се код деце развија схватање идентитета, емпатије, толеранције и моралности. Познато је да деца почињу да обликују идеје о роду

око друге године, а већина деце до треће године зна да ли је дечак или девојчица (Martin и Ruble, 2004, према Aina и Cameron, 2011). Између треће и пете године деца развијају свој родни идентитет и развијају ставове о томе шта значи бити мушког или женског пола. Скоро непосредно након развијања свести о полу, деца почињу да развијају и стереотипе које примењују на себе и на друге, у покушају да придају смисао и стекну схватање о сопственом идентитету. Ти стереотипи су у великој мери развијени до њихове пете године, а између пете и седме постају ригидно дефинисани (Martin и Ruble, 2004, према Aina и Cameron, 2011).

Овај развој, такође, упућује на закључак да је предшколски узраст најважнији период за рад на превенцији родних стереотипа.

Препреке и потешкоће у развоју родне равноправности у предшколском васпитању

Равноправан приступ образовању, за које се верује да је основно средство за глобално оснаживање жена и других маргинализованих група и уједно средство масовне промене свести ради остваривања једнакости, припада основним начелима остваривања демократије у савременом друштву. У новијим истраживањима и извештајима, као што је цитиран извештај UNESCO-а, препознаје се да је постигнут значајан напредак у правцу остваривања равноправности при упису, али се, истовремено наглашава да је још увек потребно много тога да се уради на пољу равноправног третмана, учешћа и успешног остваривања жељеног нивоа образовања дечака и девојчица. Тим аспектима је потребно посвећивати већу пажњу у економски неразвијенијим земљама са израженијим традиционалним културним обрасцима. Другим речима, да би образовање постало стварно средство друштвене промене, потребно је да оно оснажује све своје учеснике да преиспитују друштвене и културне норме, да постану свесни неправде и неједнакости, као и свог потенцијала да изграде бољи свет за себе и за друге (Rao и Sweetman, 2014).

У Републици Србији је 2009. године усвојен закон о равноправности полова који садржи одредбу да је васпитање о равноправности полова саставни део предшколског, основног, средњег и високог образовања, као и трајног учења. Иако је овај нормативни оквир значајан корак у препознавању потребе за подстицањем родне равноправности кроз образовање, примена закона у пракси је недовољно присутна, те је потребно анализирати потенцијалне препреке и унапредити припрему васпитача у овој области. Једна од потенцијалних препрека примене принципа родне равноправности у пракси јесте и могућност да васпитачи превиђају потребу да свесно анализирају и планирају родне поруке које шалу деци, али је исто тако могуће и да они верују да је родна равноправност застарело питање, нешто што више није проблем којим је потребно дасе баве (Sadker, 1999).

У извештају UNESCO-а „*Снажни темељи - нега и едукација у раном детињству*” као основне препреке остваривања родне равноправности у предшколском васпитању наводи се следеће:

1. *Родне предрасуде васпитача и управе* - уколико васпитачи не могу да обезбеде једнаке могућности за дечаке и девојчице, то оснажује постојеће родне предрасуде због којих најчешће жене сnose последице. Стандарди обуке и квалитет обуке за предшколско васпитање у неким земљама не припремају адекватно васпитаче за родну осетљивост. Управе често не виде значај родно осетљивог образовања или немају знање и стручност који су потребни за пружање подршке васпитачима у промовисању родне равноправности.

2. *Недостатак мушких узора* - већина васпитача у раном предшколском периоду су жене и оне могу да буду инспиративни узор за девојчице. Међутим, недостатак мушких васпитача онемогућава постојање позитивних мушких узора за дечаке. Комбинација мушких и женских васпитача са собом носи потенцијал да донесе више креативности у активностима и приступима.

3. *Обезвређивање професије васпитача* - посао васпитача се често доживљава као „женски посао” и природан наставак женског неплаћеног рада и дужности да брине о деци. У многим земљама се такав став одржава на плате васпитача у раном предшколском периоду које су омаловажавајуће ниске. Ниске плате постају препрека која онемогућава регрутовање и задржавање квалитетних васпитача. Друштвено етикетирање рада васпитача као женског, такође креира стигму која одвлачи од тог посла мушкарце који би иначе били изврсни васпитачи. У неким социо-културним окружењима мушкарци су суочени и са друштвеним и са институционалним баријерама које им отежавају да се баве овом професијом.

4. *Одсуство родитељског утицаја оца* - једна од последица тога што се посао васпитача посматра као женски посао - јесте то да се у многим земљама родитељски утицај своди на мајке. Идеје, интересовања и подршка очева често су минимални или недостају. Без те врсте ангажовања, очеви имају мање могућности да подстакну и подрже своју децу. Уочено је и да уколико се појаве препреке у дечијем похађању предшколских установа, очеви ће ређе подржати наставак похађања установе.

Генерално посматрано општа оцена је да наставни план и програм, активности и материјали који се у раду са децом на раном узрасту користе не оснажују подједнако девојчице и дечаке. Поред тога што материјали који се користе у активностима често промовишу традиционалне родне улоге, на пример представљају мушке ликове као моћне и активне, а женске ликове као слатке, слабе, уплашене и у невољи, и сами васпитачи некада подстичу дечаке и девојчице да користе различите, родно стереотипне играчке и ресурсе. Тако се на пример, дечаци обесхрабрују да се играју са луткама или се родно нетипична игара прекида (Martin, 1990). Уочено је и да нису само биолошке разлике међу половима, него и културно „обојена” схватања родних улога и карактеристика, у основи знатних разлика у порукама - употреби језика које родитељи и васпитачи упућују деци од раног узраста. Малвани (Mulvaney) истиче да постоје два начина по којима

се те поруке разликују у зависности од тога да ли су усмерене на дечаке или девојчице. Прва разлика јесте да се деца уче да другачије користе језик, а друга, да су она другачије третирана у свакодневној и уобичајеној употреби језика (Mulvaney, 1994).

Подстицање развоја родне равноправности у предшколском васпитању: препоруке за васпитаче

У приручнику *Родно осетљива педагогија* (FAWE) који је првенствено намењен учитељима, али се може применити на све нивое образовања, наводе се следећи елементи који утичу на процесе учења и формирање родно (не)стереотипног понашања: (1) Усвајање садржаја (компетентност васпитача, стручност, познавање садржаја предмета поучавања и иновације); (2) Интеракција између васпитача и детета; (3) Интеракција међу децом; (4) Изглед (одећа, физички изглед, начин кретања, ходања, седења васпитача); (5) Понашање деце (насилништво, ароганција, задиркивање, срамежљивост);

(6) Понашање васпитача (строгост/емпатија, ароганција/самопоуздање, кашњење/тачност); (7) Ставови васпитача и деце (посвећеност, мотивација)

У приручнику су поред указивања на целовит систем елемента којим се васпитава родна (не)равноправност, предложене и интервенције које васпитач може у свом раду да користи, како би процес учења био родно осетљив. На пример, уколико васпитач користи метод постављања питања, корисне интервенције су: да се пружи једнаке шансе девојчицама и дечацима да одговоре на питања, да се и девојчице и дечаци подстичу на равноправно учешће, да се обезбеди довољно времена за одговоре како би се укључиле и девојчице и дечаци који су стидљиви или повучени, да се подстичу деца која се сама не јављају да дају свој одговор, као и да се обезбеде питања за сву децу. Нарочито је важно да су питања формулисана тако да одражавају укљученост оба пола - да се користе имена девојчица и дечака, мушки и женски ликови итд. Више аутора сматра да су васпитачи у јединственој позицији и да могу код деце да подстакну и негују интеракције и пријатељства између полова. Манастер и Џоб (Manaster и Jobe, 2012) су мишљења да васпитачи планирањем и свесним подржавањем дечијих коедукативних искустава, могу да подстакну децу да изграде друштвени свет којег карактеришу смислени односи са вршњацима оба пола. У том погледу они дају следеће препоруке за васпитаче:

1. Креирање инклузивног окружења: Изражавање очекивања да дечаци и девојчице могу и треба да буду пријатељи; Објаснити да се неће толерисати родно засновано (или било које друго) задиркивање, искључивање или злостављање; Вођење рачуна о својим речима и делима пред децом у вези пријатељства међу половима; Бити свестан информација и порука коју деца примају из других извора. На пример уклоните књиге, постере и друге материјале који поларизују дечаке и девојчице.

2. *Подстицање контаката, кооперације и сарадње*: Свесно планирање прилика за игру и рад у којима ће се повезивати дечаци и девојчице, укључујући и активности са заједничким циљем; Подела у парове са вршњацима другог пола не наглашавајући да је подела по полу; Усмеравање и пружање помоћи деци да открију начине да интегришу појединачне идеје;

Повезивање интересовања. На пример, уколико се једна група деце игра супер хероја, а друга група се игра ресторана, оне се могу повезати и заједно направити ресторан за супер хероје, у којем ће свако осмислити храну за супер хероје.

3. *Прилагођавање окружења*: Важно је да се план рада планира тако да он подстиче заједничке активности вршњака различитих полова. На пример, стварање прилика да мале групе са члановима различитих полова раде на остварењу заједничког циља, као што је склапање слагалице; Организовање простора тако да се деца различитих интересовања играју у непосредној близини; Проналажење позитивних примера односа међу половима кроз дечију литературу и материјале који се користе у раду.

Манастер и Џоб (Manaster и Jobe) подсећају да сами васпитачи могу намерно да допринесу поларизацији дечака и девојчица - на пример тако што желећи да девојчице буду укључене у разноврсније активности објаве да је сада време да се „девојчице играју са коцкама”. Такве интервенције, иако су подстакнуте добрим намерама, јачају уверење код деце да су дечаци и девојчице различити. Такође, ови аутори сматрају да исту поруку шаљу и реченице у којима се васпитачи обраћају деци истичући њихов пол (нпр. „молим дечаке да стану у ред поред врата” или „добро јутро, дечаци и девојчице”). У погледу непотребне категоризације деце за ове ауторе логично је и питање: ако не користимо карактеристике као што су раса или религија да на тај начин категоризујемо децу, зашто онда користимо пол? (Blaise и Taylor, према Manaster и Jobe, 2012).

Дечија рана искуства о родним стереотипима не утичу само на њихово непосредно искуство у васпитној установи, већ могу дугорочно да утичу и на њихове ставове и уверења у вези развоја интерперсоналних и интраперсоналних односа, равноправног приступа образовању, учешћа у пословном свету, као што могу и да умање физичку и психолошку добробит деце (Hendrix и Wei, 2009, према Aina и Cameron, 2011). За васпитаче који раде са децом предшколског узраста је важно да имају свест о родним стереотипима пошто се идеје о родном идентитету деци понекад намећу и пре њиховог рођења, на пример одабиром боја за дечију собу и одећу.

Последице родних стереотипа које ови аутори наводе су: *избор активности* - родни стереотипи су приметни у дечијој игри, на пример, девојчице предшколског узраста ће у драмским задацима чешће одабирати породичне улоге, док ће дечаци чешће бирати авантуристичке или активне улоге, као што су супер хероји (Hughes, 2003, према Aina и Cameron, 2011); *каријерне аспирације* - Готфредсон (Gottfredson, 2004, према Aina и Cameron, 2011) даје претпоставку да каријерне аспирације потичу из предшколског доба и да се пројекција будућег селфа може посматрати као покушај представљања актуелне слике о себи и *ака-*

демски исходи - скривене поруке које девојчице добијају о математици, науци и технологији утичу на њихову слику о себи, самопоуздање и интересовање за те теме (Ebacly, et al., 2009, према Aina и Cameron, 2011).

Како би се предупредиле наведене последице, према наведеним ауторима, потребно је свесно планирати:

1. *Материјал и окружење* - потребно је водити рачуна о томе да ли у просторији постоје играчке које су представљене тако да подстичу да их употребљавају само деца једног пола. Било који материјали који подстичу родно стереотипне активности треба или уклонити, тако да простор у којем деца бораве шаље родно неутралне поруке и позив за игру, или треба о њима разговарати са децом, тако да будемо сигурни да деца разумеју да се тим играчкама могу играти и дечаци и девојчице. Посебну пажњу треба посветити критичкој анализи књига које се користе, како би се уклонили или, можда још корисније, продискутовали родни стереотипи и тиме код деце развила способност њиховог препознавања и повећао ниво самосталног критичког размишљања о роду и схватању рода.

2. *Курикулум* - приликом планирања искустава за учење, васпитачи могу преиспитати потенцијалне и постојеће стереотипе представљајући нетрадиционалне слике и узор. На пример, могу позвати неког из дечијих породица да разговара са децом, представити непристрасне књиге и материјале и једнако хвалити и подстицати девојчице, као и дечаке, да се баве математиком и науком.

3. *Сарадњу са породицом детета* - васпитачи могу помоћи информисањем породице и тако што ће сами бити пример родно осетљиве интеракције и комуникације. Важно је да васпитачи породици пруже подстицај и вођство у примени родно сензитивног васпитања поштујући при томе културне разлике без осуђивања или омаловажавања. Могуће је организовати радионице за чланове породице и информисати их о дугорочним утицајима родних стереотипа, те тиме повећати свест и критичко размишљање о начинима на које се родни стереотипи преносе на децу у породици (Aina и Cameron, 2011).

Због комплексности процеса формирања ставова о роду и испреплетености различитих утицаја који на њих делују немогуће је понудити један рецепт, који би био применљив на све конкретне ситуације. Међутим, један од општих принципа јесте проширивање пажње са припреме конкретног родно осетљивог материјала и програма на практичне и стварне свакодневне ситуације у којима деца изражавају родно засноване предрасуде или испољавају понашање које искључује или на други начин дискриминише другу децу на основу њиховог пола. Суштински је важно започети процес развоја критичког мишљења на раном узрасту и помоћи деци да преиспитају општеприхваћене родне улоге. Потребно је да деца прихвате постојање различитости, те да развију позитивне ставове о њима и конструктивне међусобне односе.

Закључак

Родни аспект идентитета сваке особе је један од кључних елемената перцепције сопственог места у свету, односа са члановима друштвене заједнице и ставова према различитости, односно према особама и групама различитима од наших (Филиповић, 2009). Према Соњи Тензи родна равноправност је једнако вредновање мушкараца и жена и брига о стварању једнаких могућности у приватној сфери и професионалном животу за све, без обзира на пол. Као једно од основних људских права у Универзалној декларацији о људским правима (1948), она је остваривање праведног односа између мушкараца и жена и развијање свести о начинима на које пол може проузроковати неједнакост. За остваривање друштвене промене и развоја свести о равноправности у сваком, те и родном аспект, образовање је препознато као кључни чинилац. Са друге стране, родно несензитивним образовањем развијају се родне и друге предрасуде и дискриминишући обрасци мишљења и понашања у друштву. Многим активностима и ресурсима који се користе у раном васпитању деци се преносе родно обојене поруке о понашању дечака и девојчица. Тим порукама се често и без свесне намере преносе и родне предрасуде (McMonagle, 2012). Због тога је од примарне важности да васпитачи буду свесни начина како се формирају и преносе родни стереотипи и предрасуде, као и властитих уверења о њима, те да активно промовишу равноправност дечака и девојчица. То могу да чине на бројне начине ако у свом раду користе родно осетљиве материјале, родно сензитиван језик, и ако разобличују негативне представе о женама и мушкарцима у нетрадиционалним улогама. Исто тако, веома је важно да деца имају позитивне узорне из својих сопствених етичких и културних група и инклузивно окружење за учење у којем су представљене различите културе, типови породице, способности и професије (McMonagle, 2012).

Оснажујућим образовањем, деца развијају схватање о властитом идентитету и уче како различита ограничења која су им наметнута у погледу пола, расе, класе и других аспеката њиховог идентитета могу да умање њихове животне прилике, али како могу да их превазиђу (Rao и Sweetman, 2014). Другим речима, родно осетљив систем образовања има за циљ да сваком детету омогући приступ квалитетним образовним приликама како би се подстакао развој личних потенцијала у подстицајном окружењу једнаких шанси и критичко преиспитивање дискриминишућих образаца. На остваривање родне равноправности у предшколском систему поред равноправних услова за учење и адекватног одабира садржаја и материјала, највећи утицај имају васпитачи, који се са истим поштовањем односе према оба пола, подстичу свако дете да изрази своју индивидуалност и да учествује у разноврсним, нестереотипним активностима, те свесно и континуирано развијају властите вештине и знања у погледу родне равноправности.

Литература

- Aina, O. E., Cameron P. A. (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of Early Childhood* Vol 39, No 3, 2011. Прегледано 27. 02. 2016.
<http://southernearlychildhood.org/upload/pdf/WhyDoesGenderMatterCounteractingStereotypesWithYoungChildrenOlaiyaEAinaandPetronellaACameron.pdf>
- Филиповић, Ј. (2009). Родно осетљиве језичке политике: теоријске поставке и методолошки поступци. *Анали Филолошког факултета*, (21) 109-127.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28, 347 - 359.
- Gainsley, S. (2013). Building friendships in preschool. *HighScope Extensions*, 27 (1), 1-18.
- Hibbard, D. R., Buhrmester, D. (1998). The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles. *Sex Roles*, Volume 39, Issue 3-4, pp 185-202.
- INEE (2010). Gender Equality In and Through Education. INEE Pocket Guide to Gender. Прегледано 27. 02. 2016.
<http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1009/INEEPocketGuideToGenderEN.pdf>
- Manaster H., Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children* 57(6), p. 14.
- Martin, C.L., Wood, C.H., & Little, J.K. (1990). The development of gender stereotype components. *Child Development*, 61, 1891-1904.
- McMonagle, A. (2012). *Professional Pedagogy for Early Childhood Education*. Donegal: Donegal County Childcare Committee Ltd.
- Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005). *Gender Responsive Pedagogy: A Teacher's Handbook*. Nairobi, Kenya: Forum for African Women Educationalists (FAWE).
- Mulvaney, B. M. (1994). *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, Boca Raton: Department of Communication, Florida Atlantic University. Прегледано 27. 02. 2016. http://w2.eff.org/Net_culture/Genderissues/mulvaney.article
- Rao N., Sweetman, C. (2014). Introduction to Gender and Education, *Gender & Development*, 22:1, 1-12.
- Sadker, D. (2000). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Equity and Excellence in Education*, 33 (1), 80-83.
- Tansey, S. (2009). Playing fair - gender equity in child care. Putting Children First, *the magazine of the National Childcare Accreditation Council* (NCAC), Issue 31 September 2009. p. 14 - 16.
- Unesco (2006). Education for all global monitoring report 2007: Strong foundations - early childhood care and education. Paris: Unesco.

Unesco (2007): EFA global monitoring report, 2007: Strong foundations - Early childhood care and education. Paris, France: UNESCO.

Jelena Vukičević, Novi Sad

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF GENDER EQUALITY IN PRESCHOOL EDUCATION - JUSTIFICATION AND RECOMMENDATIONS

Abstract

The contemporary societies expect from education to influence the development of public awareness towards new social values. One of the values is gender equality, which implies that girls and boys, men and women, have equal rights and opportunities, as well as conditions for realization of all their potentials. The education process starts in the pre-school institutions, and due to specificities of the children's way of thinking, an intensive development of children of that age, and an exceptional plasticity, i.e. susceptibility to influences of the environment, these institutions significantly influence the process of creating deep attitudes and beliefs, which are later considerably more difficult to change. In addition to a significant influence of the family and the community, children receive the first, implicit and explicit, planned and unplanned, messages about what it means to be a boy or a girl in these very institutions. These messages are usually generally accepted, and they are transmitted uncritically, as a part of the society culture. It is necessary that pre-school teachers recognize how important it is to continuously analyze, plan and evaluate the messages, as well as have an advanced training in this field.

Key words: gender sensitivity in education, preparation of pre-school teachers, pre-school education, gender equality.

Елена Вукичевич, Новый Сад

ПООЩРЕНИЕ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ- ОПРАВДАНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Резюме

Современное общество ожидает от образования влиять на развитие сознания его граждан в направлении новых социальных ценностей. Гендерное равенство одна из этих ценностей и оно подразумевает, что у девочек и мальчиков,

мужчин и женщин одинаковые права и возможности, и одинаковые условия для реализации всех своих возможностей. Процесс образования и воспитания начинается в дошкольных учреждениях, а из-за специфичности способов мышления детей, интенсивного развития детей этого возраста и подложности влияниям среды. Эти учреждения в значительной степени влияют на процесс создания глубоких мнений и убеждений, которые позже значительно труднее меняются. Рядом с значительным влиянием семьи и общества, дети именно в дошкольных учреждениях получают первые имплицитные и эксплицитные, намеренные и случайные сообщения, о том что значит быть мальчиком или девочкой. Эти сообщения часто общеприняты и передаются некритически, как часть культуры общества. Очень важно чтобы воспитатели поняли насколько значимое непрерывное анализировать, планировать и эвалюировать эти сообщения, а также чтобы они сами совершенствовались в этой области.

Опорные слова: гендерная чувствительность в образовании, подготовка воспитателей, дошкольное воспитание, гендерное равенство

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

др Марга Дедај

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

UDK 316.356.2:371.279.7

Оригинални научни рад

Примљен: 14. XI 2015.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 1, p. 142-157.

СТРУКТУРА ПОРОДИЦЕ КАО ФАКТОР УСПЕХА УЧЕНИКА У ШКОЛИ

Резиме

Основни циљ васпитања у породици је обезбеђивање услова за нормалан физички, интелектуални, социјални и емоционални развој деце. У породицама са поремећеном структуром, јављају се најчешће проблеми у васпитању и образовању деце и младих. Породични услови су веома сложени, комплексни, али уколико су неповољни имају негативан утицај на развој деље личности и на његов успех у школи. Сходно томе, циљ истраживања је: утврдити да ли постоји разлика у успеху ученика из дефицијентних породица у односу на успех ученика из целовитих породица. Истраживање је спроведено на узорку од 160 ученика основне школе. За прикупљање података коришћена је техника: анализа садржаја. Резултати истраживања указују да деца из дефицијентних породица не показују једнаку неадекватност на нове услове, бар што се тиче њиховог успеха у школи. Док је број деце у нижим категоријама по успеху прилично велики, налазимо исто тако прилично велики број деце и у вишим категоријама, па чак и у категорији одличних. Педагошке импликације овог рада односиле би се на педагошко образовање родитеља и питање усмеравања стручног рада, како би се ојачала васпитна функција породичних односа, а детету пружио оптимум услова за развој.

Кључне речи: дефицијентна породица, целовита породица, успех ученика, школа.

Увод

У педагошким и психолошким теоријама истиче се схватање да је састав породице значајан чинилац за проценивање породице као васпитне средине. Одреднице састава породице су: број генерација у породици, број одраслих чланова и деце, узраст и пол деце и присуство или недостатак једног или оба родитеља. Недостатак мајке или оца нарушава природни састав породице и ремети природно стање у њој.

Према Пировски-Петровић (1990: 13) непотпуне породице су оне у којима се један родитељ брине о најмање једном малолетном детету, које зависи од њега. Аутори који су се бавили породицом истичу да су услови породичног живота и то посебно у раним годинама одлучујући за формирање личности, развој детета и његов успех у школи.

Станојловић (1996: 73) је испитивао услове породичне средине и успех ученика у школском учењу. У оквиру истраживања определио се за утврђивање повезаности следеће групе породичних варијабли са постигнућима деце у школском учењу: социо-економски статус породице, структура породице, понашање родитеља према деци. Истраживање је обављено на случајном узорку ученика и њихових родитеља од другог до осмог разреда у Београду. Резултати су показали да постоји статистички значајна повезаност између социо-економског статуса породице и успеха ученика у школи. Што се тиче материјалних и стамбених прилика ученика, оне указују на већи степен повезаности са постигнућем ученика старијег школског узраста, док школска спрема родитеља у већем степену детерминише успех ученика старијег школског узраста. Испитиван је такође и степен повезаности структуре породице и редослед рађања деце са успехом ученика, и потврђена је повезаност ових фактора. Утврђена је и статистички значајна повезаност понашања родитеља према деци (увид у оцене, увид у процесе учења, увид у коришћење слободног времена, примена васпитних мера) и њиховог постигнућа у школском учењу.

Подаци о томе са ким ученик живи, могу бити од значаја за његово учење и постизање успеха у школи. Они нам говоре и о томе да ли ученик има услове за учење код куће, да ли у учењу може да му се помогне, а њима се могу објаснити извесни емоционални проблеми ученика, изражени у виду недоличног понашања и слабог успеха у школи. Најоптималније услове за учење, пружа ученику целовита породица, где дете живи са оба родитеља. Дефицијентна је она породица у којој дете живи само са једним родитељем или без оба родитеља, а узроци дефицијентности могу бити разни (смрт родитеља, развод брака, одлазак на рад у иностранство итд.). Таква деца живе у специфичним условима. Однос родитеља према деци, као и осталих чланова породице, је другачији, за разлику од деце која живе са оба родитеља. То се најчешће огледа у претераној строгости, која потиче из страха да дете не искористи у негативном смислу одсуство једног родитеља, или у претераној попустљивости што произилази из жеље да дете што безболније преживљава одсуство једног родитеља (Грандић, 2007). У де-

фицијентним породицама често изостане помоћ коју обично родитељи пружају деци, а која је неопходна како у формирању радних навика тако и у постизању бољих резултата у учењу.

Данас, када смо сведоци бурних промена у нашем друштву и када знамо да се све то рефлектује на породицу, њену структуру, односно међу њеним члановима, сматрамо да је врло битно и занимљиво истражити утицај породице на успех ученика. Проблем нашег истраживања је педагошке, психолошке и социолошке природе и због тога је потребно његово свеобухватније проучавање.

Савремене теорије породице

Постоји низ теорија које покушавају да дају целовиту слику породице. Највећем броју неколико савремених теорија породице.

Симболичко-интеракцијска теорија полази од уочене важности комуникације чланова породице за њено функционисање и опстанак. Симболичка интеракција, као посебан теоријски правац, објашњава интеракције између људи. Кључни фактор у интеракцији је комуникација, која се спроводи помоћу симбола (геста, интонације, речи, интонације). У интеракцији учествују најмање два субјекта кроз примање и давање порука, помоћу вербалних и невербалних симбола. Кроз разумевање симбола садржаних у поруци исту улогу има прималац, кроз свој став, искуства, емоције, очекивања, као и пошљалац, па међу њима често долази до неспоразума. Једини начин да се разјасне нејасноће је иницирање комуникације-интеракција. Дакле, симболичка интеракција која прати сва социјална, па и породична, догађања и функционисање свих елемената и друштвених група у целини, кроз све нивое комуникације, екстензивно се користи у проучавању брачних и породичних односа.

Теорија сукоба - припадници овог приступа настоје да идентификују и истраже узроке и изворе компетитивних снага. Конфликт се сматра природним делом човека, па и породичног живота. Брачне и породичне везе темеље се на љубави, али и сукоби су темељи ових веза. Партнери се међу собом разликују у много чему. Отворени сукоб се избегава и он је регулисан породичним и друштвеним правилима. Тиме ову теорију, уз остале приговоре чини неприкладном за савремено изучавање и разјашњавање породице.

Теорија полова усредсређена је на то да су специфична понашања и улоге социјално дефинисане и предодређене као мушке и женске. Вредност ове теорије је у дефинисању социјалне конструкције пола. Она је такође истакла нека подручја породичног живота која треба даље истраживати, као што је подела улога и с тим у вези кућних послова и родитељске одговорности (Јанковић, 1995: 437).

Теорија социјалне подршке, полази од људске солидарности, међусобног прихватања и подршке. Резултати истраживања показују да социјална подршка има позитивне ефекте јер омогућава повећавање личних ресурса, подизање психо-физичког здравља, што осигурава интензивније и квалитетније интеракције и као последицу тог напредовања у смислу делотворније подршке (Јанковић,

1995: 439). Делотворнија подршка ће опет за последицу имати већи степен задовољства породице или ширу социјалну околину, што ће резултирати још квалитетнијом интеракцијом и на тај начин ће се постизати све виши степен квалитета живота у континуираном спиралном успону.

Теорија социјалне мреже, дефинише социјалну мрежу као друштвени феномен који омогућава несметану размену ресурса међу актерима који припадају различитим групама и на тај начин осигурава превладавање граница које постављају различити социјални феномени. На тај начин се интензивирају и обогаћују социјалне интеракције. Актери мреже могу имати различит приступ ресурсима, тако да одређен актер може примати из више извора, од више чланова своје социјалне мреже. Густа мрежа је пожељна у ситуацијама и узрастима када је субјекат зависан од околине, а непожељна када је самосталан и има потребу за бројним новим релацијама у свом социјалном окружењу (Јанковић, 1995: 442).

Теорија друштвене размене претпоставља да су појединци рационалне, прорачунате особе које вежу цене и награде својих односа. У неправедном односу оба партнера се лоше осећају. У брачном партнерству се такве ситуације јављају врло често. Кад партнери уоче и освесте свој положај у таквом неправедном односу, осећају се лоше и реагују љутњом и депресијом. Равнотежу, тзв. Праведност, желе да успоставе на следећи начин: покушавају да успоставе психолошку равнотежу уверавајући себе и друге да је њихов однос уствари праведан или одлучују да прекину везу. Брак се у друштву посматра на првом месту као трајна веза, чак и ако стварност показује другачије. С тим у вези и размена се у брачној вези разликује од других веза. Уместо дневне рачунице, поприма дуготрајнији карактер - јер се често поступа алтруистички не очекујући награду. То је често у љубавним везама или интеракцији родитеља и деце.

У складу са *генералном теоријом*, породицу је могуће дефинисати као: живи систем који представља организовану, репродуктивну друштвену целину с ограничено променљивим обрасцима понашања везаним за улоге, структуру и начин деловања. Она делује као засебан ентитет, са својим правилима функционисања, од тренутка настанка до завршетка животног циклуса. Класично виђење узрочно-последичне везе у оквиру ове теорије је циркуларно. Оно што је претходно означено као последица постаје узроком нових догађаја. Сваки члан породице се у том контексту појављује као актер у заједничком деловању и реаговању на деловање других.

Методолошки оквир

Основни циљ васпитања у породици је обезбеђивање услова за нормалан физички, интелектуални, социјални и емоционални развој деце. У породицама са поремећеном структуром, јављају се најчешће проблеми у васпитању и образовању деце и младих. Породични услови су веома сложени, комплексни, они на неког делују јаче, а на неког слабије, али уколико су неповољни имају негативан утицај на развој деце личности и на његов успех у школи.

Школско учење сматра се битном компонентом развоја личности и потребно је сагледати степен међузависности породичних услова, постигнућа детета у школи и развоја личности у целини. Да би дете постигло добар успех у школи и да би се предупредио неуспех, веома је важно да су родитељи заинтересовани за пружање помоћи детету код куће. Пре свега, важно је подстицање на учење разним подстицајним средствима која имају значајну мотивациону улогу. Као императив у васпитању неопходно је нагласити значај присуства оба родитеља у подизању и васпитању деце. Прегледом одговарајуће литературе и досадашњих истраживања, може се констатовати да деца из дефицијентних породица у просеку показују слабији успех од деце која живе у целовитој породици. С обзиром на ову чињеницу, одлучили смо да се фокусирамо на следећи проблем истраживања: *Колики је утицај породице на успех ученика? У раду ћемо настојати да утврдимо: зависност успеха ученика с обзиром на то да ли дете живи у дефицијентној или целовитој породици.*

У складу са наведеним проблемом истраживања, а на основу његових битних садржаја и њихове интеракције, утврђени су циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања је: *утврдити да ли постоји разлика у успеху ученика из дефицијентних породица у односу на успех ученика из целовитих породица.*

Овако постављен циљ истраживања рашчланили смо на хијерархијске нивое и операционализовали кроз следеће истраживачке задатке:

1. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у општем успеху ученика млађих разреда, с обзиром на то да ли живе у целовитој или дефицијентној породици.
2. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у општем успеху ученика старијих разреда, с обзиром на то да ли живе у целовитој или дефицијентној породици.
3. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у општем успеху између:
 - а) деце млађих и старијих разреда из целовитих породица,
 - б) деце млађих и старијих разреда из дефицијентних породица.
4. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у општем успеху ученика из млађих и старијих разреда у категорији дефицијентних породица.
5. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у успеху ученика с обзиром на пол, у категорији дефицијентних породица.

На основу теоријског приступа проблему, циља и задатака истраживања, формулисане су следеће хипотезе од којих се пошло у истраживању: Најопштија хипотеза (X) којом се обухвата цео испитивани простор гласи:

(X) *Постоји значајна статистичка повезаност између успеха ученика у школи из целовите, тј. дефицијентне породице.*

Посебне хипотезе:

X1 Постоји разлика у успеху ученика млађих разреда с обзиром на то да ли живе у целовитој или дефицијентној породици.

X2 Постоји разлика у успеху ученика старијих разреда с обзиром на то да ли живе у целовитој или дефицијентној породици.

X3 Ученици (млађих и старијих разреда) из целовитих породица постижу бољи успех у учењу од ученика (млађих и старијих разреда) из дефицијентне породице.

X4 У односу на узраст, постоји разлика у успеху ученика из дефицијентних породица.

X5 У односу на пол, постоји разлика у успеху ученика из дефицијентних породица.

Операционално дефинисање варијабли нужен је услов проверљивости хипотеза. Узорак варијабли чине: независна варијабла- структура породице, пол, узраст и зависна варијабла-општи успех ученика.

Методe, технике и инструменти истраживања

Полазећи од специфичности проблематике у складу са предметом, циљем и задацима истраживања, као и у складу с постављеним хипотезама, у раду је коришћена-*дескриптивна метода*. Њоме се тежило што вернијем *опису* постојећих чињеница, *прикупљању*, *сређивању* и *упоређивању* података који су статистички обрађени. У фази прикупљања објективних чињеница добила се општа слика, та се генерализација затим *интерпретирала*. За прикупљање података коришћена је техника: *анализа садржаја*. За бележење налаза анализе коришћени су табеларни прегледи (табеле). Као инструмент коришћен је рад на педагошкој документацији, тј. текућа документација о раду школе (дневници образовно-васпитног рада) и документација школског педагога. На основу увида у педагошку документацију, уз помоћ педагога школе, добили смо податке о породичној ситуацији деце. Увидом у дневнике образовно-васпитног рада одељењских старешина - млађих и старијих разреда, дошли смо до података о општем успеху ученика.

Одређење основног скупа и план узорковања

Узорком су обухваћени ученици школе „Братство“ из Бечеја:

- а) млађих разреда III-IV (50 ученика из целовитих и 23 ученика из дефицијентних породица)
- б) старијих разреда VII-VIII (60 ученика из целовитих и 27 ученика из дефицијентних породица).

Истраживање је вршено на намерном узорку чију структуру приказује (Табела 1).

Табела 1: Структура узорка истраживања

	МЛАЂИ РАЗРЕДИ	СТАРИЈИ РАЗРЕДИ	УКУПНО
ЦЕЛОВИТА ПОРОДИЦА	50	60	110
ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА	23	27	50
УКУПНО	73	87	160

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Анализа резултата истраживања и њихова интерпретација вршиће се са циљем указивања на дискриминативно дејство независних на зависну варијаблу, односно њихове повезаности као ширег појма који одређује однос између примењених варијабли.

Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у млађим разредима основне школе

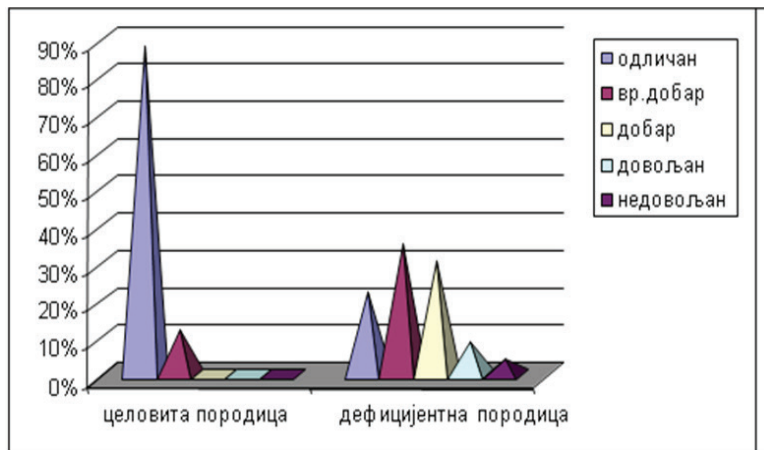
У складу са раније утврђеним нацртом истраживања анализираће се тематска целина успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у млађим разредима на узорку од 73 испитаника. Успех ових ученика је приказан на табели 2:

Табела 2: Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у млађим разредима

РАЗРЕДИ-млађи	ОДЛИЧАН		ВР. ДОБАР		ДОБАР		ДОВОЉАН		НЕДОВОЉАН		УКУПНО
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
ЦЕЛОВИТА	44	88	6	12	/	0.00	/	0.00	/	0.00	50
ДЕФИЦИЈЕНТНА	5	21.75	8	34.80	7	30.45	2	8.70	1	4.35	23
УКУПНО	49	67.12	14	19.18	7	9.59	2	2.74	1	1.37	73

Као што се из табеле 2 види, укупан број ученика у млађим разредима из дефицијентних породица износи 23, док из целовитих породица износи 50. С обзиром на неједнак број деце у овим категоријама теже је упоређивати и уочити разлике на основу ових података. Прегледније је када су ови подаци дати у процентима. Променти ових података су приказани на графичком приказу 1.

Графички приказ 1: Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у млађим разредима



Графички приказ 1, показује нам да је највећи број ученика (44 или 88.00%) из целовитих породица са одличним успехом, док из ове друге категорије, највише их је са врло добрим успехом (8 или 34.80%). Из целовите породице укупно 6 или 12% ученика имају врло добар успех. Интересантно је да нема ученика са добрим, довољним и недовољним успехом. Из дефицијентне породице укупно 5 или 21.75% ученика је завршило разред са одличним успехом, добрих је укупно 7 или 30.45 % ученика, довољних 2 или 8.70% ученика и недовољних 1 или 4.35 % ученика. Ову разлику из целовитих и дефицијентних породица смо тестирали χ^2 тестом. На основу ових резултата може се констатовати да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0.01 ($\chi^2 = 36$ $df = 4$). Односно постоји разлика у успеху ученика млађих разреда (III и IV) с обзиром на то да ли деца живе у целовитој или дефицијентној породици. Такође и добијена вредност С- коефицијента ($C = 0.57$) указује на умерену корелацију, повезаност појава је битна.

У дефицијентним породицама однос родитеља према деци и осталих чланова породице је другачији, за разлику од деце која живе са оба родитеља. То се најчешће огледа у претераној строгости или у претераној попустљивости. И један и други став може да утиче негативно на дете. Детету у таквој породици најчешће изостане помоћ која је неопходна у формирању радних навика и у постизању бољих резултата у учењу. У педагошкој теорији и пракси се сусрећемо са мишљењем да дете свој положај у породици поистовећује са ситуацијом у школи тако да се може очекивати да се у школи неће понашати на адекватан начин ако му породичне прилике нису сређене.

Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у старијим разредима основне школе

У складу са раније утврђеним нацртом истраживања анализираће се тематска целина успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у старијим разредима на узорку од 87 испитаника. Успех ових ученика је приказан на табели 3.

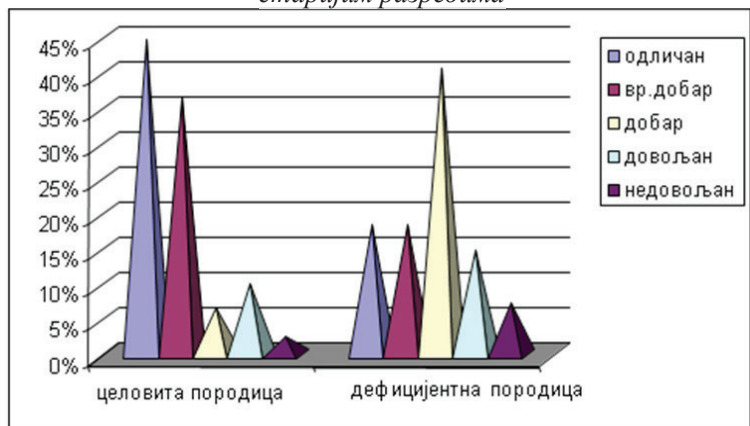
Табела 3. Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у старијим разредима

РАЗРЕДИ-старији	ОДЛИЧАН		ВР. ДОБАР		ДОБАР		ДОВОЉАН		НЕДОВОЉАН		УКУПНО
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
ЦЕЛОВИТА	27	44.82	22	36.52	4	6.64	6	9.96	1	2.66	60
ДЕФИЦИЈЕНТНА	5	18.52	5	18.52	11	40.70	4	14.80	2	7.40	27
УКУПНО	32	36.78	27	31.03	15	17.24	10	11.49	3	3.45	87

Табела 3 нам указује да је у категорији целовита породица, највише ученика са одличним (27 или 44.82%), затим вр. добрим (22 или 36.52), довољним (6 или 9.96%) и на крају добрим (4 или 6.64%) успехом. Недовољних ученика има свега 1 или 2.66%. У категорији дефицијентних породица највише је ученика са добрим (11 или 40.70%), затим са одличним и вр.добрим (5 или 18.52%) успехом. Довољних ученика је 4 или 14.80%, недогољних ученика је свега 2 или 7.40%. Добијена вредност χ^2 теста износи 20.23 и значајна на нивоу 0.01 за четири ступња слободе. С – коефицијент ($C = 0.43$) указује да је повезаност умерена. Узрок томе је вероватно то што старија деца у односу на млађу школску децу имају зрелији однос према разводу родитеља, схватају околности и објашњење разлога развода.

Успех ученика изражен у процентима појединих категорија, приказан је на графичком приказу 2.

Графички приказ 2: Успех ученика из целовитих и дефицијентних породица у старијим разредима



Успех ученика млађих и старијих разреда из целовитих и дефицијентних породица

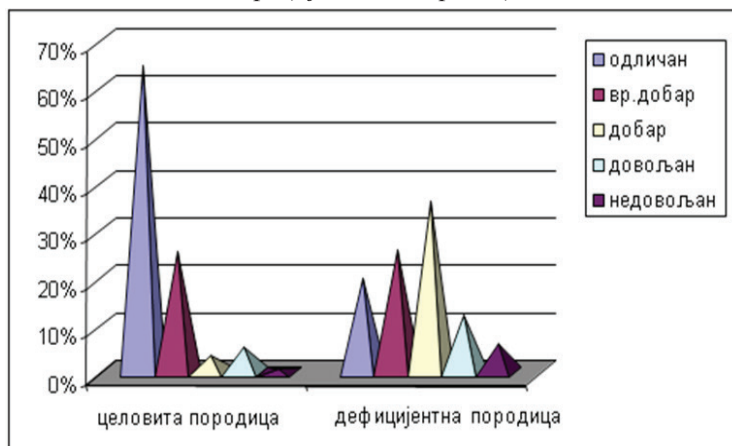
У складу са раније утврђеним нацртом истраживања анализираће се тематска целина успех ученика млађих и старијих разреда из целовитих и дефицијентних породица на узорку од 160 испитаника. Успех ових ученика је приказан на табели 4.

Табела 4: Успех ученика млађих и старијих разреда из целовитих и дефицијентних породица

РАЗРЕДИ- млађи и старији	ОДЛИЧАН		ВР. ДОБАР		ДОБАР		ДОВОЉАН		НЕДОВОЉАН		УКУПНО
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
ЦЕЛОВИТА	71	64.61	28	25.48	4	3.64	6	5.46	1	0.91	110
ДЕФИЦИЈЕНТНА	10	20.00	13	26.00	18	36.00	6	12.00	3	6.00	50
УКУПНО	81	50.63	41	25.63	12	7.5	4	2.5	4	2.5	160

У процентима овај успех је приказан на графичком приказу 3.

Графички приказ 3: Успех ученика млађих и старијих разреда из целовитих и дефицијентних породица



Графички приказ 3 указује да се успех ученика из целовите породице креће од одличног (71 ученик или 64.61%), вр. доброг (28 ученика или 25.48%), довољног (6 ученика или 5.46%), док је недовољних ученика најмање (свега 1 или 0.91 %). Успех ученика из ове друге категорије, односно дефицијентне породице иде другом путањом. Највише их је са добрим успехом (18 ученика или 36.00%), затим вр. добрим (13 ученика или 26.00%), одличним (10 ученика или 20.00%), довољним (6 ученика или 12.00%) и недовољним (3 ученика или 6.00%)

успехом. Добијена вредност χ^2 теста износи 45.15 и значајна је на нивоу 0.01 за четири ступња слободе, а добијена вредност С- коефицијента ($C = 0.47$) указује да постоји битна повезаност. Такође и коефицијенти контингенције ($C = 0.57$; $C = 0.43$; $C = 0.47$) показују да постоји битна повезаност, односно корелација је умерена.

Вршен је велики број испитивања успеха деце из дефицијентних породица у односу на децу из недефицијентних, и велики број аутора се слажу да деца из дефицијентних породица у просеку показују слабији успех од деце која живе са оба родитеља. Завидан успех у учењу постижу особе које су добро интегрисане личности. Пресудну улогу има емоционална зрелост родитеља, као и општа атмосфера у породици (међусобно поверење, разумевање, љубав и другарски однос). Такође је веома важан склад између родитеља. Несклад међу њима доводи до конфликта и у самом детету.

Успех ученика млађих и старијих разреда из дефицијентних породица

У складу са раније утврђеним нацртом истраживања анализираће се тематска целина успех ученика млађих и старијих разреда из дефицијентних породица на узорку од 50 испитаника. Успех ових ученика је приказан на табели 5.

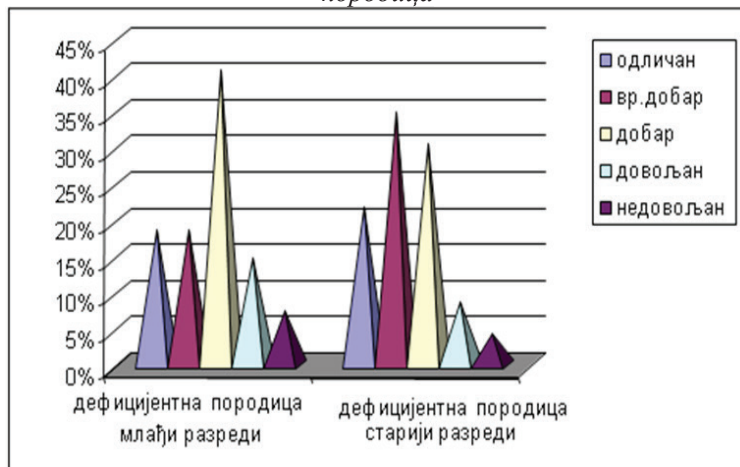
Tabela 5. Успех ученика млађих и старијих разреда из дефицијентних породица

РАЗРЕДИ- млађи и старији	ОДЛИЧАН		ВР. ДОБАР		ДОБАР		ДОВОЉАН		НЕДОВОЉАН		УКУПНО
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА- млађи разреди	5	18.52	5	18.52	11	40.70	4	14.80	2	7.40	27
ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА – старији разреди	5	21.75	8	34.80	7	30.45	2	8.70	1	4.35	23
УКУПНО	10	20.00	13	26.00	18	36.00	6	12.00	3	6.00	50

Број ученика са недовољним успехом у категорији дефицијентних породица је најмањи. Од укупног броја ученика из ових породица у млађим и старијим разредима само 3 (6.00%) долазе у ову категорију, али је зато број ученика са добрим успехом 18 (36.00%) и вр. добрим 13 (26.00%) успехом знатно већи. Више од половине укупног броја ученика улазе управо у ове две категорије. Добијена вредност χ^2 теста износи 1.60, разлика статистички није значајна. Самим тим хипотеза о бољем успеху ученика из дефицијентних породица у старијим разредима није потврђена. Значи, узраст ученика се не појављује као фактор који би могао утицати на успех ученика.

Ови резултати су такође процентуално изражени и приказани на графичком приказу 4.

Графички приказ 4: Успех ученика млађих и старијих разреда из дефицијентних породица



Учење је веома напорна делатност која захтева добро физичко и психичко здравље детета. Специфични су проблеми учења у овом узрасту (7-14. година). Ученици се због превирања у психо-социјалној сфери, често осећају несигурним, усамљеним, анксиозним, збуњеним, уморним и депресивним, па често попуштају у учењу. Често долази и до сукоба са родитељима. Родитељи треба да покажу много стрпљења са дететом које стиче знања, али исто тако, и довољно упорности и доследности да дете уведу у здрав однос према раду и одговорности.

Диференцијација успеха по полу ученика из дефицијентних породица

У складу са раније утврђеним нацртом истраживања анализираће се тематска целина диференцијација успеха по полу ученика из дефицијентних породица на узорку од 50 испитаника. Резултати успеха су приказани у табели 6.

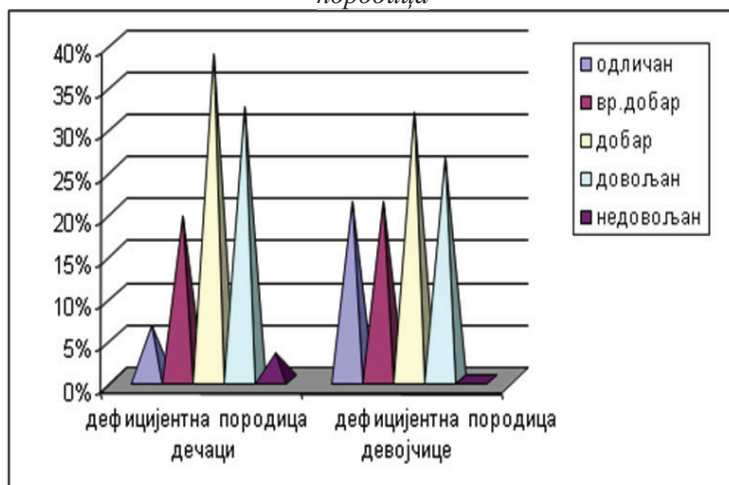
Табела 6. Диференцијација успеха по полу ученика из дефицијентних породица

ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА	ОДЛИЧНИ		ВР. ДОБРИ		ДОБРИ		ДОВОЉНИ		НЕДОВОЉНИ		УКУПНО
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА – ДЕЧАЦИ	2	6.44	6	19.32	12	38.64	10	32.20	1	3.22	31
ДЕФИЦИЈЕНТНА ПОРОДИЦА – ДЕВОЈЧИЦЕ	4	21.04	4	21.04	6	31.56	5	26.30	/	0.00	19
УКУПНО	6	12.00	10	20.00	18	36.00	15	30.00	1	2.00	50

На основу дате табеле можемо закључити да је дечака највише са довољним (32.20%) и добрим (38.54%) успехом, док је код девојчица та линија константнија, с тим што их у категорији са slabим успехом уопште нема. Тако је девојчица 21.04% са одличним успехом, док је дечака свега 6.44%. Са slabим успехом проценат код дечака износи 3.22%, а код девојчица 0.00%. Добијена вредност χ^2 теста је 3.22 и говори нам да не постоји статистички значајна разлика у успеху ученика с обзиром на пол. Коефицијент контингенције $C=0.24$, нам указује да је корелација ниска (повезаност је мала). Дакле, не постоји разлика у успеху ученика из дефицијентних породица у односу на пол.

Резултати у процентима су изражени на графичком приказу 5.

Графички приказ 5: Диференцијација успеха по полу ученика из дефицијентних породица



Имајући у виду преглед значајнијих истраживања о школском успеху деце, може се рећи да се генерални закључци нашег истраживања углавном слажу

са закључцима истраживања других аутора. А то су: деца из дефицијентних породица у просеку показују слабији успех од деце која живе са оба родитеља, не постоји статистички значајна разлика између деце из дефицијентних породица која похађају млађе и старије разреде.

Закључна разматрања

На основу теоријског приступа проблему истраживања, резултата обављеног истраживања и њихове интерпретације и дискусије, а у складу са циљем, задацима и хипотезама, могуће је закључити:

- Деца из дефицијентних породица у просеку показују слабији успех од деце која живе са оба родитеља. Претпоставља се да ово произилази од емоционалног стања овакве деце и од услова у којима она живе. Губитак једног родитеља дете доживи као тешку трауму. Оно се осећа ускраћено, напуштено и незаштићено.
- Наше истраживање је показало да не постоји статистички значајна разлика између деце из дефицијентних породица која похађају млађе или старије разреде. Изгледа да је способност адаптације овакве деце независна од њиховог узраста.
- Мала разлика која иде у прилог женске деце: да показују бољи успех у учењу од дечака, није статистички значајна.
- Деца из дефицијентних породица не показују једнаку неадекватност на нове услове, бар што се тиче њиховог успеха у школи. Док је број деце у нижим категоријама по успеху прилично велики, налазимо исто тако прилично велики број деце и у вишим категоријама, па чак и у категорији одличних. Тако на пример, од општег броја деце из дефицијентних породица (50) 10 њих или 20% су у школи постигли одличан успех.

С обзиром на велики проценат дефицијентних породица, треба много више посветити пажње овим проблемима. Многе тешкоће је могуће решити или бар значајно ублажити тј. смањити, али породица не може у томе остати сама. Пред породицом стоји општи задатак: да пожељно, плански и систематски утиче на васпитање и социјални развој детета. Потребно је да наставник посебно обрати пажњу овој деци, да успостави још чвршћу сарадњу са родитељем са којим дете живи у циљу изналажења најадекватнијих начина деловања на дете како би се избегле све опасности које детету прете у његовом нормалном развоју и омогући му се што безболнија и успешнија адаптација на нове услове живота. Непосредна помоћ и подршка друштва је веома значајна и неизбежна. Интересовање шире друштвене заједнице се испољава у законским опредељењима и обезбеђивању материјалних услова и средстава да би се тешкоће превазишле. Педагошке импликације овог рада односиле би се на педагошко образовање родитеља и питање усмеравања стручног рада, како би се ојачала васпитна функција породичних односа, а детету пружио оптимум услова за развој.

Литература

- Алексић, В. (1982). Утицај нездраве породице на формирање личности, Зборник, 15, Београд: Институт за педагошка истраживања, 177-181.
- Бранковић, Д. (1999). Педагошке теорије-научне основе и развојни токови, Бања Лука, Универзитет у Бањој Луци.
- Голднер- Вуков, М. (1988). Породица у кризи, Београд: Медицинска књига.
- Голубовић, З. (1980). Породица као људска заједница, Загреб: Напријед.
- Грандић, Р. (2007). Прилози породичној педагогији, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
- Јанковић, Ј. (1995). Теоријска промишљања о обитељи, Друштвена истраживања, 4-5, 433-449.
- Пировски-Петровић, Н. (1990). Дете и непотпуна породица, Београд: Просвета.
- Станојловић, Б. (1996). Породица и васпитање деце, Београд: Научна књига.

Prof. Dr Radovan Grandić, Novi Sad
Marta Dedaj, Ph.D., Sremska Mitrovica

THE FAMILY STRUCTURE AS A FACTOR OF THE PUPILS' ACHIEVEMENT AT SCHOOL

Abstract

The basic goal of education in a family is to provide conditions for normal physical, intellectual, social and emotional children's development. The most common problem of the families with impaired structure is education and upbringing of children and the youth. Family conditions are very complex, and if they are unfavorable, they have a negative impact on the development of the children's personality and their achievement at school. Accordingly, the research objective is to: determine if there is a difference in the achievement of pupils from deficient families compared to the achievement of pupils from integrated families. The research was carried out on the sample consisted of 160 elementary school pupils. The following technique was used for the data collection: *the content analysis*. Results of the research indicate that children from the dysfunctional families do not show equal inadequacy of the new conditions, at least regarding their achievement at school. While a number of children in lower categories concerning their achievement is rather big, the same situation is with children in the higher categories as well, even in the category of excellent pupils. Pedagogical implications of this paper apply to the pedagogical education of parents and issue of directing the professional work in order to strengthen educational function of family relations, and provide optimum conditions to children for their development.

Key words: dysfunctional family, integrated family, pupils' achievement, school.

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

СТРУКТУРА СЕМЬИ КАК ФАКТОР УСПЕХА УЧЕНИКОВ В ШКОЛЕ

Резюме

Основная цель воспитания в семье-обеспечение условия для нормального физического, интеллектуального, социального и эмоционального развития детей. В семьях с нарушенной структурой, как правило, являются проблемы в образовании и воспитании детей и подростков. Семейные условия очень сложные, комплексные, но если они неблагоприятные, тогда имеют негативное влияние на развитие личности ребёнка и его успех в учёбе. Цель исследования: установить существует ли разница в успехе между учениками из неполных семей и их сверстников из полных семей. В опросе приняли участие 160 учеников начальной школы. Способ сбора данных: контент- анализ. Результаты опроса указывают на то, что дети из неполных семей не показывают одинаково неадекватность в новых условиях, если говорит об успехе в учебе. Число детей в низких категориях успеха довольно большое, но также и в высоких категориях довольно большое число детей, даже и в самой высокой. Педагогические импликации работы относятся к педагогическому образованию родителей и вопросе направлению профессиональной работы, чтобы воспитная функция семейных отношении укрепились, а ребенку обеспечились условия для развития.

Опорные слова: неполная семья, полная семья, успех учеников, школа

ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ У ТРЕТМАНУ ДЕЦЕ И МЛАДИХ СА ПОРЕМЕЋАЈИМА У ПОНАШАЊУ

Апстракт

У раду се указује на значај различитих димензија и аспеката функционалности и дисфункционалности породице. У циљу побољшања функционисања породице и понашања деце/младих, а полазећи од екосистемске перспективе и теорије социјалног учења, посебна пажња је посвећена приказу програма помоћи породици. Резултати досадашњих истраживања указују на делотворност разноврсних интервенција у третману поремећаја понашања. Сходно томе, педагошку импликацију чини уважавање парадигме превенције која је усмерена на ризичне и протективне факторе и одређује превенцију као обухватни, активни и континуирани процес којим се стварају услови да се током целокупног животног доба подстиче и омогућава пун развој личних потенцијала деце и младих.

Кључне речи: поремећаји понашања, третман, деца, млади, породица.

Увод

Породица представља прво животно окружење и социјалну средину у којој се дете рађа, васпитава, култивише и социјализује, у којој стиче прва искуства. Пресудан је значај узорног модела, топле емоционалне климе и блиских односа унутар породице, који у великој мери доприносе изградњи позитивних ставова и уверења код деце и младих, а све у циљу оспособљавање личности за хумане, праведне и поштене поступке у будућем животу.

Породично васпитање огледа се у преношењу моралних, друштвених, културних и других вредности, оно почиње од најранијег узраста детета и утиче на његову целокупну личност, на формирање његових ставова, развој свести о самом себи. Иако се већина учења у породици догађа ненамерно, тј. случајно, различити позитивни поступци и утицаји родитеља, као и помоћ детету, у великој мери подстичу позитиван развој детета и његово просоцијално понашање, а од квалитета утицаја и поступака зависиће ментални развој детета и успех у његовој социјализацији. Породица за човека може бити драгоцен, али када престане да функционише нормално и када се јаве одређене потешкоће, настају и про-

блеми у васпитању детета. Бројни облици девијантног понашања у породичној атмосфери својим негативним деловањем остављају последице на децу. Један од многобројних проблема јесу и поремећаји у понашању деце и младих.

За сваку породицу болно је говорити о проблемима у функционисању, а родитељи често немају довољно знања и снаге да, на одговарајући начин, помогну детету код којег постоји непожељан облик понашања. Стога је битно укључивање породице у третман, као и спремност родитеља на промене које су усмерене на унапређивање родитељских вештина, и јачање породичних снага.

Породица као фактор развоја личности

На развој личности детета, током његовог живота, различитим интезитетом, утиче више фактора: унутрашњи и спољашњи, посредни и непосредни, објективни и субјективни. Прегледом различите литературе, увиђамо да се подела ових фактора најчешће своди на: породицу, школу и (ширу и ужу) друштвену средину. Тешко је прецизно измерити утицај ових фактора, међутим Ранчић (2012) наглашава да дете (млађег узраста) највише времена проводи у породици где прима разне утицаје и формира ставове и убеђења, па се због тога може рећи да је породица најодговорнија за правилно и контролисано васпитно деловање. Утицаји родитеља на дете најчешће нису плански, већ се дешавају спонтано као одговор или реакција на тренутне потребе детета, а најбоље је када су такви да подстичу дететов умни и телесни развој. Улога породице у правиланом развоју личности детета је веома битна, али она се не огледа само у доношењу детета на свет, већ у омогућавању детету да се укључи и integriше у друштво и удовољи захтевима живота који су пред њим (Мијатовић, Карић, 2015). Када породица адекватно обавља своје функције, могућност елиминације негативних социјалних утицаја је велик, али уколико породицу карактеришу негативне појаве и дисфункционалност, онда постоји велика вероватноћа да ће дете бити склоно преступништву.

Структура и функционалност породице

Породица се одувек прилагођавала друштву и мењала са њим. Промене су настале у животним стиливима и искушењима које доноси савремено доба. „Временом породица је мењала своје одлике, што је директно утицало на промене у породичним односима, структури, функционисању али и бројности њених чланова“ (Мијатовић, Павловић, 2015: 245).

Грандић (2007) истиче следеће структуре породице:

- *Сроднички састав породице* – према сродничком саставу, породица може бити нуклеарна (породица коју сачињава само породично језгро, родитељи и деца) или проширена (породично језгро проширено ближим или даљим сродницима). Присуство више генерација може да доведе до одређених проблема и конфликта који настају у породичним односима

због мешања вредности различитих генерација и због разлика у схватању ауторитета.

- *Непотпуне породице* (једнородитељске породице, породице настале због развода брака, несреће, ратова или жеље да се самохрано подиже дете) – ове породице имају не само структуралне мане већ имају проблем и у остваривању функција јер за правилно фомирања личности детета неопходна су оба родитеља (модел оба родитеља и модел међусобних односа између родитеља), као и постојање два пара веза коју чине интра-генерацијски и интергенерацијски односи.
- *Бројност чланова* – структура породице све се више разликује и према броју њених чланова, а данас све чешће говоримо о породицама у којима постоји само једно дете. Основна тешкоћа у одгајању јединчета налази се у чињеници да дете одраста само у друштву родитеља, без брата и сестре. Сиблинг односи у великој мери доприносе развоју емоција, поверења, сузбијању себичлука и представљају припрему за улазак у шире окружење. Као што видимо, у оваквим породицама социјализација детета је отежана.

Промене у структури породице могу довести до угрожавања и нарушавања њене стабилности и до неостваривања важних задатака емотивног и социјалног развоја детета. Породицу чини више људи, јединствених индивидуа које су у међусобној интеракцији и комуникацији. Интеракција тих појединаца даје специфичну мрежу односа који позитивно или негативно утичу на личност и понашање детета. Пашалић Креско (2007) породицу гледа као врло комплексан социјални систем сачињен од различитих појединаца, који могу деловати као посебна целина (субсистем), и њихових међусобних односа и интеракција. Дете ће се развијати какав год однос са родитељима постојао, али да би дете одрасло у одговорну особу, код које се испољавају пожељна понашања, неопходно је да ти односи имају одређен квалитет и да породица буде функционална. Да би се за породицу могло рећи да је функционална она мора да оствари успех у извршавању одређених циљева и задатака. Аутори Биквер (Beacver & Beacver, према: Пашалић, 2012) истичу следеће карактеристике функционалне породице: легитиман извор ауторитета који је временом успостављен и подржан; стабилан систем правила који је доследно примењиван, стабилна и доследна подела породичних обавеза; ефикасан и стабилан утицај на развој, дефинисан скуп циљева ка којима се усмерава породица у целини али и сваки појединац; довољан степен флексибилности и адаптивности у прилагођавању развојним изазовима и кризама.

Функционална породица би се, најопштије посматрано, могла дефинисати као: „породица која показује задовољавајући степен испуњења основних задатака, успеха у постизању својих циљева, као и висок степен уважавања и задовољавања потреба свих својих чланова“ (Зуковић, 2012:73). Увиђамо дакле, да је функционална породица она која подстиче раст и развој својих чланова, својим односима омогућава правилну социјализацију деце и код њих успоста-

вља и развија одређене вредности и подстиче просоцијално понашање које је у складу са друштвом у које се интегришу. Оно што дете види и научи у својој породици порекла постаје ослонац и део вредности и очекивања у контакту са друштвом. У породици са проблематичним родитељским функционисањем, често је проблем у успостављању комуникације и позитивних ауторитета између родитеља и детета, а није редак случај да родитељи нису сложни у васпитним поступцима и деловању према детету, па употребљавају различити стил. Зуковић (2012) сматра да је дисфункционална породица она породица која није способна да се адаптира на развојне и неразвојне кризне ситуације и да нема капацитете да се ефикасно суочава са различитим животним и неочекиваним проблемима, као и да су границе које постоје међу њеним члановима ригидне. Матејевић и Теодоровић (2012) наглашавају да дисфункционалност родитељских односа посебно долази до изражаја у фази када породица има дете адолесцента. Уколико је породица показивала дисфункционалност и у претходним фазама свог развоја, док је дете било млађе, она ће се само продубљивати. Многи адолесценти кроз деликвентно понашање исказују бес и незадовољство дисфункционалном породицом. Стога је битно јачати породицу, помоћи родитељима да изаберу најбољи стил родитељског вођења детета, укључити целокупну породицу у третман деце која испољавају неприлагођено понашање, јер свака породица, колико год била дисфункционална, има своје снаге које су битан савезник у третманима и стручњацима који спроводе третман.

а) Утврђивање функционалности породице

Најопштије је речено, функционалност породице може се проценити на основу тога колико доприноси добробити детета. Многи аутори бавили су се питањем породичне функционалности и дали различите карактеристике којима је описују. Код одређења општих карактеристика функционалности треба имати у виду да породични систем у неким аспектима може да се исказе као функционалан док у другима испољава дисфункционалност, као и да је у реланом животу веома тешко пронаћи породицу која поседује све карактеристике функционалности. Зуковић (2012) говори да се мора тежити прецизном одређивању образаца функционалности или дисфункционалности породице и да постоји биолошки, економски и психо-социјални ниво у којима се обрасци јављају. Голднер – Вуков (према: Зуковић, 2012) наводи да из ова три нивоа произилазе критеријуми за процену функционалности породице: *персонално функционисање* (степен задовољства чланова местом које имају у породици); *брачно функционисање* (сексуално и емотивно задовољство партнера); *родитељско функционисање* (подршка, љубав, разумевање, социјализација, васпитање); *социо-економско функционисање* (породичне вредности, економска стабилност, усклађивање са друштвеном средином).

б) Стилски родитељског вођења и комуникација као критеријум функционалности

Помоћу стила родитељског вођења, родитељи утичу на формирање детета, обликујући га и поучавајући га нормама и правилима понашања. Можемо издвојити три стила: ауторитаран, демократски и лесе фер (Пашалић, 2004). Први стил примењују строги и захтевни родитељи, а дисциплину постижу претњама и физичким кажњавањима, истичући негативне стране детета. Све ово ствара хладно окружење у којем се развија дете ниског самопоштовања, са несигурним обрасцима понашања и поремећајима у емоционалном везивању, а није редак случај да се испоје и неки од облика менталних проблема у адолесцентном узрасту. Други стил је продукт савременог друштва у којем се постиже равноправност и једнакост. Овај стил је супротан првом, и огледа се у поштовању личности детета и подједнаком обраћању пажње свим његовим развојним функцијама као и у изграђивању равноправности међу члановима породице. Последњи стил је стил незаинтересованих родитеља који су попустљиви, недовољно мотивисани да би се бавили правилима или надгледањем њихових извршења. Деца дају превише слободе и не праве јасне границе у погледу онога шта је добро а шта лоше. Како деца васпитавана под овим стилем немају усађен систем вредности ни изграђене норме прихватљивог понашања, често се понашају асоцијално (Исто, 2004). Комуникација између родитеља и деце веома је важан моменат за одржавање функционалности породице и битно је да сви чланови породице успешно, јасно и подударно комуницирају, тако да се вербални и невербални облик комуникације слаже (Пашалић, 2012). Када родитељи успостављају добру комуникацију са својом децом доприносе повезивању свих чланова, спречавају и лече многе проблеме, међутим, када је комуникација хаотична, или једноставно није успостављена, односи унутар породице су пуни тензије и конфузије а деца могу да крену странпутицом.

Породица и социјално понашање деце

Породица представља важан фактор социјалног развоја детета а уколико у породици нема довољно социјалних, интелектуалних и емоционалних подстицаја настаће потешкоће у развоју и понашању. Емоционалне везе које дете ствара у породици представљају основу за социјалне односе у ширем окружењу, у друштвеној заједници. У породици се учи говор, врши развој социјалних и емоционалних вештина, интелектуалних способности компетенције, моралне и социјалне вредности и норме. Посебно је битно истаћи важност успостављања позитивних односа родитеља и детета, још од првог дана живота, јер непримерени односи постају ризичан фактор који може довести до неприлагођеног понашања деце и комплексног проблема (Росић, Злоковић, 2002). Добра комуникација представља плодно тло за учење социјалних вештина, а задовољство односима детета и младих људи са родитељима повезао је са повољним појмом

о себи, посебно у социјалној сфери јер међусобно поверење и уважавање, настало у породици, генерализује се на остале социјалне односе и самовредновање (Милошевић, 2007).

Породица и васпитна запуштеност

Свако дете понекад крши социјалне норме, оштећује имовину или угрожава права других, међутим дете код којег постоји поремећај у понашању се разликује од осталих према учесталости и интензитета проблематичног понашања. Васпитна запуштеност и малолетничка делинквенција, као израз друштвено неприхватљивог понашања деце и омладине, последице су неповољних услова и околности у којима ова деца расту и развијају се (Грандић, 2007). Дете велики део својих потреба задовољава у породици, међутим, понекад се јављају одређене препреке које доводе до тога да се потреба не може задовољити на шта се реагује фрустрацијом. Такве препреке могу бити: одсуство родитеља, сталне забране, лоша комуникација, незаинтересована породична атмосфера. Штетни утицаји који узрокују дуготрајне фрустрације јављају се најчешће у хладном родитељском ставу који се на плану понашања изражава у агресиви (Исто, 2007). Деца која одрастају у хладном родитељском окружењу, уз нестабилне родитеље, веома често су анксиозна, емоционално фрустрирана, имају лошији успех у школи, мање су популарни међу вршњацима и имају више проблема у понашању како кроз детињство тако и у периоду адолесценције (Пашалић, 2012). Неправилности или поремећаји у понашању изражавају се у неправилном односу детета према околини путем агресивног понашања у различитим појавним облицима или антисоцијалним понашањима. Треба споменути да породица, поред негативних поступака и односа, може провоцирати неприлагођено понашање и својим негативним моделом а „велики број деце и омладине са поремећајима у понашању потиче из теже поремећених породица у којима они доживљавају низ неугодних искустава и емоција“ (Грандић, 2007). Исти аутор сматра да се може издвојити пет типичних начина реаговања родитеља на друштвено неприхватљиво понашање своје деце а то су:

1. Родитељи прихватају већи део одговорности за васпитну запуштеност своје деце, родитељи су учили своје грешке и пропусти и спремни су на сарадњу и прихватање стручних савета.

2. Родитељи не прихватају свој део одговорности већ то преносе на друге, то су родитељи који су више забринути за властити углед, због чега теже да прикрију понашање детета.

3. Родитељи показују агресивност према деци и тиме доприносе јављању васпитне запуштености.

4. Родитељи који су занемарили своју децу и нису заинтересовани за њихов развој. Преокупација им је на личним проблемима (најчешће разведени или ванбрачни родитељи, родитељи у току развода, родитељи са поремећеним брачним односима, алкохоличари итд.).

5. Родитељи који се и сами баве пословима који су на граници дозвољеног или су недозвољени, и тако директно негативно утичу на дете (Исто, 2007).

в) Ризичне породице

Поједине породице могу се означити као ризичне уколико је код њих заступљено: насиље у породици, неприхватање моралних вредности, васпитна запуштеност, злостављања, непримерено одговарање на потребе, неосигуравање примереног образовања итд. За те породице карактеристично је да заказују у бризи о физичком и психичком здрављу детета, развоју морала, подстицању постигнућа, развијању интелектуалних и бихејвиоралних капацитета детета (Росић, Злоковић, 2002). Карактеристике породице које се огледају у слабој унутрашњој кохезији, недовољној социјалној помоћи и подршци друштва, интерперсоналним конфликтима, склоности родитеља физичком, грубом и непримереном кажњавању деце, социјалној неприлагођености, указују да је она високоризична породица и склона исказивању запуштености деце. Злоковић (према: Росић, Злоковић, 2002) даје модел деловања ризичних фактора који се налазе у породици, а као последица код деце се јављају различити проблеми који ову децу обележавају као ризичне. За ризичну децу карактеристични су: проблеми у понашању, агресивност, запуштеност, неуспех у школи, делинквенција, конзумирање алкохола и дроге, рана сексуална активност, психолошке болести, напуштање школе и друго. Аутор Jessor (према: Росић, Злоковић, 2002) истиче да постоје различити ризични фактори у породици који су често у интеракцији, као и да су у оваквим породицама деца често запуштена, малтретирана или свакодневно изложена многим ризицима, што је последица: социјалних, економских, културних, васпитно-образовних, здравствених, психолошких и других неповољних услова за развој детета.

Третмани деце и младих са поремећајима у понашању у породичном окружењу

Често се расправља о врсти третмана и избору оног најадекватнијег, којим би се у најкраћем временском року дошло до најбољих резултата. Институционални третмани претрпели су многобројне критике иако се нису показали као неефикасни. Главе замерке су упућене на издавање детета из породичне средине и окружења, у ком су проблеми и настали, као и често етикетање деце и младих који су боравили у институцији. Већ 70-их година прошлог века јављају се покрети који заговарају нормализацију услова живота детета које је у третману. На основу ових идеја јављају се савремене методе рада са децом са поремећајима у понашању које укључују њихове породице и не теже њиховом издавању (Мауровић, 2010). Ти савремени третмани представљају индивидуализоване третмане који се одвијају у природној средини и окружењу детета (Колер – Трбовић, према: Мауровић 2010). Треба имати на уму да се третман не може сводити само

на обилажење и праћењу породице, већ да је потребно радити са породицом на њеном јачању, оспособити је за успостављање добрих односа и позитивне атмосфере. Предности ових третмана су велике јер се породица осећа поштованом, и радо се укључује у рад, има већу мотивацију за учешће а релевантност процене породичних односа није упитна јер се одвија на месту где проблем и постоји. Активности које укључују третман односе се на разрешавање кризних ситуација и процењивање породичних снага те учење родитељских вештина којима могу утицати на дете да промени своје понашање (Мауровић, 2010). Даље у раду ћемо навести неке програме који се користе у третману деце и младих са поремећајима у понашању:

- *Families first* (програм се састоји у оснаживању породице и смањењу негативних понашања деце);
- *Интергративни третман* (смањивање негативних понашања и превазилажење емоционалних проблема и укључивање различитих институција које би сарађивале са породицом);
- *Мултисистемски приступ* (редукција криминалних активности и асоцијалних понашања младих);
- *Третамаман усмерен на породице* (превенција издвајања високо ризичних младих из породице и смањити проблематично понашање деце).
- *Wraparound програми (WP)* који су базирани на јачању потенцијала и функционисању породице а акценат се ставља на усклађивању потреба и могућности појединца, породице и расположивих ресурса локалне заједнице (Илић, Маљковић, 2015).

Породичне снаге

Породичне снаге су темељ развоја личности и породице уопште и нарочито су важне када је потребно превазићи неку препреку. Процена породичних снага и учовање чинилаца који родитељима отежавају да адекватно одговоре на потребе детета од изузетног су значаја у планирању интервенција. Свака породица поседује одређене снаге, које су битне у третману деце и младих који испољавају асоцијална понашања. Понекад, помоћ породици треба бити усмерена ка њиховом препознавању док је некад усмерена ка јачању неке од димензија породичних снага. Да би породица била снажна, најбитније је да се њени чланови тако и осећају, да су задовољни функционисањем, односима и атмосфером која у њој влада. Де Фрејн (De Frain, према: Мијатовић, Павловић, 2015) је творац модела породичних снага које сагледава преко следећих шест димензија: приврженост, наклоност и разумевање, позитивна комуникација, заједнички проведено време, духовно благостање, способност превладавања стресних и кризних ситуација. Такође, поменути аутор спомиње и хумор као битну компоненту доброг функционисања породице. Снага породице не огледа се у једној димензији, она долази из начина на који чланови комуницирају и како се односе једни према другима. Више пута у раду указано је на значај успостављања функционалности

породице, а прегледом литературе у којој се спомињу конкретни третмани деце и младих са поремећајима у понашању, уочено је да је у сваком циљ оснаживање породице. Треба споменути да свака породица, па и она дисфункционална, има одређене снаге са којима треба радити. Понекад се њена функционалност може успоставити променом њених граница. Породичне границе служе породичном систему за филтрирање спољашњих утицаја и оне се крећу од крајње затворених до крајње отворених. Највеће негативне последице имају крајње отворене јер подлежу свим спољашњим утицајима. Овакве породице своје чланове пуштају у спољашњи свет без припреме а да би се они у њему снашли, често крећу друштвено неприхватљивим путевима (Пашалић, 2005). Најбитније је да у раду са породицама учествује квалификован стручни кадар (социјални радници, социјални педагози, психолози, педагози) који има компетенције да уочи и помогне породици да сама сагледа у којој димензији јој је неопходна помоћ да би се оснажила. Када се изврши идентификација, на основу анализе стања потребно је имплицирати начине и могућности оснаживања, тј. могућност препознавања ресурса који би пружили потенцијал за раст и развој породице. Уколико се породици помаже, то никако не значи да је она ослобођења својих улога, јер само њено потпуно укључивање у третман може давати позитивне резултате а значај породице у том процесу лежи у њој самој.

Закључна разматрања

Сви покушаји васпитања детета без квалитетног и позитивног односа на релацији родитељ-дете неадекватни су, а резултати таквих поступака могу оставити негативне последице на младог човека. Бити успешан родитељ није лако и понекад одређене породице имају проблем у успостављању породичне функционалности. Треба имати у виду да савршене породице нема, као и да се свака сусреће са различитим проблемима а главна разлика између функционалних и дисфункционалних породица је у одговорима на изазове, где функционалне породице прелазе кроз фазе животног циклуса безболније а уобичајене и очекиване кризе савладавају успешно. У раду се настојало указати на значај различитих димензија и аспеката функционалности (комуникација, породична структура, односи, васпитни стилови) породице као и указати на њене снаге и неопходност њиховог јачања уколико у породици постоји дете или адолесцент са поремећајима у понашању. Породица има пресудну улогу у постизању позитивних ефеката третмана јер он може имати смисла само уколико се спроводи са целокупним окружењем. Уколико је третман базиран на издвајању ризичне деце из породице и смештању у институције у којима постоји вештачка, неприродна средина, оно не може да успостави контакте и упусти се у интеракције какве има и доживљава у породици. Логично је да се поставља питање да ли онда такав третман има дуготрајног ефекта, уколико ће се дете вратити у исту ону средину (породицу) из које је дошло и у којој је испољило асоцијално понашање. Значај породице у третману огледа се у томе што се не стварају вештачки услови те је она више мо-

тивисана да се активно укључи у процес, где освајивањем и учењем како да на адекватан начин одреагује на кризе и неприлагођено понашање детета директно и врло брзо сузбија девијантно понашање а исто тако подржава просоцијалне обрасце понашања.

Жунић-Павловић и Ковачевић-Лепојевић (2010) истичу да је битно родитељима пружити знање на основу којег могу идентификовати проблеме и применено кажњавати, као и указати им како позитивним поткрепљењима могу подстицати примерено понашање деце. Ослањајући се на мишљења ауторки, закључујемо да је круцијално развијати родитељске вештине јер на тај начин породица изграђује механизме и технике рада које може применити у циљу третмана али и превенције појаве евентуално нових образаца неприлагођеног понашања. Значај породице у третману огледа се у породичним варијаблама као што су отворена комуникација, емоционална клима, породична кохезија и стабилност, која су и анализирана у претходним одељцима рада. Породица треба да буде део тима (укљученог у третман) који је усмерен ка заједничком циљу, спречавању поремећаја у понашању и подстицању просоцијалног понашања деце и младих људи.

Литература

- Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Воводине.
- Илић, З., Маљковић, М. (2015). Третман младих са вишеструким развојним сметњама и поремећајима у понашању. *Социологија*, 2, стр. 243-258.
- Матејевић, Д. М., Тодоровић, А. Ј. (2012). *Функционалност породичних односа и компетентно родитељство*. Ниш: Филозофски факултет.
- Мауровић, И. (2010). Интервенције у обитељском окружењу: могућност превенције издвајања дјеце и младих ризичног понашања из обитељи. *Љетопис социјалног рада*, 3, 413-443.
- Мијатовић, М., Карић, Е. (2015). Проблеми васпитања у савременој породици. *Педагошка стварност*, 1, 33-45.
- Мијатовић, М., Павловић, Ј. (2015). Значајнија истраживања о васпитању у савременој породици у свету и код нас. *Педагошка стварност*, 2, 245-251.
- Милошевић, Н. (2007). Породица и социјално понашање деце. У: О. Кнежевић-Флорић (ур.) *Основе социјалне педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Воводине, 90-104.
- Пашалић К., А. (2005). Методолошки оквир спознавања социјалне дистанце као резултат обитељске отворености/затворености у еко-окружењу. У: Д. Крнета (ур.) *У сусрет интеграцијама*, Источно Сарајево: Филозофски факултет универзитета (Источно Сарајево)
- Пашачић К., А. (2012) *Координате обитељског одгоја*. Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Сарајеву.
- Ранчић, Х. (2012). *Како родитељи да васпитавају децу*. Ниш: ПУНТА.

- Росић, В., Злоковић, Ј. (2002). *Прилози обитељској педагогији*. Ријека: Филозофски факултет.
- Зуковић, С. (2012). *Породица као систем - функционалност и ресурси оснаживања*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Жунић-Павловић, М., Ковачевић-Лепојевић, М. (2010). Савремени приступи у превенцији и третману поремећаја понашања. У: В. Жунић-Павловић, М. Ковачевић - Лепојевић (ур.) *Превенција и третман поремећаја понашања*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 9-38.

Jovana D. Joković, Belgrade

SIGNIFICANCE OF THE FAMILY IN TREATMENT OF CHILDREN AND YOUTH WITH BEHAVIORAL DISORDERS

Abstract

The paper indicates the importance of various dimensions and aspects of functionality and dysfunction of the family. In order to improve the family functionality and behavior of children/youth, and starting from the ecosystem perspective and the social learning theory, a special attention is paid to the presentation of the family support program. Results of the previous research indicate the effectiveness of various interventions in the treatment of behavioral disorders. Accordingly, pedagogical implication is made by appreciation of the prevention paradigm which is directed to risk and protective factors, determining prevention as comprehensive, active and continuous process which creates conditions during the entire life to encourage and enable the full development of personal potentials of the children and youth.

Key words: behavioral disorders, treatment, children, youth, family.

Йована Д. Йокович, Белград

ЗНАЧИМОСТЬ СЕМЬИ В ТЕРАПИИ ДЕТЕЙ И ПОДРАСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Резюме

В настоящей работе демонстрируется значимость различных дименсий и аспектов функциональности и дисфункциональности семьи. В цели улучшения функционирования семьи и поведении детей и подростков, а исходя из теории

социалног наукања, особено внимание посвећено изображению программ помощи семьи. Результаты прежних исследований указывают на эффективность разнообразных интервенций в терапии расстройства поведения. Так, педагогическая импликация: уважение парадигмы превенции, которая направлена на факторах уязвимости и протективных факторах, и определяет превенцию как комплексный, активный и непрерывный процесс, который обеспечивает условия поощряют полное развитие потенциала личности детей и подростков.

Опорные слова: расстройства поведения, терапия, дети, подростки, семья

Др Отилиа Велишек-Брашко
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад
Доц. др Мила Бељански
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет, Сомбор

UDK 376: 616.89-008.47/.48
Оригинални научни рад
Примљен: 20. XI 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 170–183.

ТРАНЗИЦИЈА ДЕТЕТА ИЗ СПЕКТРА АУТИЗМА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Инклузивно образовање подразумева заједничко школовање све деце, што омогућава и деци са сметњама у развоју да похађају редовну школу. Унутар групе деце са сметњама у развоју постоје различите класификације у зависности од сметње или инвалидитета који дете има. Оно што нам потврђују статистички подаци јесте да је све више евидентиране деце која су „другачија“, која одступају од очекиваног типичног развоја, односно да имају неку врсту потешкоћа, сметњи у развоју или инвалидитет, а посебно је то уочљиво везано за аутистични спектар. Тешкоће које имају деце са аутизмом се сврставају у три основне области и називају се „тријада потешкоћа“: комуникација, социјална интеракција и имагинација. Један од главних подспенивача у напредовању деце са аутизмом јесте инклузивно васпитање и образовање, јер стимулативно утиче типично врчњачко окружење на развој социјалних и комуникацијских вештина код детета из спектра аутизма. Проблем транзиције деце у контексту инклузије са једног нивоа образовања на наредни, почевши од предшколског узраста па до уписа у средњу школу, свеprisутан је у досадашњој пракси јер не постоје јасно осмишљени и организовани облици подршке између наведених нивоа образовања. Ова студија, из угла мајке, приказује пример добре праксе наставка инклузивног образовања из основе школе у средњу школу – гимназију, путем студије случаја једног дечака из спектра аутизма. На основу приказа резултата истраживања дате се препоруке за побољшање транзиције и за унапређивање инклузивне-образовне политике школа и друштва.

Кључне речи: инклузивно образовање, дете из спектра аутизма, транзиција

Инклузивно образовање

Дефиниције инклузије које даје УНЕСКО (конференција у Саламанки 1994. год.) наглашавају да је инклузија покрет који је у директној вези са побољшањима образовног система као целине: „Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Он обухвата промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовање све деце“ (Мрше и Јеротијевић, 2012: 4).

Када се говори о образовању деце са сметњама у развоју, први модел њиховог образовања је био у специјалним школама, уз медицински третман и надзор. Та деца су смештана у посебне установе због својих специфичности, а о њиховом образовању су се, поред наставника, бринули дефектолози и лекари. Такав модел образовања је сегрегација деце са сметњама у развоју. Деца се издвајају из општег друштвеног окружења у групе вршњака ради похађања школе у специјалним установама.

Значење појма инклузија у педагошком смислу односи се и на укључивање деце са сметњама у развоју у васпитно-образовни систем. Када користимо израз инклузивно образовање тада говоримо да су деца са сметњама у развоју обухваћена васпитно-образовним системом формалног образовања државе. Често се израз инклузија и њено одређење повезује са интеграцијом. Појам интеграција значи обнављање оног што је потребно, а филозофско значење је прелазак из једног растројеног и расутог стања у усредсређено стање. Само одређење овог појма уочљиво показује да интеграција и инклузија немају исто значење. Основно значење интеграције везано је за допуњавање са оним што је битно. У педагошком значењу, интеграција би значила прикључивање деце из осетљивих група у редован васпитно-образовни систем, како би се она „допунила“ у школском окружењу. Промена се односи на дете које уз допуњавање мења своје стање. Инклузија и инклузивно образовање фокус промене виде у систему, а не у детету.

Према *Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (2010) право на прилагођен и обогаћен начин образовања по ИОП-у има и ученик са изузетним способностима, који стиче основно и средње образовање и васпитање, као и дете које има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због различитих тешкоћа. Тешкоће могу бити у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у образовно-васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања, односно дете из осетљивих група:

1. има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи учења или проблема у понашању и емоционалном развоју);
2. има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње);

3. потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи);
4. из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Инклузивно образовање подразумева заједничко школовање све деце, што омогућава и деци са сметњама у развоју да похађају најближи вртић или школу, насупротив чињеници да постоји само неколико школа које су инклузивне и по томе другачије од осталих редовних школа. Квалитетно образовање за сву децу обухвата успешно образовање деце са сметњама у развоју у редовном образовном систему. То захтева прилагођавање вртића и школе сваком појединцу, јер образовни систем треба да буде отворен за сву децу. Инклузивно образовање је процес излажења у сусрет потребама детета у образовном процесу, односно образовни систем у којем је у средишту пажње прилагођавање школског програма, а не детета. На тај начин даје се могућност да особе са сметњама у развоју равноправно учествују у животу заједнице, како би се неговала толеранција у широј друштвеној заједници, у којој свака особа треба да буде поштована и прихваћена као људско биће. Кроз инклузивно образовање, у широј социолошкој заједници, усваја се животна филозофија заснована на уверењу да сви људи имају једнака права, без обзира на индивидуалне разлике, односно – инклузија је прихватање чињенице да су различитости нормалан израз људске природе (Церић, 2010).

Схватање човека и учења из холистичке перспективе је основно начело конструктивистичке парадигме. Особа се по новој парадигми не може објаснити, него се може разумети тек у властитом контексту. Конструктивистички поглед на свет представља право младе особе на исказивање властите перспективе кроз слободу у исказивању властитог мишљења о сопственом проблему (Бељански, 2015). Ове идеје конструктивизма дају најјасније и свеобухватније објашњење о значају инклузије, образовању деце са сметњама у развоју у редовном образовном систему са њиховим вршњацима и квалитетном образовању за све.

Деца која су „другачија“

Инклузивно образовање подразумева укључивање деце из осетљивих група. Појам деце из осетљивих група обухвата децу са сметњама у развоју, децу која припадају различитим националним мањинама (пре свега ромску децу), избеглу и расељену децу, децу без родитељског старања и децу из социјално угрожених породица. Овај рад се базира на теми инклузије деце са сметњама у развоју, са посебним фокусом на децу из спектра аутизма тј. бави се једним сегментом читавог инклузивног образовања, с обзиром на то да студија обухвата само одређену групу деце која припадају осетљивој популацији.

Унутар групе деце са сметњама у развоју постоје различите класификације у зависности од сметње или инвалидитета који дете има. Једну од класификација (према: Хрњица и сар., 2007) функционалних развојних поремећаја, са шест категорија, предложио је истраживачки тим Центра за образовна истражи-

вања (OECD/CERI): деца са когнитивним и интелектуалним проблемима; деца са телесним сметњама (поремећај контроле мишића); деца са сензорним сметњама (слух и вид); деца са хроничним болестима на дужем болничком лечењу (оштећење физичког здравља детета); деца са тешкоћама у развоју: тешкоћама у развоју говора, дислексијом, дисграфијом, поремећајем пажње, са синдромом хиперактивности, проблемима у понашању, емоционалним и социјалним потешкоћама и проблемима; спољашњи фактори – спољашњи социјални утицаји (нпр. дисфункционалне породице, злостављање, насиље у породици итд.).

Када се говори о броју деце са сметњама у развоју, њихов тачан број се не зна јер не постоји јединствен регистар нити база података. Вичек (2007) сматра да од 3-5% до 15-25% деце имају одређену врсту тешкоће или сметње у учењу и развоју. Статистички подаци о деци са сметњама и тешкоћама у развоју у редовним школама указују на то да од укупне ученичке популације чак 13% деце има одређене сметње или тешкоће у развоју (Николић, 2008). Од укупног броја деце са сметњама у развоју, проблеме у менталном развоју има 3%, сензорне и телесне сметње 2%, емоционалну и социјалну неприлагођеност 2%, тешкоће у развоју говора 3%, поремећај пажње и хиперактивност 3% деце. Посебне специфичности за децу са сметњама у развоју јесу да око 60% те деце поред примарне сметње има и додатну сметњу у развоју. Нису ретке појаве комбинованих сметњи или чак вишеструких сметњи у развоју. Јенсен (2000), истиче да 40% ученика има неки поремећај.

Према подацима Министарства рада и социјалне политике (Национални извештај - *Инклузивно образовање: пут развоја*, 2008), регистровано је 142.720 деце са сметњама у развоју, од тог броја 92.000 деце је са менталним сметњама, 30.000 деце је са сметњама слуха, 15.000 деце је са сметњама вида, 3.500 деце је оболело од церебралне парализе, 1750 од мишићне дистрофије и 1200 од аутизма.

Оно што је специфично и обухвата све врсте дечијих сметњи јесте да је у 21. веку порастао број евидентиране деце са сметњама у развоју у односу на раније. Када се говори о деци са аутизмом постоји такође диспропорција појаве аутизма између дечака и девојчица, чешћи је код дечака, као и код других сметњи у развоју. Изнет је податак да је 1985.од десет хиљада деце једно дете имало аутизам, око 2000. године од 300 деце је једно дете имало аутизам, док данашња статистика показује сасвим друге податке. Према подацима британског Министарства здравља, свако 166 дете добија дијагнозу аутизма, а према подацима америчког Центра за контролу болести једно од 150 америчке деце има неки од облика аутизма (Campbell-McBride, 2010). Између осталих, и ова ауторка потврђује да је ређа појава да дете са поремећајем у развоју има само једну сметњу. 2012. Би-Би-Си (BBC) је објавио податак да је свако 100. дете, дете са аутизмом, 2014. у САД из Центра за контролу и превенцију болести према статистичким подацима једно од 86 деце у Америци има сметње аутистичног спектра, а Си-Ен-Ен (CNN) у емисији Хоризонти 2015. су изнели податак да је свако 68. дете из спектра аутизма. Ови подаци указују на десетоструко повећање аутизма у задњих 40 година (Група аутора, 2014).

Оно што нам потврђују сататистички подаци да је све више евидентиране деце која су „другачија“, која одступају од очекиваног типичног развоја, односно да имају неку врсту потешкоћа, сметњи у развоју или инвалидитета, а посебно је то уочљиво везано за аутистични спектар. Ти подаци и чињенице указују на потребу припреме васпитно-образовних институција и запосленог кадра на поштовању принципа инклузивног образовања, јер ако до сада нису имали дете у инклузивном образовању, сигуно ће имати у некој блиској будућности с обзиром на евиденцију о деци из осетљивих група, а такође и због тога што је инклузија постала и право и обавеза од 2009. године.

Дете из спектра аутизма

Аутизма није болест, то је стање! Аутистични спектар поремећаја и аутизма општи су назив за групу комплексних поремећаја у развоју мозга. Ови поремећаји карактеристични су по тешкоћама у друштвеним интеракцијама, вербалној и невербалној комуникацији и понављајућим покретима. Могу бити у различитим интензитетима. Ту спадају аутистични поремећај, Ретов синдром, дезинтегративни поремећај у детињству, перзистентни поремећај и Аспергеров синдром (Autism Speak, 2014). Термин „спектра аутизма“ се односи на широк спектар потреба и обухвата децу са различитим нивоима тешкоћа и различитим областима способности. Тешкоће које имају деца са аутизмом се сврставају у три основне области и називају се „тријада потешкоћа“: комуникација, социјална интеракција и имагинација (Hannah, 2007).

Сва деца са аутизмом имају проблеме у оквиру три главне области, али су и јачина симптома различити код сваког детета. Не постоје два иста детета са аутизмом! Најважнији симптоми аутизма везано за социјалне тешкоће су: мањак контакта очима, употребе гестова или фацијалне експресије; тешкоће разумевања емоција и осећања других; тешкоће приликом играња са другом децом истог узраста; проблеми приликом склапања и одржавања пријатељстава; оскудно дељење интересовања са другима. Најчешћи симптоми на подручју комуникације: слаба употреба говора; спорост приликом савладавања говора, неуобичајен говор (повнављање одређених ствари, говор који неуобичајено звучи); тешкоће приликом остваривања конверзације; недостатак имитације и симболичке игре (игре „кобајаги“). Повнављајућа понашања која се најчешће јављају: понављање поступака или покрета (вртење, тапшање, пуцкетање прстима); неуобичајена, снажна, ограничена интересовања (често прича о истим темама или игра се истим предметима на исти начин; познавање велике количине информација у вези са одређеном темом; радије се игра деловима играчке него целом играчком нпр. точкови аутомобилчића (Група аутора, 2013)). Многи из спектра аутизма имају неуобичајена реаговања на чулне надражаје. Проблеми са чулима код особе са аутизмом могу подразумевати хиперсензитивност (претерана осетљивост) или хипосензитиван (слабо реаговање). Многе особе са аутизмом су веома осетљиве, чак болно осетљиве на одређене звуке, материјале, укусе и мирисе. Пример: Звук

пчеле може узнемирити особу, пре него што ико други чује. Хипосензитивост може да се манифестује везано за осећај хладноће и топлоте, као и у увећаној толеранцији на бол, нпр. дете са аутизмом може да падне и да сломи руку, а да не заплаче.

Свако дете је различито и има различите нивое потреба. Ако познајете једно дете са аутизмом то значи да познајете само једно дете са аутизмом! Кључни аспект у пружању добре подршке и омогућавању напретка је у разумевању тог конкретног детета, јер је свако дете из спектра аутизма различито.

Један од главних подспешивача у напредовању деце са аутизмом јесте инклузивно васпитање и образовање, јер стимулативно утиче типично вршњачко окружење на развој социјалних и комуникацијских вештина код детета из спектра аутизма. Инклузија деце са аутизмом има два циља. Први је право свих чланова заједнице да учествују у свакодневном животу, а други циљ је побољшање квалитета социјалних интеракција и академског развоја кроз сарадњу са децом типичног развоја (Milačić-Vidojević, i sar., 2008) .

Транзиција са једног нивоа образовања на наредни у контексту инклузије

Проблем транзиције деце у контексту инклузије са једног нивоа образовања на наредни, почевши од предшколског узраста па до уписа у средњу школу, свеprisутан је у досадашњој пракси јер не постоје јасно осмишљени и организовани облици подршке између наведених нивоа образовања. Услед тога, чест је случај да школе не буду адекватно припремљене приликом уписа деце у школу. Са друге стране, недостаје и адекватна информисаност и подршка родитељима приликом уписа детета у установу. Потребно је повезивање стручних тимова образовно-васпитних установа уз укључивање релевантних институција у окружењу, ради повезивања и пружања подршке родитељима и деци приликом уписа у образовно-васпитну установу и преласка на наредне нивое образовања, а тиме и оснаживање образовно-васпитних установа за пружање што квалитетније образовне подршке деци из осетљивих група.

Деца из осетљивих група која су уписана у редовну основну школу од увођења инклузивног образовања у Србији, „расту и развијају се“ и достигли су узраст за упис у средњу школу. Избор и могућности уписа у средње школе за учеснике са тешкоћама и са сметњама у развоју је доста сужен. Програми школа за средње образовање ученика са сметњама у развоју нуде ограничени број образовних профила, који су застарели, технолошки превазиђени и неповезани са потребама тржишта рада. Према подацима Републичког статистичког завода, обухват средњим образовањем у школској 2005/06. години био је 78%, а стопа одустајања 2,3%. Нема података о броју ученика са сметњама у развоју која се уписују у неки вид средњег образовања. Редовне средње школе нису прилагођене ученицима са сметњама у развоју (пре свега физичка доступност школа). Специјалне средње школе (1-, 2-, 3-годишње), оспособљавају ученике са сметњама

у развоју за нека занимања. Већина профила који се нуде је неадекватна, а наставни кадар је потребно додатно адекватно образовати и оснажити. Као и код редовних школа, на узорку специјалних средњих школа за ученике са сметњама у развоју, уочена је тенденција напуштања школе (Национални извештај - *Инклузивно образовање: пут развоја*, 2008). Потребно је обезбедити континуитет у напредовању кроз систем образовања, повећати атрактивност образовања и смањити осипање деце на свим нивоима образовања.

Инклузивно образовање у средњим школама, се ослања на четири основна принципа Конвенције о правима детета: 1. Право на живот, опстанак и развој; 2. Најбољи интереси детета; 3. Заштита од дискриминације; 4. Право на партиципацију. Овај податак указује на потребу обезбеђивања наставка образовања и школовања, односно наставка инклузивног образовања деце из осетљивих група. Не постоје јасна системска решења за обезбеђивање подршке, процедура и механизма за остваривање инклузивног образовања. Приказано стање у области образовања ученика са сметњама у развоју на свим образовним нивоима, указује на још увек висок степен искључености и сегрегације ове популације ученика у погледу организације наставног процеса. На нивоу образовања, нарочито на прелазу са једног на други ниво, настају тешкоће опстајања у редовним условима и настављања инклузивног образовања.

Апострофиране су одређене основне препреке које отежавају увођење инклузивног образовања које су значајне из угла транзиције деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању. Кроз праксу у образовном систему, уочене су препреке инклузивном образовању на нивоима од предшколског васпитања и образовања до средњег образовања (Национални извештај - *Инклузивно образовање: Пут развоја*, 2008):

- Физичка недоступност зграда васпитно-образовних установа деци и ученицима са сметњама често представља препреку за редовно похађање вртића или школе.
- Претерано развијена мрежа специјалних школа драстично умањује шансе деце са сметњама у развоју и демотивише их за наставак образовања. Образовни пут одређен похађањем специјалног система за децу/ученике са сметњама у развоју, умањује проходност до универзитета, иако међу њима постоји значајан број интелектуално способних и даровитих.
- Недостатак хоризонталне и вертикалне проходности између редовног и специјалног образовног система за децу/ученике са сметњама у развоју и једног нивоа на други ниво образовања.
- Недостатак адекватне сарадње између образовно-васпитних установа, установа социјалне заштите, здравствене заштите (још увек постоје комисије за разврставање) и локалне самоуправе. Уз то, постоји недостатак сарадње између образовних установа које похађају деца различитог узраста тј. не постоји систем којим би се обезбедио континуитет пружања адекватне подршке деци са сметњама у развоју.

Проблеми у транзицији деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању: у највећој мери се узроци препознају у институционалним баријерама због недостатка дефинисаних корака и процедура, као и у психосоцијалним баријерама, односно у неприпремљености средњих школа и наставног кадра у средњим школама за примену принципа инклузије. У оквиру *Смернице за планирање, организовање и спровођење завршног испита на крају обавезног образовања за ученике којима је потребна додатна образовна подршка* препорука од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја је: у циљу квалитетне примене афирмативних мера за упис ученика са сметњама у развоју у одговарајуће средње школе, од основних школа се очекује да спроведу индивидуалне програме професионалног усмеравања у које треба укључити родитеље или старатеље ученика. Пожељно је да се у овај процес укључе и потенцијалне средње школе. Упис у одговарајућу средњу школу врши се уз подршку Окружне уписне комисије. На основу истакнуте препоруке, може се препознати значајна улога основне школе у процедури и пружању подршке детету као и родитељима/ старатељима у процесу транзиције детета са сметњама у развоју из основне школе у средњу школу у инклузивном образовању.

Методологија истраживања

Ова студија приказује пример добре праксе наставка инклузивног образовања из основне школе у Новом Саду у средњу школу – гимназију у Новом Саду. Наше интересовање је усмерено на разумевање искуства мајке кроз сарадњу и партнерство родитеља у наставку инклузивног школовања детета. Настојали смо да разумемо доживљаје учесника инклузије, приближимо се њиховим социјалним конструкцијама а у циљу унапређења добре праксе наставка инклузивног образовања.

С обзиром да је наше истраживање усмерено на проучавање доживљаја властитог искуства учесника инклузивног образовања, у истраживању је примењен нацрт студије случаја, интризичка студија случаја која се предузима са циљем разумевања јединствености и непоновљивости одређеног случаја (Кнежевић Флорић, Нинковић, 2012), случаја који служи као пример.

Предмет истраживања је могућност транзиције детета из спектра аутизма из основне школе у средњу школу, односно са једног нивоа на други ниво образовања.

Место и време истраживања је Нови Сад, 2015. године, а учесница у истраживању је мајка дечака из спектра аутизма који наставља образовање из основне у средњу школу.

Приказ студије случаја и интерпретација

Током истраживања прикупљени су подаци од мајке дечака од 15 година, из спектра аутизма, о транзицији из основне школе у средњу школу, односно гим-

назију у инклузивном образовању. Дечак је био уписан у основну школу у Новом Саду у инклузивном приступу. Искуства из основне школе су врло позитивна од стране психолога, управе школе, учитељице, одељењског старешине, наставног кадра, вршњака и родитеља друге деце из одељења. Када је дечак Н.М. био у седмом разреду мајка је почела да се распитује и да се интересује о могућностима наставка инклузивног образовања сина, јер специјална средња школа увек остаје као могућност, али са врло ограниченим могућностима везано за избор занимања, као и вршњачку интеракцију унутар одељења. Са циљем да омогући свом сину наставак квалитетног образовања у редовном образовном систему и социјалну инклузију, трагала је за „прихватајућом“ средњом школом. Мајка је истакла да јој није циљ да упише дете у средњу стручну школу, због његовог нивоа функционисања. Сматрала је да неће моћи бити на тај начин оспособљен за обављање одређених занатских послова, због отежаног руковања са предметима, као и због могућности повређивања алатима. Зато је мајка размишљала у смеру омогућавања свом детету наставак школовања у подстицајном вршњачком окружењу, јер је он тинејџер, као што су и његови вршњаци, такође је дечак у пубертетском периоду иако је са аутизмом. Мајка је подршку добила у Школској управи Нови Сад од саветнице, као и од чланова Друштва за подршку особама са аутизмом града Новог Сада. Сазнала је за гимназију у Новом Саду која је у заједничком пројекту Европске уније, Савета Европе, Министарства за образовање и локалне власти везано за инклузију и у којој већ постоје примери добре праксе у образовању ученика са инвалидитетом. Пројектом Европске уније и Савета Европе обухваћен је регион југоисточне Европе (Албанија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Црна Гора, Србија, Бивша југословенска Република Македонија и Косово). Пројекат траје од јануара 2013. године до краја 2015. године (35 месеци). Циљ пројекта је побољшати социјалну инклузију и социјалну кохезију у региону кроз промовисање инклузивног образовања и обуке.

На крају осмог разреда мајка је са психологом основне школе посетила гимназију, поводом уписа детета из спектра аутизма. Примила их је управа гимназије и педагошко-психолошка служба. Након врло отворене комуникације и изговорених очекивања, захтева и забринутости, договорен је упис детета са аутизмом у гимназију и наставак инклузивног образовања. Транзиција из једног нивоа образовања у други је реализован тимски у сарадњи обе школе, односно основне школе и њиховог тима за инклузивно образовање и тима за ИОП, као и тима за инклузију у гимназији. У гимназији након уписа детета, плански се приступило формирању одељења, одабиру одељењског старешине и одељењског већа од стране тима за инклузију у гимназији. Мајка детета је била од кључне важности у процесу транзиције, показала се као партнер у процесу образовања, заједнички је планирала, давала предлоге, уважавала савете и преузимала одговорност у покушају наставка инклузивног образовања, наглашавајући да ако не буде било успешно из угла њеног детета или да се школа не може тиме носити, спремна је да пронађе други начин наставка његовог школовања. Одељенском већу и ученицима одељења су одржали трибину чланови Друштва за подршку

особама са аутизмом града Новог Сада на почетку школске године. Трибину „Инклузивно образовање деце са аутизмом“ су држали психолог, педагог, дефектолог и родитељ, говорило се о аутизму, како се препознаје, како боље разумети особе са аутизмом, како поступити у одређеним ситуацијама и указало се на значај инклузије деце из спектра аутизма и вршњачке подршке.

Прво полугодиште у првој години гимназије се успешно завршило, свако се на сваког навикао. Дете из спектра аутизма гимназију похађа према измењеном индивидуализованом образовном плану и на овај начин му је омогућено да буде у вршњачкој групи у безбедном окружењу и да настави своје школовање према својим могућностима.

Закључак и препоруке

Изузетно је важно да формални образовни систем развије механизме који ће спречавати осипање деце из школе и омогућити њихово враћање у редован школски систем. Стога је неопходно на релацији држава – локална самоуправа – образовне установе – цивилни сектор, синхронизовати активности које би биле усмерене на две врсте подршке, са једне стране на директно материјално обезбеђивање ученика/деце за укључивање и остајање у образовању и на подршку школама да стварају и унапређују услове који ће помоћи да се деца/ученици из осетљивих и угрожених група задрже у систему образовања.

На основу приказа резултата студије, може се закључити да је овај случај транзиције детета из спектра аутизма са нивоа основног образовања на ниво средњег образовања један пример добре праксе. Наставак инклузивног образовања у овом примеру је заслуга мајке која се интересовала, распитивала, трагала за подршком и „пробијала лед“, а не системски организованог поступка и решења. Већ је истакнуто да не постоји дефинисана процедура транзиције са једног нивоа образовања на наредни у инклузивном образовању, а наставак школовања је од изузетне важности у контексту инклузије. Образовање, социјализација, развој и учење се не завршава са завршетком основне школе за децу, тако ни за децу са сметњама у развоју. Инклузија не може да стане када деца из осетљивих група достигну 15 година.

У овом примеру елементи у транзицији су били: квалитетан рад тима за инклузију и тима за ИОП у основној школи, активна улога родитеља, односно мајке у процесу образовања детета; партнерска сарадња мајке и тима за инклузију и тима за ИОП у основној школи; постојање потпуне документације детета (педагошки профил, измењен ИОП, мере прилагођавања, активности, исходи, завршни испит у складу са дететовим ИОП-ом); саветодавни рад са мајком од стране саветнице школске управе у Новом Саду; пружање подршке мајци од Друштва за подршку особама са аутизмом града Новог Сада; организован састанак тимова за инклузију из основне школе и из гимназије уз учешће мајке на иницијативу координатора тима за инклузију у основној школи и мајке; размена потребне документације и интервју са мајком у гимназији; отвореност гимназије за инклузивно

образовање путем учешћа у пројекту везано за инклузију (постојање инклузивне културе, инклузивне политике и примери добре инклузивне праксе); израда стратегије уписа и организације наставе за наставак инклузивног образовања детета из спектра аутизма у гимназији; врло активна партнерска улога мајке у припремању детета и школе-гимназије за почетак школске године; пружање подршке гимназији од стране Друштва за подршку особама са аутизмом у виду трибине за наставнике и за ученике гимназије; пружање подршке гимназији од стране школске управе; усавршавање наставника и стручних сарадника за реализацију измењеног ИОП за дете и његово вредновање на крају првог полугодишта.

Значајан број младих остаје без завршеног неког вида средње школе, што им значајно сужава могућност запослења, осамостаљивања и самоиздржавања. Од посебне је важности успоставити потпуне механизме за укључивање младих у средње школе, посебно оних из осетљивих група, како би се укључили и завршили средње школе. Потребно је поставити јасан системски оквир, који ће омогућити развој одговарајућих процедура и механизма за остваривање инклузивног образовања. У реализацији инклузивног образовања у средњим школама кључну улогу имају наставни и стручни кадар, што указује на потребу њиховог оснаживања, образовања и усавршавања за рад са осетљивим групама ученика.

За ученике са сметњама у развоју у Републици Србији, доминира концепт посебног/одвојеног образовања и васпитања, који се огледа кроз организацију установа за образовање ове деце/ученика и кроз карактеристике наставних програма који се у њима реализују. Потребно је на предшколском, основном и у средњем нивоу образовања развити свест запослених о праву сваког на образовање под једнаким условима за све, кроз стручно усавршавање васпитача и наставника у правцу инклузивног приступа, односно већих компетенција за рад са сваким дететом/учеником. Развијање позитивне и подстицајне атмосфере у групи/одељењу је најсигурнији гарант квалитетног остваривања програма, циљева и задатака образовног процеса. Препорука за развијање инклузивне културе, политике и праксе у школама, тако и у средњим школама, је примена *Индекса за инклузију*. Индекс инклузије је скуп инструмената који се користе за подршку инклузивном развоју школа у процесу евалуације, планирања и спровођења планираних активности.

Потребно је реформисати и ускладити законске прописе у области образовања како би се доследно обезбедио правац развоја и функционисања образовања у складу са инклузивним принципима и кохерентним смањњем система специјалног образовања. Законски оквир образовног система треба да регулише начин операционализације инклузивних принципа, кроз сваки ниво образовања, омогућавајући хоризонталну и вертикалну проходност кроз систем. У превазилажењу проблема транзиције у контексту инклузије образовна политика државе има кључну улогу. Образовна политика је свесна активност државе у области образовања и она је политички подсистем државе, који има своју структуру и елементе (Велишек-Брашко, 2015). Проналажење решења и отклањање препрека у наставку инклузивног образовања деце на нивоу средњег образовања и висо-

ког образовања је потребно започети инклузивно-образовном политиком школа и друштва.

Литература

- Бељански, М. (2015). *Особине и вредности младих: конструктивистичка парадигма у васпитању слобода*. У: Зборник радова са научног скупа Наука и слобода, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале, Књига 9, том 2/2. 889-907.
- Booth, T. & Aniskow, M. (2002): *Indeks za inkluziju*. Beograd: Centar za izučavanje inkluzivnog obrazovanja.
- Campbell-McBride, N. (2010). *Sindrom psihologije creva*. Beograd: Klasa.
- Центар за евалуацију, тестирање и истраживање (2006): *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији 2006*.—истраживачки пројекат. Београд: преузето 21. 1. 2009, www.inkluzija.org/Biblioteka.
- Церић, Х. (2010): *Дефинирање инклузивног образовања*. Доступно на [http:// www.inkluzija.org](http://www.inkluzija.org).
- Група аутора, (2013): *Vodič za roditelje dece sa autizmom*. Autism Speaks. Urednik Sipić, G. Novi Sad: Magona.
- Група аутора, (2014): *Brošura za škole – Brošura za podršku osobama sa autizmom*. Autism Speaks, Urednik Sipić, G. Novi Sad: Magona.
- Hannah, L. (2007): *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma*. Beograd: Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Хрњица, С., Рајовић, В., Чолин, Т., Крстић, К. и Копуновић, Д. (2007): *Школа по мери детета*. Београд: Save the Children UK.
- Jensen, E. (2000). *Različiti mozgovi, različiti učenici*. Zagreb: Eduka.
- Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012): *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milačić-Vidojević, I., Glumbić, N., i Đorđević, M. (2008): *Mogućnosti inkluzivnog obrazovanja dece s poremećajima autističkog spectra, U susret inkluziji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Dostupno na www.icf.faspe.bg.ac.rs/zbornici/2008-U_SUSRET_INKLUZIJU.pdf
- Мрше, С. и Јеротијевић, М. (2012): *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: ДИЛС пројекат и Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.
- Национални извештај Републике Србије (2008): *Инклузивно образовање: Пут развоја*. Београд: Министарство просвете.
- Николић, Г. (2008): *Методика телесно инвалидне и ментално заостале деце*. Доступно http://www.pef.uns.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=286:doc-dr-gordana-nikoli-biografija&catid=45.

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2010). *Службени гласник РС*, 76/10.

Смернице за планирање, организовање и спровођење завршног испита на крају обавезног образовања за ученике којима је потребна додатна образовна подршка. (2012): Београд: Министарство просвете.

Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2009). *Сл. гласник РС*, 72/09.

Велишек-Брашко, О. (2015): Инклузивно-образовна политика у Европи и региону. *Социолошки преглед* 1, 95–108.

Вичек, А. (2007): *Индивидуализација и инклузивни приступ*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.

Otilia Velišek-Braško, PhD., Novi Sad

Mila Beljanski PhD., Sombor

TRANSITION OF A CHILD FROM THE SPECTRE OF AUTISM IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The inclusive education implies joint education of all children, what allows children with developmental disabilities to attend the regular school. Within the group of children with disabilities there are various classifications depending on the disability or invalidity of the child. The statistical data confirm that there are more and more registered children who are 'different', who deviate from the expected typical development, i.e. who have a kind of difficulties, developmental disabilities, or invalidity, what is especially evident in relation to the autistic spectrum. Disabilities of the autistic children are divided into three basic field named 'triad of disabilities': communication, social interaction and imagination. One of the main supporters in the promotion of autistic children is the inclusive education, because a typical peer's environment has a stimulatory influence on the development of social and communicational skills in children from the autism spectrum. Transition problems of the children in the context of inclusion from one education level to the following one, starting from the pre-school age to the enrolment in the secondary school, is ubiquitous in the previous practice, since there are no clearly defined and organized forms of support among the mentioned levels of education. This study, from the viewpoint of a mother, presents an example of a good practice of continuation of the inclusive education from the elementary school to the secondary school – grammar school, via case study of a boy from the autism spectrum. On the basis of presentations of the research results, there have been given

recommendations for the transition improvement and promotion of inclusive-educational policy of schools and the society in general.

Key words: inclusive education, a child from the autism spectrum, transition.

Д-р Отилия Велишек- Брашко, Новый Сад,
д-р Мила Белянски, Сомбор

ПЕРЕХОД РЕБЕНКА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Инклюзивное образование- обрзование всех детей вместе, что позволяет детям с ограниченными возможностями ходит в типичню школу. Внутри группы детей с ограниченными возможностями существуют классификации в зависимости от препятствия или инвалидности ребёнка. Цифы статистики подтверждают, что все больше детей которые отсутствуют от ожидаемого типичного развития, то есть имеющие трудности в развитии или инвалидность. Больше всего, это очевидно в аутистическом спектре. Трудности с которыми сталкиваются дети аутистического спектра классифицируются в трёх категориях: комуникация, социальная интеракция и имагинация. Один из главных способов улучшения прогресса детей с аутизмом- инклюзивное воспитание и образование, потому что типичное окружение свертников положительно влияет на развитие социальных и коммуникативных умений детей аутистического спектра. Проблема перехода детей, в контексте инклюзии, с одного уровня образования на следующий, начиная с дошкольного возраста, до записи в среднюю школу существует везде, потому что отсутствуют организованные виды поддержки между упомянутими уровнями образования. В настоящей работе, с позиции матери, демонстрируется пример хорошей практики продолжения инклюзивного образования после начальной школы, используя кейс- стади одного мальчика с расстройствами аутистического спектра. На основании результатов исследования приведены рекомендации для улучшения перехода и улучшения инклюзивной образовательной политики школ и общества.

Опорные слова: инклюзивное образование, дети аутистического спектра, переход

Др Јелена Опсеница Костић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет, Ниш

др Тања Панић

Висока школа струковних студија BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, р. 184–199.

за васпитаче и пословне информатичаре Сирмиум, Сремска Митровица

Ивана Педовић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет, Ниш

UDK 159.923.2/.5

UDK 613.86

Оригинални научни рад

Примљен: 22. XII 2015.

РЕЗИЛИЈЕНТИ АДОЛЕСЦЕНТИ У СВЕТЛУ ПАРТ ТЕОРИЈЕ: ВАСПИТНИ СТИЛ, ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИЈЕ ПРЕВЛАДАВАЊА

Резиме

Према ПАРТ теорији, постоје очекиване везе између перцепције родитељског прихватања/одбацивања и менталног здравља особе. Један од исхода, који је посебно важно разумети, је добро ментално здравље упркос перцепцији одбацивања родитеља, односно – резилијентност. У истраживању је учествовало 267 адолесцената, који су попунили PBI, за мерење родитељског понашања; SWLS, за мерење задовољства животом; BFI, за мерење особина личности; и COPE, за мерење стратегија превладавања. На основу скорова на субкали Нега мајке/оца и задовољства животом, адолесценти су подељени у четири подгрупе, међу којима је и група резилијентних. Спроведене су две дискриминативне анализе, које су дале сличне резултате. Резилијентне адолесценате одликује, пре свега, екстраверзија, а такође и позитивна реинтерпретација и раст, отвореност за нова искуства и превладавање помоћу хумора. Екстраверзија није у значајнијој мери васпитљива особина, али је зато са адолесцентима који перципирају одбацивање могуће радити на позитивној реинтерпретацији искустава и помоћи им да буду отпорнији како на перцепцију одбацивања, тако и на негативна искуства уопште.

Кључне речи: ПАРТ теорија; родитељско одбацивање; резилијентност; адолесценти; позитивна реинтерпретација искустава.

У развојно-психолошкој литератури родитељство је концептуализовано на различите начине, што води и различитим начинима проучавања. Најбројнији су истраживачи фокусирани на стилове родитељства (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983; Skinner et al., 2005) или на типове одгајања, који су базирани на различитим комбинацијама топло-респонзивног/грубо-нереспонзивног и захтевног/незахтевног понашања родитеља. Типологија стилова родитељства Диане Баумринд (Baumrind, 1971, 1996, 1997) је широко позната и иностраној и домаћој научној јавности, али она не представља теорију, јер сама ауторка никада није желела да своје налазе доведе до нивоа. Једна од ретких теорија која се односи на родитељско понашање јесте ПАРТ теорија (Parental Acceptance Rejection Theory) Роналда Ронера (Rohner & Khaleque, 2002; Rohner, 2004; Rohner et al., 2009).

Ронер је ПАРТ замислио као, на доказима засновану, теорију о социјализацији и развоју током целог животног циклуса, која тежи да предвиди и објасни основне узроке, последице и друге корелате интерперсоналног, а посебно родитељског, прихватања и одбијања. ПАРТ садржи три субтеорије, од којих се свака бави специфичним доменом прихватања/одбацивања. Субтеорија личности одговара на два основна питања. Прво, да ли је истина да(како теорија предвиђа) сва деца, без обзира на социо-културни систем у којем живе, расну или етничку припадност, суштински исто реагују када перципирају прихватање, односно одбацивање родитеља или друге фигуре везаности? И друго – у ком степену се ефекти одбацивања у детињству испољавају током одраслог и старог доба? Субтеорија превладавања, која је најважнија за ово истраживање, се бави једним питањем – зашто су нека деца и одрасли резилијенти и емоционално боље превладавају одбацивање у детињству? Последња је субтеорија социо-културних субсистема, која се бави двема класама питања: зашто су неки родитељи топли и пуни љубави, а други одбацујући и занемарујући; и на који начин на укупну друштвену климу, као и на понашања и веровања појединаца унутар друштва, утиче чињеница да већина родитеља у том друштву има тенденцију да прихвата, односно одбацује своју децу.

Поставке ПАРТ теорије о резилијентности везане су за поставке субтеорије личности о очекиваним релацијама између перципираног прихватања/одбацивања и менталног здравља особе. Генерално се очекује да ће ментално здравље деце и одраслих бити умањено у директној пропорцији облику, учесталости, тежини и трајању перципираног одбацивања. Међутим, неке особе које долазе из прихватајућих породица такође показују констелацију психичких проблема који су типични за одбачене особе. Ове особе се називају *проблематичним* у ПАРТ теорији, а многе од њих се налазе у “мање прихватајућим” односима са другим фигурама везаности, односно они су одбачени од стране других значајних фигура. Ова чињеница поткрепљује очекивање ПАРТ теорије да, за већину људи, перципирано одбацивање од било које фигуре везаности у било ком тренутку животног циклуса, може да угрози шансе особе за здраво социјално и емоционално функционисање. У ПАРТ теорији се такође очекује да ће врло мали број људи успети да се развије у здраве и зреле особе упркос упркос искуству одбацивања

од стране фигуре афективне везаности. Такве особе називају се резилијентним. (Сам Ронер користи термин *copers* (према термину *coping skills*); у оквиру термина који су прихваћени у нашој научној средини, за особе које успешно превладале високо ризичне ситуације каже се да су резилијентне). Оваквим људима бави се субтеорија превладавања ПАРТ теорије.

За разумевање процеса превладавања (као и целог процеса прихватања/ одбацивања), Ронер препоручује мултиваријантни приступ, приступ особа-у-контексту. Ова перспектива има три елемента: селф, други и контекст. Конкретно, мултиваријантни модел прихваћен у ПАРТ теорији говори да је понашање појединца (на пример превладавање перципираног одбацивања) функција интеракције између селфа, других и контекста. Карактеристике селфа укључују менталне репрезентације особе, заједно са другим унутрашњим (биолошким) и спољашњим (личност) карактеристикама. Карактеристике других укључују карактеристике личности и интерперсоналне особености одбацујућег родитеља и других фигура везаности, заједно са обликом, учесталошћу, трајањем и интензитетом одбацивања. Карактеристике контекста укључују друге значајне особе у животу тог појединца, заједно са социјално-ситуационим карактеристикама околине у којој појединац живи. Истраживачка хипотеза која произилази из ове перспективе је да, ако су све остале карактеристике једнаке, вероватноћу да ће дете успети да превлада одбацивање родитеља повећава присуство алтернативне особе која одгаја дете (или алтернативне фигуре везаности), а која је топла и подржавајућа.

Концепт резилијентних у ПАРТ субтеорији превладавања раздваја емоционално резилијентне од инструментално резилијентних (*affective copers versus instrumental copers*). Емоционално резилијентни су они људи чије је емоционално и опште ментално здравље релативно добро упркос томе што су их одгајиле интензивно одбацујуће породице. Инструментално резилијентни су они одбачени појединци који су успешни у школи, у својој професији и у другим на задатак оријентисаним активностима, али њихово емоционално и ментално здравље је оштећено. Инструментално резилијентне особе одржавају висок ниво компетентности у извођењу задатака упркос искуству са тешким одбацивањем. Многе истакнуте личности у историји спадају у групу инструментално резилијентних, међу њима су и Луис Армстронг, Џон Стјуарт Мил, Ричард Никсон, Едгар Алан По, Еленор Рузвелт, Бејб Рут, Марк Твен и многи други (Goertzel & Goertzel, 1962; Howe, 1982; према Rohner, 2009). Биографије и аутобиографије ових особа откривају да, иако су били врло инструментално резилијентни, нису били емоционално резилијентни.

Иако је опште ментално здравље емоционално резилијентних релативно добро, оно генерално није тако добро као код особа које долазе из прихватајућих породица, али јесте значајно боље у односу на ментално здравље већине особа које долазе из одбацујућих породица. Током времена, од детињства до одраслог доба, већина озбиљно одбачених и психолошки повређених особа доживи довољно позитивних искустава изван породице порекла, што помаже ублажавању

најтежих емоционалних, когнитивних и бихејвиоралних ефеката родитељског одбацивања. Тако, уз уобичајене карактеристике резилијентних особа (Masters, 2001), у комбинацији са успешном психотерапијом, позитивним радним искуствима, задовољавајућим блиским односима и осталим гратификујућим процеси-ма и односима, одрасли који су били одбачени у детињству су често боље психолошки прилагођени него што су били као деца под директним утицајем родитеља; мада, генерално немају тако позитивно доживљавање сопственог благостања као особе које су вољене целог свог живота. Односно, значајне последице одбацивања се протежу у одрасло доба, доводећи чак и особе ефикасног превладавања у нешто већи ризик од социјалних, физичких и емоционалних проблема током живота, у односу на особе које су вољене и прихватане континуирано. Ово ће нарочито доћи до изражаја уколико је процес одбијања у детињству угрозио способност особе да формира стабилан однос који карактерише поверење са интимним партнером или са другом одраслом особом као фигуром везаности.

Основни проблем овог истраживања је испитивање разлика између адолесцената који имају различита искуства са прихватањем родитеља, а уједно и различите нивое задовољства животом. Задовољство животом је важан индикатор субјективног благостања (Diener et al., 1985; Diener & Fujita, 1995; Diener et al., 1997), тако да се адолесценти који перципирају одбацивање од стране мајке или оца и у исто време имају релативно високо изражено задовољство животом могу сматрати резилијентним. И обрнуто – адолесценти који перципирају прихватање родитеља и имају ниско задовољство животом су проблематични. Перципирање одбацивања које је удружено са ниским задовољством и перципирање прихватања уз високо задовољство су уобичајени исходи неповољног и повољног родитељског понашања.

Поред родитељског понашања оба родитеља и задовољства животом, испитиване су оне варијабле које би могле да објасне евентуалне разлике у описаном проблему, а то су стратегије превладавања и базичне особине личности. Треба истаћи да су испитиване и разлике у односу на прихватање и одбијање оца, што није тако често, јер је већина истраживања фокусирана на стил родитељства мајке, те се о родитељству оца зна релативно мало (Shannon & Tamis-LeMonda, 2005; Shannon et al., 2006).

Методолошки део

У истраживању је учествовало 267 адолесцената (104 младића и 162 девојке). Испитаници су се налазили у периоду средње адолесценције, са распонем година од 16 до 18 (АС година 17.06).

Инструменти

Parental Bonding Instrument, PBI (Parker et al., 1979), мери основне родитељске стилове онако како их перципира дете. Мера је ретроспективна, што зна-

чи да испитаници преко 16 година старости одговарају на тврдње у складу са својим сећањем на понашање родитеља у првих 16 година њиховог живота. На исте ајтеме се одговара посебно за мајку, посебно за оца. Постоје две субскеале: Нега и Контрола/Презаштићивање. Субскала Неге, односно Бриге, одговара прихватању о којем говори ПАРТ теорија.

COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) мери активне и избегавајуће стратегије превладавања. Садржи 60 ајтема и 15 субскеала (4 ајтема по скали), а испитаник одговара заокруживањем броја на четворостепеној скали Ликертовог типа. Субскеале су следеће: Активно превладавање, Планирање, Тражење инструменталне социјалне подршке, Тражење емоционалне социјалне подршке, Потискивање ометајућих активности, Окретање религији, Позитивна реинтерпретација и раст, Суздржавање од акције, Прихватање/Резигнација, Фокусирање на емоције и њихово испољавање, Порицање, Ментално деангажовање, Бихејвиорално деангажовање, Коришћење алкохола или дрога и Хумор.

Satisfaction With Life Scale, SWLS (Diener et al., 1985) Скала којом се врши глобална процена задовољства животом. Сачињава је пет ајтема као што су нпр.: „Задовољан сам својим животом“ или „Када бих могао да почнем живот испочетка, не бих променио скоро ништа“. Испитаник изражава своје слагање са тврдњама на седмостепеној скали Ликертовог типа.

The Big Five Inventory, BFI (John & Srivastava, 1999) мери пет димензија модела Беликих Пет (Неуротицизам, Екстраверзија, Отвореност, Сарадљивост и Савесност), преко 44 ајтема. Испитаник одговара изражавањем свог слагања на петостепеној скали Ликертовог типа.

У обради резултата коришћена је каноничка дискриминативна анализа, за утврђивање варијабли, односно дискриминативних функција које праве најбољу разлику између група.

Резултати

Дакле, основна хипотеза истраживања говори да постоје разлике између група оформљених по висини Неге мајке/оца и задовољства животом; односно да постоје разлике између деце-адолесцената која су задовољна животом, уз перцепцију ниске Неге родитеља (резилијентни) и осталих група. Претпостављене разлике односе се на израженост Презаштићивања оба родитеља, Неге другог родитеља, особина личности и стратегија превладавања.

Најпре су оформљене групе према висини Неге мајке/оца и задовољства животом, где су за cut-off скорове узете аритметичке средине Неге, односно задовољства. Након поделе спроведена је дискриминативна анализа.

Табела 1: Фреквенција и проценат подузорака формираних према висини перципиране Неге мајке и задовољства животом адолесцената

	Подузорци према висини Неге мајке и задовољства животом	Фреквенција	Проценат
1	Ниска Нега ниско задовољство	57	21.3
2	Ниска Нега високо задовољство	50	18.7
3	Висока Нега ниско задовољство	65	24.3
4	Висока Нега високо задовољство	95	35.6
	Укупно	267	100.0

Као што се може видети из Табеле 1, најфреквентнија је категорија Висока нега високо задовољство, то је пожељан исход у одгајању и нешто више од трећине адолесцената је сврстано овде. Следеће по учесталости су Висока нега ниско задовољство (проблематични) и Ниска нега ниско задовољство – очекивани исход неповољног стила родитељства. Најмање су заступљени, како теорија и претпоставља, резилијенти адолесценти – они који перципирају ниску Негу и имају високо задовољство животом – нешто мање од 19% узорка.

Резултати каноничке дискриминативне анализе на подгрупама формираним према висини неге мајке и задовољства животом

Табела 2: Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација

Функција	Карактеристични корен	Проценат варијансе	Кумулативни проценат	Каноничка корелација
1	,472	58,2	58,2	,566
2	,206	25,5	83,7	,414
3	,132	16,3	100,0	,342

Табела 3: Процене значајности дискриминативних функција

Функција	Wilks' Lambda	χ^2	Број степени слободе	p
1	,497	174,195	69	,000
2	,732	77,805	44	,001
3	,883	31,005	21	,074

Као што се види у Табелама 2 и 3, издвојене су 3 дискриминативне функције, међутим значајне су само прве две.

Табела 4: Матрица структуре дискриминативних функција

	Функције		
	1	2	3
Нега Оца	,610*	,056	,121
Т.емоц.соц.подршке	,503*	-,043	-,100
Презаштићивање мајке	-,478*	-,121	,116
Т.инструм.соц.подршке	,400*	-,080	-,271
Сарадљивост	,388*	-,151	-,150
Савесност	,344*	-,250	,024
Утеха у религији	,305*	,069	,011
Планирање	,291*	-,072	-,028
Порицање	-,273*	,117	-,265
Бихејв. деангажовање	-,263*	,140	-,222
Активно превладавање	,234*	-,099	,184
Презаштићивање оца	-,184*	,062	-,170
Неуротицизам	-,244	,467*	-,083
Екстраверзија	,082	-,459*	,144
Употреба дроге/алкохола	-,097	,358*	,293
Фокус на емоције	,094	,319	-,246
Позив.реинтерп. и раст	,223	-,299*	,116
Ментално деангажовање	-,027	,282*	,168
Хумор	-,146	-,268	,286*
Уздржавање од акције	,066	-,107	-,274*
Отвореност	,237	-,003	,238*
Супресија о.активности	,099	-,057	,161*
Резигнација/прихватање	-,004	,017	,043*

* највећа апсолутна корелација између варијабле и дискриминативне функције

Табела 5: Центроиди група

	Функција	
	1	2
Ниска Нега ниско задовољство	-,915	,088
Ниска Нега високо задовољство	-,618	-,498
Висока Нега ниско задовољство	,202	,714
Висока Нега високо задовољство	,760	-,289

Функција 1 разликује групе са ниском негом од група са високом негом (најбоље разликује групе ниска нега ниско задовољство и висока нега високо задовољство). Функција 2 се односи на оне разлике које нас више занимају, разлике између група Ниска Нега високо задовољство и Висока Нега ниско задовољство.

Табела 6: Фреквенција и проценат подузорака формираних према висини перципиране Неге оца и задовољства животом адолесцената

	Подузорци према висини неге оца и задовољства животом	Фреквенција	Проценат
1	Ниска Нега ниско задовољство	65	24.3
2	Ниска Нега високо задовољство	54	20.2
3	Висока Нега ниско задовољство	61	22.8
4	Висока Нега високо задовољство	87	32.6
	Укупно	267	100.0

Дистрибуција подузорака формираних у односу на Негу оца је врло слична дистрибуцији која је добијена за Негу мајке. И овде је најфреквентнија категорија која представља оптимални исход, Висока Нега високо задовољство (мада са нешто мање случајеве него у Табели 1), а најмање фреквентна је категорија резилијентних.

Резултати каноничке дискриминативне анализе на подгрупама формираним према висини неге мајке и задовољства животом

Табела 7: Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација

Функција	Карактеристични корен	Проценат варијансе	Кумулативни проценат	Каноничка корелација
1	,563	61,0	61,0	,600
2	,277	30,0	91,0	,466
3	,083	9,0	100,0	,277

Табела 8: Процене значајности дискриминативних функција

Функција	Wilks' Lambda	χ^2	Број степени слободе	p
1	,462	192,497	69	,000
2	,723	81,006	44	,001
3	,923	19,984	21	,522

И друга дискриминативна анализа је дала три функције, од којих су две значајне (Табеле 7 и 8).

Табела 9: Матрица структуре дискриминативних функција

	Функције		
	1	2	3
Т. емоц.соц.подршке	,480*	,160	,094
Нега мајке	,458*	,185	-,070
Савесност	,403*	-,045	-,080
Сарадљивост	,363*	,076	,133
Т.инструм.соц.подршке	,327*	,292	-,270
Неуротицизам	-,316*	,173	,304
Презаштићивање оца	-,309*	-,237	-,156
Активно превладавање	,309*	,057	-,091
Позив.реинтерп. и раст	,295*	-,140	-,228
Планирање	,284*	,163	-,096
Уздржавање од акције	,269*	,171	,119
Презаштићивање мајке	-,232*	-,151	-,070
Утеха у религији	,331	,408*	-,059
Фокус на емоције	-,001	,365*	,111
Ментално деангажовање	-,068	,361*	-,142
Екстраверзија	,304	-,331*	-,047
Отвореност	,092	-,288*	,120
Хумор	,077	-,241*	-,010
Употреба дроге/алкохола	-,133	,115	,353*
Бихејв. деангажовање	-,195	-,035	,335*
Порицање	-,133	,192	,285*
Супресија активности	,123	,147	-,252*
Резигнација/прихватање	-,008	,204	-,235*

* највећа апсолутна корелација између варијабле и дискриминативне функције

Табела 10: Центроиди група

	Функција	
	1	2
Ниска Нега ниско задовољство	-1,266	,146
Ниска Нега високо задовољство	,177	-1,059
Висока Нега ниско задовољство	,290	,322
Висока Нега високо задовољство	,639	,286

Као и у дискриминативној анализи са групама према Нези мајке, и код група према Нези оца прва функција разликује групе са ниском негом од група са високом негом (најбоље разликује групе ниска нега ниско задовољство и висока нега високо задовољство). Функција 2 се односи на разлике између група ниска нега високо задовољство и висока нега ниско задовољство.

Дискусија

Субтеорија превладавања ПАРТ теорије бави се питањем како неке одбачене особе успевају да одоле утицају свакодневног одбацивања без негативних последица по ментално здравље, које трпи већина одбачених особа. Ментално здравље се не схвата само као одсуство поремећаја и проблема, већ као доживљавање субјективног благостања. Један од важних аспеката благостања је и задовољство животом. Ако би успели да пронађемо неке карактеристике које одвајају адолесцените који перципирају ниску Негу, а задовољни су животом, од оних који перципирају високу Негу и нису задовољни животом, то би био значајан допринос субтеорији превладавања. Односно, то би били значајни подаци за васпитну праксу, јер је потенцијално могуће подстицање управо оних особина које су повезане са резилијентношћу.

Разлике у васпитном стилу, димензијама личности и стратегијама превладавања деце која су задовољна животом и перципирају високу Негу мајке; и деце која су такође задовољна животом, али уз ниску Негу мајке

Дискриминативна анализа на групама формираним према висини Нега мајке и задовољства животом даје две значајне функције. Прва дискриминативна функција раздваја оне групе које нас мање занимају - групе ниска нега ниско задовољство и висока нега високо задовољство. Додуше, с обзиром на целокупни проблем истраживања ово разграничење јесте значајно, јер се по ПАРТ теорији, у највећем броју случајева, очекује да ће особе које перципирају топлину родитеља бити задовољне, а особе које перципирају хладноћу (одбацивање) незадовољне. Једноставно се ради о томе да је интригантније и теже питање шта неке особе чини резилијентним на родитељску хладноћу. Нешто о томе говори друга значајна дискриминативна функција.

У првој функцији пол на којем се налази група *ниска Нега ниско задовољство* описују следеће варијабле: Презаштићивање мајке, порицање и бихејвиорално деангажовање адолесцента и Презаштићивање оца. Други пол, на којем се налази група *висока Нега високо задовољство* описују Нега оца, тражење емоционалне и инструменталне социјалне подршке, сарадљивост и савесност адолесцента, тражење утехе у религији, планирање и активно превладавање. Генерално питање на које дискриминативна анализа даје одговор је: које варијабле најбоље разграничавају групе? Овде видимо да се прво разграничење односи на групе које и јесу потпуно супротстављене: једна која перципира ниску Негу мајке и лично незадовољство животом, друга која перципира високу Негу и високо задовољство. При том, међу мереним особинама, оне које најбоље одвајају прву од друге је Презаштићивање оба родитеља (дакле можемо схватити да се заправо ради о перцепцији хладно-ограничавајућег стила) и неадекватно превладавање адолесцента у смислу одустајања од покушаја да се проблем реши (порицање и бихејвиоралне деангажовање). Другу групу (висока нега високо задовољство)

од прве најбоље одваја Нега оца (дакле, ради се о перцепцији топлине оба родитеља), коришћење подршке и помоћи других, тражење сарадње са другима и савесност у обављању послова. Утеха у религији се овде јавља у позитивном контексту, уз планирање и активно превладавање адолесцента.

Друга дискриминативна функција говори о томе да групу која перципира високу Негу и ниско задовољство животом одликује неуротицизам, употреба дроге и алкохола, фокусирање на емоције, евентуалне и ментално деангажовање. Групу која нас је највише занимала, ниска Нега, високо задовољство, од претходне издваја екстраверзија адолесцента и способност за позитивну реинтерпретацију и раст. На све ово ћемо се вратити још једном када погледамо и резултате дискриминативне анализе на групама формираним према задовољству животом и Нези оца.

Разлике у васпитном стилу, димензијама личности и стратегијама превладавања деце која су задовољна животом и перципирају високу Негу оца; и деце која су такође задовољна животом, али уз ниску Негу оца

Дискриминативна анализа на групама формираним према Нези оца и задовољству животом даје две значајне функције које имају структуру сличну функцијама из претходне анализе.

Прва функција одваја групу *ниска Нега ниско задовољство* од групе *висока Нега високо задовољство* помоћу следеће три варијабле: неуротицизам и Презаштићивање оца и мајке. Дакле, као и у претходној анализи имамо Презаштићивање оба родитеља, само што је тамо пол функције даље дефинисало неадекватно превладавање, а овде неуротицизам. Групу *висока Нега високо задовољство* издваја низ особина од којих су многе исте као у првој функцији код група по Нези мајке; то је тражење помоћи и подршке од других у превладавању, Нега мајке (односно и Нега другог родитеља), савесност и сарадљивост, активно превладавање, позитивна реинтерпретација и раст, планирање. Структура друге функције је мало другачија него у првој анализи. Групу *висока Нега ниско задовољство* описује тражење утехе у религији (дакле то је сада негативна карактеристика), фокусирање на емоције у превладавању и евентуално ментално деангажовање (мада та субскала има ниску поузданост). Резилијентну групу, ону која је задовољна животом упркос перцепцији ниске Неге (сада оца) издваја екстраверзија адолесцента, отвореност за нова искуства и превладавање помоћу хумора.

Кратак резиме онога што је добијено налази се у табели испод, курзивом су исписане особине које се јављају у обе дискриминативне анализе, у заградама су особине које се јављају само у једној анализи.

Табела 11: Групе из дискриминативних анализа и особине које их издвајају

Ниска нега ниско задовољство	Ниска нега високо задовољство
<i>Презаштићивање оба родитеља</i> (неуротицизам, порицање, бихејвиорално деангажовање)	<i>Екстраверзија</i> (позитивна реинтерпретација и раст, отвореност, хумор)
Висока Нега високо задовољство	Висока Нега ниско задовољство
<i>Нега (и) другог родитеља, тражење</i> <i>емоционалне и инструменталне</i> <i>социјалне подршке, савесност,</i> <i>сарадљивост, активно превладавање</i> (тражење утехе у религији, планирање, позитивна реинтерпретација и раст)	<i>Фокусирање на емоције</i> (утеха у религији, неуротицизам, употреба дроге/алкохола)

Оно што издваја групу коју можемо назвати резилијентном (ниска нега високо задовољство) је екстравертност, односно (онако како је екстравертност операционализована у BFI) комуникативност, афирмативност, отвореност, експанзивност. Остаје отворено питање како је особа научила да буде отворена и самопотврдна поред хладних родитеља. Можда се, једним делом, ради о урођеној диспозицији коју родитељско одбацивање није угрозило; а можда су важну улогу одиграле друге значајне особе које су учествовале у подизању детета. Оно што са већом вероватноћом можемо претпоставити је да су ова деца искусила неки оптимални, нижи ниво презаштићивања (али вероватно не толико да би се радило о немарном родитељству). То можемо претпоставити из поређења ове групе са групом ниска нега ниско задовољство. Оно што њих издваја је управо перцепција презаштићивања оба родитеља.

Заправо, екстравертност коју је испољила ова резилијентна група, остаје мала загонетка у односу на родитељско понашање. Очекивали бисмо да перцепција прихваћености омогућава или олакшава особи да буде екстравертна, међутим, у овом истраживању, екстравертност адолесцената није у значајним корелацијама ни са Негом ни са Презаштићивањем. Могуће је да то није васпитљива особина, с обзиром да савремена истраживања указују на значај серотонинског и допаминског система преноса информација. Особе које су екстраверти једноставно не реагују интензивно на велики број стимулуса из окружења, не узнемирују се као интроверти. А можда се ради и о особини коју могу да обликују различити чиниоци, различита искуства, која је тешко операционализовати и обухватити истраживањем. Оно што конкретно на овом месту недостаје (да бисмо боље схватили резилијентну групу) јесте одговор на питање да ли су ови адолесценти имали алтернативног одгајатеља, односно „трећу” значајну особу у свом животу, која им је пружила осећање прихваћености.

Висока Нега није гаранција високог задовољства животом. Највише заједничких особина се појавило на оном полу првог фактора у обе анализе који одређује групу *висока нега високо задовољство*, тако да се може закључити да је важна и перцепција Неге другог (дакле - оба) родитеља, што се јавља заједно са тражењем помоћи, подршке, сарадње са другима и конструктивним превладавањем. Зашто неки адолесценти перципирају виску Негу и ниско задовољство животом? Можда се не перципира Нега другог родитеља; а можда, с обзиром да постоје истраживања која говоре да је тенденција ка оптимизму-песимизму делом урођена (Plomin et al., 1992; према Heinonen et al, 2005) се заиста ради о предиспозицији да се обраћа пажња на негативне аспекте живота, уз који би, између осталог, ишло фокусирање на сопствене емоције.

Закључак

Особина која је најкарактеристичнија за резилијенте адолесцените – екстраверзија, на жалост, није у значајној мери васпитљива. Међутим, ове адолесцените одликује и позитивна реинтерпретација искустава, а такав начин мишљења је могуће савладати. Рад на усвајању те когнитивне стратегије би помогао адолесцентима који се суочавају са родитељским одбацивањем, али и са другим негативним искуствима. Такође је код особа које перципирају одбацивање могуће подстицати и отвореност за нова искуства, као и превладавање помоћу хумора, што се заправо такође може схватити као вид реинтерпретације.

Ограничења и препоруке за даља истраживања

Најзначајније ограничење произилази из чињенице да су у вези са резилијентношћу испитани само родитељски стилови, особине личности и стратегије превладавања, јер би иначе упитник био предуг. Требало би испитати односе са вршњацима, осећај припадности одељењу/школи и односе са другим фигурама везаности, с обзиром да су то потенцијално значајне варијабле, а неке од њих би се могле моделовати у пракси.

Литература

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–103.
- Baumrind, D. (1996). *The Discipline Controversy Revisited*. *Family Relations*, Vol.45, No.4, 405-414; preuzeto 14.avgusta 2012 sa <http://disciplinewithpuposeresearchpaper.wikispaces.com/file/view/Discipline+Controversy+Revisited+Baumrind+1996.pdf>.
- Baumrind, D. (1997). The Discipline Encounter: Contemporary Issues. *Aggression and Violent Behaviour*, Vol.2, No.4, 321-335.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically-based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E., and Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68: 926–935.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41
- Gamble, W.C., Ramakumar S., & Diaz A., (2007) Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children, *Early Childhood Research Quarterly* 22, 72–88.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Keltikangas-Järvinen, L., (2005), Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study, *Personality and Individual Differences* 39, 511–521.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In E. M. Hetherington (Vol. Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Masters, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, vol.56, No.3, 227–238.
- Parker, G., Tupling, H., Brown, L.B., (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1–10.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2002). Parental Acceptance-Rejection and Life-Span Development: A Universalist Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055>.
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome:” Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 830–840.
- Rohner, R, Khaleque, A., Cournoyer, D.E (2009) Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications (revised November 16, 2012). Препозит <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>.
- Shannon J. D. & Tamis-LeMonda C. S. (2005). Father Involvement in Infancy: Influences of Past and Current Relationships. *Infancy*, 8(1), 21–41.
- Shannon J. D., Tamis-LeMonda C. S., Cabrera N.J. (2006) Fathering in Infancy: Mutuality and Stability Between 8 and 16 Months. *Parenting: Science and Practice*, 6, No2, 167–188.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175–235.

Jelena Opsenica Kostić, Ph.D., Niš
Tanja Panić, Ph.D., Sremska Mitrovica
Ivana Pedović, Niš

RESILIENT ADOLESCENTS RESILIENT ADOLESCENT IN THE LIGHT
OF PART THEORY: EDUCATIONAL STYLE, PERSONALITY TRAITS AND
COPING STRATEGIES

Abstract

According to the PART theory, there are anticipated relations between the perception of the parental acceptance/rejection and the mental health of a person. An outcome, which is especially important to understand, is good mental health despite the perception of parental rejection, i.e. resilience. The research included 267 adolescents who filled-in PBI for measuring the parents' behavior; SWLS for measuring satisfaction with life; BFI for measuring the personality traits; and COPE for measuring coping strategies. Based on the scores on the subscale The Mother's/ Father's Care and Satisfaction with Life, adolescents were divided into four subgroups, among which there was a resilient group. There were carried out two discriminative analyses, which provided similar results. Resilient adolescents were characterized primarily by extraversion and positive re-interpretation and increase, openness for new experiences and coping by using humor. Extraversion is not significantly educational characteristic, but it possible to work with adolescents who perceive rejection on a positive reinterpretation of experiences, and help them to be more resistant both on the perception of rejection and negative experiences in general.

Key words: PART theory, parental rejection, resilience, adolescents, positive reinterpretation of experiences.

**Д-р Елена Опсеница Костич, Ниш, д-р Таня Панич, Сремска Митровица,
Ивана Педович, Ниш**

СТРЕССОУСТОЙЧИВЫЕ ПОДРОСТКИ В СВЕТЕ ПАРТ ТЕОРИИ:
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ, ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ,
СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Резюме

В соответствии с ПАРТ теорией, ожидается взаимосвязь между перцепцией принятия/ непринятия ребенка родителями и психического здоровья человека. Особенно важно понять, что хорошее психическое здоровье, несмотря на перцепцию неринятия родителями, один из возможных исходов. В опросе

приняли учестие 267 подростков, которые заполнили РВІ (оценка поведения родителей), SWLS (оценка доволности жизнью), ВFІ (оценка характеристик личности), COPE (оценка стратегии преодоления). На основании результатов, на субшкале Забота матери/ отца и удовлетворенность жизнью, выделено четыре групп подростков, одна из которых группа стрессоустойчивых. Проведены два дискриминантных анализов, давшие похожих результатов. Стрессоустойчивые подростки характеризуются экстраверсией, положительной реинтерпретацией и ростом, открытостью новому опыту, использованием юмора для преодоления. С подростками, которые перцепируют непринятие, возможно работать над развитием положительной реинтерпретации опытов, помочь им развить резистентность к перцепции непринятия и к негативным опытам вообще.

Опорные слова: ПАРТ теория, непринятие родителями, стрессоустойчивость, подростки, положительная реинтерпретация опытов

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. др Милица Андевски
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.213:37.02
Приказ
Примљен: 17. XII 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 200–205.

Грозданка Гојков, Александар Стојановић:
ДИДАКТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ЕВРОПСКИ
КВАЛИФИКАЦИОНИ ОКВИР
Српска академија образовања, Београд, 2015, 304 стр.

Дескриптори Европског квалификационог простора снажно боје педагошки контекст нашег система васпи тања и образовања, мењају очекивања али и одговорност како оних који поучавају тако и оних који уче и спремају се за ефикасно индивидуално и социјално деловање. Како се „опремити“ за суочавање са променама у савременом свету, како обликовати и развити моделе, посебно у простору могућности високошколске дидактике, како остварити интелектуалну аутономију личности, како нагласити потребу за критичком и рефлексивном оријентацијом у образовању, можемо ли још снажније подржати развој оних који уче, јесу само нека од питања и дилема на која је одговор потражио ауторски тандем **Грозданка Гојков и Александар Стојановић**, у својој научној монографији *Дидактичке компетенције и европски квалификациони оквир*. У студиозном, аналитичком, мисаоно кохерентном и холистичком току, аутори су кроз **11 поглавља** студије, представили глобалне промене окружења које су се одразиле на реформу образовања, са посебном анализом дескриптора Европског квалификационог простора и сагледавање вишедимензионалног и мултиперспективног концепта нове визије и парадигме високог образовања са оријентацијом на студенте и развој рефлексивне и критичке свести. Аутори позивају на дубинске реформе и отворене приступе неговању разнородних категорија људи, са садржајима и дидактичким приступима који имају предзнак нових, квалитативно другачијих комуникација, веза и партнерстава ...

У контексту трендова који карактеришу европско образовање, аутори **Грозданка Гојков и Александар Стојановић**, сагледали су где смо ми, наше образовне интенције и шта би нама требало да буде оријентир у тренутним и будућим напорима на приближавању нашег система образовања европском, са којим тежимо да будемо компатибилни. У том смислу неопходно је, сматрају аутори,

усагласити комплексне захтеве: усавршити капацитет високог образовања које треба да одговори принципима међународних стандарда (поучавање, стипендије, истраживања) и одговорити на висока очекивања друштва изражена у идејама: партиципација, комуникација, емпатија, солидарност. Реализовати све ове захтеве, уз истовремено стално смањивање финансијске подршке државе, представља, према мишљењу аутора, прави изазов, и готово немогући захват, посебно у простору високог образовања.

Теоријско-методолошки оквир студије аутори **Грозданка Гојков и Александар Стојановић** дали су кроз прво поглавље које прати *Глобалне промене и реформе образовања*. Различите концепције и различита значења процеса глобализације, аутори су маркирали путем димензија којима Европа одговара на изазове свога времена, на токове преуређења и разматрања савремене друштвене теорије и политике, а ту се мисли на: технолошке новине и повезаност, економску међузависност, успон транснационалних сила. У плурализму, различитости националних и локалних идентитета, култура и цивилизација, посебну димензију аутори додељују образовању, које има могућност утемељења шеме добро уређеног поретка ка коме стреми Европа. Европска либерална политичка култура пледира дескрипторе који оцртавају императив мира, стабилности, просперитета, са европским процесима модернизације утемељених на еманципацији, легитимности, територизацији, са принципима грађанства, националности, суверенитета, мултикултурализма, стављајући човека на прво место.

Аутори, у контексту ових димензија, проблематизују образовање као фактор неговања грађанске културе и трасирају улогу појединца од кога се очекује да разуме растућу сложеност и промене у свакодневним догађањима. Ово се може постићи знањем и образовањем који ће артикулисати критички приступ обликовања *грађанина Европе у промени*. Сврху образовања, аутори овде не виде у развоју обележја која ће појединца учинити сличним другима, него у обезбеђивању способности којима ће се етаблирати постојање и изражавање аутентичних обележја. Све ово отвара нова сазнања и перспективе у педагошкој и дидактичкој теорији и пракси којима се, према уверењу аутора, могу подржати европски интеграциони токови.

У светлу свих ових појава, педагогија и дидактика, према налазима аутора, данас имају критичку одговорност да младима пренесу вредности и помогну им у доношењу мудрих, људских, моралних одлука. Младима у томе помаже оснаживање вештинама као што су алтруизам, емпатија, људско разумевање, самопоштовање, толеранција, вештина слушања, способност решавања проблема, способност сагледавања смисла, ношења одговорности, иницијативност, креативност, тимски дух... На образовном плану прати се наглашени напредак науке и технологије, преиспитује се место, улога, значај учења и знања уопште; учење све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе као и способност уочавања, схватања и разумевања апстракције, прецизне аргументације. У том смислу, истичу аутори, све више се инсистира

на овладавању компетенцијама и примени наученог, са наглашавањем значаја „економије знања“, потребом за интердисциплинарним учењем или функционалним јединством на општем плану знања, уз осврт на нове теорије, попут теорије о структуралној и когнитивној модификацији, уз истицање персоналних стилова учења и разлика у врстама интелигенције.

Посебну пажњу аутори дају анализи кључне компетенције савременог образовања израженој у синтагми „компетенције за доживотно образовање“, која се налази у врху компетенција које чине циљ васпитања. Европска унија је понуђеним оквиром компетенција, према налазима аутора, начинила и први покушај да се обезбеди свеобухватна, избалансирана листа кључних компетенција битних за остварење и развој сваког појединца, за друштвени живот, за запослење у „друштву које учи“. Компетенције и кључне компетенције односе се на базичне вештине које обухватају основну писменост и рачун, али и друге вештине као што су: комуникација, знање, ставови, вредности, способност учења. Компетенције на националном новоу и, уопште, у европским димензијама обухватају: комуникацију на страном и матерњем језику, математичку писменост и основне компетенције у науци и технологији, дигиталну компетенцију, компетенцију доживотног учења, интерперсоналне и социјалне, односно друштвене и грађанске компетенције, смисао за иницијативу, предузетништво, културу, а све у сврху да се млади, образовањем и овладавањем овим компетенцијама, усмере кроз несигуран свет који захтева експлицитно познавање неизвесности, суочавање и ношење са њима.

У поглављу *Интелектуална аутономија и дидактичке компетенције из угла Европског квалификационог оквира*, аутори полемишу са концептуалним променама у педагогији и дидактици и њиховој основи у савременој филозофији науке и знања. Како је критичка теорија друштва отворила пут постмодерни и плурализму као њеном основном обележју, високошколска педагогија и дидактика нашле су своје корене у новом постмодерном таласу прилагођавања националних педагогија изазовима глобализације, либерализације наставног процеса, са новим хоризонтима еманципације и аутономије. Појам аутономије, или, прецизније, интелектуалне аутономије, аутори повезују са концептом доживотног учења и посебно са компетенцијом „учити како се учи“, дефинишући промењену праксу у високошколској настави према процесу и садржају учења, кроз аутономију као способност онога који учи да преузме одговорност за властито учење. Аутономија учења у центар ставља улогу студента, а не наставника, учење се фокусира на процес, а не на производ, а наглашава се потреба за охрабривањем студената да развију сопствене потребе учења и да учење виде као доживотни процес. Прихватањем одговорности, студентима се даје и простор: развоја аутономије, учествовања у формулисању циљева учења, реализацији задатака и активности, примени самоевалуације, размишљања о својим искуствима у процесу учења, развоја вештина рефлексije и анализе, метакогнитивних способности које ће им омогућити да планирају, прате и евалуирају свој напредак. Ипак, према мишљењу аутора, наставник је и даље особа са највише

знања и искуства у учионици, он има улогу саветника, модератора, нуди избор наставних метода и стратегија, сагледава начин њихове примене, уз неговање атмосфере прихватања изнетог мишљења, слободе експериментисања сопственим идејама, уз дискусију сопствених идеја и идеја других у групи, конфронтацију аргумената и идеја, уважавање разноликости когнитивних стилова и стилова учења појединаца. У овом делу студије, аутори студиозно анализирају и појам *критичког размишљања* како из дискурса Хумболтовске традиције, тако и концепта у коме иновација настаје из дисконтинуитета и сталних мањих или већих промена у формама размишљања (парадигмама). Критичко размишљање постао је обухватни појам за све облике контроле и оптимизације размишљања, са многобројним елементима које су аутори представили у својој студији: *логичко, скептично, самостално, природно-научно, систематско-методолошко, друштвено, умрежено, саморефлексивно, метакогнитивно размишљање*.

Поред теоријских анализа, студија *Дидактичке компетенције и европски квалификациони оквир*, садржи и вредне емпиријске налазе који прате развој кључних компетенција - критичке рефлексије, саморефлексије и формирање истраживачког става у високошколској настави кроз присутност *истраживачког учења*, које се посматра као канон дидактичког концепта у релацијама поучавања и учења. Ради се о могућностима разноврсног осмишљавања процеса учења у стицању одређених квалификација и неопходних компетенција у припремама за васпитачки и учитељски позив. Аутори **Грозданка Гојков** и **Александар Стојановић** емпиријски су сагледали оспособљеност васпитача, наставника и учитеља за критичко сагледавање квалитета образовања, односно њихову рефлексивну и истраживачку оспособљеност да премосте стално присутан јаз између теорије и праксе. Питање које је било у фокусу истраживача односило се на то колико је присутно истраживачко учење у образовању студената који се припремају за педагошки позив. Истраживање је показало да испитаници придају велики значај искуственом аспекту сопственог рада, али и да имају нерелексиван приступ сопственом педагошком раду. Све наведено води закључку о одсуству саморефлексивности код посленика образовања, што је, како сматрају аутори студије, последица чињенице да се ни на једном факултету и високој школи у Србији, не поклања довољна пажња истраживачком учењу и методолошком образовању као основи будуће саморефлексивности практичара. Практичари су такође, према налазима истраживања, методолошки некомпетентни, не запајају рефлексивност као својство праксе, нити виде себе као рефлексивне практичаре који тестирају своје теоријске поставке и прилагођавају их сопственом окружењу.

Посебну пажњу аутори су у својој монографији посветили *Рефлексивним компетенцијама наставника и ученика; Социјалној кохезији и компетенцији учитеља; Педагошкој димензији компетенција учитеља и васпитача; Моралним и социјалним компетенцијама наставника у савременој школи, Акционој компетентности васпитача*. Рефлексивне компетенције су, према налазима аутора, неопходне за разумевање и реорганизовање начина на који наставници

размишљају о процесу васпитања и образовања. На посебно креативан и оригиналан начин аутори су промислили питања којима наставници могу проверити свој рефлексивни и саморефлексивни приступ сопственим професионалним поступцима нпр: зашто поступах онако како поступах, како сопственим интеракционим понашањем утичем на ученике? Накнадна, како самостална, тако и тимска анализа ситуације, омогућава наставнику растерећено, мултиперспективно приближавање комплексности социолошких процеса. Изузетно вредан и занимљив садржај студије, који прати наведене елементе практичног оспособљавања за развој неопходних компетенција будућих педагошких посленика, налази се у детаљном приказу педагошке праксе на Учитељском факултету Универзитета у Београду и Наставном одељењу у Вршцу која је дата по годинама студија. Педагошка пракса је према налазима истраживача, високо оцењена од стране испитаних студената и у Београду и у Вршцу, као значајна за подизање педагошких компетенција будућих учитеља, а која даље може помоћи њиховој социјалној кохезији, успешном особеном остваривању у социјалном животу али и у неговању потребе за аутентичним друштвеним развојем.

У трагању за ефикасним моделом развоја педагога, аутори развијају модел акционе компетентности који кроз неговање оријентације ка решавању проблема, споразумевању, кроз кооперацију, делотворност, самоорганизацију и целовитост остварује идеал интегративног приступа пракси, односно интегрише две супротстављене педагошке рефлексije - учење кроз праксу и у пракси. Овде се, према налазима истраживача, ради о рефлексивном значењу педагошке праксе и рефлексивношћу практичара која се коси са јаким потребама прагматичности савременог света, и у први план аутори стављају чињеницу да педагошки рад није могуће подредити детерминизму алгорита. Аутори овде заговарају програм за оспособљавање васпитача и учитеља који ће, поред *општеобразовних предмета*, повезаних са струком, доминантно место дати *педагошко-психолошким и методичким предметима*. Квалитет целокупне обуке учитеља, наставника, васпитача утицаће на њихов интелектуални, морални, социјални развој, на развој личног и социјалног идентитета, боље разумевање педагошке праксе, стицање увида у квалитет властитих васпитно-образовних утицаја, повећање степена самокритичности и повећање нивоа очекивања како од себе самих тако и од оних које поучавају и васпитавају. Вредан допринос свим наведеним настојањима аутори виде и у неговању *хеуристичких дидактичких стратегија* посебно у контексту високошколске дидактике и у процесу квалитетнијег образовања васпитача и учитеља на учитељским/педагошким факултетима, а које ће допринети развоју истраживачког стила размишљања, критичког и стваралачког мишљења студената. У том смислу ова студија нам даје вредан материјал у виду *Прилога 1 и 2*, који детаљно разрађују *Дескрипторе дефинисања нивоа квалификација у Европском оквиру као и Виђење стандарда квалификација за струковног васпитача*.

Све наведено аутори стављају у службу круцијалних мисли своје студије, а то је расветљавање питања окретања педагогије од филозофије и проблема

одређења човека, смисла и значаја његове егзистенције. Аутори нас овом вредном студијом, стално подсећају да педагогија није, не може и не сме бити пуко средство, инструмент извршавања циљева постмодерне (слепо одговарање на захтеве техничког развоја, рационализације и институционализације друштва), која са политичком опортунистичком употребом и злоупотребом човека, служи као „служба за усмеравања“. Критичким тоном (само)освешћивања аутори опомињу на деградацију циља педагогије са ликом глобализма и пледирају педагогију са хуманим, људским ликом, људским одлукама и вредностима, са једним педагошким „треба“ које није бесмислено и самовољно, него је израз стварних, искрених настојања у корист одмереног односа појединца и друштва. У том смислу аутори отварају бројна питања као нпр: Које педагошке теорије стоје у основи свих, понекада двосмислених и контрадикторних, захтева постиндустријског времена 21. века? Да ли се неке од теоријских поставки из прошлог века могу употребити и дати одговоре на питања савременог света, или другачије речено: који су теоријски концепти васпитања примерени захтевима савремених демократских, плуралистичких, мултикултурних друштава? Какво васпитање, и на којим теоријама засновано, може најбоље појединца да припреми за неизвесности са којима се сусреће, и коначно: какав је тип човека, појединца, идеал ка коме се стреми и који се очекује као циљ образовања, учења, циљ савременог друштва и савременог света? Аутори примећују да су данас, у многим, тзв. „савременим теоријама васпитања“ присутне давно виђене, чак превазиђене идеје тако да је питање: Да ли постоји сигуран пут ка остваривању претпоставки о људској природи образовног процеса и схватања знања данас, па тиме и неопходних компетенција, отворено и пресудно у смутном, несигурном, времену егзистенције данашњег човека.

И како кажу сами аутори, **Грозданка Гојков и Александар Стојановић**, нема коначних одговора на питања којима се студија *Дидактичке компетенције и европски квалификациони оквир* бави, али у трагању за бољим одговорима, аутори охрабрују све педагошке посленике, ученике, студенте и друге актере образовања и друштва у целини, да не одустају и да у овим правцима даље размишљају ...

Др Сузана Павловић
Београд

UDK 502/504:37.03

UDK 502.131.1:37.03

Приказ

Примљен: 17. XII 2015.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 1, p. 206–207.

ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ ПЕДАГОГА Данило Ж. Марковић; *СОЦИЈАЛНА ЕКОЛОГИЈА*, Завод за уџбенике, Београд 2015.

Еколошки проблеми постају све присутнији у савременом друштву. Због тога, екологија и еколошки проблеми постају предмет разматрања са различитих научних и теоријских становишта. Социјална екологија управо настаје са циљем да се проблеми животне средине, њене заштите и унапређења, научно сагледају и адекватно методолошки заснују како би ова сазнања била примењена у разним областима, а пре свих у педагогији, васпитању и образовању.

Свој богати истраживачки и теоријско-научни рад из разних области социологије, професор др Данило Ж. Марковић пре готово тридесет година проширује на сасвим нову социолошку дисциплину – социјалну екологију. Године 1986. појавило се прво издање *Социјалне екологије*, а на Факултету политичких наука Универзитета у Београду аутор заснива, до тада код нас јединствени предмет и последипломске студије социјалне екологије. Наредних година, истрајно, свестрано и систематски, професор Марковић се посвећује комплексном научном уобличавању и критичком поимању ове дисциплине утемељујући је предметно и методолошки. Током наредних деценије, овај универзитетски уџбеник превођен је на руски, белоруски, бугарски и енглески језик тако да професор Данило. Ж Марковић постаје незобилазни ауторитет за ову друштвено-научну област.

Пред нама је VI издање *Социјалне екологије* у издању Завода за уџбенике из Београда. Структурално, овај рад, проф. Д. Ж. Марковић заснива на претходним издањима уџбеника. Међутим, у сваком од десет поглавља аутор значајно актуелизује садржај употпуњујући га најновијим научним радовима у области социологије. Као и у претходним издањима, VI издање *Социјалне екологије* се истиче богатством литературе, при чему, професор Марковић све време засуна отворен став да критички разматра радове који долазе из најразличитијих идеолошких схватања. Због тога овај рад постаје богата ризница знања и усмерења за све заинтересоване за питања социјалне екологије.

Иако је *Социјална екологија* намењена, пре свих, студентима, проф. Марковић не бежи да у овом раду изнесе контроверзе и противуречности савремених

друштвених односа, доводећи их у директну или индиректну везу са проблемима заштите и унапређења животне средине. Нарочито треба истаћи нови III одељак X поглавља у коме аутор иновативно разматра појам социјалне правде у функцији одрживог развоја. Полазећи од природног права човека као природног бића, као и од потребе да се социјална правда третира у Аристотеловом смислу као социјална вештина, аутор заступа доследни хуманистички концепт захтевајући строгу примену начела праведности и равноправности за све становнике Земље. По њему друштвена правда треба да искључи доминацију неких појединаца и група према могућности коришћења (присвајања) природних богатстава на националном, а држава и њихових организација (савеза) на глобалном плану. Друштвена правда искључује доминацију и афирмише равноправност и праведност које треба да постану основе расподеле свих бенефита економског и техничког развоја.

Социјалну правду професор Марковић разматра интегрално док истиче потребу усклађивања човекових присвајачких циљева са природним законитостима и стварање промена у природи које одговарају очувању биосфере, „оквира живота“ који одговара људима. На трагу руског аутора Вернатског, аутор *Социјалне екологије* истиче да човечанство представља моћну силу и пред његовом ишљу и радом сикрсава проблем преуређивања бисфере у интересу слободно мислећег човечанства као једне целине. Међутим, како човечанство, схваћено као „глобално друштво“ постоји у конкретним друштвима, у којима се врши усаглашавање са природом, те се у том смислу може разматрати и то усаглашавање са становишта праведности социјалне правде, чиме се социјална правда подиже на ниво праведности глобалног друштва. Искључивање ма какве доминације појединаца или група постаје значајан елеменат социјалне правде која треба да допринесе опстанку човка и његовом развоју. Да би се постигла социјална правда на локалном и глобалном плану, потребна је промена у категоријалном систему вредности савременог друштва, тако да се природа не процењује само према њој самој, према њеним животним функцијама, и њеној разноврсности, већ и захтеву да се она у тим функцијама и разноврсности и очува. Хумано и цивилизацијско право сваког човека на живот постаје неодвојиви сегмент одрживог развоја који неизоставно афирмише равноправност, праведнију расподелу и социјалну правду.

У актуалном тренутку у коме се у Паризу, на највишем нивоу, договорара нови споразум о контроли климатских промена, *Социјална екологија* проф. Др. Данила Ж. Марковића пружа широку научну основу за разумевање социјално еколошких проблема и будући однос према њима. Због тога овај рад можемо препоручити студентима, доносиоцима одлука и најширој јавности који су забриннути за питања социјалне екологије и одрживог развоја.

IN MEMORIAM

АКАДЕМИК ПРОФ. ДР БОСИЉКА ЂОРЂЕВИЋ (1922 - 2015)



Недавно је Српска Академија образовања у Београду остала без угледне чланице, ствараоца, истраживача, а наша педагошка и психолошка стварност без научнице широког познавања светских токова у науци уопште, а посебно у педагогији и психологији даровитих. И, можда би се ћутањем рекло више него речима, које сигурно не могу да сажму и опишу живот, ни мисли, па ипак намећу се слике једна за другом, враћају нас у време у коме смо сарађивали. И некако тек када се подвуче црта из живота, као да се јасније сагледају неке вредности. Пре свих, намеће се утисак да нам је акад. проф. др Босиљка Ђорђевић-Боска, како смо је сви звали, била мера за хуманост, за истрајност, несебичност, за алтруистички систем вредности и оријентир за добру комуникацију са колегама. Била

нам је ментор, консултант, руководилац пројеката..., а пре свега, сигуран саветник на пољу научних истраживања даровитих у коме је деценијама доприносила пратећи светске токове, истражујући наше организационе проблеме у раду са даровитима, ситуирањем идеја и препознавањем реалних односа теоријских кретања и њихових педагошких импликација и то тако да је заслужила изузетну научну и стручну пажњу истраживача на округлим столовима посвећеним даровитима у Вршцу.

Док у тишини радне собе пишем овај текст оживеле су слике, сећања на дискусије Професорице на округлим столовима у Вршцу, а учествовала је на двадесет. Она устаје, жамор утихне и с изузетним поштовањем и пажњом слуша се и памти свака реч. А њена свака реч вредна је, иде у правцу свестраних анализа актуелних проблема, помаже дефинисању питања, улази у суштину проблема и везује теорију и стварност. Након дискусије аплаузом се изражава осећај да је дирнула у суштину ствари. Како је скуп одмицао, из године у годину, ширио се круг истраживача, а са њима и број питања о којима се расправљало. Професорица је била консултант за дефинисање питања, актуелних проблема за дискусије којима бисмо свестрано улазили у суштину феномена даровитости, пратећи развој сазнања у области даровитих. Ишла је, рекло би се, не само у корак с временом, него и испред времена у коме је истраживала. Схватала је креативност у антиномијама (пост) информатичког доба у којој даровити данас припадају такозваној дигиталној генерацији у време

неслућеног раста интернет сервиса и услуга и њиховог огромног утицаја на брзину и ток како друштвених, образовних, тако и личних, индивидуалних промена и истичала значај сналажења у свету брзих промена, неодређености, несигурности и улогу креативних приступа животним проблемима. Зато је креативности посвећивала посебну пажњу, идући све даље од питања испољавања даровитости ка могућности вежбања и изграђивања талената и креативности, спецификовања карактеристика даровитости и услова за њихов развој. Све више истражује улогу културних разлика и потреба за њиховим уважавањем у третману талентованих са циљем да се сачува и подржи креативност као суштинско обележје људског бића. Из овога су настала њена интересовања за нове теорије као оквира за разумевање феномена даровитости и креативности. Разматра могућности коришћења теорије експертизе, теорије стицања и теорије интервенције у тумачењу улоге учења код развоја високих способности и креативности, које у себи садрже пружање одговарајуће подршке и вођења у току развоја, са уверењем да се изузетно постигнуће остварује као резултат интензивног и упорног тренинга, искуства и праксе под оптималним срединским условима. У оквиру поменутог, као значајан део даровитости, посматра креативност на коју гледа као на спој креативних способности и креативне мотивације. Тако је Професорка почетком трећег миленијума усмерила своју пажњу на развој талената путем решавања проблема и интеграцију вишеструке интелигенције у наставни рад; повећање креативности путем програма визуелне перцепције; мењање децјег мишљења уз употребу динамичког процењивања у настави. А у својим истраживањима у области мишљења и интелектуалних потенцијала: креативности у различитим областима... упркос запретености, а уз то и вишезначне нарави саме креативности (или управо због ње), није одустајала од креативности, схватајући је као комплексан феномен, сложену способност личности састављену од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво, као што су оригиналност, флексибилност и флуентност, као и друге категорије, међу којима је издвајала интелектуалне факторе (мишљење, машту, памћење и др.), факторе способности и неинтелектуалне факторе (мотивацију, толерантност, својства карактера, аспирацију и сл.), наглашавајући њихву улогу у подстицању, подржавању и усмеравању стваралаштва.

За професорицу Боску, као утемељивача проучавања даровитих ученика код нас, је карактеристично да није избегавала осетљива, у науци неразјашњена питања, попут односа интелигенције и креативности, још увек актуелног проблема психологије даровитости, износећи критичке приказе најзначајнијих 'класичних' емпиријских истраживања односа ова два феномена: истраживања у којима је утврђена слаба или ниска позитивна корелација између интелигенције и креативности и истраживања у којима није пронађена значајна веза између те две појаве. А године у којима је била, професорица Боска је имала као предност. Велико претходно искуство, животни и професионални пут и улоге: од учитељице сеоских школа, васпитачице југословенске ратне сирочади у Бугарској, 1945. године, студенткиње филозофије, педагогије и психологије на Филозофском факултету у Београду и асистенткиње на предмету општа психологија, просветног инспектора и саветника за основне школе и психолошко-педагошку службу, саветника у Савезном заводу за проучавање школ-

ских и просветних питања, школског психолога у основној школи, до доктора психолошких наука и вишег научног саветника у Институту за педагошка истраживања у Београду, биле су сигуран темељ за истраживачки рад и презентовање налаза истих у Паризу (1959), Женеви (1960 и 1968), Челтхему – Велика Британија (1966), Тунису (1969), Лондону (1976), Токију (1983)... Захваљући знању француског, руског и енглеског језика могла је да комуницира са стручњацима из других земаља и култура и да тако афирмише своје и резултате наших истраживача, као и да своја сазнања о проблемима даровитих у другим срединама преноси у нашу средину.

Њена друштвена и професионална активност високо је цењена и наилази на поштовање у стручним и научним круговима, те је обављала важне стручне и друштвене улоге. То је професорици Босиљки Ђорђевић донело углед веома обавештеног и ангажованог стручњака, као и високо признање за целокупни просветни и научни рад - Награду »Доситеј Обрадовић« (1974), а за свој целокупни допринос развоју образовања и научноистраживачког рада, за своје бројне књиге и студије, учешће на великом броју стручних и научних скупова у земљи и иностранству, за своју просветну и културну делатност, изабрана је за редовног члана Српске академије образовања у Београду (2005. год.).

Оно што је нас који се бавимо питањима даровитих везивало за професорицу Боску и обележило нашу сарадњу јесу заједнички истраживачки пројекти и објављивање монографија о даровитима. Некима од колега је професорица Боска била незванични ментор при изради дисертација, консултант у изради инструмената, а већини нас који се посвећујемо даровитима и данас мера озбиљности истраживачког приступа и истрајности да се консеквентно испита проблем из више углова и критички сагледају налази, како се не би истраживало ради истраживања. Ово, и још много тога, налази се у потреби да се и на овај начин захвалим Професорици за све што нам је несебично пружила, за слободу којом смо јој се обраћали у дилемама, сигурну менторску подршку у консултацијама, уз наглашавање израза великог поштовања за научне доприносе тематици којом смо се на округлим столовима бавили, истраживању феномена креативности и даровитости, оставивши дубок траг врсног теоретичара, оригиналног истраживача и прометејски оријентисаног мислиоца, чиме је задужила нашу, па и европску, педагогију и психологију, посебно у области даровитих, заступајући хуманистичке ставове и имплементацију истих у педагошку праксу.

За ово сигурно није довољно рећи хвала, а и не можемо се одужити, остаје нам да тужимо, остаје празнина и свест да је професорица Боска у свом јаком осећају дужности, бриге, респекта, одговорности, према колегама, истини, праведности, себи и својим ближњима оставила и своје последње питање: Нису ли живот и смрт појединца- ритам- само један покрет који нас и даље, без физичке присутности, држи повезаним у заједничким кретањима Универзума? Нисмо ли ми сви, са својим појединачним животима - једна свеукупност, део једне целине из које потичемо, у којој се налазимо и којој се враћамо?

Проф. др. Грозданка Гојков

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 Едита Сакали.
Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522