



## *Редакција*

Проф. др Антонов Александар, Универзитет „Свети Климент Охридски“, Софија  
Проф др. Бабић Миланка, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Доц. др Зубер Љубомир, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Prof. dr Kadum Vladimir, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska  
Проф. др Кнежевић Саша, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Проф. др Крнета Драгољуб, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Проф. др Кулић Рајко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Проф. др Лаушевић Саво, Универзитет Црне Горе  
Проф. др Милисављевић Владимир, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Проф. др Милошевић Божо, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Проф. др Павловић Златко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Проф. др Славиша Перић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Филомонова Ана, Славистички институт Руске академије наука, Москва  
Prof. dr François Arnaud, Université Toulouse II - Le Mirail, Francuska

## *Радове у овој књизи су рецензирали:*

Проф. др Аврамовић Зоран	Проф. др Кулић Мишо
Проф. др Богдановић Чурић Јасна	Проф. др Кулић Рајко
Проф. др Брчкало Бранка	Доц. др Максимовић Јелена
Проф. др Вулић Татјана	Проф. др Милетић Мићо
Проф. др Вукашиновић Желимир	Проф. др Милисављевић Владимир
Проф. др Вуковић Драго	Проф. др Милошевић Божо
Доц. др Гаврић Мирослав	Доц. др Милошевић-Шошо Биљана
Проф. др Говедарица Младенка	Проф. др Митровић Љубиша
Доц. др Ђурић Весна	Проф. др Мучибабић Милимир
Проф. др Жолт Лазар	Проф. др Павловић Златко
Доц. др Зечевић Нада	Проф. др Пејић Ратко
Доц. др Зубер Љубомир	Проф. др Пелемиш Момчило
Проф. др Зуковић Слађана	Проф. др Радић Радивој
Проф. др Илић Миле	Проф. др Ристић Лазо
Доц. др Јоргић Драженко	Проф. др Росић Тиодор
Проф. др Лаушевић Саво	Проф. др Сладоје Бошњак Биљана
Проф. др Кадум Владимир	Проф. др Стаматовић Александар
Доц. др Камерер Ева	Доц. др Станковић-Јанковић Тања
Проф. др Ковачевић Бранка	Проф. мр Ђеклић Невена
Проф. др Коларић Иван	Доц. др Чокорило Радмила
Доц. др Коледин Горјана	Проф. др Чокорило Радован
Проф. др Костић Станковић Милица	Доц. др Чолаковић Радомир
Доц. др Кошарац Бисерка	Проф. др Шарчевић Марко
Проф. др Крнета Драгољуб	Проф. др Шутовић Милојица

Зборник је штампан уз финансијску подршку  
Министарства науке и технологије Владе Републике Српске.

Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

---

Посебна издања  
НАУЧНИ СКУПОВИ

Књига 8  
том 2/2

## **НАУКА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА**

### **ФИЛОЗОФСКЕ НАУКЕ**

ЗБОРНИК РАДОВА СА НАУЧНОГ СКУПА  
(Пале, 17 - 19. мај 2013.)

Пале, 2014

НАУЧНИ СКУП  
**НАУКА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА**

Књига 8  
том 2/2

**ФИЛОЗОФСКЕ НАУКЕ**

*Издавач:*

Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

*За издавача:*

Проф. др Миланка Бабић

*Главни уредник:*

Проф. др Владимир Милисављевић

*Секретар редакције:*

Проф. др Саша Кнежевић

*Технички уредник и компјутерски слог:*

Властимир Пантић

*Лектура и коректура:*

Доц. др Сања Куљанин

Доц. др Биљана Самарцић

*Штампа:*

“DIS COMPANY” д.о.о. Пале

*Тираж:*

300 примјерака

Пале, 2014

COBISS.RS-ID 4278552



*Секција за педагогичу*



## ДИДАКТИЧКО-ИНФОРМАТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПОДИЗАЊА КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ РАДА

### 1. Увод

У традиционалној настави доминира фронтални облик рада са израженом предавачком функцијом наставника што не обезбеђује довољну интеракцију са ученицима нити оставља довољно времена за самосталне активности ученика у функцији квалитетнијег овладавања наставним садржајима. Настава је, често, формализована, вербализована и недовољно очигледна што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом. Последњих десет година интезивно се развијају и усавршавају дидактички медији, наставне методе и облици рада у функцији подизања ефикасности и ефикасности наставног процеса. Садашња организација наставе није моделована као целовит сазнајни систем. По правилу изостаје повратна информација. Након завршетка часа ученици не знају колико су успешно савладали наставне садржаје, нити наставник има потпунију слику знања својих ученика. Повратна информација треба да прати сваки корак одвијања наставног процеса што у садашњој пракси није случај. Настава је више заснована на ентропијском него на системском приступу. Један од разлога за овакво стање је и неповољно дидактичко-техничко окружење у којем се одвија настава. Учионице нису опремљене за организацију системски засноване наставе (Вилотијевић 1999). Процес осавремењивања постојећих технологије знатно брже се одвија у производним областима, те се с правом очекује да школе и факултети прате иновативне процесе и да образују младе стручњаке у складу са потребама друштва и привреде. У свету су начињени значајни кораци према опремању школа савременим дидактичким медијима, али се од школе очекује да ће их адекватно опремити применити и иновирати методе и облике рада са ученицима и студентима. Тек у последњих десетак година са масовнијим коришћењем рачунара у школама створени су предуслови за квалитетније иновирање образовне технологије. Мултимедијални програми креирани за персоналне рачунара нуде могућност креирања електронских уџбеника са текстом, сликом, звучним анимацијама и филмовима, тако да ученици могу самостално да напредују у овладавању наставних садржаја, да се врате на садржаје који им нису довољно јасни, да добију додатне и повратне информације у складу са својим могућностима и интересовањима. Интерактивност и квалитет презенто-

---

\* danimir.mandic@uf.bg.ac.rs

ваних материјала уз коришћење мултимедије и хипер текста даје знатно богатије садржаје у поређењу са наставом која се одвија у традиционалним учионицама. Развој телекомуникационе технологије и масовније коришћење интернета омогућили су интерактивно учење на даљину базирано на системском приступу уз коришћење мултимедијалних електронских извора информација..

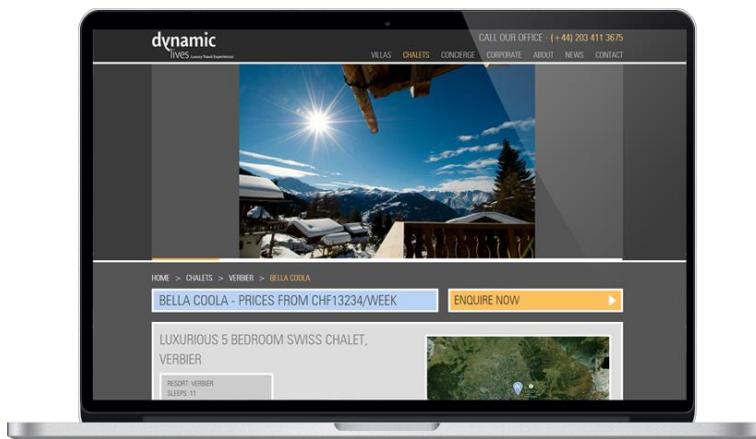
## 2. Образовни софтвер у функцији подизања квалитета наставе

У последњој деценији производи се велики број компјутера универзалне намене, који су, у поређењу са раније произведеним, технички савршенији, са високим перформансама, флексибилни, јефтини и погодни за коришћење у разним условима и у различите сврхе. Микрокомпјутери најновије генерације са брзим процесорима са великим капацитетом радне и периферне меморије имају значајне предности у процесу учења у односу на раније генерације. У развијеним земљама света интензивно се користе видео-пројектори који се повезују са рачунарима и омогућавају квалитетан приказ садржаја на пројекционом, платну, активне електронске табле, микрокамере за презентовање тродимензионалних модела и сл. Електронске енциклопедије и интернет представљају значајне изворе информација које ученици и наставници користе у стицању нових знања. Нема сумње да нова технологија пружа могућност наставнику да подиже квалитет поучавања и да обезбеди двострану комуникацију у настави. Мултимедијска презентација доприноси лакшем одржавању дисциплине у настави и креирању педагошких ситуације у којима ће се повећати мисаона активност ученика и долазити до изражаја њихова одговорност за успех наставе и учења (Мандић 2001).



Слика 1. Активна електронска табла

Ученици марљивије прате мултимедијску презентацију, боље памте наставне садржаје (нарочито оне који се теже уче слушањем и читањем) и активније учествују у процесу сазнања нових садржаја. Брже стицање знања пружа могућност ученицима да размишљају, анализирају и закључују; да се више посвете учењу истраживањем, откривањем и решавањем проблема и да на тај начин дају већи допринос своме развоју. Посебно је значајно споменути да се савременим компјутерима могу користити ученици код куће и на тај начин стицати разноврсна знања која су у вези с наставним планом и програмом и шире (Мандић 2010).



Слика 2. Софтвер за интерактивно учење

Софтвер за интерактивно учење омогућава ученицима да прате излагања, постављају питања, одговарају на питања и међусобно комуницирају. На екрану се види активни учесник конференције, а камере могу бити постављене у све учионице, тако да комуникација може да се изводи у реалном времену. Софтер се користи у школана и на факултетима. Ова технологија је посебно погодна за сродне факултете у којима студенти могу да размењују информације, а наставници да уједначе садржаје и тимски раде на планирању и реализацији наставе (Мандић 2011).

### *3. Дидактички медији у савременој настави*

Под дидактичким медијима подразумеваћемо дидактички обликоване, објективно дате предмете, појаве, производе људског рада који у настави служе као извори спознавања, односно учења. Према П. Мандићу (1987) иновације у васпитно-образовној делатности су синхронизовани систем педагошких, друштвених, организацијских и економских мера (чврсто заснованих на педагошкој науци и другим наукама) које су усмерене на подизање нивоа и квалитета васпитно-образовног рада, уз рационално коришћење кадрова, времена и креативности наставника и ученика. Оне означа-

вају и стварање услова за праћење, нормирање и вредновање педагошког рада, за изналагање адекватних материјалних и моралних чинилаца који ће мотивисати ученике у наставном раду. Према М. Вилотијевићу (1999): „Наставне иновације су прогресивне, развојне, научно утемељене промене у дидактичко-методичкој организацији наставе које се, као релативно нове, појављују наставном процесу“. У оквиру овог рада анализираће се дидактичко-информатичке иновације везане за дидактичке медије базиране на новим информационим технологијама. Данас се најчешће помиње мулти-медија, виртуелна реалност, вештачка интелигенција, експертни системи, образовни рачунарски софтвер, Web портали, учење на даљину, e-learning, укључујући и раније дидактичке медије који нису у довољној мери заживели у школама, као што су дијаслајдови, филмови, графофолије, телевизијски програми за образовање, видео касете и сл. Организаторима савремене наставе стоје на располагању бројни дидактички медији и учила од оних који се налазе у природи до оних која су произведена и представљају последњу реч технике. Из природне околине у којој школа ради наставник користи разне предмете, биљке, животиње, појаве, материјале, друштвене односе, показује у реалитету међузависност биљака, животиња и човека и на тај начин илуструје своје предавање, даје ученицима могућност да сами прикупљају разне збирке, истражују, проучавају свет око себе, себе у том свету и повезују теорију с праксом, наставу са животом. Од вештачки произведених дидактичких медија наставнику стоје на располагању: аудитивни (репродукција тона и извођење тона помоћу различитих учила), визуелни (текстови, слајдови, слике, апликације, цртежи, дијафилмови, неми филмови, графикони, карте, рељефи, модели, ликовна дела, разни предмети итд.) аудиовизуелни (филм, магнетоскопска трака, телевизијски програм отвореног и затвореног типа, материјали који се емитују преко видео-система, касете) (Мандић 2013). Данас се све више користе мултимедијални дидактички медији (компакт дискови, садржаји који се примају преко компјутера) у којима је интегрисана слика, текст, звук и филм, са могућношћу интеракције између ученика и извора информација. Квалитативан напредак мултимедијалне технологије омогућен је тзв. интелигентним софтвером, чије базе садрже знања најбољих стручњака из одређених области са могућношћу праћења и вредновања резултата рада ученика, уз објашњења која служе ученицима да што боље овладају новим садржајима. Сви резултати могу да се архивирају у базу података, те наставник може континуално да прати напредовање и постигнућа ученика. Овакви софтвери доприносе диференцијацији и индивидуализацији наставе у складу са потребама, предзнањима и интересовањима ученика.



Слика 3. Софтвер за диференцирану наставу

Може се закључити, из бројних резултата, да су ефекти меморисања садржаја 10-15 % ако ученик долази до информација читањем писаних материјала, слушањем предавања (фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом која доминира у нашим школама) око 20%, - посматрањем око 30-35 %, истовременим посматрањем и слушањем око 50 %, док аудиовизуелна перцепција и моторне активности дају ефекте и до - 90%. Из ових и других истраживања може се закључити да што је више чула ангажовано у процесу наставе и учења ефекти су већи (Сиу-Кау 2011). Да ли ће бити мање или више чула ангажовано у процесу учења у знатној мери зависи од адекватног избора дидактичких медија и њихове успешне педагошке примене. Свесни ове чињенице, наставници се опредељују за употребу дидактичких медија на мултимедијској основи, а то им омогућава школска медијатека (Мандић 2011). У овим условима наставници немају - ирационалне отпоре према савременој образовној технологији и према иновацијама које она омогућава. Мишљење да наставници имају отпор према иновацијама тачно је онда када они не знају педагошки смисао одређених информација, када нису оспособљени за њихову примену и стога имају тешкоћа у њиховој примени. Опрема школа одговарајућим дидактичким медијима, избор у процесу наставе оних која се оцењују као најефикаснија, њихово педагошко-методичко осмишљавање, разумна употреба у свим фазама наставе и у свим облицима наставног рада, доприноси мотивацији ученика у току стицања знања, подстиче пажњу на суштину одређених садржаја, помаже стицању трајних знања, њихову употребу у процесу стицања нових знања и у свакодневном раду (Мандић 2012). Зато -

све земље света имају или желе да имају стандарде дидактичких медија за основне, средње школе и високошколске институције. Последњих година - посебна пажња поклања се примени кабловске и сателитске телевизије, мултимедијалних система, компјутера, компакт дискова и интернета, који омогућавају подизање нивоа и квалитета наставе и учења на свим степенима школовања.

#### 4. Заступљеност дидактичко-информатичких иновација у школама

Иновирање образовне технологије у погледу ефикасности, ефективности и флексибилности презентовања информација интензивира се у последњих пет година са масовнијим коришћењем мултимедије, хипертекста, интернета и других савремених технологија. Електронски извори информација обезбеђују преглед хипертекстуалних докумената у складу са индивидуалним способностима и предзнањима ученика и са сталном интеракцијом између рачунара и корисника. Након периода коришћења графоскопа, дијапројектора и видео-пројектора, могућност значајнијег иновирања образовања коришћењем информационе технологије постаје реална и остварљива. У последње две године интензивира се развој система интерактивног учења на даљину који су пројектовани и инсталирани на факултетима који се баве унапређењем образовања у Србији и Републици Српској. Под појмом информационе технике подразумевају се: рачунари, мултимедијални системи, камере, ТВ пријемници, компакт дискови, БИМ пројектори, ЛЦД панели, дијапројектори, кинопројектори, видео рекордери и др. Информациона технологија подразумева примену информационе технике са адекватним методама, облицима рада и организацијом прилагођеном васпитно-образовној делатности. У образовању се данас најчешће користе следећи дидактички медији: мултимедијални образовни софтвер, интернет, WWW, системи за интерактивно учење на даљину, виртуелна реалност, експертни системи, телнет, електронске енциклопедије и часописи, графофолије, видео-касете, аудио касете.

##### 4.1. Предмет истраживања

Интензиван развој информационе технологије, усавршавање постројећих и стална појава нових система захтева перманентно праћење иновација и адекватно оспособљавање наставника за њихову примену. Проблем дидактичко-методичког оспособљености за примену информационе технологије посебно је изражен код наставника који у току свог школовања и припремања нису изучавали наставне предмете из области дидактичко-методичких наука.

Предмет овог истраживања је утврђивање степена информисаности наставника из нове информационе технологије, као и утврђивање потреба и могућности образовања наставника за адекватну примену савремене и-



нформационе технологије у функцији подизања квалитета знања ученика и ефикаснијег рада школе у целини на једној страни и на бази добијених података о информисаности, потребама и могућностима наставника утврђивање програмске основе (модела) образовања и стручног усавршавања наставника из образовне информационе технологије.

Ниво и структура потреба се стално развијају и зависе од личног афинитета за проучавањем савремене технологије, карактера радног места, степена стручне спреме, радног стажа, претходне педагошке оспособљености, услова рада и др. Стога је врло значајно да програм оспособљавања будућих наставника задовољи научне критеријуме, потребе наставне праксе и индивидуалне потребе и интересовања наставника.

#### *4.2. Значај истраживања*

Наставна технологија се, без обзира на могућности које пружа информационе технологија, на просторима Југославије није значајније изменила у протеклих 30 година. Почетком седамдесетих година идентификовани су недостаци традиционалне наставе по парадигми Коменског, али се, како због материјалних услова, тако и због недовољне оспособљености наставника, ни до данас није много променило. Истраживања која су вршена у развијеним западним земљама показују да се, почетком деведесетих година овог века, са масовнијом појавом микрорачунара, у школама стварају предуслови за превазилажење недостатака традиционалне наставе, а посебно у домену индивидуализације наставе и учења, подизања унутрашње и спољашње мотивације, реалнијег и објективнијег вредновања знања ученика. Традиционална наставна пракса се тешко може превазићи без темељитијег сагледавања потреба научног приступа проблематици оспособљавања наставника за коришћење савремених технологија, те би један од доприноса овог рада био и да се истакне значај и потреба научног приступа истраживању овог проблема.

#### *4.2. Циљ, задаци и хипотезе истраживања*

Циљ овог истраживања је да се истражи и критички оцени програм стручног оспособљавања наставника за коришћење информационе технологије у настави, те да се утврде потребе и могућности наставника и школа за квалитетну примену информационе технологије у циљу утврђивања модела оспособљавања наставника и сталног усавршавања наставника за примену нових технологија.

### Основна хипотеза

Претпоставља се да не постоји квалитетно развијен, научно заснован и на потребама и могућностима развијен модел оспособљавања наставника за коришћење информационе технологије у образовању, што у значајној мери отежава подизање нивоа квалитета наставе у складу са императивима образовања информационе ере и умањује потребе и спремност наставника за стално усавршавање у овој области.

### Помоћне хипотезе

1. Претпоставља се да у досадашњим студијским програмима образовања наставника, као и у програмима стручног усавршавања, нису у довољној мери заступљени садржаји из области информационе технологије.
2. Наставници нису у довољној мери информисани о могућностима које пружа савремена информациона технологија у образовању.
3. У школама се недовољно прати и вреднује рад наставника у примени информационе технологије.
4. Не постоје разрађени модели програма стручног усавршавања - наставника из области примене информационих технологија у образовању.

#### 4.3. Узорак испитаника (карактеристике анкетираних наставника)

С обзиром на сложеност предмета овог истраживања, а посебно с обзиром на формулисани циљ истраживања и одабране истраживачке методе, истраживање је реализовано на узорку 739 наставника из 15 основних школа Републике Српске. Узорком су обухваћени наставници како разредне тако и предметне наставе, али и остали стручни сарадници (педагози, психолози, библиотекари), те школски надзорници који раде у Републичком педагошком заводу, а који остварују стручно-педагошки надзор над радом наставника у Републици Српској.

Испитаници су у узорак бирани у две етапе. У првој етапи намерно су изабрани градови из оба дела Републике Српске (Бања Лука, Приједор, - Градишка, Добој, Мркоњић Град и Србиње) и, такође, намерно одређене школе у тим градовима<sup>1</sup>, а затим је у тим школама извршено истраживање. У истраживању су учествовали сви наставници који су на дан анкетања били присутни на Наставничком већу. Наиме, ангажовано је неколико ан-

---

<sup>1</sup>) Испитаници у овом истраживању су наставници основних школа: Бањалука („П. П. Његош“, „Д. Обрадовић“, „Б. Станковић“, „Б. Јакшић“), Залужани, Драгочај, Добој („Св. Сава“, „В. С. Караџић“ и „Д. Обрадовић“), Приједор („П. Кочић“ и „Д. Максимовић“), Фоча („Св. Сава“ и „В. Маслеша“), Мркоњић Град („И. Г. Ковачић“) и Градишка („В. Чубриловић“).

кетара (педагога и психолога) који су на Наставничком већу (уз сагласност директора школе) обавестили наставнике о смислу испитивања, као и о начину попуњавања упитника. На тај начин је организовано истраживање у свим школама, што је обезбедило једнаке услове за све наставнике. Овакав узорак би се могао класификовати у вишестепне намерне узорке са случајним избором испитаника.

Пројектована величина узорка и начин избора испитаника су током рада на терену у потпуности реализовани. Осим тога, реализована величина узорка од 739 наставника осмих разреда довољна је за потребе овог истраживања, не само за обезбеђење извођења поузданих закључака, него и за евентуалне сегментарне анализе. С обзиром да је провођење анкетирања обављено по предвиђеном прецизном упутству и процедури, сматрамо да је обезбеђена поузданост добијених података и целог истраживања.

Основни показатељи структуре узорка, с обзиром на битне карактеристике испитаника (хронолошку доб, пол, искуство у настави, ниво школске спреме наставника, те послове које раде у школи), презентовани су у наредним табелама.

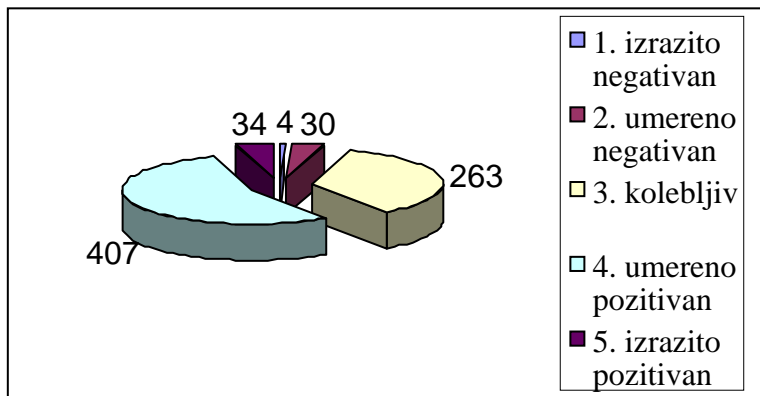
Глобална анализа презентованих резултата недвосмислено показује да код наставника доминира позитиван однос према дидактичко-информатичким иновацијама, што другим речима значи да наставници у основним школама Републике Српске позитивно вреднују значај дидактичко-информатичких иновација у настави. Овако дистрибуирани ставови - прихватања или неприхватања појединих аспеката дидактичко-информатичких иновација показују да су иновације веома комплекса феномен, па је и разумљиво што су ставови наставника према њима дифузно дистрибуирани. Из тога следи да је и разматрање могућности њихове примене, такође, комплексно; те да је за њихову примену нужно обезбедити и неке друге претпоставке.

У циљу потпуније анализе општег односа наставника према дидактичко-информатичким иновацијама у настави, утврђен је укупан резултат на свим ставкама за сваког наставника у овој скали, који се налази у интервалу од 20 до 100, с обзиром да су одговори на ставкама бодовани од 5 (максимално прихватање) до 1 (потпуно неприхватање).

Резултати односа наставника према иновацијама представљени су у Табели 1.

Табела 1. Општи однос наставника према дидактичко-информатичким иновацијама

интензитет става	скална вредност	ф	%
1. изразито негативан	до 1,50	4	.54127
2. умерено негативан	од 1,51 до 2,50	30	4.05954
3. колебљив	од 2,51 до 3,50	263	35.58863
4. умерено позитиван	од 3,51 до 4,50	407	55.07442
5. изразито позитиван	од 4,51 до 5,00	34	4.60081



Графикон 1. Општи однос наставника према дидактичко-информатичким иновацијама

Глобална анализа добијених резултата недвосмислено показује да у најширој мери доминира позитиван општи однос наставника на нивоу уверења, исказан преко вредновања појединачних аспеката дидактичко-информатичких иновација; да су у свом досадашњем раду углавном користили дидактичко-информатичке иновације раније генерације и само мали број иновација новије генерације; да је опремљеност основних школа савременим дидактичко-информатичким медијима неадекватна потребама за савременом организацијом васпитно-образовног процеса, с обзиром да у школама доминирају наставна средства старије генерације, која нису примерена савременим наставним потребама; да су им за наставни рад потребније дидактичко-информатичке иновације раније него новије генерације; да је информисаност наставника о дидактичко-информатичким иновацијама новије технологије слабија него о иновацијама раније генерације; да су боље оспособљени за рад са иновацијама раније генерације; те да су боље мотивисани за рад са дидактичко-информатичким иновацијама раније генерације. Компаративном анализом наставних планова и програма наставничких факултета утврдили смо да садржаји из области образовне информационе технологије и дидактичко-методичких наука нису довољно заступљени, те да наставници нису у довољној мери оспособљени за коришћење савремених дидактичких медија у функцији подизања квалитета наставе. Наставници нису у довољној мери информисани о педагошким ефектима које можемо постићи употребом савремене образовне технологије, те предлажемо перманентно усавршавање наставника у овој области.

## *5. Закључна разматрања*

Императив научно-технолошке револуције и информационе ере је да савременим образовањем човека оспособи да схвати и усвоји научна достигнућа, да њима развија и обогаћује своју личност, да се њиме користи у процесу креирања нових сазнања, унапређивања производње, квалитета друштвеног живота и стварања услова за потврђивање властите личности. Производња знања, његова обрада и стављање у функцију побољшања квалитета живота, у функцију друштвено-економског и културног развоја, представља гаранцију прогреса и опстанка људског рода у нашем времену. Знање, за које се залажемо, требало би да поседују сви људи, а не само одабрана интелектуална елита или групе технократски оријентисаних стручњака. Зато је информациона ера реалност а не апстракција, оспособљава људе да је схвате, прихвате њене тековине, развијају оно што ће допринесити друштвено-економском и културном развоју, ослобађању и развоју личности. Учење базирано на савременим дидактичким медијима је пројектовано тако да садржаји прате наставни програм наставних предмета, коришћењем хиперлинкова дата је могућност темељитијег изучавања појединих области, што одговара индивидуалним интересовањима студената (ученика) и свих других који би ове дидактичке материјале користили за формално или неформално образовање. Ови садржаји би били посебно интересантни из области информационих технологија, методика, дидактике и других области које изучавају на наставничким факултетима за који би били заинтересовани сви наставници основних и средњих школа, као и родитељи. Потребно је, такође, да се перманентно врши евалуација елеарнинг система и његово усавршавање у складу са променама које се догађају у развијеним државама света, као и на основу искустава и ставова наставника и студената у пракси. У почетној фази, вредновање знања студената (ученика) коришћењем елеарнинг система било би само додатна информација наставнику, а никако једина, те ће се у периоду експлоатације, свакако, наметнути нова организација прилагођена друштвеном окружењу у којем живимо. Посебно је значајно нагласити да наставници морају бити оспособљени за коришћење информационе технологије у складу са европским стандардима како би примена интернет технологија показала оптималне резултате. На основу анализе резултата истраживања које смо спровели можемо, са великом сигурношћу, тврдити да наставници имају позитиван однос према дидактичко-информатичким иновацијама, да би их радо примењивали, али да нису у довољној мери информисани о могућностима које пружају нити су довољно оспособљени за њихово коришћење у планирању и реализацији наставе. Можемо са довољно основа рећи да ће педагошка моћ дидактичких медија и извора сазнања бити онолика колико је знање, педагошка спрема и залагање наставника; колики је степен мотивације и решености ученика да уче улажући властити напор, колики је ниво сарадње наставника и ученика у настави.

Литература

- Вилотијевић 2000: М. Вилотијевић, *Дидактика*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Мандић 2001: Д. Мандић, *Образовна информациона технологија*, Београд: Учитељски факултет.
- Мандић 2010: Д. Мандић, *Интернет у образовању*, Београд: Учитељски факултет.
- Мандић 2011: Д. Мандић, Д. Мартиновић, М. Дејић, *Computers in modern educational technology*, Corfu, Greece: International Conference on ENGINEERING EDUCATION, WSEAS, 295-302.
- Мандић 2012: Д. Мандић, *Artificial intelligence in Supervised learning*, Cambridge, United Kingdom: 11th WSEAS International Conference on ARTIFICIAL INTELLIGENCE, KNOWLEDGE ENGINEERING AND DATA BASES (AIKED '12), WSEAS, 21-26.
- Мандић 1987: П. Мандић, *Иновације у настави*, Сарајево: Свјетлост.

## МЕДИЈСКА ПАРТИЦИПАТИВНА КУЛТУРА КАО ПРАВАЦ РАЗВОЈА И УПРАВЉАЊА ОБРАЗОВАЊЕМ

### *Антиномије медијског света*

Живимо у глобалном медијском свету, окружени модерним медијским технологијама и преплављени таласом најразличитијих медијских порука и садржаја. Медији, од традиционалних до интерактивних, од књига до Web-а 2.0, у толикој мери обликују наше животе, погледе на свет и системе вредности да се с правом о савременој култури може говорити као о медијској култури: „С појавом медијске културе, слике, звуци и представе почињу да учествују у стварању садржаја свакодневног живота, доминирају нашим слободним временом, обликују политичка гледишта и друштвено понашање, и нуде грађу на основу које људи обликују чак и сопствени идентитет. [...] Медијска култура учествује у обликовању доминантних схватања о свету и највишим вредностима; она дефинише шта се сматра добрим или лошим, позитивним или негативним, моралним или злим. [...] Медијска култура пружа основу за стварање идентитета, у складу са којом се појединци данас уклапају у савремена техно-капиталистичка друштва. Она производи нове облике глобалне културе“ (Келнер 2004: 5).

Савремена друштва и савремени појединци налазе се пред снажним медијским изазовом. У времену у којем живимо медији утичу не само на нашу перцепцију, већ и на наше схватање стварности, на наше образовање, на формирање укуса, стилова живота и система вредности. Медији нас информичу, забављају, социјализују, образују, убеђују. Међутим, медији стално показују своје двоструко, јанусовско лице: никада раније човечанство није имало прилику да прикупи, обради и пренесе толику количину информација и различитих медијских садржаја; с друге стране, богатство информационих ресурса и комуникационих технологија често се користи као оруђе друштвене моћи, манипулације и доминације. Карактер, улога и значај масовних медија могу се посматрати са међусобно искључивих, антиномијских позиција:

1. медији стварају специфичну вештачку средину и тако удаљавају човека од реалног света и реалних проблема;

---

\* minapane@open.telekom.rs

2. медији омогућују универзализацију човека и његово укључивање у живот целокупног човечанства;
3. медији стандардизују свакодневни живот, уништавајући сваку индивидуалност;
4. медији обогаћују индивидуалност, јер проширују постојеће везе и односе између људи;
5. медији смањују обим непосредне међуљудске комуникације;
6. медији проширују ограничене непосредне контакте и тако повећавају и универзализују међуљудску комуникацију;
7. медији подстичу испразно и несврховито коришћење слободног времена;
8. медији обогаћују слободно време стварајући услове за задовољење различитих људских потреба;
9. медији су по својој природи манипулативна и антидемократска оруђа моћи и доминације;
10. медији су оруђа слободе и демократизације друштвеног живота.
11. медији подстичу пасивност живљења и лењост мишљења;
12. медији подстичу активност, динамичност и партиципацију у друштвеном животу (Коковић 2007).

Поменути медијским антиномијама можемо додати и оне које се директно тичу сфере образовања. У књизи под насловом *Гугл универзитет: образовање у (пост)информатичком добу*, Тара Брабазон у само једној реченици прецизно је одредила кључни проблем образовања у свету медија, интернета и убрзаног развоја нових информационих и комуникационих технологија: „Кликање замењује мишљење“ (Брабазон 2007: 16). Нове технологије и оруђа попут Web 2.0 дозвољавају свима да партиципирају у креирању и ширењу интернет садржаја, али растући квантитет информација и разни методи приступа не гарантују квалитет и креативност њихове употребе. Могући пут за решавање овог проблема Тара Брабазон види у обједињеном напору наставника, педагога и библиотекара да се Google трансформише од оруђа забаве до оруђа образовања, критичког и рефлексивног мишљења. Без обзира на глобалну технолошку и информациону инфраструктуру, информатичко друштво неће се трансформисати у друштво знања док сваки појединац не буде оспособљен да одабере, организује, пренесе и користи информације на креативан и друштвено одговоран начин. У овим процесима критичко (мулти)медијско образовање и креативна употреба медија могу имати изузетно позитивну улогу, подстичући интерактивност, слободу избора и партиципацију младих људи у друштвеним процесима и променама. Верујемо да је, упркос свим изазовима, могуће замислити хумани и еманципаторски смер медијске револуције: „Више не треба ништа оплакивати или проклињати. Судбином технологије нећемо загосподарити тако што ћемо им окренути леђа. Наша одговорност се налази у разумевању њене логике, да бисмо што је могуће боље предвидели њене последице“ (Дебре 2000: 252).



*Комуникациони потенцијали интерактивних медија*

Маршал Маклуан предвидео је да ће развој електронских медија ујединити свет у једно велико *глобално село* (Маклуан 1971). Чим технологија прошири наша чула, долази и до новог превођења и превредновања културе, оном брзином којом се нова технологија усавршава и обележава свет стварности. Маклуаново предвиђање у потпуности је реализовано. Нешто што се догодило у било којем крају света готово истовремено постаје вест која може утицати на све људе на планети.

Међутим, чак ни проницљиви Маклуан није могао да предвиди сву брзину и дубину промена које су донели интернет и нове комуникационе и медијске технологије. Реч је о новим феноменима каква су дигитализација, интеграција медија и *интерактивност*, који доводе у питање и сам појам масовних медија. Интернет је отворио нове перцептивне и сазнајне могућности, поставио другачије стандарде у припреми, преношењу и пријему медијских порука и отворио неслућене перспективе комуникације, посебно развојем Web-а 2.0. Наравно, интернет је донео и нове контроверзе, почевши од питања да ли се ради о медију у пуном смислу речи, или је интернет само виртуелни простор у коме су обједињени сви медији, до питања одговорности за квалитет и поузданост информација на мрежи.

Ако посматрамо историјски развој медија, можемо уочити ток од потпуно *аутономних медија*, какви су књиге или новине, преко *дифузних медија* који функционишу уз помоћ таласних фреквенција и кабловских веза (нпр. радио или телевизија), преко *комуникационих медија* какав је био телефон, до *интерактивних медија* какви настају у доба интернета.

Медијска комуникација на глобалној мрежи има следеће карактеристике: мултимедијалност, хипертекстуалност, непостојање „чуvara капија“, еластичност и интерактивност. Док традиционални масовни медији користе један или два доминантна начина за пренос порука, мултимедијалност подразумева комбиновање текста, слике, графике, анимације, аудио и видео записа. Хипертекстуалност омогућује да се медијским садржајима приступа на било који начин, без чврсто изражене хијерархијске структуре. Интернет је отворена мрежа, у којој нико осим компјутера не одређује пут којим ће информације бити пренете. Под еластичношћу подразумевамо чињеницу да интернет дозвољава како тренутну комуникацију (уживо), тако и више варијација одложеног емитовања медијских садржаја. Најзад, интерактивност подразумева модел међусобно повезане и узajамно узроковане комуникације, која из темеља мења однос медија и публике. Можемо заправо рећи да се са могућностима Web-а 2.0 појам медија помера од масовне, недиференциране и пасивне публике, ка персонализованом, активном кориснику који може да користи све предности које нуди мрежа: интерактивност, хипертекстуалност, отвореност према другим дигиталним изворима информација (Гоцини 2001) и чија улога нужно еволуира из класичног корисника у актера, продуцента мултимедијских садржаја.

### Одређивање појма „партиципација“

Етимолошко истраживање појма партиципације указује на промену значења. Од латинске речи *participare*<sup>1</sup> изведена је енглеска реч *participation*, која се односи на *узимање удела* у нечему већем – *учествовање*. Милер (2009) говори о партиципативном (пре)окрету (енг. *participatory turn*): „У дискурсима о медијима и грађанству (нпр. Колдри, Ливингстон, Маркхам 2007), политици културе (нпр. Blokland 1997) и традиционалној уметности (нпр. Arns 2004), реч 'партиципација' се односи на чинове укључивања у културу и уметност активном рецепцијом културе, тј. читањем, присуствовањем перформансима, посећивањем изложби итд. Насупрот томе, у оквиру овог дискурса значење речи 'партиципација' се променило: људи обично 'учествују' не само активном рецепцијом културе и уметности, већ пре свега активним доприносом садржају културе са којом су се повезали“ (Милер 2009: 2).

Партиципација, како је сада схватамо, сама је део културе која показује партиципацију из *подељеног знања, колективне интелигенције и друштва знања* (Џенкинс 2008: 27), показује се отворенијом према коментарима и предлозима него што је то раније био случај. Јасан пример тога даје Weinberger када указује на то да се „чаврљање у задњим клупама“ (2002: 42) на интернету не може зауставити. У његовим очима је то веома позитивна одлика и то потврђује правило које је поставио Metcalfe: вредност мреже се повећава као квадрат броја људи који су на њу повезани. Интернет не нуди само масу информација и изјава, већ ствара алате неопходне за обраду ових информација и оставља их на располагање. Чаврљање неколико хиљада учесника је неразумљиво, али правилно филтрирано постаје вредан извор информација. Други аутори, као нпр. Реинголд (2002) или Суровики (2004) се на сличан начин баве темама партиципативне културе и колективне интелигенције.

И поред свег оптимизма, не бисмо смели испустити из вида неколико проблема, тачније препрека везаних за партиципацију. Дигитална партиципација најпре захтева неограничен приступ интернету. Појам дигитални јаз (енг. *digital divide*) се бави неједнакостима у приступу интернету, било да су политичке или техничке природе. Приступ сам по себи није довољан, јер образовање и компетенције у области медија представљају следећу препреку коју треба савладати. Спремност и тенденција ка партиципацији су зависни од усвојених социо-културних норми и пракси, као што и Џенкинс помиње (2008: 23). Стога се јавља нови термин, развијен из појма дигиталног јаза: партиципацијски јаз: не само неједнак приступ дигиталним технологијама већ неједнак приступ могућностима, искуствима, вештинама и

---

<sup>1</sup> Етимолошки: *participare*: *pars, partis* – парче, део и *capere* – узети (up. Online Etymology Dictionary n.d.).

знањима потребним за пуно учествовање у партиципативној, дигиталној култури (Ценкинс и др. 2009).

Из правца развоја и управљања образовањем оно што нас посебно интересује није толико инструментално питање - КАКО - јер то имплицира домен техничке инфраструктуре, која се развија таквом брзином да је готово немогуће пружити актуелан преглед. Много сложеније и интересантније је суштинско питање – ЗАШТО, а у следећој фази евентуално и питање – ЧЕМУ – *који су мотиви и мотивације, који су разлози за партиципацију? Које дидактичке и друштвене промене се могу постићи применом ових принципа, а које су управо настале?* Коначно, *како се мотивација и креативност културе Open Source-а могу применити у дидактичке и сличне сврхе?*

### *Теоријска полазишта партиципације*

Полазна тачка за теоријско одређивање узрока, карактеристика и утицаја партиципације може се наћи у конструктивистичкој теорији, како социјалног правца у конструктивизму, тако и у правцу радикалног конструктивизма (Гласерсфелд 1997). Таква теоријска основа отвара питања попут *Како се конструишу норме које учешће дефинишу као пожељно?*, али и *Ко конструише ове норме, ко је у случају партиципације творац норми?* и даље *Како се мења понашање друштва на основу ових промена?*

У теоријском смислу, интернет отвара бројна питања, као нпр. како посета *hackerspace*<sup>2</sup>-у<sup>3</sup> може да успостави извесну везу са праксом. Врло често наилазимо, код критичко оријентисаних аутора, да се такви простори за партиципацију (Милер 2009) доводе у питање или барем релативизују. У том смислу, Чомски је више контратеоретичар, његова изјава да се интернет невероватно добро прилагођава стварању митова и грађењу култова, може се схватити под околностима оснивања огромног броја *hackerspace*-ова у простору интернета. Да ли се у стварном животу крије исто толико партиципације колико се може наћи на интернету? Или се можда на крају само ради о нечему помало новом и интересантном иза једне претеране, гламурозне фасаде? Може ли стварност одржати корак са медијски раширеним култом или је након краћег времена већ нестао блесак наде?

Ценкинс, за кога се сматра да је утописта у овим настојањима (Милер 2009: 1) Чомског назива критички песимиста (Ценкинс 2006: 258). И даље остаје отворено питање, да ли Чомскијеву сумњу у интернет, можемо

---

<sup>2</sup> Онлајн радни простор у коме се људи сличних интереса (обично везаних за технологију, науку и дигиталне уметности) групишу и сарађују.

<sup>3</sup> Место на ком се сусрећу и/или сарађују људи истих интересовања, углавном за компјутере, технологију, науку, дигиталну или електронску уметност. Могу се сматрати лабораторијама отвореним за јавност, обједињују елементе продавница машина, радионица и/или студија где се хакери могу састајати и размењивати искуства. Извор: <http://en.wikipedia.org/wiki/Hackerspace>

схватити као оснажење јавности. Анализе за и против интернета, још увек нису дошле до одговарајућег тематског одговора.

Питања која траже стручну и научну анализу односе се на деловање онлајн активизма, као и онлајн заједница (енг. *online communities*), методе и алати за стварање наративног контекста разговора у онлајн заједници. Добијањем овог контекста могу се створити и развити комплекснији шаблони односа за даље истраживање, а пружила би се и „интуитивна открића о друштвеној структури и природи заједнице“ (Feldstein 2009: 14). Зависно од тога, методе и алати би требало да буду од користи за сваку врсту семантичке анализе онлајн дискурса.

Такође је потребно прецизније дефинисати и разграничити партиципативне структуре (нпр. разлика између интернет форума и друштвених мрежа као што је Facebook). Тиме се имплицитно показује пут разграничења и дефиниције партиципативних структура. Анализу захтевају и питања мотивације корисника интернета за партиципацијом, као и питања разграничења између партиципације и пуке размене информација. Да ли је за партиципацију потребно више компетенција или другачије компетенције? Какву улогу играју знање и техничка компетенција код овог разликовања? У литератури се као конзистентни мотиватори меродавни за партиципативно понашање, наводе: *секс, богатство, лепота и слобода*, дакле, уочава се идентичност и у реалном и у виртуелном свету (Wittkower 2009).

Ако пратимо исказ „Почело је не знајући тачно за шта је, а управо је детерминација та која објашњава обим и разноликост његове данашње употребе“ (Burgess, Green и Jenkins 2009: 1), условно можемо поставити хипотезу да само *отворена* структура представља меродаван критеријум за успех партиципације. Епитет *отворен* постаје посебно актуелан са повећањем партиципације: отворена учионица (енг. *open classrom*), отворене иновације (*open innovation*), отворена структура (*open structure*)... Овде се могу успоставити полазне тачке са сижеом „чаврљање у задњој клупи“ и „колективна интелигенција“. Неодређеност и отворен крај би могли бити одлучујући за испољавање партиципативног понашања код људи. Вероватно би се ова хипотеза врло брзо могла оборити, јер само искуство са Hackerspace-ом говори да једна заједница без извесних смерница и без стваралаца норми не чини никакав помак и да овај недостатак плана више спречава партиципацију него што је подстиче. Овде би могло бити интересантно истражити које околности су неопходне да би се партиципација учинила атрактивнијом од обичног посматрања. Burgess, Green и Jenkins упозоравају, такође, да не постоји никаква гаранција да је партиципативна култура више демократска. Етничке мањине се запостављају исто као и раније, а „бели мушкарац“ још увек чини већину корисника нових медија, као што су рецимо услуге које пружа YouTube (Burgess, Green и Jenkins 2009).

С обзиром да партиципативна култура представља веома младо, и пре свега веома разнолико поље истраживања, у његове задатке спада и потрага за одговарајућим методама. Код видео платформе YouTube се пре

свега поставља нпр. питање операционализације популарности. *Које вредности, осим очигледног индекса популарности, би могле и требале утицати на оцењивање омиљености видео-снимака?* Сличан проблем настаје у истраживању партиципативне културе уопште. *Да ли се сарадња различитих актера у извесном временском периоду оцењује по количини или по квалитету? И по којим критеријумима се у овом случају мери квалитет? По могућности поновне употребе или лакоћи употребе?*

Теоријско промишљање партиципације почива и на различитим виђењима/концептима социјалних и културних утицаја нових медија. Аутори разликују утопијски дискурс, који се приписује Jenkins-у<sup>4</sup>, и дистопијски дискурс Чомског (упореди Müller 2009: 1). Доминантни утопијски дискурс види нестанак граница између производње и потрошње (упореди Müller 2009: 2). Као пример за то могу се навести све приступачнији „Rapid Prototypers“ или „RepRaps“<sup>5</sup>, simple 3D Printed. Планови конструисања апарата као и са тим повезаних објеката, могу се наћи на интернету као отворени извори података<sup>6</sup>.

Дистописти као аргумент наводе злоупотребу интерактивног потенцијала партиципативних култура од стране предузећа. На основу марксистичке теорије Марка Андрејевића, злоупотреба партиципације се види као нови облик рада и нови извор прихода медијске индустрије (упореди Müller 2009: 2). Дакле, људи производе не само нове садржаје, они на крају плаћају да би смели да их конзумирају. Као што комерцијални ТВ емитери стварају публику за тржиште реклама, све више интернет платформе покушава да своје кориснике учини доступним предузећима (упореди Müller 2009: 12). Müller покушава да изглади сукоб теорија тиме што утопистима пребацује што прецењују субверзивну и самодетерминисану културу, а дистопистима што прецењују моћ медијске индустрије. Осим тога, овде се не ради о сукобу теорија, јер се оптимисти баве микронивоом, а песимисти макронивоом, тако да ова два приступа нису супротна, већ међусобно комплементарна (упореди Müller 2009: 3).

Müller такође уочава интересантну разлику између *интеракције* и *партиципације*. Он интеракцију дефинише као физички акт интерагирања, а партиципацију као социјалне, политичке и културне карактеристике простора партиципације (2009: 5). Müller такође поставља питање на које није дат одговор, да ли се нове форме партиципације заиста тако радикално разликују од традиционалних форми културе и културних конвенција (2009: 5). Тако се некадашњи обичај натуралне размене (трампе) или усменог преношења не разликују значајно од модерних форми размене фајлова. Према Lessig-у (2006) и културне садржаје, као што су песме и ритмови, преузима индустријски апарат, након што су стотинама година усмено преношени у

---

<sup>4</sup> Jenkins има донекле романтично виђење епске борбе између снага одозго на горе и одоздо на доле („top-down“ и bottom-up“).

<sup>5</sup> <http://reprap.org/bin/view/Main/WebHome>

<sup>6</sup> <http://www.thingiverse.com/>

оквиру једног народа и међу народима. Музичка индустрија је према томе положила право на јавно добро и током времена га претворила у комерцијални производ. Партиципација би дакле могла бити један облик превазилажења утицаја моћи транснационалних институција, које би културна добра поново вратила у првобитно, иако сада дигитализовано окружење.

Многа од наведених питања, треба теоријски и методолошки, дубље и детаљније обрадити, полазне тачке многих истраживача и теоретичара могу се и требају имплементирати у нова и продубљујућа, а указале су се, у извесном смислу, и теоријске везе између питања *Чему* и *Због чега* код партиципације и конструктивистичке епистемологије. Потребно је експлицирати могуће методе истраживања у овој области поред конструктивистичких метода, као нпр. анализа дискурса, затим семантичка анализа онлајн дискурса (мреже) алатима који иду уз то (тзв. BuzzMetric алати, који се наводе да су комерцијалне природе и тиме измичу ближем посматрању и Issuecrawler, алати који се сматрају интересантним методама и иду уз семантичку анализу мреже).

#### *Одрастање у медијској партиципативној култури*

Оно што нас посебно интересује везано за партиципацију и партиципативну културу, односи се на дефинисање ставова о томе који значај има партиципација и партиципативна употреба медија у процесу развоја и управљања образовним системом. Полазна тачка овде су радови Хенруја Јенкинса и сарадника о друштвеном и образовно-политичком значају медијске партиципативне културе. Принципи које наводи овај познати теоретичар медија, и по многим, утописта, служе нам као подстицај за размишљање о партиципацији и партиципативној култури, а могу да буду и смернице у управљању васпитно-образовним процесом, како наставницима, тако и свим одговорнима за политику образовања, у њиховом раду у оквиру управљања и развоја школе.

Етаблирањем *партиципативних медијских система* (Web 2.0, друштвени медији, итд.) последњих година се радикално променило коришћење медија код деце и младих. Данас се медији једноставно више не конзумирају пасивно. У први план је ступило све више активно, на изванредан начин играчко руковање медијима и њиховим садржајима, усмерено на продукцију. Нова медијска култура која је настала на тај начин утиче на све области друштвеног живота. Стога се поставља и питање: *Да ли и како систем образовања и васпитања мора реаговати на овај развој? На који начин управљати и руководити процесима образовања и васпитања и на како усмеравати развој образовања да би оно одговорило на ове нове друштвено-технолошке трендове? Које услове је потребно створити за правилан развој образовања у том смислу?*

У белој књизи о значају партиципативних медија за школу 21. века објављеној 2006. године теоретичар медија Henry Jenkins је први пут поку-

шао да систематски обради ове утицаје (Jenkins 2006б). Полазна тачка његових размишљања су три централна изазова које партиципативни медији постављају нашем систему образовања. Најпре се ради о питању културног значаја *конвергенције медија* у смислу конвергенције употребе медија. По Јенкинсу конвергенција медија није питање технологије. Она се одиграва у глави. Дакле, не ради се о потрази за једном свеобухватном технологијом медија, често описаном као „црна кутија“ (енг. *black box*), већ заправо о питању способности за конвергентну употребу медијских садржаја.

Као други изазов Jenkins наводи *партиципативну културу* која се све више развија, као покретачку снагу друштвено-културног развоја. У том смислу партиципативна култура је најпре ограничена на медиј. Ипак произлази да се код повећаног значаја дигиталних медија у свим друштвеним процесима појмови медијске партиципације и друштвене партиципације више не могу посматрати одвојено. Ко рано вежба руковање Web 2.0 технологијама касније ће на пример лако да се сналази са захтевима е-управе. Због медијског непартиципирања одређених друштвених група може доћи до друштвеног раскола, а ту могућност Jenkins описује као „партиципативни јаз“ (енг. *participation gap*).

Трећи изазов је повећан значај процеса који почивају на принципу *колективне интелигенције*. Jenkins под колективном интелигенцијом подразумева способност координације компетенција међусобно независних појединаца да стварају знање које је супериорније у односу на класично знање стручњака у смислу флексибилности стварања. Као примери се наводе онлине енциклопедије Википедија и софтвер Open Source Linux. При томе је важно поменути да се појам колектива не сме разумети егалитарно. Не ради се о једнакости појединаца у оквиру једне групе већ о оптималном коришћењу елитног мноштва појединаца.

Да би се суочио са ова три изазова, Jenkins описује једанаест компетенција које представљају предуслов за успешно учешће у медијским партиципативним процесима, касније надограђујући и дванаесту: способност визуализације (Reily 2013; Reily et al. 2013). Ове вештине заснивају се на основама класичне и функционалне писмености, истраживачке праксе, техничких вештина, критичког и аналитичког процењивања али и социјалних компетенција и нису везане само за онлајн понашање, већ обухватају спектар понашања појединаца и у офлајн окружењу.

1. Експериментална игра (енг. *Play*): способност да се кроз игру експериментише стратегијама решавања проблема.

2. Перспектива, тј. игра идентитетима (енг. *Performance*): способност узимања алтернативних идентитета с циљем импорвизације и открића, тј. способност преузимања и истраживања алтернативних идентитета.

3. Симулација, тј. грађење модела, (енг. *Simulation*): способност конструисања, примене и анализирања динамичних модела реалних процеса, тј. способност интерпретације и моделовања процеса из реалног живота.

4. Присвајање, тј. поновна употреба садржаја (енг. *Appropriation*): способност поновне употребе медијских садржаја на креативан начин, односно вештина смисленог преузимања и обраде медијског садржаја.

5. Мултитаскинг, адаптивни мултитаскинг (енг. *Multitasking*): способност глобалног схватања околине и по потреби фокусирања на поједине детаље; вештина истовременог обављања више различитих процеса (могућност скенирања окружења и промене фокуса на специфичне детаље по потреби).

6. Колективна интелигенција (енг. *Collective Intelligence*): способност стварања колективног знања зарад испуњења заједничког циља.

7. Просуђивање, тј. критичко процењивање медијских садржаја (енг. *Judgment*): способност расуђивања о веродостојности и етичкој прихватљивости медијских садржаја.

8. Трансмедијална навигација (енг. *Transmedia Navigation*): способност да се мултимедијално прате наративни светови преко медијалних граница система, способност праћења тока приче и информације кроз различите медије.

9. Умрежавање (енг. *Networking*): способност да се помоћу мреже траже, анализирају и публикују информације и знање, тј. способност тражења, комбиновања и ширења информација.

10. Ширење видика, тј. однос према алтернативним нормама (енг. *Negotiation*): способност разумевања различитих друштвених система вредности и прилагођавања алтернативним нормама, односно способност учешћа у различитим заједницама, разазнавања и поштовања разних перспектива, прихватања и слеђења алтернативних норми.

11. Дистрибуирано сазнање, односно подељено опажање (енг. *Distributed Cognition*): способност смислене интеракције са алатима за ширење интелектуалног капацитета.

12. Способност визуализације (енг. *Visualization*): способност стварања и разумевања визуелних репрезентација информација.

Ова листа је у сваком погледу интересантна и има потенцијал да трајно промени наш садашњи приступ медијској педагогији. Тако би овде, рецимо, требало приметити да компетенција односа према алтернативним идентитетима представља основну компетенцију позоришта. У овом смислу позоришна педагогија се мора схватити као битан саставни део нове медијске педагогије. Сматра се да је задатак школе 21. века да развија ове компетенције помоћу одговарајућих педагошких метода, уводећи партиципативно учење, као нову филозофију учења која примењује основне постулате партиципације и прати и користи склоности нових генерација ка партиципативном учешћу као ресурс. Многи ове процесе прилагођавања образовања новим социо-технолошким променама називају и *learning 2.0* или *classroom 2.0* (аналогно Web 2.0). Ипак, критичари упозоравају да се основне компетенције које је описао Јенкинс различито испољавају зависно од узраста. Док се неке компетенције младих темељно вежбају већ у најрани-



јем детињству, друге су пак повезане са рефлексивном обрадом животног искуства. То значи да се у уобичајеној ситуацији у разреду поједине компетенције интензивно поново откривају, док друге јесу и остају привилегија наставника.

*Како се ове основне компетенције могу пренети? Које последице настају из свакодневног односа са ученицима? И које промене система треба уводити у школи и настави да би се ова ситуација могла на одговарајући начин решити?*

Да би се ова питања разјаснила, треба објаснити четири принципа школе 21. века који непосредно произлазе из Јенкинсове претпоставке. Важно је нагласити да се овде ради о стручној претпоставци трансфера приступа теорије медија. У првом плану не стоји научни дискурс, већ применљивост усмерена на праксу. Овде наведени принципи не захтевају потпуност или научну егзактност. Они су на одређени начин осмишљени као подстицаји на размишљање који би могли да наставно особље, али још и важније: лидере у образовању који уводе промене, воде у њиховом контакту са медијском партиципативном културом.

#### *Четири принципа школе 21. века*

##### *Принцип 1: Не постоје учитељи, него само ученици*

Медијска партиципација значи активно суочавање са продукцијом медијских садржаја. Деца и млади помоћу ове активне употребе у извесној мери уче самомотивисано и самостално. У студији о конвергенцији култура Ненгу Јенкинс (2006а) као пример наводи случај Heather Lawver, једне 14-годишње девојчице, која је помоћу романа о Харију Потеру самостално усвајала стручно књижевно знање и преносила га осталим вршњацима преко једне партиципативне интернет странице.

Скуп таквих ефеката учења као последица партиципативне културе још увек није довољно обимно забележен у литератури, али је ипак вредно помена то да се последњих година све више пише о научним посматрањима информалног усвајања најразличитијег стручног знања код омладине и деце. Наставници, стога, морају поћи од тога да поједини ученици у њиховом окружењу на наставу долазе са веома специјализованим стручним знањем и да ће се овај развој током наредних година још више појачати. Настава више не може бити једносмерна улица преношења, већ мора подржавати узајамну размену искустава. Савремени наставник више није ни супериоран ни инфериоран у односу на своје ученике, његов главни задатак више није преношење знања, већ употпуњавање портфолија компетенција ученичке заједнице као и усмеравање процеса размене. У суштини наставници су читавог живота уједно и ученици.

Benkley (2007) наводи да су истински учесници у партиципативној култури у сталној потрази за новим ресурсима и начинима за учење и де-

љење знања. Како би наставници били у стању да успешно имплементирају концепт партиципативног учења у своју свакодневну праксу, они пре свега и сами морају постати учесници у партиципативној култури: морају се придружити новим дигиталним мрежама, експериментисати са новим техникама, учествовати у стварању и компбиновању мултимедијских садржаја, како би посматрали свет из другог угла и изашли из своје улоге која махом, уколико укључује нове технологије, подразумева употребу готових технолошких решења. Они морају усвојити друштвену и културну логику која обликује нове комуникационе, партиципативне системе.

Ако наставници не могу да преузму своју улогу ученика на одговарајући начин, постоји опасност да ученици све више доведу у питање значај школе као образовне институције. Коначно, у контакту са партиципативним медијима су научили да у свако време могу самостално усвојити компетенције чим им ове затребају. Школа је изложена опасности да се све више види као систем чија је једина сврха сертификација. У школи се учи за оцене, а ван школе следи право усвајање компетенција.

### *Принцип 2: Познавање чињеница је безвредно*

Ми данас живимо у друштву сувишних информација. Свако може у произвољном обиму произвести информацију и без одлагања је раширити преко информативних мрежа. Такав развој се у економији назива и комодизација добра. Она са привредног аспекта има један неугодан споредни ефекат: она комодизовано привредно добро чини економски безвредним због његове свеprisутне расположивости. Трговински модели који се базирају на производњи таквих добара изненада више не функционишу и морају бити замењени другим трговинским моделима.

Сличан развој можемо тренутно приметити у школи. Комодизација информације чини декларативно знање образовно безвредним и тиме на извештан начин доводи у питање традиционални пословни модел школе. Као и у осталим областима привреде погођених комодизацијом, задатак школе се помера на ниво процеса. Више се не ради о подвлачењу „важних места“ у уџбенику и учењу напамет. Акцент је на учењу како да се препознају ова „важна места“ и како да се оцени њихов садржај информација. Небитно је да ли ће се после тога учити напамет или не, јер је прави садржај информација „важних места“ безвредан.

Критичари ће овде добацити да се примена појма „безвредности“ на овом месту чини недоличном. И наравно било би потпуно логично када би се извесно декларативно знање одмах усвојило, а не за сваку ситницу користио неки електронски систем. У том смислу потпуна безвредност не може постојати. Па ипак, важно је схватити да ће значај декларативног знања у корист процедуралног знања о константним иновацијама нових информативних и комуникационих технологија, све више ступати у други план.

*Принцип 3: Стандардизовано образовање је сиромашно знање*

Двадесети век би се могао назвати и век стандардизације. У економији стандардизација сигурно има велики значај. У контексту школе овај појам пак треба посматрати као проблематичан. Из прва два принципа директно произлази да се задатак школе данас представља као веома индивидуализован. Ради се о процесима размене компетенција између свих учесника. То на крају крајева значи да се ситуације наставе никад више не могу поновити, то је чињеница која могућност стандардизације доводи у питање.

Као контрааргумент се ових дана често наводи да би учење додуше требало да буде индивидуализовано, али да би циљ образовања требало стандардизовати. И овај аргумент би требало прихватити скептично. Ако би један планински водич послао једну већу групу алпиниста са задатком да у брдима свако пронађе свој индивидуалан пут до врха сходно својим потребама и способностима, не би се могло очекивати да сви алпинисти на крају дођу до истог врха. Коначно, пословица каже да је пут – а самим тим и процес – најважнији. Зашто би онда сви ученици морали да достигну исте циљеве образовања? И ако то морају, зато што ми као друштво то желимо, зар то не ограничава њихове могућности индивидуалног развоја? Зар и овде не треба заправо процес да буде у првом плану?

Thomas Friedman је својом књигом „Земља је равна“ (енг. *The World is Flat*) стекао велики углед у свету глобализоване економије (Friedman 2007). Friedman аргументује да су стандардизовани процеси глобално покретљиви. Ако знамо у ком правцу се мора окретати кључ, не постоји разлика у томе да ли се окретање одвија у Бечу, Братислави или Кијеву. То значи да стандардизација комодизује процесе и тако – као што је већ поминуто – чини их безвредним. Дакле, ако стандардизујемо знање, уједно га обезвређујемо. На пример, данас би у смислу Friedman-ове равне земље било могуће да се обаве савршено стандардизоване онлајн мастер студије помоћу туторских консултација из цалл центра у Индији.

За нас тако више нема другог пута од личне индивидуализације образовања и циљева образовања високог степена. Стандардизовано образовање је с друге стране сиромашно образовање. За наставнике ово има споредни ефекат који на први поглед није био очекиван. Наставу треба индивидуализовати према особама које похађају наставу. Стога се нико не сме осећати обавезним да примени одређене технологије у настави само зато што се тренутно чини савременом. Потпуно у духу теоретичара Feuerabend-a, из позива на индивидуализацију и у планирању наставе долази до „отпора приморавању на методе“ и „отпора приморавању на технологију“.

Тренутно се у САД може приметити да стандардизација у образовном систему и са њом повезана последица економизације образовних установа поређењем стандардизованих статистичких резултата представља мач са две оштрице. Diane Ravitch је у својој књизи „Живот и смрт великог аме-

ричког школског система“ (енг. *The Death and Life of the Great American School System*), упечатљиво приказала како је у САД током стандардизације образовања 80-их година уведен систем „тестирање и избор“ (енг. *Testing and Choice*), који је јавни систем образовања довео до друштвено-политичке кризе (Ravitch 2010).

Под системом тестирања и избора подразумева се да се школе рангирају према испуњавању стандарда образовања и да родитељи добију могућност да своју децу пребаце у боље рангирану школу о трошку тела које управља школом. Идеја је била да се повећа квалитет система образовања, али је довела до тога да се школе више не интересују за испуњавање образовне мисије, него за постизање статистичких резултата. Мисија јавног образовања која почива на дугорочним циљевима не може да парира краткорочним циљевима економизације образовања, те се због тога све више потискује. Треба додуше приметити да ће европски школски системи учити на овим грешкама и да неће применити стандардизацију знања на слично радикалан начин, који почива примарно на економским принципима. Ипак, овај пример врло јасно показује да би план стандардизације у образовању требало да се примени само уз највећи опрез. Болоњски процес је овде још један упозоравајући пример.

*Принцип 4: Не учимо за школу, него за живот*

И на крају не би требало изоставити један од најважнијих принципа школе 21. века који је истовремено и један од најстаријих. Школа никада не би смела да буде сама себи сврха, већ мора имати везу са стварним окружењем свих учесника. Друштвено релевантно учење се дешава преко рефлексije школских активности у контексту стварног света. Биологија, рецимо, није садржај једног уџбеника из биологије, већ област рада једног биолога. Онај ко предаје биологију мора дакле најпре оспособити ученике да размишљају као биолози, да би биологија постала схватљива. Да ли се то најбоље дешава путем учења заснованог на игри, учења заснованог на решавању проблема, учење кроз играње улога (енг. *game based learning, problem based learning, anchored instruction*) или еквивалентним методама, зависи од индивидуалних потреба свих учесника у процесу учења. Међутим, важно је да је у школи успостављена опипљива рефлексивна веза са стварношћу.

У новом извештају Jenkinsa наводи се да је потребно ново образовање усмерити управо на игру, вратити игру у центар учења. Игра је огледало реалног живота и учења – то је начин посматрања појединца и његовог окружења кроз креативна сочива, као упориште сталног учења и иновативног реаговања на промене у окружењу (Reily et al. 2013). То да школа не може да се посматра независно од окружења ученика такође је потребно преиспитати и редефинисати. Партиципативни медијски системи се друштвено-политички једва могу контролисати пошто нису везани за географ-

ске границе, а сва позната технолошка ограничења млади могу заобићи уз мање или више труда. Свака друштвена забрана води само миграцији група младих у медијско подземље и тако нема готово никакав утицај на стварну могућност приступа.

Због тога се од школе захтева да прати све технолошке и културне трендове и да их интегрише у рад школе. Школа не може и не сме да игнорише медијско окружење ученика, као што је у новије време у неким школама уведена забрана друштвене мреже Facebook. Партиципативни медији и са тим повезане основне компетенције су централни део дечије и омладинске културе, оне су стога неопходан начин да се школа суочи са важном темом.

## Литература

- Брабазон 2007: Т. Brabazon, *The University of Google: Education in the (post) information age*, Ashgate Publishing, Ltd.
- Бурцз 2009: Ј. Burgess, Ј. Green, Н. Jenkins, YouTube: Online Video and Participatory Culture, *Proceedings Media In Transition 6*, Boston: MIT.
- Витковер 2009: D. E. Wittkower, The Digital and Teh Cute, *Proceedings Media In Transition 6*. Boston: MIT.
- Гласерсфелд 1997: E. Glasersfeld, *Radikaler Konstruktivismus*, Frankfurt.
- Гоцини 2001: Ђ. Gocini, *Istorija novinarstva*, Beograd: Clio.
- Дебре 2000: R. Debre, *Uvod u mediologiju*, Beograd: Clio.
- Келнер 2004: D. Kelner, *Medijska kultura*, Beograd: Clio.
- Коковић 2007: D. Koković, *Društvo i medijski izazovi. Uvod u sociologiju masovnih komunikacija*, Novi Sad: Novinarska biblioteka.
- Колдри 2007: N. Couldry, S. Livingstone, T. Markham, *Connection or disconnection? Tracking the mediated public sphere in everyday life*. In R. Butsch (Ed.), *Media and public spheres*. Basingstoke, UK; New York, USA: Palgrave Macmillan, 2007, 28-42.
- Лисиг 2006: L. Lessig, On Free, and the Differences between Culture and Code, *Proceedings of the 23rd Chaos Communication Congress*. Retrieved from: <http://events.ccc.de/congress/2006/Fahrplan/events/1760.en.html>
- Маклуан 1971: M. Makluan, *Poznavanje opština – čovekovih proizetaka*, Beograd: Prosveta.
- Милер 2009: E. Müller, Spaces of Participation: Interfaces, Conventions, Routines, *Proceedings Media In Transition 6*. Boston: MIT.
- Ревич 2010: D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How testing and choice are undermining education*, New York: Basic Books.
- Реили 2012: E. Reilly, H. Jenkins, L. J. Felt, V. Vartabedian, *Shall we play?* Los Angeles, CA: Annenberg Innovation Lab at University of Southern California.

- Реили 2013: E. Reilly, *Visualization as a New Media Literacy*. In De Abreu, B. and Mihailidis, P. (Eds.). *Media Literacy in Action*, New York: Routledge.
- Реинголд 2002: H. Rheingold, *Smart Mobs. The Next Social Revolution*, Cambridge: Perseus Publishing.
- Суровики 2004: J. Surowiecki, *The Wisdom of Crowds*, Garden City: Doubleday.
- Филдстајн 2009: A. P. Feldstein, *Analyzing Online Communities: A Narrative Approach*. *Proceedings Media In Transition 6*. Boston: MIT.
- Фридман 1997: T. Friedman, *The World is Flat (3rd ed.)*, New York: Picador.
- Џенкинс 2006а: H. Jenkins, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.
- Џенкинс 2006б: H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation.

## ДА ЛИ ВАСПИТАВАМО ИЛИ ЕДУКУЈЕМО?

### *Уводни дио*

О томе да се савремени свијет мијења до сада незапамћеном брзином, сви ће се сложити. Неслагања ће се јавити чим се поведе расправа о карактеру тих промјена, о њиховом смјеру, узроцима и коначним исходима. Један од термина који се користи за обједињавање свих тих различитих промјена је термин *глобализација*. Овом свеприсутном термину придаје се толико различитих значења да није сасвим неразумно питање: Да ли он сада уопште нешто одређено значи? Неки под глобализацијом подразумевају вестернизацију свијета, а други мултикултурализацију. Са једне стране се о глобализацији говори као о унифицирању и хомогенизацији, а са друге, као о плурализацији и хетерогенизацији. Нека промишљања ће упозоравати на повећање профита и моћи великих корпорација, а друга ће говорити о друштву благостања. Да ли глобализација води ка глобалној демократији или као аутократској свјетској држави која контролише све сфере живота? Шта глобализација значи у Сјеверној Америци, шта у Кини, а шта у Централној Африци? Без улажења у овакве и сличне недоумице, за потребе овог рада ћемо се задовољити констатацијом да је једна од најважнијих карактеристика глобализације прожимање различитих нација и култура у најразличитијим областима (Сузић 2010). Ово прожимање значи и повећану комуникацију. Глобализација је нераскидиво повезана са порастом у обиму комуникације (различитих њених видова) и са неким промјенама у карактеру комуникације које задовољавају потребе тог повећаног обима. Пошто је језик основно средство комуникације, јасно је да ће се глобализацијски процеси одражавати и на језик. Ово важи како за језик свакодневне употребе, тако и за област језика науке и научне терминологије. Такав општи тренд присутан је и у педагогији, односно педагошкој терминологији. Будући да педагошка терминологија спада у конститутивне компоненте педагогије као науке (Поткоњак 1994), промјене на пољу терминологије никако се не могу сматрати периферним педагошким питањем.

Луков и Луков (2007) промјене у педагошкој терминологији посматрају са становишта сукобљавања и борбе за превласт међу парадигмама васпитања. Полази се од тога да се најразличитије идеје о васпитању, теорије и концепције, могу подвести под једну од сљедеће четири парадигме васпитања: парадигма ауторитарног васпитања, парадигма васпитања у

---

\* zlatkopa@yahoo.com

складу са природом, парадигма васпитања у колективу вршњака и парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика (Луков 2005).

Парадигма ауторитарног васпитања одражава природу васпитања у традиционалним друштвима у којима се функција васпитања првенствено огледа у преносу на нова покољења акумулираног знања, друштвених вриједности и у кроћењу „дивље“ природе дјетета и његовом цивилизовању. Парадигма васпитања у складу са природом почива на поставци да постоји природни развојни ток дјетета, а задатак васпитача је да само потпомаже тај природни ток, уклања сметње и препреке не натурајући ништа вјештачки, силом и чврстом контролом. Парадигма васпитања у колективу вршњака полази од значаја који у васпитању имају вршњаци, дјечији колектив и од чињенице да је резултат дјелатности колектива као цјелине већи од простог збира појединачних дјелатности чланова тог колектива. Парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика парадигма је која се обликује у садашњем времену глобализацијом. Пошто је још у процесу обликовања, њене карактеристике нису се још довољно искристалисале. Луков скицира основне димензије дуж којих се ова парадигма формира (Ibidem). Међу различитим називима који се користе за именовање савременог глобалног друштва је и назив *друштво ризика* (Бек 1992). Овим се појмом указује на начин на који се модерно друштво организује да би одговорило на бројне ризике којих све више постаје свјесно. Опасности које се надвијају над човјечанством пријете катастрофом, али катастрофа није исто што и ризик. Објашњавајући ту разлику, Урлих Бек каже да: „Ризик подразумева антиципацију катастрофе. Ризици су у сталном стању виртуелности и постају ‚актуелни‘ само у мјери у којој су антиципирани“ (Бек 2006: 332). Тамо гдје престаје традиционално друштво и традиционални оквири регулације друштвених односа, почиње друштво ризика. Заједнице у којима епидемија заразне болести или разоран земљотрес однесе хиљаде живота, јесу друштва у којима се дешавају катастрофе, али нису друштва ризика, све док људи имају традиционалне матрице којим објашњавају катастрофе (Божија воља нпр.). Губитак стабилних тачака ослоњања, као што су традиција, религија или ауторитет вође, ставља појединца у ситуацију да потпуно сам изналази начине борбе са опасностима, ставља га у позицију да живи у друштву ризика и излази на крај са новим страховима. У традиционалним друштвима су и опасности и страдања и трагедије на свој начин осмишљени, без обзира колико то осмишљавање некад било наивно и несагласно са стварношћу. У друштву ризика људи осјећају управо недостатак смисла. Парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика обликује се у овом друштву и одражава његове суштинске карактеристике.

Луков прецизира четири постулата нове парадигме васпитања у друштву ризика и глобализације (2005). Први и најважнији је *ослањати се на себе и преживјети по сваку цијену*. Дозвољено је све што је од користи, а истински се рачунати може само на себе. Други постулат гласи: *живот је игра*, при чему се не мисли на игру као креативну активност испољавања



унутрашњих потенцијала, него на игру као утакмицу са циљем да се уђе у групу награђених, привилегованих, оних који преживљавају. Трећи постулат каже да *планирање живота нема смисла*. У хаотичном и непредвидивом друштву ризика, планирање на дуже стазе је несврсисходно. Живи се у садашњем тренутку по принципу *хоћу сада и хоћу све*. Четврти постулат произлази из трећег и тиче се питања шта је то што усмјерава животни ток појединца, ако већ нема мјеста пројекцијама и животним плановима. Луков одговара на ово питање узимајући познати ријалити шоу *Велики Брат* као прототип друштва ризика и каже да животни ток усмјерава *Велики Брат* који је свеприсутан, непристрасан, свезнајући, о његовим захтјевима нема сврхе расправљати и најбољи начин да се преживи јесте подвргнути се његовој вољи (Ibidem).

Данас су присутне све четири наведене васпитне парадигме. У мјери у којој јачају или слабе главни носиоци одређене васпитне парадигме, у тој мјери дата парадигма одузима или уступа простор другим васпитним парадигмама. Оно што нам је овдје посебно интересантно јесте то да се борба које се одвија међу васпитним парадигмама рефлектује и у борби њима припадајућих тезауруса (Луков, Луков 2007). Нова васпитна парадигма доноси и неке промјене у педагошкој терминологији. Како јача васпитна парадигма преживљавања у друштву ризика, јача и њој припадајући систем термина. То значи да се анализом тренутног стања у педагошкој терминологији може доћи и до неких елемената слике о односу васпитних парадигми. Значајне промјене је лако регистровати и у нашој домаћој педагошкој терминологији кроз уношење великог броја нових термина и дилеме око тога да ли се ради о богаћењу и природном развоју педагошке терминологије или и „загађивању“ аутентичне педагошке терминологије и губљењу нечега што је, између осталог, и дио националног идентитета.

Једна од тековина коју је интензивирање комуникације међу народима и државама донијело јесте и појачана свијест о потреби за стандардизацијом педагошке терминологије. У великим мултинационалним заједницама неопходно је обезбиједити прецизну комуникацију у најразличитијим областима, па тако и у области васпитања, образовања и науке која се њима бави. Овакве потребе узроковале су израду Европског педагошког тезауруса, чија прва верзија постоји од 1984. године. У нашој педагошкој терминологији је на плану стандардизације урађено мало. Поткоњак констатује да у нашој (тада југословенској) педагогији семантика никад није озбиљније проучавана (1997). Тешко би се могло тврдити да се и данас нешто значајније промијенило. Колико је важно бавити се проблемима педагошке терминологије и колико је та област суптилна, показује и анализа коју је урадио Милан Баковљев а која се тиче основних педагошких појмова (Баковљев 2003). Анализи се односи на неке облика употребе термина *образовање* и *васпитање*. Аутор подсјећа да глагол *образовати* може бити и свршен и несвршен и залаже се да се користи тако да из контекста буде лако препознатљиво да ли је у питању процес или исход образовања. Слично је и са

глаголском именицом *образовање*. Још детаљнију анализу аутор наводи за разлике у значењу термина *васпитати*, када са различитим акцентовањем може значити и *одгојити* и *одајати* (уобичајено је да се глагол *васпитати* користи и као несвршен, поред постојања облика *васпитавати*). О овим нијансама се ријетко води рачуна, а могу бити значајне у прецизној употреби основних педагошких термина. Ипак се не може рећи да одређени напори на плану уређења стања у нашој педагошкој терминологији нису чињени. Поткоњак (1997) је израдио Педагошки тезаурус који садржи термине упоредо преведене на српски, енглески, француски, њемачки и руски језик. О постојању свијести о значају проблема терминологије говоре радови који се повремено појављују. Кундачина и Банђур врше анализу присуства синонима у педагошкој методологији у циљу избјегавања неспоразума у њиховом коришћењу (2007). Даниловић је идентификовао већи број термина који се у домаћој педагошкој литератури користе или ријетко, или на начин који је упитан, а за које сматра да већ јесу, и посебно да ће у будућности бити, врло корисни у конципирању и описивању васпитно-образовних процеса, те би такве термине требало анализирати и прецизирати њихово значење (2008).

Посебан проблем наше педагошке терминологије и њене стандардизације је проблем уношења педагошких термина из других језика. Интензивирање глобализацијских процеса посебно актуализује овај проблем. Језик је жив систем који се развија и трпи утицаје других језика са којима је у контакту. То важи и за језик науке. Преузимање научних термина из других језика је један од начина обогаћивања језика науке. Јасно је да се и наша педагошка терминологија развијала и преузимањем термина из других језика. Оно око чега постоје дилеме везано је за начин на који се то преузимање врши.

Поткоњак посебно наглашава произвољност многих педагога код увођења нових педагошких термина, када изостаје ближе и прецизније одређење тих нових термина, што би било за очекивати да се уради (1997). Залажући се за чување и његовање српске педагошке терминологије, исти аутор каже: „Нудећи такве ‚нове‘ педагошке термине, њихови предлагачи и носиоци `никад се нису потрудили да их објасне и да покажу у чему је њихово право значење, у чему су они слични, односно различити, прецизнији и бољи од српских педагошких термина`“ (2011: 20). Због недовољне дисциплине у погледу прецизирања значења нових термина долазимо у ситуацију да се исти термини користе у различитим значењима, али и у ситуацију да се за означавање неке појаве уводе нови термини, иако одавно постоје стари термини који сасвим добро могу означавати дату појаву, а и дио су педагошке традиције и наслијеђа. Због великих могућности примјене информатичких технологија у образовне сврхе, посебно је изражено уношење термина у педагошку терминологију из области информатике. Такве појмове углавном креирају инжењери и произвођачи образовне техни-

ке, а онда их на различите начине, некад и неадекватно, прихватају и педагози (Даниловић 2008).

Лакета истиче да ширењу стране терминологије доприноси тој појави повољна идејно-политичка клима, њој прилагођена нормативна регулатива (Луков би рекао да се ради о јачању парадигме преживљавања у друштву ризика), а онда различите појаве које у таквим условима нађу простор за ширење (помодарство, постављање форме изнад суштине, јефтина популаризација, материјална корист) (Лакета 2012). Исти аутор се осврће и на положај научних радника у данашњем тренутку и констатује да је један од узрока непримјереног ширења страних термина у српској педагошкој терминологији и положај у који су истраживачи на пољу педагогије стављени новим научним вјетровима који дувају нашим просторима. Изгледа да ти вјетрови, поред скидања накупљене паучине, носе и подоста прашине. Научни радник долази у позицију да мора објављивати што више, јер само тако може опстати у научној заједници (опет се можемо подсетити на Лукова и преживљавање у друштву ризика). Научни рад подразумејева оригиналност, а у тако великој продукцији није лако бити оригиналан. Због тога се јавља псеудокреативност у виду преправљања постојећег простим давањем нових назива, замјењивања постојећих термина страним (Ibidem).

Нису проблеми око педагошке терминологије карактеристика само наше педагошке заједнице. У већој или мањој мјери присутни су и другдје, при чему се стање доста разликује у зависности од тога о којем језику је ријеч. Од већих европских језика, најпрецизније је педагошка терминологија у њемачком, нешто мање прецизна у француском и руском, а најмање прецизна у енглеском језику (Поткоњак 1997). Збор раширености енглеског језика, присутна је поплава нових термина преузетих из тог језика и у свакодневном говору и у науци, па онда и у нашој педагошкој терминологији. Чињеница да највећи број термина преузимамо из језика који се баш и не одликује високом прецизношћу педагошке терминологије, по свој прилици још више компликује и онако незавидно стање.

Однос према домаћој педагошкој терминологији некад није био овакав какав је данас. Педагози су нашу педагошку терминологију чували и поштовали све до пред крај 20. вијека, када почиње некритичко коришћење стране педагошке терминологије, претежно енглеске (Поткоњак 2011). Намеће се запажање да се ово временски поклапа са убрзавањем глобализацијских процеса. Поткоњак констатује да није присутно само некритичко преузимање страних термина, него и својеврсни осјећај инфериорности у односу на оно што је свјетско и модерно: „Дошли смо до тога да се скоро сматра срамним користити ‚стару‘ педагошку терминологију. Могло је то значити да се ‚не зна‘ и не прихвата ‚ново‘, ‚савремено‘, ‚светско‘, да се заостаје у размишљању и изражавању“ (Ibidem: 20).

Апел за потребом чувања српске педагошке терминологије и дисциплине при уношењу страних термина не треба поистовјећивати са конзервативизмом и неспремношћу за прихватање новог. Тешко да ће ико брани-

ти став да не треба преузимати нове педагошке термине из других језика. Кључно питање је како се то ради. При том је основно да ли за уношење страних термина постоји оправдана потреба. Покоњак истиче да нико озбиљан данас не може бити против страних педагошких термина за које немамо адекватне термине у српској педагошкој терминологији, нарочито такве који су прихваћени на међународном нивоу као општи и универзални (Ibidem). Овдје је кључни онај дио у којем се наглашава: *за које немамо адекватне термине у српској педагошкој терминологији*. Проблем је ако преузимамо стране термине за означавање појава које сасвим добро можемо именовати и описивати нашим традиционалним, постојећим терминима и тако непотребно уносимо збрку у педагошку терминологију. Као посебно илустративан случај Поткоњак наводи примјену термина *едукација*: „Готово универзални ‚српски педагошки термин‘ постао је данас, на нашу општу срамоту, термин *едукација* и из њега изведени и још ружнији термини и синтагме, као на примјер: *едуцирање*, *едукатор*, *едукација едукатора* и сл.“ (Ibidem: 20).

#### *Методолошки дио*

Пошто се ради о два истраживања, која се са различитих становишта баве проблемом педагошке терминологије, слиједи посебни описи тих истраживања.

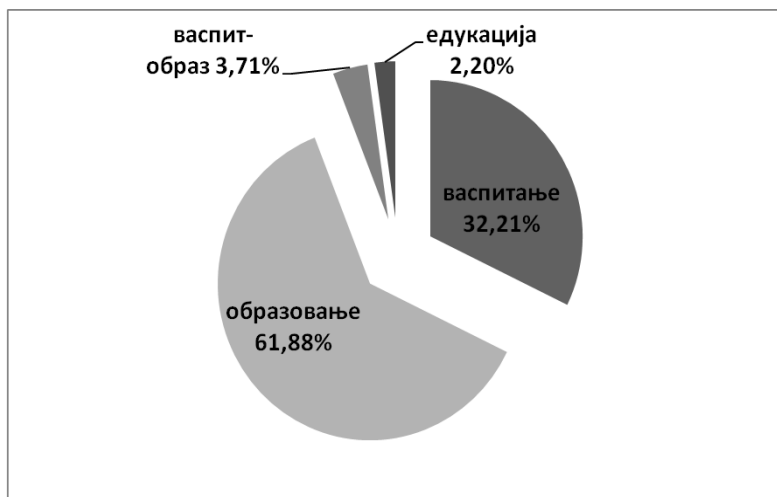
У првом истраживању циљ је био утврдити учесталост термина *васпитање*, *образовање* и *едукација* у радовима објављеним у часопису *Педагогија* у десетогодишњем периоду (од 2002. до 2011. године). У наведеном периоду у часопису *Педагогија* објављено је укупно 488 радова, укључујући ту и приказе књига. Радови су доступни електронски на адреси: <http://scindeks.ceon.rs/journaldetails.aspx?issn=0031-3807>. Јединице анализе биле су појединачне ријечи, с тим да су из укупног фонда ријечи издвојене ријечи *васпитање*, *образовање* и *едукација*, чиме је добијен збирни фонд тих ријечи, а након тога је утврђен њихов појединачни процентуални удио у њиховом збирном фонду. На тај начин се добија показатељ учесталости сваке од њих у односу на остале. Оваква анализа је урађена за сваку годину посебно, а онда на крају за цијели посматрани период. Током пребројавања наведених ријечи, регистровани су сви њихови облици без обзира на варијације због падежних, глаголских или других промјена и све изведенице које у коријену имају те ријечи (проблем лематизације у анализи садржаја). Тако је нпр. ријеч *васпитање* регистрована у било којем облику да се јавља (*васпитање*, *васпитања*, *васпитању*, *васпитавати*, *васпитан*, *васпитавајући*, *васпитни* итд.). У врло малом броју случајева појављивала се ријеч *одгој*. Будући да има исто значење као и *васпитање*, ти случајеви су пребројани и приказани као саставни дио учесталости за појам *васпитање*. Посебан проблем јесу полусложенице које укључују и појам *васпитање* и појам *образовање* (*васпитно-образовни* или рјеђе *образовно-васпитни*). Ове полусложене-

нице смо третирали као посебан појам и посебно регистровали учесталост тог појма. Анализа садржаја вршена је у јануару 2013. године.

Циљ другог истраживања био је утврдити значење које студенти придају појмовима *васпитање* и *едукација*. За мјерење значења појмова *васпитање* и *едукација* кориштен је семантички диференцијал. Примјењено је 17 седмостепених биполарних скала дефинисаних контрастним паровима атрибута на којима су испитаници процјењивали наведене појмове. Парови атрибута, који су дефинисали скале, наведени су у одјељку у којем су представљени резултати истраживања. Узорак истраживања чинили су студенти Студијског програма за педагогију и Студијског програма за психологију на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Ради се о малом, пригодном узорку којег су сачињавали студенти све четири године студија са оба студијска програма, укупно њих 152. Истраживање је проведено у марту 2013. године. Студенти су инструмент попуњавали на часовима редовних предавања. Обухваћени су сви студенти који су да тог дана присуствовали предавањима. Прије попуњавања семантичког диференцијала испитаници су добили упутство о начину његовог попуњавања.

#### Резултати истраживања

Резултати о учесталости примјене термина *васпитање*, *образовање* и *едукација* у радовима објављеним у часопису *Педагогија* приказани су у Графикону 1.



Графикон 1: Учесталости примјене термина *васпитање*, *образовање* и *едукација* у радовима објављеним у часопису *Педагогија* (2002-2011. год.)

Као што је видљиво, од укупног броја у којем су ови термини употребљени, највише је заступљен термин *образовање*. Приближно дупло мање заступљен је термин *васпитање*. Овај однос би се могао третирати као показатељ неких тенденција везаних за доминирајућа интересовања наших педагога, али тај проблем не спада у оно чиме се овдје бавимо. На термин *едукација* отпада нешто преко 2% од укупног броја у којем су посматрани термини збирно употребљени, а на сложене састављене од термина *васпитање* и *образовање* отпада нешто мање од 4%.

Имали смо намјеру анализирати и односе заступљености ових термина по годинама у циљу идентификовања евентуалних трендова у промјени те заступљености. Неки одређен тренд нисмо успјели установити, али у овом контексту треба узети у обзир неке факторе који нису ишли у прилог таквој врсти анализе. Прво, посматрани период релативно је кратак. За претпоставити је да би се трендови могли установити када би се посматрао већи временски период (не једна, него неколико деценија) и када би се резултати исказивали не по годинама, него по деценијама. Друго, унутар посматраног периода часопис није излазио једнаком динамиком. У неким годинама су објављивана по четири броја, у некима по три (односно један двоброј), а једне године је објављен само један број. Тако се долази у ситуацију да нека варијација у заступљености термина у години са мање објављених бројева добија већу тежину од такве варијације у години у којој је објављен већи број бројева. И због овога било би потребно анализу вршити са деценијом, а не са годином као временском јединицом анализе тренда.

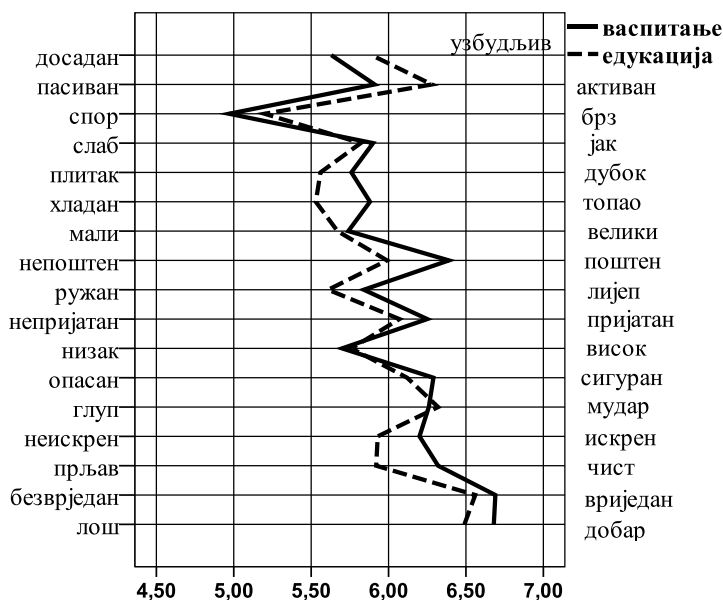
У Табели 1 приказане су просјечне скалне вриједности са скала семантичког диференцијала којим је мјерено значење које термини *васпитање* и *едукација* имају за студенте педагогије и студенте психологије. Осим скалних вриједности, дате су стандардне девијације скорова добијених на скалама као и резултати тестирања разлика међу скалним вриједностима са појединачних скала. Графикон 1 приказује семантичке профиле за појмове *васпитање* и *едукација*.

Табела 1: Просјечне скалне вриједности, стандардне девијације са скала семантичког диференцијала и резултати t-теста.

скале	васпитање		едукација		t	p
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$		
досадан – узбудљив	5,63	1,40	5,89	1,29	-2,43*	,016
пасиван – активан	5,91	1,32	6,28	1,12	-3,45**	,001
спор – брз	4,97	1,623	5,20	1,47	-2,11*	,036
слаб – јак	5,90	1,22	5,82	1,30	,88	,381
плитак – дубок	5,76	1,32	5,56	1,42	2,02*	,046
хладан – топао	5,88	1,32	5,53	1,27	3,04**	,003
мали – велики	5,74	1,40	5,67	1,42	1,02	,307
непоштен – поштен	6,39	,98	5,99	1,12	4,18**	,000
ружан – лијеп	5,84	1,30	5,61	1,40	-1,33	,185
непријатан – пријатан	6,25	1,09	6,07	1,12	1,68	,095
низак – висок	5,70	1,43	5,76	1,46	-,66	,507
опасан – сигуран	6,29	,98	6,12	1,12	1,98*	,050
глуп – mudar	6,26	1,04	6,32	1,00	-,61	,541
неискрен – искрен	6,20	1,16	5,93	1,17	2,41*	,017
прљав – чист	6,32	,99	5,92	1,25	3,70**	,000
безвриједан – вриједан	6,69	,64	6,56	,90	2,08*	,039
лош – добар	6,68	,66	6,49	,97	3,30**	,001

\*-значајно на нивоу значајности 0,05

\*\* -значајно на нивоу значајности 0,01



Графикон 1: Семантички профили за појмове васпитање и едукација

На свим скалама су скалне вриједности за оба појма имале вриједности изнад 4 (све процјене су на позитивном дијелу скала). Од скала на којима су разлике значајне, скалне вриједности су у корист појма *едукација* на скалама досадан – узбудљив, пасиван – активан и спор – брз. На осталим скалама на којима су разлике значајне, разлике су у корист појма *васпитање*. Ово значи да испитаници васпитање доживљавају као нешто што је донекле боље, чистије, искреније, сигурније, поштеније, топлије и дубље од едукације, док едукацију доживљавају као нешто што је брже, активније и узбудљивије од васпитања. Треба примијетити да је едукација добила веће процјене на скалама које се обично везују за фактор активитета, док је васпитање добило веће процјене углавном на скалама карактеристичним за евалуативни фактор. За испитанике је васпитање нешто што позитивније вреднују, док је едукација нешто што је сматрају активнијим, динамичнијим, енергичнијим.

### *Дискусија*

Шта се може закључити о учесталости употребе термина *едукација* у радовима објављеним у часопису *Педагогија*? Да ли добијени резултат говори о превеликој учесталости или не? Ако се прихвати став да се нека значења у области педагошких појава не могу изразити нашим терминима (васпитање, образовање и из њих изведени термини), а да се та значења могу изразити термином *едукација*, онда и знатно већа учесталост примјене тог термина од регистроване не би била претјерана. У противном, ако се пође од става да примјена термина *едукација* нема оправдања, онда је било колика учесталост примјене тог термина претјерана. Пошто нам није познато постојање убједљивих аргумената који би недвосмислено говорили у прилог оправданости примјене термина *едукација* умјесто термина *васпитање* и *образовање*, то је наш став о овом питању, у свјетлу претходно реченог, јасан. Подсјетимо такође да овдје посматрамо употребу педагошких термина од стране оних који су најпозванији да воде бригу о педагошкој терминологији. Нема исту тежину када термин *едукација* употреби неки инжењер или службеник и када то учини педагог. Свакако би било занимљиво истражити на сличан начин учесталост употребе ових термина код научника из других дисциплина које се такође баве неким проблемима васпитања (нпр психолози и социолози), као и у свакодневној комуникацији и на информативним медијима.

Што се тиче резултата другог истраживања, може се констатовати да студенти различито доживљавају термине *васпитање* и *едукација*. Дуж димензија семантичког простора оба термина размјештају у оном дијелу тог простора који указује на пожељне карактеристике, али су регистроване и разлике који указује да је за њих васпитање нешто што је „позитивније“, док је едукација нешто што се одликује већом динамичношћу. И ово би се могло узети као показатељ тога да примјена термина *едукација* једним ди-



јелом има везе и са јачањем оних педагошких концепција које се јављају на таласима глобализације (по Лукову парадигма васпитања у друштву ризика). У општу слику друштва ризика боље се уклапају термини чији је семантички простор засићенији димензијама активитета, брзине, динамике (едукација), него термини који у семантичком простору имају веће вриједности на димензијама вредновања, који се процјењују као топлији, поштеднији, искренији, чистији (васпитање). Ове посљедње карактеристике немају нарочиту „прођу“ у друштву у којем је у циљу властитог опстанка и социјалне промоције готово све дозвољено.

### Закључак

Због ограничења истраживања нисмо могли утврдити тренд који би (или не би) потврдио да је учесталост примјене термина *едукација* у нашој педагошкој периодици у порасту. Резултати истраживања нам не дају основу да употребу тог термина директно доводимо у везу са глобализацијским процесима и утицајима који ти процеси имају на педагошку терминологију. Међутим, имајући на уму ставове несумњивих познавалаца стања у нашој педагошкој терминологији и у прошлости и данас, од којих су неки наведени у теоријском дијелу, изгледа прилично оправдана претпоставка да је ширење термина *едукација* на рачун термина *васпитање* и *образовање* једна од глобализацијских „тековина“. У прилог томе говоре и резултати о разликама у значењу које студенти педагогије и психологије придају овим терминима. Неки од елемената значења који се везују уз термин *едукација*, као да су у бољем „сагласју“ са неким од карактеристика савременог глобалног друштва. То је један од разлога који и педагоге доводи у искушење да се боље уклапају у опште трендове, у модерне токове и да употребљавају терминологију која је више у духу глобализацијских процеса; нажалост, оног негативног дијела тих процеса.

Због неспоразума приликом примјене терминима који у нашу педагошку терминологију улазе из других језика, корисно је увијек наглашавати основне оријентире који би требали обезбиједити да се неспоразуми избјегну. Зато то и овдје чинимо. Преузимање термина из других језика је неопходност и то је јасно. Питање је да ли се то ради на одговарајући начин. Какво преузимање се може сматрати одговарајућим?

1. Термине је оправдано преузимати онда када за то постоји јасно и пуно оправдање, када у домаћој педагошкој терминологији не постоји адекватан термин, па се због тога дата педагошка појава не може довољно прецизно одредити и описати.

2. Када се термин преузима и уноси у нашу педагошку терминологију, то треба чинити тако да се прецизно одреди значење новог термина и тако да то буде у духу нашег језика. Педагог код овог посљедњег може имати недоумица, јер он не мора познавати различите језичке финесе чије познавање је потребно да преузимање нових термина буде у духу нашег је-

зика. У таквим ситуацијама је боље консултовати језичке стручњаке, него тај посао обавити по сопственом интуитивном осјећају и ризиковати да се, умјесто обогаћења педагошке терминологије, у њу уноси већа збрка.

### Литература

- Баковљев 2003: М. Bakovljević, Prilog nastojanju da jezik pedagogije postane precizniji, *Pedagogija*, 3-4, Beograd, 28-33.
- Бек 1992: U. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity*, New Delhi: Sage.
- Бек 2006: U. Beck, Living in the world risk society, London: *Economy and Society*, V35, 329-345.
- Даниловић 2008: М. Danilović, Nove odrednice (pojmovi, termini, izrazi, metafore) koje mogu da čine osnovu „savremene obrazovne tehnologije“ i da budu uvrštene u sadržaj nove „pedagoške enciklopedije“, *Pedagogija*, 3, Beograd, 472-493.
- Кундачина, Банђур 2007: М. Kundačina, V. Bandur, Sinonimi u pedagoškoj metodologiji, *Pedagogija*, 3, Beograd, 411-423.
- Лакета 2012: Н. Лакета, Туђице у српској стручној терминологији, у: *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, Ужице: Учитељски факултет, 109-117.
- Луков 2005: В.А. Луков, Парадигмы воспитания, Москва: *Знание, Понимание, Умение*, 3, Москва, 139-151.
- Луков, Луков 2007: В. А. Луков, В. А. Луков, Парадигмы воспитания: от „войны тезаурусов“ к „диалогу тезаурусов“, Москва: *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*, 1, Москва, 68-72.
- Поткоњак 1994: Н. Поткоњак, *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45 – 1991/92)*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Поткоњак 1997: Н. Поткоњак, *Педагошки тезаурус*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак 2011: Н. Поткоњак, *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију (проширене тезе за расправу)*, Београд: Српска академија образовања.
- Сузић 2010. Н. Сузић, Глобално наспупрот националном васпитању: лажна дилема, у: *Могућност националног васпитања у време глобализације (зборник радова са научног скупа)*, Врање: Учитељски факултет, 51-66.

## АКТИВНОСТИ ДЈЕЦЕ И МЛАДИХ НА ВИРТУЕЛНИМ ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА

### *Увод*

Глобализацијски процеси присутни су у скоро свим сегментима друштва и друштвеног живота. Од увођења интернета као „међумреже“ свих мрежа започела је глобализација и овог комуникационог феномена. Појавом *WEB 2.0* технологија учињен је велики помак у начину кориштења и функционалности интернета. Захваљујући овим технологијама данас путем интернета говоримо и о феноменима као што су *chat*, блог, влог, форуми, *RSS*, *Wiki*, *E-mail*, *E-learning*, *E-banking*, *E-...*, али исто тако говоримо и о виртуелним социјалним мрежама. Најпознатије су Фејсбук, Твитер, Гугл плус, ЛинкедИн, Инстаграм, Пинтерест и сличне. Број њихових корисника првенствено зависи од квалитета услуга и могућности које нуди дата мрежа. Фејсбук је у томе данас водећа виртуелна социјална мрежа.

Захваљујући својим виртуелним могућностима, социјалне мреже руше све временске и просторне баријере једним кликом на тастатури. На било којем дијелу наше планете у веома кратком времену могу се размјенивати фотографије, видео клипови, музика, текстови. Најудаљенијег човјека на нашој планети, директно или индиректно, синхроно или асинхроно, можемо имати пред нашим очима за свега неколико секунди и на свега неколико центиметара удаљености. Наравно, све то у виртуелном облику. Реални свијет, захваљујући виртуелним социјалним мрежама, доступан је нашим чулима кад год ми то одлучимо. Једини услов је да будемо *online*.

Феномен виртуелних социјалних мрежа још увијек је недовољно истражен. Истраживачи из области друштвених наука тек су започели истраживања овог феномена у домену своје области истраживања. Пред педагогијом стоји задатак да правовремено открива вриједности виртуелних социјалних мрежа и процес васпитања учини разумљивијим, рационалнијим и ефикаснијим, не само у виртуелном окружењу, него и изван њега.

### *Виртуелне социјалне мреже – изазов за дјецу и младе*

Људи комуницирају најчешће због истих или сличних интереса. Обично се због сличности интересовања формирају одређене друштвене групе, а више њих може да чини и одређену друштвену мрежу. Међутим, у

---

\* drazenko.jorgic@unibl.rs

међуљудској комуникацији постоје препреке и отежавајуће околности. Да би се међуљудска комуникација олакшала и убрзала ту данас, свакако, много помажу виртуелне социјалне мреже (Фејсбук, Твитер, Гугл плус, ЛинкедИн, Инстаграм, Пинтерест и сличне).

Још прије поплаве виртуелних социјалних мрежа показало се да дјеца врло рано урањају у дигитални свијет. Једно компаративно истраживање (2001 и 2003. година) показало је да дјеца и млади од девет до 17 година са узрастом све интензивније користе дигиталне технологије, поготово интернет. Исто тако, више их користе у кући него у школи (Кент, Фејсер 2004).

Захваљујући виртуелности у друштвеним мрежама људи могу „једним кликом“ веома једноставно да „привуку“ друге људе. Најпознатије социјалне мреже раде по принципу виртуелног окружења.

„Виртуелно окружење представља дигитални простор у којем се субјектови покрети прате и његово окружење дигитално креира и приказује тако да дигитални приказ и покрета и окружења буде у сагласности са покретима субјекта“ (Fox, Arena, Bailenson 2009, према: Павловић 2011: 31).

У виртуелним социјалним мрежама људи улазећи у виртуелни свијет формирају виртуелне заједнице. Они могу да креирају и свој нови виртуелни идентитет који може бити исти као и реални, али и потпуно лажни. Људи могу уз помоћ тзв. „аватара“ или без њега да играју разне улоге које у стварном реалном свијету не могу или не смију и тако преиспитују свој стварни или алтернативни идентитет (Филиповић 2012).

На друштвеним мрежама људи могу износити, односно „постављати“ (eng. *post*) своја мишљења и ставове. Та иста мишљења и ставови склона су друштвеном вредновању, али и утицајима на друштвени амбијент. Фејсбук и Твитер су се показали и као одлично оружје друштвених промјена. Дјеловање корисника друштвених мрежа као што су Фејсбук, Твитер и ЈуТјуб (револуције и протести) представљају исто тако и потенцијал за политичке и друштвене промјене (Вуксановић 2011).

Дјеца, млади и данашњи истраживачи све више користе виртуелне могућности. Статус данашњих класичних библиотека све више је под знаком питања. Данашњи истраживачи и тзв. *Google* генерација све више је усмјерена на виртуелне библиотеке. Тренд претраживања и читања разних извора са виртуелних библиотека изазов је за информационе стручњаке, библиотеке и креаторе политике библиотека<sup>1</sup>.

Осим за комуникацију и дружење друштвене мреже су корисне и за савремене организације. Друштвене мреже имају значајну улогу у савременом пословању. Тражење посла и рекламирање истог обавља се преко друштвених мрежа. Када је у питању пословање од свих мрежа посебно се у овом подручју истиче *LinkedIn* (Нуковић, Аземовић, Нуковић 2012).

---

<sup>1</sup> Британска библиотека и Комисија за здружене информационе системе.

Ученици данас користе једну или чак више социјалних мрежа. Постоје различити разлози коришћења социјалних мрежа. Једно истраживање је показало да је најчешћи разлог коришћења социјалних мрежа „остајање у контакту са пријатељима који се често виђају“, и то је потврдило 91% адолесцената (Lenhart, Madden 2007b, према: Цар 2010).

Виртуелне социјалне мреже користе се и за изградњу професионалних радних мрежа. Захваљујући интернету у *online* режиму рада постоје искуства формирања заједница одређених професија. Једно такво искуство је заједница тренера библиотекара која се организује и функционише преко социјалних мрежа, поготово Фејсбука и Твитера (Ленокс, Колеман 2010).

Интернет и социјалне мреже врше утицај на развој друштвености. Увијек се постављало питање да ли социјалне мреже имају позитиван или негативан утицај на друштвеност. Ирена Милутиновић (2009) истраживањем је констатовала да не постоје никакве директне негативне импликације интернетом посредоване комуникације на друштвеност.

Електронска комуникација не само да повезује људе, већ може и да манипулише са њима. Блогови и влогови (видео блогови) представљају основу за формирање виртуелних заједница. На блогovima и влогovima манифестују се различите идеологије и грађански активизам, те се тако могу промовисати, али и манипулисати лични и туђи циљеви (Гордић-Петковић, Радић-Бојанић 2012).

Осим комуникације на виртуелним социјалним мрежама може се и учити. Искуства социјалног учења на радним мрежама користили су тајвански научници Хуанг, Јанг, Хуанг и Хсиао (2010) у њиховом истраживању везаном за примјену једног колаборативног сервиса. Њихово истраживање је показало да ставови о дијељењу знања, квалитет система, квалитет информација и квалитет сервиса има позитиван утицај на задовољство тзв. колаборативним сервисом.

На ћаскаоницама и социјалним мрежама може се наступати јавно са правим идентитетом (пуним именом и презименом и сликом), али и потпуно анонимно (поготово на ћаскаоницама). Анонимност на ћаскаоницама често даје могућност да они који се не могу или не смију у стварном животу изразити то чине преко ћаскаоница, али на жалост на погрдан начин, вербалном агресијом. Интензитет вербалне агресије креће се од неувредљивих, па све до увредљивих, понижавајућих и претећих исказа (Радић-Бојанић 2011). На друштвеним мрежама и блогovima ученици се све више вријеђају, пријете, па чак и договарају туче. То они чине преко блога „Трачерица“, Фејсбукове опције *Ask.fm*, блог „Живинице“, странице *lajkujem.com* и сличних<sup>2</sup>.

Веома је широк спектар могућности које пружају савремене виртуелне социјалне мреже. Све оно што се не стиже у стварном животу на неки

---

<sup>2</sup> [http://www.glassrpske.com/drustvo/vijesti/Ask-i-Tracerica-javni-linc-tinejdze-  
ra/lat/114303.html](http://www.glassrpske.com/drustvo/vijesti/Ask-i-Tracerica-javni-linc-tinejdze-<br/>ra/lat/114303.html)

начин надомјести се захваљујући виртуелним социјалним мрежама. Што се не може и не стигне учинити реално може се виртуелно, и обрнуто, што се не може и не стигне учинити виртуелно може се учинити у стварном реалном животу.

Једна од најраширенијих и најпопуларнијих виртуелних социјалних мрежа, свакако је Фејсбук. Ову мрежу користе скоро све генерације, од дјеце – ученика узраста девет година, па све до њихових родитеља, те млађих баки и дједова. Од оснивања Фејсбука, па све до данас, број корисника се из дана у дан повећава. Пандемија Фејсбука је све већа и већа. Захваљујући Фејсбуку „пријатељи“ се могу дописивати кад год то пожелe, разгледати старе и новопристигле фотографије, читати најновије информације, биљешке, препоруке, писати по зиду пријатеља, означавати фотографије, склапати нова и обнављати стара пријатељства, играти се, и ко зна шта још. Довољно је само бити *online*.

Фејсбук је покренут у фебруару 2004. године са намјером његовог творца Марка Закерберга да повеже студенте на Харварду. Мрежа се полако ширила и на друге универзитете, да би у септембру 2006. године већ била доступна сваком кориснику старијем од тринаест година (Гордић-Петковић 2010). Петог фебруара 2010. године (шести рођендан Фејсбука) имао је 400 милиона чланова, а већ почетком 2012. око 900 милиона корисника у свијету (Нуковић и др. 2012).

На Фејсбуку људи отварају профиле из разноразних разлога. Неки наступају као аватари са скривеним идентитетом, док други приказују прави идентитет са својом фотографијом, те пуним именом и презименом. Постоје корисници који желе стално да шире круг својих пријатељстава, па имају неколико хиљада пријатеља на Фејсбуку. Исто тако неки желе имати сталне контакте само са пар изабраних пријатеља. На Фејсбуку се оснивају отворене и затворене групе. Корисници се удружују у тзв. виртуелне заједнице. То чине на основу више различитих основа: претходно лично познанство, заједничко мјесто становања, сличност професије, подударање интересовања и слично (Гордић-Петковић 2010).

Људи се различито понашају на друштвеној мрежи Фејсбук. Друкчије речено, постоје различити типови корисника ове мреже. По једној категоризацији дијеле се на почетне, напредне (пасивни и активни) и професионалне кориснике. Међу активним напредним посебно треба издвојити тзв. племените кориснике који користе Фејсбук да дијеле своја сазнања и да науче нешто о животу својих виртуелних пријатеља. Према доступној литератури напредни корисници Фејсбука дијеле се и на: *везароше* (лако повезују друге), *зналице* (специјалисти за информације) и *продавце* (лако убјеђују неодлучне). Категорија професионалних корисника Фејсбука дијели се на основне и напредне, у зависности од њихових циљева (Бојић 2009).

Библиотекари и ученици могу користити Фејсбук на веома креативан и поготово ученицима занимљив начин. Једна студија случаја показала

је како се може популаризовати читање књига у сврху развоја критичког мишљења и рефлексија и дискусија на прочитану књигу. Ријеч је о тзв. *Виртуелном библиотечком кружоку*, односно затвореној Фејсбук групи којом руководи библиотекарка. Групу чини библиотекарка и шест ученика, гдје сваки ученик има различиту улогу. Они међусобно комуницирају и размјењују информације о прочитаној књизи, али на једном вишем нивоу. Рад ученика се вреднује у сљедећим елементима: њихово индивидуално учествовање, ефикасност групе, заслуге (или тешкоће) у сусретима користећи Фејсбук за виртуелни библиотечки кружок и производи или задаци које су завршили (Стјуарт 2009).

Фејсбук је популаран свим генерацијама ученика, од основаца, преко средњошколаца, па до студената. Нема тог ученика или студента који Фејсбук није користио преко десктоп рачунара, таблета и данас веома популарних паметних телефона. Комуникација међу студентима одвија се и преко Фејсбука. Данас многи студенти имају отворене профиле на Фејсбуку не само због комуникације и забаве, већ и у сврху олакшања свог студија. Путем Фејсбука студенти промовишу свој лични и међуљудски развој. Кроз индивидуалне контакте и тзв. Фејсбук групе студенти брже и боље упознају себе и друге док студирају. Док су *online* на Фејсбуку студенти су често у могућности не само да уче једни о другима него и да уче академске садржаје једни од других, тако да им ова виртуелна мрежа није само класична комуникација и забава, већ и одличан потенцијал за учење (Еберхарт 2007).

Популарност и невјероватна масовност отворених профила друштвене мреже Фејсбук ипак указује да је ово водећа виртуелна мрежа. Интерфејс Фејсбука, његове опције и апликације свакако су примамљиве за све популације ученика. Ова најпопуларнија мрежа изазов је свим ученицима да боље упознају себе и друге, да стичу нова и обнављају стара пријатељства, да се представљају другима, али и да уче о другима. На Фејсбуку се ученици могу удруживати, ширити пријатељства и много тога научити једни од других. Међутим, постоје и неке лоше стране Фејсбука које ученици свакако треба да заобиђу у широком луку.

### *Методологија истраживања*

Основни *циљ истраживања* је испитивање процјена дјеце основношколског и средњошколског узраста о различитим аспектима кориштења Фејсбук социјалне мреже. Конкретније, за потребе овог рада дефинисали смо три задатка истраживања: 1. Утврдити и интерпретирати рангове активности на Фејсбуку, 2. Утврдити разлике у активностима на Фејсбуку с обзиром на пол испитаника и 3. Испитати разлике у активностима на Фејсбуку с обзиром на узраст (основношколски и средњошколски). Истраживање је реализовано у априлу 2012. године на *узорку* од 309 испитаника, и

то 139 ученика основних и 170 ученика средњих школа у Бањој Луци. Испитано је 212 дјевојчица и 92 дјечака.

У истраживању је примијењен инструмент *Фејсбук упитник* у оквиру којег су испитаници одговарали на укупно 112 питања анкетног типа или ставки у скалери. У овом раду презентујемо налазе добијене примјеном само једног дијела истраживачког инструмента, односно скалера *Активности на фејсбуку* који се састоји од 25 ставки. Овим скалером испитује се учесталост различитих активности на овој друштвеној мрежи (преглед профила, постављање статуса, дијељење информација и сл). За сваку активност – ставку испитаници су процјењивали учесталост на петостепеној скали (увијек, често понекад, ријетко и никад). Поузданост скале утврдили смо помоћу Алфа Кронбаховог (*Alpha Cronbach*) коефицијента за поузданост који износи  $\alpha=0,91$ . Дискриминативну вриједност појединих ставки провјерили смо помоћу ајтем-тотал корелација, али и вриједности комуналитета манифестиних варијабли ( $h$ ) односно варијанси које свака ставка дијели са свим осталим ставкама.

Методом главних компоненти (*principal components analysis*) уз варимакс ротацију (*varimax*) добијене су четири главне компоненте. У *Табели 1* приказана је ротирана матрица факторске структуре према варимакс критерију ротације (*Rotated component matrix*).



Табела 1. Факторска структура активности на Фејсбуку након вари-макс ротације

Ставке у скалеру	Компоненте			
	1	2	3	4
1. Пишем по зиду пријатеља	0,74			
2. Постављам нове статусе (текст, фотографије, видео)	0,72			
3. Мијењам фотографије на свом профилу	0,66			
4. Дијелим информације, фотографије, видео и сл.	0,66			
5. Обилежавам („тагујем“) на фотографијама	0,57			
6. Коментаришем новости, фотографије и сл.	0,55			
7. Читам коментаре пријатеља о мојим активностима	0,55			
8. Користим Фејсбук на мобилном телефону	0,53			
9. Прихватам захтјеве за пријатељство		0,72		
10. Шаљем захтјеве за пријатељство		0,70		
11. Тражим нове пријатеље (особе које можда познајем)		0,67		
12. Честитам другима рођендане		0,59		
13. Читам ко „лајкује“ моје активности		0,53		
14. Лајкујем (Свиђа ми се) новости, фотографије и сл.		0,52		
15. Прегледам профиле пријатеља		0,51		
16. Пишем биљешке			0,75	
17. Правим огласе			0,68	
18. Означавам омиљена мјеста (локације)			0,56	
19. Посјећујем Фејсбук групе			0,56	
20. Читам биљешке других пријатеља			0,53	
21. Пратим догађаје				0,73
22. Прегледам фотографије				0,66
23. Читам новости				0,65
24. Прегледам Фејсбук странице				0,54
25. Дописујем се (пишем поруке и „четујем“)				0,53
Процент објашњене варијансе (52,10)	17,41	13,79	10,54	10,36

*Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 10 iterations.*

Из Табеле смо прво избрисали сва факторска засићења једнака и нижа од 0,30, али и неколико случајева секундарних засићења појединих ставки која су била већа од 0,30. Први фактор *Постављање и дијељење информација (иконичка репрезентација)* објашњава 17,41% тоталне варијансе, други фактор *Пријатељство у виртуелном простору* објашњава 13,79%, а трећи фактор *Представљање у виртуелном простору* и четврти фактор *Информисање у виртуелном простору* објашњавају по отприлике 10% тоталне варијансе.

## Резултати истраживања и дискусија

Виртуелне друштвене мреже пружају простор за формирање и ширење нових социјалних релација дјецe и младих. Садржај и природа активности на Фејсбуку нису код нас емпиријски истраживани. Стога смо се определијели да пођемо од анализе рангова појединих активности. У Табели 2 приказано је 25 процјењених активности, и то од највиших до најнижих просјечних скалних вриједности.

Табела 2. Активности на Фејсбуку (дескриптивна статистика, рангови)

Ранг	Активности на Фејсбуку	N	M	SD
1	Дописујем се (пишем поруке и „четујем“)	304	4,34	0,83
2	„Лајкујем“ (Свиђа ми се) новости, фотографије и сл.	304	4,00	1,05
3	Честитам другима рођендане	303	3,96	1,11
4	Читам новости	303	3,83	1,18
5	Читам ко „лајкује“ моје активности	303	3,66	1,28
6	Прегледам фотографије	304	3,62	1,12
7	Читам коментаре пријатеља о мојим активностима	302	3,58	1,27
8	Пратим догађаје	302	3,52	1,12
9	Прихватам захтјеве за пријатељство	303	3,36	1,00
10	Прегледам профиле пријатеља	303	3,27	1,16
11	Мијењам фотографије на свом профилу	303	3,21	1,11
12	Постављам нове статусе (текст, фотографије, видео)	303	3,17	1,19
13	Користим Фејсбук на мобилном телефону	303	3,11	1,48
14	Коментаришем новости, фотографије и сл.	304	3,08	1,17
15	Прегледам Фејсбук странице	304	2,95	1,19
16	Дијелим информације, фотографије, видео и сл.	300	2,95	1,26
17	Пишем по зиду пријатеља	302	2,72	1,15
18	Тражим нове пријатеље (особе које можда познајем)	303	2,71	1,26
19	Шаљем захтјеве за пријатељство	303	2,64	1,12
20	Посјећујем Фејсбук групе	302	2,54	1,27
21	Обиљежавам („тагујем“) на фотографијама	301	2,46	1,16
22	Читам биљешке других пријатеља	303	2,09	1,27
23	Означавам омиљена мјеста (локације)	304	1,88	1,06
24	Пишем биљешке	304	1,62	1,03
25	Правим огласе	303	1,37	0,87

Прворангирана активност *дописујем се (поруке и чет)* претпоставља нешто активнију „онлајн“ комуникацију, те омогућава да се већ успостављена пријатељства унаприједи и обогате на нов начин. Поред тога, „онлајн“ дописивање је за многе најприхватљивији вид комуникације с непознатима или новим пријатељима. На другом и трећем мјесту су активности *лајковање* и *честитање рођендана*. И ове двије активности доприносе развоју социјалних односа. Све даље рангиране активности до десетог мјеста

подразумијевају пасивног корисника Фејсбук друштвене мреже који *чита, прегледа и прати* садржаје и догађаје на мрежи. У другом дијелу табеле са нижим просјечним скалним вриједностима налазимо активности које указују корисника који иницира, тражи и директно учествује у комуникацији (*постављам статусе, коментаришем, пишем по зиду, шаљем захтјеве за пријатељство, означавам, пишем, правим*). Овакви налази указују да су млади, ипак, опрезни и суздржани у виртуелној комуникацији. Они не срљају, већ изграђују социјалне и комуникацијске вјештине и уче шта је прихватљиво/неприхватљиво у различитим ситуацијама. У ширем смислу, корисници виртуелних социјалних мрежа сами конструишу и суконструишу свој виртуелни свијет (Цар 2010).

Други задатак истраживања односио се на утврђивање полних разлика у активностима на социјалној мрежи Фејсбук. Досадашња истраживања била су усмјерена на испитивање разлика бројних аспеката социјалног понашања дјечака и дјевојчица у реалном, али не и виртуелном окружењу. У Табели 3 приказани су статистички показатељи разлика између испитаника у сва четири аспекта активности на Фејсбуку.

Табела 3. Разлике у активностима на Фејсбуку с обзиром на пол

Активности на Фејсбуку	Пол	N	M	SD	t-тест	p																																									
Постављање и дијељење информација	мушко	84	19,99	6,72	-2,34	0,02																																									
	женско	205	21,79	5,58			Пријатељство у виртуелном простору	мушко	88	24,23	6,22	-0,26	0,80	женско	208	24,41	4,94	Представљање у виртуелном простору	мушко	87	10,24	4,64	2,25	0,03	женско	208	9,18	3,23	Информисање у виртуелном простору	мушко	86	17,37	4,40	-2,65	0,01	женско	210	18,61	3,30	Укупан скор	мушко	81	70,78	17,65	-1,96	0,05	женско
Пријатељство у виртуелном простору	мушко	88	24,23	6,22	-0,26	0,80																																									
	женско	208	24,41	4,94			Представљање у виртуелном простору	мушко	87	10,24	4,64	2,25	0,03	женско	208	9,18	3,23	Информисање у виртуелном простору	мушко	86	17,37	4,40	-2,65	0,01	женско	210	18,61	3,30	Укупан скор	мушко	81	70,78	17,65	-1,96	0,05	женско	200	74,54	13,07								
Представљање у виртуелном простору	мушко	87	10,24	4,64	2,25	0,03																																									
	женско	208	9,18	3,23			Информисање у виртуелном простору	мушко	86	17,37	4,40	-2,65	0,01	женско	210	18,61	3,30	Укупан скор	мушко	81	70,78	17,65	-1,96	0,05	женско	200	74,54	13,07																			
Информисање у виртуелном простору	мушко	86	17,37	4,40	-2,65	0,01																																									
	женско	210	18,61	3,30			Укупан скор	мушко	81	70,78	17,65	-1,96	0,05	женско	200	74,54	13,07																														
Укупан скор	мушко	81	70,78	17,65	-1,96	0,05																																									
	женско	200	74,54	13,07																																											

Добијени налази указују да статистички значајне разлике постоје, али у различитим групама активности. Активности које се односе на *постављање и дијељење информација*, те *информисање у виртуелном простору* статистички су значајно процијењене у већој мјери код дјевојчица него дјечака. Дјевојчице у већој мјери од дјечака постављају статусе, постављају и коментаришу фотографије, пишу коментаре по зиду, али и прате догађаје, читају новости, дописују се и сл. Статистички значајна разлика у корист дјечака је утврђена у варијабли *Представљање у виртуелном простору* (пишем билешке, правим огласе, означавам омиљена мјеста...). Ради се о активностима које у суштини немају комуникацијску и социјалну димензију. Резултати упућују на закључак да се полне разлике у социјалној комуникацији у реалном свијету, а које су утврђене емпиријским истраживањима, потврђују као такве и у виртуелном свијету фејсбук друштвене

мреже. Наиме, преглед бројних истраживања у вези с полним разликама у начину, стилу и садржају комуникације, указују према Маркићу (2000) на закључак да ученице комуницирају више и квалитетније од ученика. Постоје разлике и у самом поимању комуникације, коју дјевојчице доживљавају као процес интеракције која садржи емоционалне елементе, док је за дјечаке комуникација процес трансакције за коју је најважнија карактеристика учинковитост.

Трећи дио излагања наших истраживачких налаза тиче се узрасних разлика у активностима на Фејсбуку. У самом узорку имамо четири слоја испитаника: ученике шестог и девог разреда основне школе и ученике другог и четвртог разреда средње школе. У Табели 4 дати су резултати једнофакторске анализе варијансе. Ради прегледности приказани су само дескриптивни показатељи и значајност Фишеровог варијансног количника.

Табела. 4. Разлике у активностима на Фејсбуку с обзиром на узраст (дескриптивна статистика и значајност F теста)

Активности на Фејсбуку	Разред	N	M	SD	F	p
Постављање и дијелење информација	6. ОШ	57	19,42	6,44	2,17	0,09
	9. ОШ	70	21,62	7,23		
	2. СШ	94	21,81	5,01		
	4. СШ	73	21,53	5,63		
	Укупно	294	21,23	6,07		
Пријатељство у виртуелном простору	6. ОШ	61	25,03	6,67	1,31	0,27
	9. ОШ	71	24,85	6,45		
	2. СШ	97	24,11	4,35		
	4. СШ	72	23,40	4,37		
	Укупно	301	24,30	5,43		
Представљање у виртуелном простору	6. ОШ	59	10,23	4,73	4,63	0,01
	9. ОШ	73	10,50	4,39		
	2. СШ	95	8,70	2,58		
	4. СШ	73	8,91	3,22		
	Укупно	300	9,49	3,77		
Информисање у виртуелном простору	6. ОШ	60	17,46	4,98	1,51	0,21
	9. ОШ	71	18,83	3,62		
	2. СШ	97	18,28	2,99		
	4. СШ	73	18,19	3,20		
	Укупно	301	18,22	3,67		
Укупан скор	6. ОШ	55	71,94	19,07	0,83	0,48
	9. ОШ	67	75,67	17,87		
	2. СШ	92	73,33	10,71		
	4. СШ	72	72,30	12,45		
	Укупно	286	73,35	14,83		

Значајност разлика потврђена је F тестом само у случају варијабле *Представљање у виртуелном простору*. Грубо речено, активности представљања на Фејсбуку (писање биљешки и огласа, означавање омиљених мјеста и сл) с узрастом опадају. Претходно смо утврдили да су писање биљешки и прављење огласа активности које наши испитаници на цјелокупном узорку најмање упражњавају. Свакако, ради се о „озбиљнијим и квалитетнијим“ активностима у односу на лајковање, писање коментара испод фотографија и сл. Како се онда основношколци баве тим „озбиљнијим“ активностима у већој мјери него средњошколци? У вези с овим питањем требало би напоменути да наши испитаници, без обзира на разлику у годинама, имају приближно исто искуство с Фејсбуком. Наиме, установили смо да је већина наших испитаника (око 60 % у свакој старосној групи) отворила свој Фејсбук профил 2009. или 2010. године. Комуниколошка истраживања указују да свака нова генерација дјеце раније ступа у контакт с информационим технологијама, што у крајњој линији резултира њиховим вишим нивоом медијске писмености (Дуроњић и сарадници 2012). Кроз ову призму неопходно је посматрати и друге налазе о узрасним разликама у Фејсбук активностима. Даљом анализом налаза истраживања уочавамо да активности *постављања и дијелења информација* и *примања информација* с узрастом расту, а активности у вези с *пријатељствима* с узрастом опадају. Међутим, наведене правилности нису статистички значајне.

С обзиром да у наведене три групе активности на Фејсбуку F тестом нису утврђене статистички значајне разлике, тестом вишеструког поређења (Multiple comparisons) упоредили смо и парове субузорка. Добили смо читав низ налаза којима се ближе описују испитиване разлике. На примјер, за варијаблу *постављање и дјељење информација* показало се да је разлика аритметичких средина статистички значајна између дјеце која похађају шести разред и све остале три старосне групе. ( $MD_{(6.ош-9.ош)}=-2,21$ ,  $p=0,04$ ;  $MD_{(6.ош-2.сш)}=-2,40$ ,  $p=0,02$ ;  $MD_{(6.ош-4.сш)}=-2,11$ ,  $p=0,05$ ). Још финију анализу узрасних разлика добили би у случају анализе сваке од 25 ставки појединачно. Генерално, добијене налазе сматрамо подстреком да се проблем узрасних разлика у информационим и медијским компетенцијама дјеце и младих, а које укључују и активности на виртуелним друштвеним мрежама, засебно истражи.

### Закључак

Виртуелне друштвене мреже имају огроман значај у развоју социјалног живота дјеце и младих. Управо на Фејсбуку и другим друштвеним мрежама они уче социјалне вјештине својствене савременом информационом друштву. Дјецу и младе не би требало спречавати у кориштењу друштвених мрежа, већ им у школи и породици пружити адекватну подршку да препознају њихове вриједности и слабости. Нарочито је важно организовати васпитни рад (нпр. на часовима одјељенске заједнице) с циљем оспо-

соблавања дјече да препознају и суоче се с непожељним понашањем, ризичним ситуацијама и опасностима витруелних друштвених мрежа.

Активности дјече и младих на виртуелним друштвеним мрежама представљају непознаницу за родитеље и наставнике. Налази нашег истраживања указују да корисници Фејсбука најчешће комуницирају писаним порукама, те да су опрезни у разним видовима виртуелне комуникације. У својим активностима они су више склони да прате садржаје и догађаје на Фејсбуку, него да их иницирају и покрећу. Истраживачки резултати даље имплицирају да се разлике у социјалној комуникацији дјечака и дјевојчица у реалном свијету пресликавају и у виртуелном свијету. Резултати о узрастним разликама у Фејсбук активностима, између осталог, покрећу и шире разматрање медијске културе и писмености дјече и младих која се из године у годину повећава.

### Литература

- Ask i Tračerica javni linč tinejdžera, Дневне новине *Глас Српске*, Очитане вјести 30.03.2013. године у 07:41 (Dragana Keleč) на <http://www.glas-srpske.com/drustvo/vijesti/Ask-i-Tracerica-javni-linc-tinejdžera/lat/114303.html>,
- Бојић 2009: Лј. М. Војић, Понашање професионалних комуникатора и студената комуникологије на друштвеној мрежи Fejsbuk, *СМ Часопис за управљање комуницирањем Communication management quarterly*, 12/IV, 115-126.
- Британска библиотека и Комисија за здружене информационе системе 2009: Britanska, b., & Komisija, z. z. i. s., Informaciono ponašanje istraživača budućnosti, *Glasnik Narodne biblioteke Srbije*, (1), 7-27.
- Вуксановић 2011: D. Vuksanović, Facebook i društvene mreže u funkciji političkih promena, U: *Verodostojnost medija, Dometi medijske tranzicije*, 105-116.
- Гордић Петковић 2010: V. Gordić Petković, Fejsbuk: komunikacija sa hiljadu lica, *НОРМА*, XV, 2, 155-161.
- Гордић-Петковић, Радић-Бојанић 2012: V. Gordić-Petković, B. Radić-Bojanić, Ideologija i manipulacija u virtuelnim zajednicama: blogovi i vlogovi, *СМ: Communication Management Quarterly: Časopis za upravljanje комуницирањем* 22, 85–94.
- Дуроњић и сар. 2012: Т. Дуроњић и сарадници, *Интернет култура дјече и младих у Републици Српској*, Бања Лука: Факултет политичких наука.
- Еберхарт 2007: D. M. Eberhardt, Facing Up to Facebook, *About Campus*, 12(4), 18-26.
- Кент, Фејсер 2004: N. N. Kent & K. K. Facer, Different Worlds? A Comparison of Young People's Home and School ICT Use, *Journal Of Computer Assisted Learning*, 20(6), 440-455.

- Ленокс, Колеман 2010: M. Lenox & M. Coleman, Using Social Networks to Create Powerful Learning Communities, *Computers In Libraries*, 30(7), 12-17.
- Маркић 2010: I. Markić, Socijalna komunikacija među učenicima, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 307-317.
- Милутиновић 2009: I. Milutinović, Uticaj interneta na komunikacionu praksu – jedan pogled na Srbiju, *Posebno izdanje Kulture polisa*, pp. 91-108. Нуковић и др. 2012: M. Nuković, N. Azemović i J. Nuković, Друштвене мреже и њихова улога у савременом пословању, у Зборнику радова *Моћ комуникације*, 139-154.
- Павловић 2011: З. М. Павловић, Нека питања идентитета педагогије у виртуелном добу, у Зборнику *Радови Филозофског факултета*, 13 (2), 29-42, Очитано 3.5.2013. на [http://www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/2012/06/12/03\\_Zlatko\\_Pavlovic.pdf](http://www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/2012/06/12/03_Zlatko_Pavlovic.pdf).
- Радић-Бојанић 2011: Б. Б. Радић-Бојанић, Нетнографија виртуелне агресије, У Зборнику *Радови Филозофског факултета*, 13 (2), 289-300, Очитано 3.5.2013. на [http://www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/2012/07/02/20\\_Biljana\\_Radic.pdf](http://www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/2012/07/02/20_Biljana_Radic.pdf).
- Стјуарт 2009: P. Stewart, Facebook and Virtual Literature Circle Partnership in Building a Community of Readers, *Knowledge Quest*, 37(4), 28-33.
- Филиповић 2012: S. Filipović, Gofmanov glumac kao avatar – mogućnost primene dramaturškog modela u virtuelnom komuniciranju, *CM – časopis za upravljanje komuniciranjem*, 7(23), 73-94.
- Хуанг и остали 2010: J. S. Huang, S. H. Yang, Y. Huang & I. T. Hsiao, Social Learning Networks: Build Mobile Learning Networks Based on Collaborative Services, *Educational Technology & Society*, 13(3), 78-92.
- Цар 2010: S. Car, Online komunikacija i socijalni odnosi učenika, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 281-290.





## ОСНОВНА ШКОЛА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ\*\*

### *Увод*

Имајући у виду да је основна школа (и школа уопште) друштвено-променљива категорија, она зависи од друштвених промена које се нужно одражавају на њен развој. Као основна ћелија друштва, има посебан национални значај. Мењањем карактера друштва, мења се физиономија школе, њен рад у целини као и њени циљеви и задаци.

Криза у последњој деценији XX века проузрокована доминантним друштвеним променама (ратовима, санкцијама, бомбардовањем), довела је читав систем образовања и васпитања у Србији (а самим тим и на Косову и Метохији као њеном саставном делу) на низак ниво, чак ниво сиромаштва, јер више од половине основних школа данас захтева реновирање услед уништавања школске инфраструктуре бомбардовањем и ратовима, губитка опреме и дидактичких средстава, што је додатно утицало на опадање квалитета и ефикасности образовања.

Специфичност основношколског образовања и васпитања на простору Косова и Метохије, такође проистиче из актуелних друштвених промена које се негативно одражавају на њега. Након деценијског пропадања земље, стање школства драстично се погоршало новонасталом ситуацијом с краја прошлог и почетка новог века на овим просторима, када смо имали поновно пустошење и уништавање школа и школске опреме, што је уназадило процес образовања и васпитања неколико десетина година, не говорећи о последицама по укупан школски систем земље и младе нараштаје. Криза која постоји и данас у погледу друштвених збивања, неизвесност опстанка, свакодневно ишчекивање, додатно утиче на квалитет и ефекте основношколског образовања и васпитања. Овакве деструктивне промене указују на неопходност увођења нове реформе која би разрешила важна пи-

---

\* [minic.vesna@gmail.com](mailto:minic.vesna@gmail.com)

\*\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије; и пројекта „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије (179013), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

тања свих нивоа образовања и усмерила политику образовања на пут европски оријентисаног концепта који би подједнако одговарао свим актерима васпитно-образовног рада и свим грађанима Србије. Додајући томе класичне и устаљене транзиционе проблеме: приватизацију, незапосленост, бесперспективност, сиромаштво и глобализацију, дошло се до ситуације где се критички процењују темељи и детерминанте школског система; све се подвргава критици па и развој педагогије и педагошко деловање у школи.

Савремено образовање прати тренд глобализације, за коју се може рећи да је планетарни и незаустављиви процес. Она има тенденцију ка стварању новог светског поретка при чему условљава ново дизајнирање и пројектовање процеса образовања. Окренута је ка будућности, сагледавању и унапређивању функција школе као саставног дела европских и светских интеграција. Развојем информационе технологије, глобализација добија на значају, што убрзано утире пут наведеним интеграцијама.

#### *Одлике основношколског образовања и васпитања на Косову и Метохији*

Основно образовање и васпитање на простору Косова и Метохије право је сваког детета без обзира на пол, расу, националност, социјални статус, умне способности и вероисповест. „Свако има право на образовање“ (Устав Републике Србије 2006: члан 71), оно је обавезно и намењено свима, без изузетака. „Основно и обавезно образовање организује и финансира држава, доноси националне планове и програме у чијим су наставним садржајима уграђени друштвени циљеви и вредности које су пожељне у друштву“ (Базић 2012: 72). Држава као творевина врло је заинтересована за процес образовања и васпитања, јер преко њих уграђује одређене друштвене вредности којима регулише друштвене односе и успоставља стабилност друштвене заједнице.

Законом о основној школи истиче се да је основни циљ васпитања и образовања „стицање општег образовања и васпитања, складни развој личности и припрема за живот и за даље опште и стручно образовање и васпитање“ (Закон о основној школи 2009: члан 2). У образовним стратегијама на почетку XXI века окосницу образовања и васпитања младих генерација чине: „широко опште образовање, развој индивидуалних особености и способности личности, савремено стручно и професионално образовање, и усвајање друштвених и културних и моралних вредности“ (Јовановић 2004: 15). Потреба стицања широке лепезе знања из свих области живота и рада данас бива све наглашенија услед брзог трансфера знања и технологија, пораста улоге знања као развојног ресурса, глобализације, тежње ка демократизацији друштва и непрекидних промена у науци, техници, технологији, производњи и др.

Основни принципи обавезног и основног образовања током прошле деценије, задржани и почетком новог века на простору Косова и Метохије, јесу: „обавезност, бесплатност, општеобразовни карактер, доступност и једнакост“ (Минић 2012: 119). Стварање услова да образовање буде доступно свима под једнаким условима подразумева „повећан обухват деце предшколским васпитањем и образовањем, потпуни обухват деце основним образовањем, стварање услова да средње образовање постане обавезно, стварање услова за целоживотно образовање, стварање услова за образовање по прилагођеним програмима и успостављање образовног система који омогућава вертикалну и хоризонталну проходност“ (Завод за унапређивање образовања и васпитања 2009: 24-25). Имајући у виду, према подацима Републичког завода за статистику, да је предшколским васпитањем обухваћено око 40 % деце, истиче се као неопходност да 2016. године, 80% деце буде обухваћено овим образовањем и васпитањем. Такође се указује на значај потпуног обухвата деце основношколским васпитањем и образовањем до 2016. године, чиме ће се успоставити механизми спречавања напуштања основног образовања.

У најразвијенијим земљама основно образовање и васпитање траје десет, једанаест или дванаест година са тенденцијом продужавања. У Србији (и на Косову и Метохији) оно траје осам година, мада је реформом из 2003. године било покушаја да се продужи на девет година (систем 3+3+3). Ово померање границе за једну годину требало је да укаже на значај општег образовања за целовити развој личности као и квалитетност образовања што већег броја младих за целокупни друштвени развој. С обзиром на то да се показало неефикасним за нашу земљу и на овом ступњу развоја друштва и школе, поново је обавезно основно образовање враћено на осам година. У складу са Европском димензијом у образовању, циљеви будућег образовања у Европи треба да обезбеде: „такву припрему младих која ће им омогућити стицање позитивне и реалистичне слике о себи, коју ће реализовати у личним, друштвеним и заједничким приликама; припрему за живот у демократском друштву; припрему за рад који треба да омогући широк поглед на рад и укључи теоријски увид у природу и облике рада и радног искуства; припрему за културни живот како би млади људи знали да нађу изворе за богаћење личности и укључе се у духовно, културно, историјско и научно наслеђе и припрему за живот у мултикултурном друштву“ (Европска димензија у образовању 1997: 26). Другим речима, ове препоруке упућене младим људима би значиле: „веруј у себе, упознај своја права и дужности, сагледај теоријску основу рада, припреми се са учешће у културном животу“ (Костадиновић 2007: 248). Наведени циљеви остварују се, пре свега, у основној школи чиме се указује на њен значај, смисао и функције које остварује.

У прилагођавању новоме добу веома је значајна улога општег образовања, које заправо представља пасош за живот сваког појединца. То је образовање које је потребно свима, без обзира на професију којом се желе

бавити. У припреми појединца за живот у технолошки променљивим условима неопходно је развијати следеће: „способности комуникације; критичко размишљање; доношење одлука у друштву; етику и вредности“ (Denison 1988: 1-2). Способности комуникације односе се на познавање компјутерских језика како би се омогућио приступ информацијама у њиховим савременим облицима. Критичко размишљање неопходно је ради разумевања научног метода и логике како би се могли анализирати аргументи и постављати питања од значаја. Доношење одлука у друштву подразумева поштовање историјских догађаја који су обликовали природу друштва, као и активно учествовање у друштвеним дешавањима. Етика и вредности утичу на све области укључујући и приватни живот, те их је неопходно свакодневно развијати и неговати.

*Принципи на којима се темељи основношколско васпитање и образовање на Косову и Метохији*

Транзиционом реформом, у складу са процесима глобализације просветне политике у Европи, у знаку напуштања педесетогодишње традиције социјалистичке школе и југословенског заједништва, на Косову и Метохији, као саставном делу Републике Србије, увели су се принципи на којима се она темељи: „децентрализација, демократизација и деполитизација“ (Министарство просвете 2004: 160).

*Децентрализација* подразумева већи степен самосталности школе као основне јединице институционализованог васпитања и образовања у нормативном уређењу и организацији властитог живота и рада, као и васпитно-образовних и културно-просветних активности у средини у којој делује. „Кад школе појачају контролу над својом судбином, то им доноси многе благодети“ (Stoll, Fink 2000: 86). Децентрализација система образовања на Косову и Метохији једно је од кључних питања реформе система образовања и свих сегмената везаних за његово функционисање. Децентрализација треба да допринесе остваривању стратешких циљева развоја и улоге образовања у општем друштвеном и економском развоју земље. То подразумева следеће:

- *доступност образовања* (односи се на укључивање у процес образовања свих категорија деце и грађана који живе у Србији независно од социјалног и економског положаја њихове породице, верске припадности и специјалних потреба за организовање посебних програма образовања),
- *квалитетно образовање* (означава стицање одговарајућег степена знања ученика на свим нивоима образовања),
- *демократизација процеса образовања* (обезбеђује активно учешће свих релевантних и заинтересованих субјеката у процесу образовања – родитеља, наставника, ученика, представника власти и др.).

*Демократизација* означава право, гаранцију, реалну могућност и шансу сваког грађанина да под истим и једнаким условима може стицати сваки ниво и врсту образовања у свим школским и нешколским институцијама. Демократизација подразумева: прихватање и поштовање (демократских) вредности: слободу, одговорност, једнакост, солидарност, достојанство личности и др.; изграђивање и придржавање (демократских) принципа и процедуру у одлучивању и практичном деловању: толеранцију, дијалог, дебату, недискриминацију и др. Укратко, демократичност у образовању подразумева два принципа:

1. *принцип једнакости* (праведност, доступност, уважавање права на све без обзира на пол, узраст, расу, етничку и религијску припадност, место живљења и имовинско стање, способности и здравствени статус),
2. *принцип партиципације* (слобода изражавања, мишљења, избора и активног учешћа у одлучивању и у пракси васпитања, уз прихватање одговорности).

„Припрема за активно учествовање у животу друштвене заједнице постала је, за образовање, задатак који се све више препознаје како се демократски принципи све више шире светом“ (Делор 1996: 53). Сви чланови друштвене заједнице морају појединачно да прихватају своје одговорности према другим члановима те заједнице, па зато школе морају да припреме људе за њихову активну улогу у друштвеној заједници тако што ће их упутити у њихова права и дужности али и помоћу развијања њихових друштвених вештина, толеранције, кооперативности, међународног разумевања и др.

*Деполитизација* је правно онемогућивање политичког ангажовања припадницима друштвених организација или институција од којих се очекује политичка непристрасност. То значи да би школа као васпитно-образовна институција требала да буде ван утицаја политичких збивања у земљи.

Ова три принципа чине најширу друштвену и научно-теоријску основу за реформу нашег савременог система и у његовим оквирима дефинишу тенденције развоја савременог општег образовања у нашем друштву, како се наводи у документима Министарства просвете.

*Циљеви и програми основношколског васпитања и образовања и њихова реализација*

Циљеви, задаци, садржаји и организација рада у савременој основној школи мењају се у складу са променама у друштву (политичким, економским, културним), у техници, технологији, производњи, педагошким концепцијама и потребама за повећањем квалитета васпитно-образовног рада. Она проширује и допуњује своје функције и задатке, тако поред образовне и васпитне, има још и социјализаторску и културну функцију. Као та-

ква, она је незаменљив чинилац физичког, психичког, социјалног и моралног развоја ученика.

Циљ основног образовања на простору Косова и Метохије односи се, као што је већ наглашено, на стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрему за живот и за даље опште и стручно образовање. Основним образовањем (Завод за унапређивање образовања и васпитања 2009: 45) остварује се:

- стицање знања из српског, односно матерњег језика, неговање и развијање културе писменог и усменог изражавања;
- стицање базичних знања и вештина из математике;
- упознавање основних законитости развоја природе, друштва и људског мишљења;
- стицање знања и вештина из страног језика;
- стицање информатичких знања;
- подстицање и развијање физичких и здравствених способности;
- оспособљавање за примену стечених знања и умења и стваралачког коришћења слободног времена;
- развијање интелектуалних способности, критичког мишљења, самосталности и заинтересованости за нова знања и даље образовање;
- стицање и развијање свести о потреби чувања здравља и заштите природе и човекове средине;
- развијање хуманости, истинољубивости, патриотизма и других етичких својстава личности;
- неговање и развијање потреба за традицијом, културом и очувањем културног наслеђа на просторима Републике Србије;
- развијање позитивног односа према образовању, стицање радних навика и одговорности;
- оспособљавање за живот, рад и самообразовање;
- васпитање за хумане и културне односе међу људима;
- развијање свести о заједничком животу са другим етничким заједницама;
- развијање свести о припадању европском простору, култури и традицији.

Основна школа на Косову и Метохији као саставном делу Републике Србије је општеобразовна и има наставни план и програм једнак за све ученике. Она се остварује у два циклуса: први чини разредна настава и траје четири године (од првог до четвртог разреда) и други, кога чини предметна настава, која такође траје четири године (од петог до осмог разреда). У оквиру основног образовања постоје основне музичке школе (чије трајање зависи од изабраног инструмента) и основне балетске школе (трају четири године).

Програми на најранијем ступњу основношколског образовања остварују се, дакле кроз разредну наставу, у којој се тежиште баца на развој базичних способности, знања и умења. У овом периоду процес систематског образовања ослања се на искуства, знања и умења која је дете стекло и изградило у другим контекстима и у условима свакодневног предшколског и ваншколског живота. У овом делу образовања настава основних, обавезних и изборних предмета остварује се у 90% прописаног фонда часова. Преосталих 10% предвиђено је за реализацију посебног дела програма школе, која је такође обавезна.

На следећем ступњу основношколског образовања деца изводе велики број операција и имају разноврсна садржинска знања. Мисаоне способности и потенцијали, међутим, још нису достигли ниво пуне логичке апстракције, па је домет сазнања ограничен углавном на конкретно, стварно, материјално. Зато се у наставном процесу полази од феномена који су детету блиски, стварају услови и дете подстиче да их на различите начине истражује и открива у новим контекстима и под разноврсним условима и своја нова сведочанства интегрише у оно што већ зна. У овом периоду акценат се ставља на обогаћивању и проширивању, као и интегрисању већ постојећих знања. У овом делу образовања настава основних, обавезних и дела изборних предмета реализује се у 80% прописаног фонда часова. Преосталих 20% предвиђено је за наставу дела изборних предмета и реализацију програма саме школе, која је такође обавезна.

Завршном ступњу основношколског образовања одговара улазак сазнајних способности у завршни, највиши развојни ступањ, тј. формирање способности апстрактног мишљења. То омогућава разумевање и развијање појмова и појмовних система и овладавање системом базичних научних знања. На том узрасту ученици су способни да овладају обрасцима мишљења, истраживања и решавања проблема карактеристичних за поједине дисциплине које ће им касније користити током даљег школовања. У овом делу основног образовања настава основних, обавезних и дела изборних предмета остварује се у 70% прописаног фонда часова. Преосталих 30% предвиђено је за наставу дела изборних предмета и реализацију програма саме школе, која је такође обавезна.

Исходи образовања (резултати, остварени ефекти) одређују која знања, умења, ставове и вредности сваки ученик треба да развије у току обавезног основног и општег средњег образовања и представљају реализацију постављених циљева. Исходи образовања доприносе укупном развоју личности и потенцијала ученика, његовом оспособљавању да се активно и одговорно укључи у друштвени живот и пружи, оствари свој удео у развоју друштва и културе. Они су основа за конципирање наставног и образовног рада.

*Глобализација и основна школа на Косову и Метохији*

Термин *глобализација* потиче од енглеске речи *the globe*, што значи земља, земаљска кугла, округло или лоптасто небеско тело, при чему се њено значење односи на све друштвене процесе и односе који се манифестују у свим аспектима светских збивања. Говорећи о глобализацији као чвршћој интеграцији земаља и народа света и планетарном процесу који континуирано тече са свим својим позитивним и негативним странама, ваља нагласити чињеницу да она са собом носи једну нову концепцију образовања базирану на информационим технологијама. Оно што се са сигурношћу може рећи је да процес глобализације настао са револуцијом у комуникацијама. То је време краја осамдесетих и почетка деведесетих година ХХ века које је било обележено крупним економским, политичким и друштвеним променама како у Европи и свету, тако и у нашој земљи. Тај процес познат је под једним именом као *глобализација* и она своју експанзију доживљава средином деведесетих година прошлог века. Глобализација, дакле означава „све оне процесе помоћу којих људи читавог света бивају инкорпорирани у једно светско друштво.“ (Вулетић, 2006: 19). Глобализација образовања „означава ширење могућности познавања света, особености своје земље, схватање повезаности своје земље са другим и њено место у друштву знања и информација.“ (Anderson, 1999: 13).

Глобализација се дефинише као феномен који садржи бројне и драстичне промене у свим димензијама живота. Појмом глобализације могу се „обухватити сви догађаји и сви процеси који се одвијају у савременом свету“ (Недељковић 2010: 27). Неспорно је да она има не само велики значај него и далекосежан утицај на реформу образовања, нарочито у земљама у транзицији. Имајући у виду да је процес глобализације у Србији (на Косову и Метохији нарочито) каснио у односу на друге земље због тога што она спада у групу земаља у транзицији са једне стране, али и због тога што је била изолована и под ембаргом, те самим тим економски потпуно ослабљена, васпитање и образовање нашли су се у кризи која се интензивирала из године у годину бројним друштвеним дешавањима. За глобализацију у Србији важна су два процеса: „брза приватизација у скоро свим сегментима а посебно приватизација друштвених и државних предузећа; и промена васпитно-образовног система“ (Ђорђевић 2009: 273). Како приватизација за собом повлачи отпуштање великог броја радника, становништво постаје сиромашно чиме се угрожава породица као институција што има несигурне последице. Сиромаштво као одлика земаља у транзицији, посебно изражено на простору Косова и Метохије, у великој мери ствара несигурност и неизвесност. У таквој ситуацији, праћење глобалистичких промена је отежано (илустрације ради, информациона технологија заступљена у минималном обиму, опремљеност дидактичким средствима, такође, као и стање школских зграда које су оштећене или готово неупотребљиве након ратних дешавања) што за последицу има смањену ефикасност и квалитет рада.



Иако има тенденцију осавремењавања образовања и подизање његовог квалитета, она у исто време представља мач са две оштрице. Она се може разумети и као потискивање традиције и традиционалних вредности, што може довести до разарања образовних система националних држава. Реформе образовања у земљама транзиције у први план истичу „функционалност, стандардизацију и унификацију образовања, а мање или недовољно модернизацију и осавремењивање“ (Митровић 2007: 45). Глобализација образовања заправо би требала да подразумева ширење могућности познавања света, схватања функције и смисла повезивања различитих земаља и сагледавања места сваке од њих у друштву знања и информација.

У савременим условима живота све је подређено глобализацији: наука, култура, уметност, политика, економија; самим тим и процес образовања и школа. Више се не говори о образовању које се своди само на формални школски систем, већ се говори о перманентном образовању, доживотном образовању, друштву које учи, друштву знања и сл. Овде, пре свега, мислимо на учење путем интернета (без физичког присуства), које омогућава да људско знање буде у великој мери мобилно и да се створе нови облици учења који иновирају и унапређују васпитно-образовни рад. Дакле, нове технологије и глобализација мењају човекова схватања о образовању, јер оно није више јасно структуриран пренос знања, већ добија шири контекст. Говори се о учењу током читавог живота (*life long learning*), које отвара бројне могућности да се појединац укључи у различите видове образовања и усавршавања као и стицање неопходних компетенција за живот у технолошком друштву. У глобализму се од људи очекује велика стручна оспособљеност, продуктивност у раду и квалитет. То се може постићи једино повећаном активношћу појединца, његовом спремношћу на константно мењање и прилагођавање. Нова глобалистичка концепција, сходно томе подразумева: продужавање обавезног школовања, обухват младих веома разноврсним нивоима образовања, коришћење високо развијених технологија у процесу образовања, што доприноси његовој повећаној ефикасности. Кључне тачке глобализације везане за школу односе се на: „стварање аутентичне школе организоване на основама националних традиција и нових европских тенденција; појачано учење страних језика, религијско образовање; увођење интердисциплинарних предмета; увођење нових предмета, екологије, сексуалног одгоја; више професионалне праксе“ (Ајановић 2009: 285). Тиме се утиче на стварање *школе активног учења*, где до изражаја требају до дођу самосталност, самообразовање, самокритичност, самопроцена и сл. Међутим, како школа на изванредан начин представља место сусрета између глобалне културе и националне културе, отвара се питања деловања на ученике кроз наставу појединих предмета (историје, српског језика, грађанског васпитања, веронауке) чији се садржаји налазе у овим наставним предметима, а који битно одређују будуће изборе младих генерација у прихватању или одбацивању понуђених идејних слика света. То је

задатак који је тешко реализовати, нарочито у условима борбе за национални идентитет.

### Закључак

Основна школа, као институција од националног значаја има више-струке и одговорне задатке и функције. Она се мења у зависности од промена у друштву, науци, техници, технологији, производњи и др. Намењена је свој деци у Србији (Косову и Метохији) без обзира на пол, године старости, вероисповест, националну припадност и сл. Савремена основна школа тежи да буде демократски оријентисана и прилагодљива како друштву, тако и појединцу. У том циљу, транзиционом реформом уведени су принципи на којима се темељи основно образовање а односе се на деполитизацију, демократизацију и децентрализацију. Циљ основног образовања на овим просторима подразумева складан развој личности, као и стицање општег образовања и васпитања које је неопходно сваком човеку како би могао успешно и квалитетно да живи и ради у датој друштвеној заједници. Промене, попут глобализације утичу на организацију и реализацију васпитно-образовног процеса у њој.

Развој савременог друштва креће се у смеру глобализације, све постаје део глобалног процеса. Као неминован друштвени процес обједињавања човечанства у јединствено, светско друштво које је међусобно условљено и повезано у глобално економско, политичко и културно пространство, она представља нужни фактор промена у образовању (школи) свуда у свету, па самим тим, и на простору Косова и Метохије који се одвија у специфичним околностима што за последицу има више негативних него позитивних карактеристика. Везано за промене у школи, све више се инсистира на доживотном образовању, образовању које се не своди само на формални школски систем јер више ниједна диплома није довољна за цео живот. Савремене промене у свим сферама живота и рада захтевају од појединца повећану активност, додатно улагање напора, продуктивност и квалитет, а све то може постићи једино уколико је спреман да перманентно учи и усавршава се.

### Литература

- Ајановић 2009: Ц. Ајановић, Школа и глобализација, *Будућа школа 1*, Београд: Српска академија образовања.
- Anderson 1999: L. F. A. Anderson, *Rationale for Global Perspektive*, Alexandria: Global.
- Базић 2012: Ј. Базић, *Друштвени аспекти образовања*, Београд: Институт за политичке студије Београд, Учитељски факултет Лепосавић.
- Вулетих 2006: В. Вулетих, *Глобализација*, Зрењанин: Градска народна библиотека.

- Делор 1996: Ж. Делор, *Образовање скривена ризница*, Београд: Министарство просвете и спорта.
- Denison 1988: J. Denison, *Technology, high education and Economy*, Bukurest: Higher Education in Europe (Unesco-Cepes).
- Ђорђевић 2009: Б. Ђорђевић, Глобализација и школа и образовање, *Будућа школа 1*, Београд: Српска академија образовања.
- Европска димензија у образовању 1997: *Европска димензија у образовању*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Закон о основној школи 72/2009: *Закон о основној школи, Службени гласник РС*, Београд.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања 2009: *Систем образовања и васпитања у Републици Србији*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања
- Јовановић 2004: Б. Јовановић, *Школа и васпитање*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Костадиновић 2007: Д. Костадиновић, Опште образовање и образовање наставника у условима убрзаног техничко-технолошког напретка, *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, Београд: Учитељски факултет.
- Министарство просвете и спорта 2004: *Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*, Београд: Министарство просвете и спорта.
- Минић 2012: В. Минић, *Основно образовање у Србији у другој половини XX века*, Лепосавић: Учитељски факултет.
- Митровић 2007: Љ. Митровић, *Савремене структурне промене и култура мира/огледи из социологије глобалних и регионалних процеса*, Ниш: Филозофски факултет.
- Недељковић 2010: М. Недељковић, *Друштво у променама и образовање*, Београд: Едука.
- Stoll, Fink 2000: L. Stoll, D. Fink, *Мијењајмо наше школе*, Загреб: Едука.
- Устав Републике Србије 98/2006: *Службени гласник РС*, Београд.



Радивоје Н. Кулић\*  
Универзитет у Косовској Митровици  
Филозофски факултет  
Студијски програм педагогије  
Сања М. Партало  
Универзитет у Бањој Луци  
Филозофски факултет  
Студијски програм педагогије

DOI 10.7251/NSFF1401747K

Оригинални научни рад

## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ

### *Увод*

Глобализација је још увијек омиљена тема теоретичара са подручја различитих друштвених наука који сходно томе овај цивилизацијски феномен разматрају из различитих перспектива. С тим у вези може се изнијети становиште да ова појава, под којом се генерално говорећи подразумева-ла транзиција људског друштва у трећи миленијум, означава идеју коју је по мишљењима неких аутора донијело вријеме. Истовремено нема дилеме у погледу сазнања које и данас често сусрећемо у стручној литератури да је глобализација првенствено економски феномен. То друкчије речено значи да су се глобализациони процеси најчешће разматрали из економске перспективе. У

основи таквих становишта је увиђање нове реалности: опадање значаја националних економија, односно интернационализација тржишта и услуга.

С друге стране, глобализацију не можемо и не смијемо разматрати искључиво из перспективе економике иако смо сасвим свјесни испреплетености глобализационих процеса и економских токова. Ријеч је у ствари о томе да глобализација трансформише укупне друштвене односе и животе људи колико у развијеним толико и у неразвијеним земљама и регијама. То је сасвим разумљиво јер се глобализациони процеси и јављају као резултат не само економских него и политичких институционалних и социјалних промјена условљених радикалним преображајима у производњи под утицајем технолошког и информационог напретка.

У литератури се ваома често истиче да глобализациони процеси упоредо са информационом технологијама и иновационим процесима који они стимулишу доводе до промјена у организацији рада, производних добара и услуга, односима међу нацијама и чак локалним културама, али сасвим је јасно да је образовање исто тако под снажним утицајем глобализационих процеса што потврђују многе образовне реформе не само на подручју централне и источне Еворпе него и у другим дијеловима свијета. Основна дилема у том смислу јесте да ли глобализацију ваља разумјети као

---

\* uciteljskifakultet@zahoo.com

утиларизацију образовања, на примјер на простору Европе или да ли прихватање образовних модела које намеће глобализација значи потирање националних култура и националних система образовања. Познато је да глобализација из економске перспективе у неком смислу значи повезивање националних држава у сфери економије иако то често подразумијева да снажније економије потискују слабије економије. Ова мисао има своју рефлексију и када је о образовању ријеч. Глобализацију у области образовања могуће је разумјети и као могућност да се боље упознамо и да у реформама образовања користимо најбоље образовне моделе и стандарде. Подразумева се да ће се до најбољих рјешења и резултата доћи уколико се уваже не само глобално прихваћене вриједности и резултати него и национална искуства и традиције које ће глобализационим процесима дати много шири смисао и значење. На тим претпоставкама ми заправо и промишљамо вриједност и позитиван утицај глобализације на реформске токове у образовању широм свијета, а нарочито на подручју централне и источне Европе.

### *Образовне реформе у условима глобализације*

С правом се истиче да глобализациони процеси имају свеобухватан карактер, да захватају све области друштвеног и индивидуалног живота (Борисенков, Гукаленко, Даниљук 2006), укључујући и образовање. Стога није случајно што у савременој стручној литератури наилазимо на све више текстова у којима се анализира утицај глобализације на реформе образовања (Стромкист, Монкман 2000, Карној 2000, Руст 2000, Савићевић 2003, Ладеријер, Vincent-Lançin 2005, Вуљфсон 2005 и други), односно објашњава суштина и смисао глобалног образовања (Борисенков, Гукаленко, Даниљук 2006). Неки аутори (Карној 2000) сложене односе између глобализације и образовања разматрају из три аспекта: из аспекта финансија, из аспекта тржишта и из аспекта „педагогије“. Овакав приступ глобализацији образовања оцјењујемо као један од најконкретнијих у литератури која се бави међузависношћу ове двије реалности савременог живота, без обзира на то што је Карној остао недоречен у појединим својим анализама. Али, сагласни смо са Карнојем да „финансије“, тржиште рада и сложени комплекс проблема под називом „педагогија“ пружају могућност да нешто боље разумијемо неке од посљедица глобализације у области образовања.

Када је ријеч о разумијевању глобализације образовања из перспективе финансија, или у „финансијским терминима“, потребно је нагласити да су данас многе владе под притиском да смање трошкове који се издвајају за финансирање образовања, односно да изнађу нове начине за финансијску потпору „ширења система образовања“. Такву праксу подстичу многе међународне организације, нарочито оне које желе да одлучујуће утичу на монетарне токове у појединим државама. Новца за јавну потрошњу све је мање, нарочито у државама у транзицији, па Међународни монетарни фонд и Свјетска банка настоје да дио издатака за образовање усмјере на

приватни сектор. Тај процес има различит обим и интензитет, у зависности је и од „региона“ и од економских могућности приватног сектора у појединим земљама. Свјетска банка у „својим папирима“ препоручује сљедеће „стратегије“: а) пребацивање дијела финансијских средстава намијењених високом образовању на „ниже нивое“ образовања, б) експанзију средњег и високог образовања кроз укључивање приватног сектора, ц) смањивање јавних издатака у ситуацијама када се има мали број ученика (мање од 1:40), г) повећање квалитета образовања кроз неке реформе, као што је, на примјер, децентрализација (The World Banka, према: Карној 2000).

Није тешко закључити да Свјетска банка нарочиту пажњу поклања укључивању приватног сектора у финансирање скоро свих нивоа образовања. Тако је, према неким ауторима (Стромкист, Монкман 2000), данас присутнија тенденција приватизације и децентрализације у основном и средњем образовању, што је некада било незамисливо. У неким земљама, као што је на примјер Холандија (према: Руст 2000), велики број младих људи, око 71%, посјећују школе које финансирају „невладине групе“. Таква пракса није заживјела у Скандинавији, још тачније у Норвешкој и Шведској, које немају нарочито разумијевање за приватне школе. О томе свједочи податак да тамо само 1-2% ученика похађа школе које су „приватно спонзорисане“. Али, ове школе су данас веома популарне и „атрактивне“ у срединама гдје их никада није било, као што је Русија, па и земље централне и источне Европе. То у доброј мјери важи и за високе школе и универзитете на том простору, што често погодује комерцијализацији и многим другим негативним појавама у сфери високог образовања (о томе опширније у: Кулић 2008). Овакво увјерење дијеле и многи аутори (Arnove, Torres 2007), и изражавају сумњу да ће децентрализација и приватизација школства, промовисане од међународних донаторских агенција и акционарских елита, допринијети његовој једнакости, ефикасности и квалитету.

Утицај глобализације на тржиште рада има различите манифестације, од којих је једна од најважнијих повећана исплативост виших нивоа образовања. Таква тенденција присутна је широм свијете, као резултат све веће засићености производње знањем. На тај феномен указују многи аутори (Вилсон 2005, Вуљфсон 2005 и други), наглашавајући да је утицај глобализације и технолошке модернизације промијенио свијет за вријеме транзиције из индустријских година у информационе године (Вилсон 2005). Вилсон запажа да глобализација има и повлашћени и детерминирајући ефекат на финансије, производњу, трговину, запосленост и образовање. У таквим условима радна снага све је покретнија, па су многе земље, укључујући и оне најразвијеније, принуђене да побољшају квалитет свога образовања. Различити облици образовања и учења једина су алтернатива све веће засићености рада знањем. “Природа рада доживљава дубоку транзицију, и образовање и тренинг морају бити у току тих процеса“ (Исто 2005: 49). Радно мјесто се трансформише.

У таквом развоју образовање одраслих добија још више на вриједности и значају, о чему свједоче бројне анализе наших и страних аутора (Валтерс 2000, Савићевић 2003, Џарвис 2007), од којих многе овдје нећемо помињати. Такве токове подстичу и глобализациони процеси који подразумевају да образовање одраслих и тренинг буду примарно повезани с економским развојем. То је у вези с развојем људског капитала, који ће допринијети продуктивности рада и економској конкурентности. Кооперативна глобализација повезана је са људским вриједностима и развојем човјекских способности. Учење одраслих има централну улогу и у једном и у другом (Валтерс 2000: 209), што је у основи и других андрагошких анализа (Џарвис 2007. и др.). Тако Џарвис примјећује да глобализација као „социотехнолошки феномен“, има дубоке политичке и културне посљедице, које су сагледане из различитих перспектива. Његово је мишљење да доживотно учење има једну од централних улога у глобализационим процесима карактеристичним за капиталистичка друштва у експанзији. Он сугерише да транснационалне компаније улажу у образовање на националном нивоу, из три разлога: а) због образовања радне снаге, б) са циљем поновног тренинга радника који мијењају послове и лако могу бити обучени и в) потреба радника да се континуирано образују.

Тај преокрет, односно афирмација различитих образовних модела „непосредно је повезана са потребама савремене технолошке револуције. Широко коришћење микроелектронике, роботике, биотехнологије, као и усавршених компјутера мијења карактер рада и мјесто човјека у производном процесу, модификује структуру савременог друштва, начин живота и психологију људи“ (Вульфсон 2005, 22-23). На такав „сплет околности“ указују и други аутори (Савићевић 2003, Ное 2005, Кулић, Деспотовић 2005. и др.), а указују и на још неке специфичности новонастале „ситуације“. Савићевић (2003) примјећује да глобализација утиче на просторно и временско добијање различитих знања, на начине учења, као и на еквиваленцију диплома и сертификата, на однос према оном гдје ће се и шта учити. Он посебно наглашава да национални системи образовања „губе монопол у снабдијевању и испоручивању знања. Постепено се ствара глобална мрежа „учионица“ (Исто 2003: 42), што битно мијења традиционалне концепције образовања и учења.

Ное (2005) наводи да сваки бизнис који се развија мора бити припремљен да ради са „глобалном економијом“. Допринос томе, по његовом мишљењу, даје и коришћење интернета, и-мејла, као и видео конференција у комуникацији са компанијама широм свијета. Ное запажа још двије веома важне тенденције, као посљедице глобализације образовања:

1) прва је да све већи број америчких специјалиста и менаџера одлази, са својим компанијама, широм свијета, што подразумева специфичан „образовно-културни тренинг“ за рад у другачијим радним и животним околностима, и



2) друга тенденција повезана је са све већим увозом радне снаге у САД, углавном веома образованих специјалиста, „научних талената“, који су несумњиво корисни домаћим компанијама. Али они на дужи рок могу проузроковати „незапосленост међу високообразованим стручњацима (Исто 2005: 9), односно угрозити радни и научни потенцијал земље из које долазе.

Све ово је, међутим, неизбјежна посљедица глобализације тржишта и образовања, са којом се суочавају и развијене земље и земље у развоју, само што на тај проблем гледају из различитих перспектива. При томе није тешко закључити да у „таквом расплету“ највише губе земље које су одшколовале своје кадрове за рад у западним компанијама.

Анализа савремених аутора (Стромкист, Монкман 2000, Руст 2000, Савићевић 2003, Ладеријер, Vincent-Lancrin 2005, Zajda 2005, Вуљфсон 2005, и др.) показују да глобализација има велики утицај на структуру и организацију националних образовних система у цијелом свијету. Стога нису случајна њена промишљена „из аспекта педагогије“ (Карној 2000), без којих се у цјелини не би могла заокружити расправа о међузависности глобализације и образовања. С тим у вези покрећу се бројна питања и проблеми „педагошког карактера“, који су резултат и посљедица дјеловања глобализационих процеса у данашње вријеме. Један од њих је концепција формалног школовања на свим нивоима, за коју су карактеристичне одређене промјене, превасходно у том смислу да се млади људи што боље припреме „за радно мјесто“ (Стромкист, Монкман 2000). То за посљедицу има „нове облике флексибилнијег тренинга у стручним и техничким школама“, односно још неколико „нових реалности“: а) подручја слабије повезана са тржиштем постају мање важна, на примјер историја у односу на математику и науку, б) „педагогије“ мање повезане са тржиштем губе на важности – „разредна дискусија“ заснована на критичким теоријама у подређеном је положају у односу на учење путем рјешавања проблема, в) равноправност и једнакост у вези са „женама и етничким мањинама“ постаје мање важно питање у односу на такво какво је, на примјер, питање „ефикасности“, најчешће сведено на учинак у математици и тестовима читања.

Аутори закључују да се све своди на то да ученици стекну знања и практичне вјештине које ће им омогућити „висок ниво економске конкурентности“ (Исто 2000: 13). У таквом развоју они се приближавају толико жељеном „моделу радника знања“, за које је карактеристично да користе логичко-апстрактно мишљење, дијагностикују проблеме, истражују и примјењују знања, предлажу рјешења и омогућавају њихово остваривање (Вилсон 2005). То, друкчије речено, значи да су важна и „базична и примјењена знања“, тим прије што је у посљедње три декаде „произведено“ више нових научних информација „него у посљедњих пет миленијума“ (Исто 2005: 50).

Али, многи проблеми у вези са концепцијом средњег образовања у условима глобализације нису разријешени. Није ријеч само о томе да се за-

говарају (и остварују) различити модели професионалног образовања (в. Evens 2005) широм Европе, него није „затворен“ ни проблем „свеобухватне школе“ (в. Руст 2005). Тако је овај „образовни модел“, уведен у многе европске системе образовања са намјером да се превлада јаз између елитног и масовног школовања (средње школе за најшире слојеве), све више предмет критика и оспоравања. Тој школи приговара се да је снизила образовне стандарде, али и да је омогућила све већу „недисциплину међу ученицима“ и постала плодно тло „за субверзивне идеологије“, што је потпуно бесмислено. Отворено је, међутим, питање, у неким земљама (Њемачка и др.), да ли би се могао побољшати квалитет наставе у овим школама, како би оне биле још пожељнија алтернатива у систему образовања.

Уз ово, постоје и друга исто тако важна питања у оквиру реформе образовања, од којих је посебно важно преиспитивање „традиционалног модела образовања“. У праву су аутори (Ладеријер, Vincent-Lancrin 2005) који се залажу за њихово напуштање, што се повезује и са утицајем мондијализације (глобализације). Ријеч је о томе да су прошла времена која дипломи за сва времена гарантује вриједност, односно свођење образовања искључиво у формалне оквире. Сагласни смо са Ладеријером да новонастале околности налажу изналажење новог образовног модела, који подразумева стицање перманентних компетенција, са нагласком на креативности, иновацијама и аутономији личности.

Више аутора (Карној 2000, Ладеријер, Vincent-Lancrin 2005. и др.) каже да се у условима глобализације, односно на темељу компаративних испитивања знања, вјештина и навика, на међународном нивоу сврставају у позитивне стране „мондијализације“, односно глобализације. Не би ваљало занемарити и то да је глобализација заоштрила потребу стицања основног образовања, што је посебно значајно у ситуацији када у 40 економски најнеразвијенијих земаља у свијету, 50% дјеце не завршава 4 разреда основне школе, 60-80% нема гдје да сједи или пише, док 90% учи на страном језику (Ordenez, према: Broadfoot 2001). С тим су повезане и многе кампање описмењавања у свијету, које често подржавају и финансијски помажу међународне организације, као што су Унеско и Свјетска банка.

Широка је скала специфичних феномена насталих под утицајем глобализационих процеса у економији, политици, култури, али и образовању. Тако се све чешће говори о „глобалном образовању“ (Борисенков, Гукаленко, Данилюк 2006) које индивидуи омогућава „успјешну и компетентну дјелатност на свјетском нивоу“ (Исто 2006: 437). Његов је циљ да човјека припреми за живот у свијету који се брзо мијења, односно у свијету „нарастајућих глобалних проблема“. Садржај таквог образовања подразумева неколико програмских цјелина: изучавање економских, еколошких и технолошких проблема, изучавање хуманих, општељудских вриједности, изучавање универзалних проблема (рата и мира, права човјека и др.), као и изучавање глобалне историје.

Посебно је значајно, сматрају Борисенков и сарадници, што глобално образовање „реализује циљеве националне и свјетске образовне политике“ (Исто 2006), иако се таква тврдња не поткрепљује конкретним чињеницама. Али, они су дотакли проблем избора „језгара знања“, која ће чинити свјетске, односно европске образовне програме (в. Савићевић 2003). При овоме није важно једино то да језгра знања буду функционална и у складу са потребама мобилне радне снаге, него је исто тако битно да буду отворена „према другим културама и цивилизацијама“ (Исто 2003: 41). Сасвим је извјесно да ће само у таквом развоју (и на овом подручју) глобализациони процеси у образовању достићи „квалитативно нову етапу – међународну интеграцију (Борисенков, Гукаленко, Даниљук 2006: 437), што је још увијек више пожељна него остварена перспектива.

С тим у вези није спорно да глобализација образовања, као објективни фактор савремене реалности, има много позитивних страна. Оне су можда најбоље сублимисане у настојању да се формира „свјетско политичко, економско, образовно и културно пространство“ (Исто 2006), које ће омогућити потпуно остваривање личносног потенцијала савременог човјека. Али, да ли у таквом развоју човјек ризикује да се одвоји од својих коријена, да ли ће „жртва“ бити његова историја, националне вриједности и традиција, национални менталитет? Руски аутори (Борисенков, Гукаленко, Даниљук 2006) с правом наводе ова питања, помињу их и други руски аутори (Ерасов 1998, Кравчук 2000, Леваш 2004, Вуљфсон 2005, и др.), као и наши (Савићевић 2003), питања која употпуњују укупну представу о неким противрјечностима у процесу глобализације образовања. Одређен отпор и забринутост у вези са крајњим циљевима глобализације културе и образовања изражавају и неки „француски интелектуалци“ (в. Стромкист, Монкман 2000, Ладеријер, Vincent-Lancrin 2005, и др.). Они глобализацију културе и образовања доживљавају као промовисање „америчког начина живота“, али и „површноост и униформизацију“ коју намеће „свијет англофоније“, што не би требало потпуно игнорисати.

Није спорно, дакле, да постоје одређене слабости у „глобалним анализама“ образовања, од којих Боли (2002) посебно помиње сљедеће:

1. Глобализација је често потцјењивала традиционалне образовне системе у великом броју земаља, нарочито у Азији и Африци; европски или амерички модел образовања не могу се прогласити јединим „мјерилима“ за савремено образовање.

2. Глобализација се често схвата прилично формално (закони, уписна политика, наставни планови и програми и сл.), док би требало много више пажње посветити везама између формалних структура и свакодневних акција.

3. Глобалне анализе у великој мјери занемарују постојање алтернативних образовних модела у свјетској култури, као што су азијски, афрички и исламски системи образовања, који су потенцијални изазов за најбоље образовне системе у свијету.

Болијева анализа веома је проницљива и у великој мјери тачна. Сличне недостатке у глобалним анализама образовања наводе и други савремени теоретичари са подручја педагогије, андрагогије и других друштвених наука (Савићевић 2003, Вуљфсон 2005, и др.), што је у функцији цјеловитијег и дубљег осмишљавања тога процеса. Извјесно је да ови недостаци у концепцији глобалног образовања не могу бити разлог за његову критику „с позиција провинцијализма, сепаратизма, ксенофобије и агресивног национализма“ (Джуринскиј 2006), што помињу и неки други аутори (Вуљфсон 2005). Сасвим је јасно, међутим, да глобализациони процеси у образовању имају истинску могућност да опстану само под условом да интегришу образовно искуство „Запада, Евроазије и Истока“, што је сложена, али и остварива реалност.

### *Закључак*

Неспорно је да су глобализациони процеси упоредо са демократизацијом друштвених односа у једном броју земаља, посебно на подручју централне и источне Европе, остварили снажан утицај и на образовне политике на том простору. С тим у вези могло би се закључити да је глобализација допринијела реконструкцији и осавремењавању једног броја централизованих и недовољно флексибилних образовних система, нарочито у земљама у транзицији. Глобализациони процеси су такође помогли да се транзициона друштва и економије боље упознају са најутицајнијим и најефикаснијим системима образовања у Европи и у свијету. При том мислимо на актуелност и потребу да се многа „локална рјешења“ осавремене, да се понуде бољи и животнији модели. У вези с тим посебно мислимо на концепцију средњег професионалног образовања које је нажалост било безразложно запостављено. Ријеч је о томе да је у једном броју земаља у Европи фаворизовано средњошколско образовање академског карактера док се није доволно бринуло ни о потребама транзиционих друштава и економија па ни о потенцијалним ученицима и њиховим професионалним и животним перспективама.

Глобализациони процеси имају позитиван утицај и на нека друга подручја образовања. С обзиром на то да генерално наглашава значај и вриједност образовања у процесу трансформације савременог друштва, глобализација на неки начин подразумијева развијање различитих модела и облика образовања и учења, формалног школовања, неформалног образовања и информалног учења и образовања које се понегдје погрешно и грубо изједначава са тренингом. Али, нема никакве сумње да глобализација настоји да афирмише неке од најбољих образовних модела, нарочито оних образовних модела који указују и на значај „професионалне обучености“, односно стицања практичних вјештина. Стога мислимо да њен утицај има посебну вриједност на подручју конципирања система средњег образовања који су од суштинског значаја за препород сваке националне економије.

Друго је међутим питање колико је и како је глобализација допринијела реформи високог образовања. У тој области има много отворених питања и дилема, а то што многе политички и економски утицајне земље као Руска Федерација и Француска са опрезом приступају реформама високог образовања није резултат само њиховог опирања англосаксонском моделу у том подручју него и са знањем да нека од предложених реформских рјешења не дају очекиване резултате. С обзиром на таква сазнања и оцјене реално је закључити да ће глобализација у области образовања дати најбоље резултате под условом да реформа образовања подразумијева уважавање колико глобалних рјешења и вриједности толико и националне културе и традиције у сваком сегменту образовања.

### Литература

- Арнове и Торес 2007: Arnove P., Torres C., *Comparative Education: the dialectic of the global and the local*, Rowman and Littlefield Publishlong Group, Plymouth.
- Боли 2002: Boli J., Globalization, in: Levinson, D. (ed.), *Education and Sociology*, An Encyclopedia, Routludge Flamer, New York
- Борисенков и сарадници 2006: Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк, А.Я., *Пликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования*, РАО, Москва.
- Карној 2000: Carnoy M., Globalization and Educational Reform, in: Stromquist N., Monkman K. (ed.), *Globalization and Education*, Rowman and Little – field Publishers, Inc, Oxford.
- Царвис 2007: Jarvis P., *Globalization, Lifelong Learning and The Learning Society*, Sociological Perspectives, Routludge, London.
- Кулић 2008: Kulić R., *Globalizacija i bolonjski proces*, Pedagogija, br. 4, Beograd.
- Кулић 2008: Kulić R., *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u uslovima tranzicije*, Andragoške studije, br. 1.
- Кулић, Деспотовић 2005: Kulić R., Despotović M., *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd.
- Ладеријер и Винцент-Ланцрин 2005: Laderrière P., Vincent-Lancrin S., Mondialisation, á: *Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation*, RETZ, Paris.
- Ное 2005: Noe R., *Emploe Training and Development*, McGraw – Hill Irvin, London.
- Руст 2000: Rust D. Val, Educational Reform: Who Are Radicals?, in: Stromquist N., Monkman K. (ed.), *Globalization and Education*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc, Oxford.
- Савићевић 2003: Savićević D., *Komparativna andragogija*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

- Стромкист и Монкман 2000: Stromquist N., Monkman K. (ed.), *Globalization and Education, Integration and Contestation across Cultures*, Rowman and Littlefield Publishers, Oxford.
- Вульфсон 2003: Вульфсон Б. Л., *Сравнительная педагогика история и современные проблемы*, РАО, Москва.
- Валтерс 2000: Walters Sh., Globalization, Adult Education and Development, in: Stromquist N., Monkman K. (ed.), *Globalization and Education*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc. Oxford.
- Вилсон 2005: Wilson D., The education and Training of Knowledge Workers, in: Zajda J. (ed.), *International Handbook on Globalization and Policy Research*, Springer Publishing.

## ИЗАЗОВИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ – ХОЛИСТИЧКА ЗАСНОВАНОСТ ШКОЛСКИХ РЕФОРМИ\*\*

### *Увод*

У друштву у којем глобализација и интеркултурални разговор постају окоснице нових односа, формирање нових животних компетенција и целоживотно образовање постају примарни задаци у педагогији. У том контексту „на трагу постмодерне савремена се педагогија окреће свакодневници као времену целоживотног образовања и учења: неформалним и информалним начинима стицања знања, професионалних компетенција и културе живљења. Ради се дакле, и о форми и садржају перманентног развоја човекових потенцијала и формирања нових компетенција за сутрашњицу, што педагогија мора на време антиципирати и интегрirati у систем целоживотног образовања као свој примарни задатак и трајну категорију“ (Превишић 2007, XIX). Водећи концепти промена постају „друштво знања“, „целоживотно учење“ и „развој компетенција“.

Глобална образовна политика је окренута према тржишту рада и остваривању циљева економије утемељене на знању. образовање утемељено на компетенцијама постаје значајан задатак у већем броју земаља Европске уније. Концепт холистичке утемељености реформи представља одговор на изазове које глобално друштво поставља пред школски систем. У оквиру друштва које се глобализује јавља се потреба за побољшањем квалитета и прилагођавања образовања потребама тржишта рада и локалне заједнице, што чини окосницу реформи образовања, како код нас, тако и у већини земаља из окружења. Са порастом економске, технолошке, политичке и културне међузависности јавља се потреба да образовање другачије припрема ученике за живот, што имплицира потребу за променама у школском систему. Сходно томе, реформе школског система у земљама Европе последњих деценија постају интегрисаније, холистички усмерене и зависне од ширих националних и међународних фактора. У оквиру дру-

---

\* zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

\*\* Рад је настао у оквиру пројекта Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (179060) и Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

штва које се глобализује јавља се потреба за побољшањем квалитета и прилагођавања образовања потребама тржишта рада и локалне заједнице, што чини окосницу реформи образовања како код нас, тако и у већини земаља из окружења. У складу са тим наводи се да „циљ реформи школског система у Србији јесте квалитетно образовање за све и демократизација и децентрализација процеса васпитања и образовања. У реформама је изражена тежња да школе од формативних прерасту у конструктивне и трансформативне образовне установе које спремно прихватају промене, нове образовне приступе и нове односе у оквиру својих граница и ван њих“ (Анђелковић, Станисављевић Петровић 2013).

### *Холистичка заснованост реформе школског система*

У документима међународних организација у којима се разматра унапређивање образовања (UNESCO, OECD, Савет Европе), образовање је концептуализовано као целоживотни процес који се остварује формалним и неформалним образовањем и самообразовањем (Делорс и сар. 1996: Council of Europe 2002). Анализе ових докумената јасно указују на потребу за стварањем стратегије развоја школског система који ће бити заснован на доброј организацији, квалитету и доброј осмишљености ради пружања адекватног одговора на потребе друштва знања и учења. Холистички приступ реформама система васпитања и образовања проистекао је из потреба за усклађивањем стратешких циљева образовних реформи са стратегијама развоја система образовања у Европској унији. У досадашњим промена и реформама школског система, којих је било неколико, приступало се парцијално и издвојено из контекста, вођено унутрашњим потребама. Без изражене мисије и визије реформе образовања овакве промене су биле краткорочне, изоловане, без могућности интердисциплинарног умрежавања и ширења. У складу са захтевима за усаглашавање нашег школског система са системима развијених земаља јасно је препозната важност образовања за национални развој, те је оно означено као национални развојни приоритет израдом документа под називом *Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године*. Пројекција се ослања на садашње стање система, али је вођена будућим потребама друштва у Србији.

На највишем нивоу Влада Републике Србије образовање и науку дефинисала је као приоритете будућег развоја. Као посебно битни циљеви коалиционог споразума издвојени су: „унапређење доступности, односно праведности и равноправности у образовању, повећање квалитета образовања и побољшање ефикасности образовног система“ (Грубач и сар. 2012). У супротном, наша земља би остала на маргинама Европе и била „слабо конкурентна, мало привлачна за инвестирање у секторе који стварају већу нову вредност, изложена даљој емиграцији талентованих и креативних и са утихнутим капацитетима за развој демократског и правичног друштва“ (Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године:



2). С обзиром да је образовање задржало статус приоритетне области, која може утицати на бржи економски оправак земље и изградњу демократског друштва, Влада Републике Србије је на самом почетку реформе донела низ стратегија у којима се посредно или непосредно истиче значај образовања за даљи развој друштва: Миленијумски циљеви развоја (2002), Стратегија за смањење сиромаштва (2003), Национална стратегија СЦГ за приступање Европској унији (2005), Национални план акције за децу (2004), Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године (2005), Национална стратегија запошљавања за период 2005-2010. године (2005), Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији (2006) и друго.

У складу са актуелним циљевима образовања и препорукама међународних и домаћих организација и институција, почела је реформа школског система у Србији. У оквиру стратешког документа „Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву“ изложена су основна полазишта реформе:

- Децентрализације система у правцу редефинисања улоге централне администрације, регионалних и локалних образовних власти.
- Демократизација система образовања стварањем услова за учешће интересних група у процесима одлучивања и образовања за демократију уграђену у наставни програм и школске активности.
- Побољшање квалитета на свим нивоима кроз:
  - успостављање система за процену квалитета и евалуацију, како за образовна постигнућа, тако и за институције образовања;
  - побољшање образовања наставника и успостављањем система за њихов континуирани професионални развој, као и развој другог образовног особља;
  - осавремењавање наставних планова и програма, као и ученика (Ковач Церовић, Левков 2002: 10).

У складу са основним полазиштима и циљевима реформе школског система, а с обзиром на свеобухватност и целовитост промена које се желе остварити, с правом се може говорити о холистичкој заснованости школских реформи. Посматрано са педагошког становишта, холистичка заснованост реформе школског система може се пратити на најмање три нивоа:

- свеобухватност реформе – обухват свих нивоа школског система;
- повезаност школе са актерима локалног и ширег окружења;
- целовитост промена у оквиру васпитно образовних установа.

Школски систем је састављен од низа подсистема који имају своје специфичне циљеве, јасну сврху постојања, како унутар школског система, тако и у односу на системе у окружењу. Већи број подсистема и њихова разгранатост чине школски систем комплексним и тешким за проучавање, посебно када су у питању неке анализе или даље смернице његовог развоја. Холистичка заснованост школских реформи огледа се, пре свега, у обухвату свих делова школског система, при чему се као значајно питање издваја-

ју и везе и односи сваког од делова, односно подсистема са осталим деловима система школства. У процесу реформе школски систем се посматра као целовит систем: од предшколског васпитања и образовања до докторских студија и целоживотног учења, те се и саме промене у овим подсистемима посматрају у јединству, њиховој међусобној повезаности и условљености. У складу са таквим приступом полази се од става да промена у једном делу система нужно изазива промене у осталим подсистемима, укључујући и промене у њиховој структури и функционисању. Према томе, свака промена уводи се имајући у виду целину система, а свака анализа и други поступци у поједним подсистемима, одвијају се кроз призму јединства и повезаности свих делова система.

У складу са зацртаним циљевима планирано је да реформа школског система обухвати све нивое образовања и васпитања, почев од предшколског до високог образовања, што указује на њен холистички карактер. Реформа школског система обухвата, дакле, школски систем у целости, што је битно разликује од парцијалних реформи или иновација које су, углавном, везане за ограничени контекст (Станисављевић Петровић, Видановић 2012: 42). У том смислу дошло је до значајних промена на свим нивоима школског система, као и у делу међусобне повезаности и усаглашености нивоа. Предности холистичког приступа су вишеструке, јер такав приступ, у коме школски систем посматра целовито, у јединству делова који чине целину, омогућава постављање јасних циљева, лакше праћење и евалуацију исхода, изградњу кохерентне стратегије развоја уз међусобну усаглашеност делова, односно подсистема. У даљем тексту елементи холистичке заснованости школског система биће праћени кроз кључне подсистеме, при чему не треба заборавити да сваки од подсистема има своје специфичности, али да само заједно, у међусобној повезаности, они обезбеђују адекватно функционисање школског система у целини.

1. На нивоу подсистема *предшколског васпитања и образовања* реформом су предвиђени циљеви који се односе на обједињавање делатности предшколског васпитања и образовања у оквиру Министарства просвете и спорта, као и трансформисање постојећих облика предшколства у децентрализован, диверсификован, али повезан систем, што указује на примену холистичког приступа. Као посебан задатак реформе истакнута је потреба за доношењем Закона о предшколском васпитању (који је усвојен 2010. године), што је допринело већој и функционалној повезаности потреба самих установа – вртића, деце, родитеља и локалне заједнице. Решења у новом закону усмерена су ка повећању броја предшколских установа, повећању процента обухвата деце предшколским васпитањем, посебно деце која имају највећу потребу за предшколским васпитањем (маргинализоване и депривирание групе деце, деце националних мањина, сеоска деца). Законом је, такође, предвиђено да се, осим редовних програма васпитно-образовног рада у вртићима, могу остваривати и други посебни и специјализовани програми у складу са потребама и интересовањима деце, родитеља, могућно-

стима предшколске установе и локалне заједнице. Као посебан део у оквиру реформе система предшколског васпитања и образовања издваја се *Припремни предшколски* програм, који је дефинисан као обавезан и остварује се са децом у години пред полазак у школу. Припремни предшколски програм треба да, између осталог, допринесе бољој интеграцији школе и предшколске установе и превазилажењу дисконтинуитета између ова два подсистема, односно целовитости и јединству на нивоу система. Сматра се да промене на нивоу предшколског васпитања утичу на „смањење искључености и школског неуспеха обухваћене популације и приближавање предшколског и основношколског образовања“, што, свакако, доприноси целовитости школског система (Станисављевић Петровић, Видановић 2012:207).

Значајна промена у овој области, која је, такође, дефинисана законом, односи се на остваривање права на предшколско васпитање и образовање деце са сметњама у развоју. За децу са сметњама у развоју у предшколским установама организује се додатна подршка и израђује индивидуални васпитно – образовни план ( Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010, члан 34). За децу националних мањина васпитно – образовни рад се остварује на матерњем језику, двојезично или на српском језику ако се за то определи, најмање 50% родитеља, односно старатеља деце.

Реформским захватима у области предшколског васпитања и образовања, а, пре свега, на нивоу закона, уређени су задаци и ниво образовања лица која обављају делатност предшколског васпитања – васпитача и стручних сарадника, као и осталих запослених, сарадника који обезбеђују негу, исхрану, превентивну здравствену и социјалну заштиту. Са децом узраста од шест месеци до две године раде васпитачи који имају одговарајуће средње образовање и васпитачи који имају одговарајуће више образовање, односно одговарајуће високо образовање на студијама првог степена – основне струковне студије. Са децом узраста од три године до поласка у школу, раде лица која имају одговарајуће више образовање, односно одговарајуће високо образовање на студијама првог степена у трајању од три године, или на студијама другог степена ( дипломске академске студије – мастер, специјалистичке академске или специјалистичке струковне студије).

2. На нивоу подсистема *основношколског васпитања и образовања* у периоду након 2000. године долази до значајних промена које су и законски регулисане доношењем Закона о основама система васпитања и образовања, најпре 2003. године, а затим и 2009. и 2010. године. Једна од значајних промена је да наставни план и програм основног образовања доноси Национални просветни савет. Према наставном плану из школске 2010/2011. године, поред обавезних наставних предмета, предвиђени су и *изборни предмети*: Верска настава и Грађанско васпитање, а поред тога и Народна традиција, Рука у тесту, Чуvari природе, Лепо писање, Од играчке до рачунара, Матерњи језик са елементима националне културе и Шах.

Осим тога, школа је обавезна да на листи изборних предмета, поред обавезних изборних предмета, понуди још три изборна од којих ученик бира један предмет у складу са својим интересовањима.

Најзначајније промене у основном образовању односе се на област планирања и програмирања, пре свега, увођење *Школског програма и развојног планирања*, којим се омогућава планирање рада школе у складу са њеним могућностима и специфичностима. Промене у области планирања и програмирања на нивоу обавезног образовања званично се примењују од 2003. године са доношењем документа под називом *Опште основе школског програма*. Документ *Опште основе школског програма* чини основу за израду пратећих докумената који се односе на нивое, циклусе и разреде општег образовања, као и образовне области које прате имплементацију школског програма. На основу оквира који одређују Опште основе школског програма, настао је и пратећи документ који је публикован под називом *Посебне основе школског програма за први разред основног образовања и васпитања* (2003).

У овом документу дата су основна полазишта и основни елементи за израду школског програма који ће се реализовати у првом разреду основног образовања. Посебне основе школског програма за први разред основног образовања и васпитања пружају могућност наставницима да у реализацији програма првог разреда, као организациони модел користе интегративне теме различитог степена општости, што пружа могућност за развој холистичког приступа у процесу васпитања и образовања. У складу са тим коришћење интегративних тема пружа могућност за:

- повезивање наставних садржаја у веће смисаоне целине;
- међусобно повезивање садржаја из различитих научних и уметничких дисциплина;
- истовремену обраду смисаоно повезаних садржаја,
- сагледавање феномена из перспективе различитих научних и уметничких дисциплина;
- интегрисану изградњу слике света и стицање и развој система знања и појмова;
- смисаоно, активно и искуствено учење и
- тимски рад наставника и стручних сарадника у процесу планирања, реализације и евалуације наставе (*Посебне основе школског програма за први разред основног образовања и васпитања*, 2003).

Коришћењем интегративних наставних тема наставници имају избора у организацији и реализацији наставних садржаја кроз предмете, као и путем интегративних тема. Интегративне теме, између осталог омогућавају мултиперспективност у процесу наставе, прилику да се један исти проблем сагледа из различитих углова и тиме сагледа у својој целовитости, што је и суштина холистички оријентисане наставе. Ради конкретизације и једноставније примене у пракси за сваки предмет који се реализује у првом разреду у оквиру овог документа предложен је начин повезивања са другим

предметима преко општих интегративних тема. У Посебним основама школског програма за први разред основног образовања и васпитања јављају се промене у делу оцењивања и вредновања, истиче се значај опсиног оцењивања, које квалитативно и формативно доприноси обезбеђивању услова за развој и напредовање ученика кроз образовно васпитни процес у школи.

Доношењем новог Закона о основама система васпитања и образовања 2009. године ступају на снагу законска решења која се односе на доступност и унапређивање квалитета васпитања и образовања и ефикасност и рационалност система у целини. У том смислу дата су нова законска решења која се односе на унапређивање праведности и квалитета у складу са савременим захтевима друштва. Законом се уводе мере које имају за циљ унапређивање квалитета наставе, више стандарде образовања, унапређивање социјализацијске улоге школе, побољшање квалитета рада наставника, унапређивање руковођења у васпитно-образовном систему, нови механизми за сарадњу са родитељима и ученичким парламентима и унапређивање квалитета надзора. Најважније новине за школе односе се на организацију рада и управљање, праведнију уписну политику, забрану дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања, вођење и ажурирање базе података, унапређивање система финансирања и система осигурања квалитета.

У прилог целовитости промена говоре и новине везане за надзор и инспекцију, које се односе на проширене дужности директора у делу праћења и остваривања права ученика, родитеља и запослених. Демократизација унутар школе – укључивање свих актера родитеља ученика, партнера из локалне заједнице млади, јавне институције и НВО.

Реформске промене доносе значајне новине за ученике и ученичке парламенте – представници ученичког парламента присуствују седницама и учествују у евалуацији рада школе. Најзначајније реформске промене за наставнике везане су за образовање, запошљавање, лиценцирање и стручно усавршавање. Наиме, стручна спрема наставника усаглашена је са променама насталим увођењем Болоњске декларације, а услови за запошљавање су проширени на све запослене у васпитно-образовној установи који имају контакте са децом. За наставнике је обавезно образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина које се стиче у високошколским установама у току студирања или после дипломирања.

3. Реформске промене у *средњошколском образовању и васпитању* углавном се односе на средње стручно образовање. Министарство просвете и спорта 2004. године донело је нацрт *Концепције средњег стручног образовања у Србији*. Према поменутом документу, средње стручно образовање треба да омогући стицање занимања и квалификација, знања и вештина неопходних за рад у одређеном подручју рада, стицање иницијалног и континуираног стручног образовања и усавршавања и да обезбеди неопходне предуслове за добијање посла и економску независност, развој способности, талената и потенцијала и лично самоиспуњење. Као један од битних

циљева реформе у средњем стручном образовању истиче се диверсификација институционалних облика и модела. Овим циљем обухваћено је више аспеката организационих структура, како на нивоу републичке мреже средњих стручних школа, тако и на нивоу унутрашње организације. Тежи се утврђивању норми и стандарда за рад школа који ће омогућити вертикалну и хоризонталну повезаност и проходност унутар стручног образовања. Као значајно питање издваја се остваривање диверсификације на унутрашњем нивоу, односно на нивоу наставних планова и програма, садржаја и наставних метода. Таква диверсификација омогућава иновирање процеса образовања на нивоу средњих школа, увођење савремених метода рада, чиме се утиче на побољшање наставног процеса у целини.

У процесу реформе на нивоу средњег стручног образовања тежи се ка повезивању школа са непосредним окружењем, различитим интересним групама, институцијама, организацијама, родитељима и другим појединцима. Партнерство средњих стручних школа и локалне заједнице обезбеђује помоћ и подршку у планирању, управљању, политици инвестирања, додатним облицима рада и финансирању. За средње стручне школе посебно је значајна повезаност са локалним тржиштем рада, привредним предузећима, професионалним асоцијацијама, предузетницима, другим институцијама и различитим облицима неформалног образовања. Холистичка усмереност реформских захвата у области средњег стручног образовања огледа се у остваривању повезаности школа са локалним окружењем с циљем пружања смисленог одговора на потребе привреде појединих региона.

У реформи средњег стручног образовања значајна пажња посвећена је професионализацији рада наставника и сарадника. Са аспекта подизања квалитета и унапређивања наставног процеса овај циљ има изузетан значај, посебно ако се имају у виду недостаци у традиционалном образовању наставника. С обзиром на то да у средњем стручном образовању раде различити профили наставника, од којих неки који током свог иницијалног образовања нису адекватно педагошки и психолошки припремљени, као значајно истиче се континуирано усавршавање наставника у делу стручног и дидактичко-методичког оспособљавања, тимског рада и развоја одређених вештина. У процесу реформе планирано је активно укључивање Заједнице стручних школа, од које се очекује активно учешће у остваривању сарадње са социјалним партнерима, креирању развоја и програма средњег стручног образовања, планирању мреже и уписне политике и дефинисању норми и стандарда за наставнике и школе.

Децентрализација и регионализација стручног образовања такође су уткане у холистички дух реформе средњег стручног образовања и односе се на решавање питања управљања квалитетом и квантитетом у овој области. Формирање Националног савета за стручно образовање при Влади Републике Србије законски је регулисано Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године. Улога овог Савета је да пројектује, прати и усаглашава развој стручног образовања и обуке и усаглашава инте-

ресе, потребе и могућности свих социјалних партнера и осталих заинтересованих. Услед промена у друштву, као значајно питање у реформи средњег стручног образовања издваја се однос између приватног и државног сектора у овој области. Како је област средњег образовања атрактивна за приватни сектор, постављају се питања доношења стандарда за оснивање приватних школа, усвајања политике подстицања нових школа и регулисање односа приватних и државних школа.

Законом о основама система образовања и васпитања, средње школе су према карактеру садржаја образовања подељене на општеобразовне, стручне и уметничке школе. Наставне планове и програме средњег стручног образовања доноси Национални просветни савет. Наставни планови и програми чине основу за стварање школских програма, а предвиђа се да школе могу остваривати и друге програме и активности усмерене на унапређење васпитно – образовног рада, повећање квалитета и доступности васпитања и образовања. Новину у закону из 2009. године представља одредба да установе могу стећи статус модел центра.

Реформски захвати на нивоу општеобразовних школа - гимназија интензивирани су тек од 2004. године. На иницијативу Заједнице гимназија Србије, јавиле су се прве идеје о могућим правцима развоја гимназија, које су прерасле у предлог, односно документ који је послат Министарству просвете на разматрање. Међутим, без обзира на постојећу иницијативу Заједница гимназија Србије, Завод за унапређивање васпитања и образовања је 2007. године ангажован да приступи изради планова и програма гимназијског образовања. Премда је Завод за унапређивање образовања и васпитања у два наврата сачинио планове за гимназијско образовање, до њиховог усвајања није дошло, пре свега, због оштрих реакција стручне јавности. Због постојећих проблема, реформа гимназијског образовања је одложена на две године, а Национални просветни савет је 2011. године истакао захтев за дефинисање стандарда гимназијског образовања, што је предуслов за преузимање даљих реформских корака. У реформи средњег образовања посебна пажња посвећена је образовању ученика који припадају националним мањинама, као и ученика са сметњама у развоју.

4. У складу са општим променама у систему васпитања и образовања дошло је до промена у *високошколском образовању*. Централни правац реформи односио се на усклађивање система високог образовања са системима развијених европских земаља. Целовите реформе у унутрашњим оквирима високог образовања усмерене су ка повећању ефикасности система, у смислу смањења оних који одустају од студија и скраћивања дужине студирања. Осим тога, промене су усмерене ка увођењу механизма контроле квалитета наставног процеса, самих програма и реализовања наставе. У том смислу тежи се диверсификацији наставних програма и успостављању равнотеже између практичне и теоријске наставе, као и укључивању студената као партнера у процес образовања. Први практични кораци начињени су реформисањем виших школа у високе, с временом студирања од

три године. С обзиром на то да су ове институције у претходном периоду имале третман другоразредних институција у систему високог образовања, тежи се ка њиховом реформисању које треба да их доведе у статус регуларних високошколских институција које пружају основна теоријска знања и практичне вештине за обављање одређених послова. Доношењем Закона о високом образовању 2005. године, уређен је нови систем високог образовања, у смислу услова и начина обављања делатности, финансирања и других питања (Закон о високом образовању, 2005). У складу са одредбама овог закона, делатност високошколских установа одвија се на универзитетима, факултетима, академијама струковних студија, високим школама и високим школама струковних студија. У обезбеђивању развоја и унапређивању квалитета високог образовања посебну улогу има Национални савет за високо образовање. Национални савет бира Народна скупштина Републике Србије, а његова основна надлежност је праћење развоја овог сегмента образовања и његово усклађивање са европским и међународним стандардима. У складу са законом из 2005. године, Национални просветни савет утврђује стандарде за издавање дозвола за рад, стандарде и поступак за акредитацију студијских програма и установа високог образовања у целини.

Реформске промене у систему високог образовања усаглашене су са Болоњским моделом ради лакшег препознавања ступњева и могућности за већу мобилност студената и наставника. Усаглашавање са Болоњским моделом високог образовања довело је до значајних промена на нивоу универзитета, односно факултета и академија струковних студија, односно високих школа академских и струковних студија. Значајније промене догодиле су се у студијским програмима академских и струковних студија. Делатност високог образовања остварује се само на основу програма који су одобрени од Комисије за акредитацију. Значајна промена у високом образовању је успостављање троцикличног модела студирања. Први циклус студија представљају основне студија, које могу да буду организоване на академском и струковном нивоу. Поред дипломе о завршеним основним студијама, уведен је и додаток дипломи који садржи комплетну информацију о структури и реализацији наставног плана на студијама.

Други циклус студија може се организовати на академском и струковном нивоу, с том разликом што се завршетком академских студија добија звање мастера у одређеној области, док се на високим струковним школама добија назив специјалисте за одређену област, након завршеног специјалистичког програма. Програми другог циклуса системски су повезани са претходним циклусом и чине наградњу у одређеној специфичној области. Овим циклусом стиче се виши ниво знања, оспособљавање за коришћење стручне и научне литературе, самостално доношење закључака и анализа. Докторске академске студије чине трећи циклус студија, након чијег завршавања се стиче степен доктора наука у одређеној, специфичној области.



У реформи високог образовања значајна пажња је посвећена студентима и њиховим организацијама. У том смислу издваја се улога Студентског парламента чији се начин избора и број чланова утврђује Статутом факултета. Мандат чланова Студентског парламента траје годину дана, а избор чланова одржава се сваке године у априлу, тајним, непосредним гласањем. На високошколским установама наставно особље чине наставници, истраживачи и сарадници, као и ненаставно особље које је задужено за послове стручне, административне и техничке природе. Законом о високом образовању из 2005. године регулисана су питања финансирања и надзора на високошколским установама.

У реализацији болоњске визије реформе високог образовања у нашој земљи јавиле су се многе препреке, које је било могуће предвидети још на самом почетку реформе. Отпори и препреке изазвани су чињеницом да је универзитетски систем структурисан на традиционалним и хијерархијским основама, као и недостатком искуства у активном учешћу у реформама од стране главних актера. Такво стање довело је до низа противуречности у процесу реформисања високог образовања, посебно у каснијим периодима након имплементације предузетих корака (Максимовић, Станисављевић Петровић 2012).

„Реформа универзитетског образовања односи се и на компетенције универзитетских професора и сарадника. Они сада, осим постојећих, прихватају и улоге планера, програмера, организатора, партнера, мотиватора, реализатора, евалуатора у функцији оспособљавања младих за целоживотно учење и професионални развој“ (Анђелковић 2009: 294). Они су промо-тери, истраживачи, едукатори који континуирано унапређују педагошке и дидактичко-методичке компетенције које представљају елементе културе квалитета. Кроз професионални развој наставници треба да унапређују своја знање, вештине, ставове, градећи своју етику, постајући отворени за нова учења кроз прилагођавање захтевима брзих промена у окружењу.

Афирмација идеје доживотног учења заснованог на потребама и интересима „друштва знања“ условљава промене у образовању наставника и њиховом професионалном напредовању. Иако се програми образовања наставника у различитим земљама разликују, ипак постоје и неке заједничке карактеристике. То су (Ben Peretz, према Пастуовић 1999):

- студије садржаја поучавања (академске дисциплине),
- основне студије образовања,
- студије учитељске професије (студије педагошког програма),
- организована учитељска пракса.

Ове карактеристике треба сагледавати холистички, у узајамном деловању и прожимању. Много је проблема везано за сваку од наведених карактеристика: од тражења праве мере између знања академске дисциплине и педагошког, дидактичко-методичког знања и способности; од различитих гледишта на садржаје основних студија образовања, преко различитих садржаја и обима педагошког програма, као и начина њихове реализације на

факултетима; до организовања и извођења методичко-дидактичке праксе и стварање рефлексивног наставника за преиспитивање постојеће праксе и њено унапређивање.

Одговор на питање – како ићи у корак са временом, како одговорити на потребе савременог друштва, знати које су то способности, вештине и вредности које воде успешној интеграцији у друштву утемељеном на знању, потребно је тражити у континуитету образовања и усавршавања људи, које се огледа у сталном напредовању и професионалном развоју које сагледавамо кроз концепт целоживотног учења у јединству формалног, неформалног и информалног образовања.

### *Закључак*

У досадашњем развоју школског система постојао је велики број реформи којима се тежило променама, иновирању и унапређивању, односно развоју система. Заједничка карактеристика ових реформи је парцијалност, односно увођење промена у поједине подсистеме и њихове елементе (промене у програмима, уџбеницима). За разлику од таквог приступа, актуелну реформу карактерише целовитост, односно холистички приступ – тежња да промене обухвате све подсистеме и елементе школског система. Такође, највећи број досадашњих реформи углавном је инициран унутрашњим потребама самог система, тежњом да се оствари усаглашеност у појединим сегментима подсистема, или уведу промене које ће допринети његовом развоју. У том смислу, мало је покушаја да се школски систем посматра као део јединственог друштвеног система, у светлу његовог функционисања и отворености према спољашњем свету. Разлози за то су вишеструки, а један од њих, свакако, јесте затвореност самог школског система, његова одвојеност и отуђеност од осталих друштвених подсистема, потреба и промена самог друштва у коме егзистира.

У актуелним реформама школског система изражена је тежња за променама које су усклађене са потребама друштва с циљем пружања адекватног одговора променама у којима се и само друштво налази. У том смислу промене у школском систему заснивају се на холистичком приступу, у коме се школски систем посматра као целина, који карактерише унутрашња повезаност подсистема, као и усклађеност и повезаност са спољашњим окружењем, локалном и широм друштвеном заједницом. Посматрано са таквог становишта реформе у школском систему усмерене су ка променама изнутра, с циљем унутрашњег повећања функционалности система, као и променама споља – ради остваривања адекватне функционалности у друштву у коме постоји. Несумњиво је да се холистичка заснованост школских реформи, с обзиром на опште друштвене промене, може сматрати сасвим оправданом. Искуства земаља у окружењу, као и развијених земаља Европе указују да су промене у школским системима све више условљене

друштвеним потребама, те да су, углавном, целовите и условљене ширим, како националним, тако и међународним потребама.

Савремено друштво намеће нове образовне захтеве и ствара нове образовне потребе појединаца. У том погледу неопходно је да се школски систем отвори према заједници, што изискује целовите промене, како на нивоу подсистема, тако и система у целини. У том смислу неопходно је да промене у школском систему обухвате све кључне аспекте друштвеног живота и рада, као и будуће животне и развојне потребе појединаца. Ако се има у виду да је будућност друштва, али и појединаца зависна од образовања, односно школског система, онда је сасвим јасно да он има улогу кључног развојног фактора друштва, јер квалитетно образовани појединци чине предуслов за развој и напредовање сваке друштвене заједнице. Сматра се да је школски систем један од најважнијих елемената животне и развојне инфраструктуре сваког појединца, друштва и државе, јер његов укупан ефекат одређује обим, квалитет и резултат коришћења и развоја свих других система и ресурса. Из тог разлога неопходно је да се промене у школском систему остварују целовито, правремено, квалитетно и ефикасно, уз вођење јавних и компетентних расправа, а с циљем припремања образованих појединаца, мотивисаних, креативних и оспособљених за примену стеченог знања.

## Литература

- Анђелковић, Станисављевић Петровић 2013: С. Анђелковић, З. Станисављевић Петровић, *Школа и неформални образовни контексти*, Београд: Универзитет у Београду, Географски факултет.
- Анђелковић 2009: С. Анђелковић, Према целоживотном учењу и друштву знања – савремене компетенције наставника географије, *Зборник радова Географског факултета*, Београд, Vol. LVII, 285-298.
- Грубач, К. и сар, *Да ли имамо образовање за модерно друштво и развој?* [http://www.b92.net/info/dokumenti/index.php?nav\\_id=631430](http://www.b92.net/info/dokumenti/index.php?nav_id=631430) feb. 2013.
- Делорс и сар. 1996: J. Delors, et al., *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century, Paris: UNESCO.
- Закон о предшколском васпитању и образовању 2010. Београд: *Просветни преглед*.
- Закон о високом образовању 2005: *Службени гласник Републике Србије*, бр, 76/2005, 100/2007. аутентично тумачење, 97/2008. и 44/2010.
- Ковач Церовић, Левков 2002: Т. Ковач Церовић, Љ. Левков, *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

- Максимовић, Станисављевић Петровић 2012: Ј. Максимовић, З. Станисављевић Петровић, Противуречна искуства студената о дометима реформе високог образовања. *Теме*, XXXVI, бр.3, 1173-1189.
- Пастуовић 1999: N. Pastuović, *Edukologija*, Zagreb: Znamen, 488-494.
- Посебне основе школског програма за први разред основног образовања и васпитања* 2003. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Превишић 2007: V. Previšić, (ur), *Kurikulum teorije – metodologija – sadržaj i struktura*, Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.
- Станисављевић Петровић, Виденовић 2012: З. Станисављевић Петровић, Д. Виденовић, *Промене у школском систему у Србији*, Ниш: Филозофски факултет.
- Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године, *Службени гласник РС*, бр. 107/2012.
- Council of Europe 2002: *Recommendation (2012)12 of the Committee of Ministers to member states on Education for democratic citizenship*, Strasbourg: DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

## ISTRAŽIVAČKI RAD STUDENATA U SAVREMENOM DRUŠTVU ZNANJA\*\*

### *Uvod*

Termin društvo znanja prvi put je upotrebljen šezdesetih godina 20. veka i bio je izraz optimističkih težnji toga doba i vere da će se razviti društvo u kome će zdrav razum biti zamenjen naučnim rezonovanjem (Vilima, Hofman 2008: 265-285). Tek devedesetih godina počinje šira primena ovog pojma sa pojavom istraživanja koja će društvo znanja posmatrati kao poseban intelektualni i društveni fenomen. U ovom periodu koncept *društvo znanja* povezivan je sa konceptom *informaciono društvo* i učešćem tehnologije u procesu stvaranja i prenošenja znanja; ali i sa ključnim pitanjem koje su postavili sociolozi: Da li novi modeli stvaranja i prenošenja znanja menjaju društvo, kulturu i ekonomiju? Pitanje koje se tada pojavljuje kao sociološko ubrzo prerasta u političko i ekonomsko. Za puteve razvoja društva znanja zainteresovane su mnoge političke i ekonomske organizacije i međunarodne institucije kao što su: Evropska komisija, OECD, Svetska banka. Bez obzira na multidisciplinarnost i multidimenzionalnost ovog koncepta postiže se, na neki način, konsenzus po pitanju uloge obrazovanja u društvu znanja. Naime, obrazovanje postaje ključni faktor društvenog i ekonomskog prosperiteta i ekonomsko i političko pitanje od posebnog strateškog značaja.

Postavljanje obrazovanja za centralni element oko koga se razvija koncept društva znanja, približava ga srodnom konceptu koji je nastao u pedagoškom miljeu – to je koncept društva koje uči. *Društvo koje uči* prvobitno se odnosilo na društvo u kome su razlike između formalnog i neformalnog obrazovanja nestajale, u kome je doživotno učenje postalo potreba i uslov života, gde obrazovanje prestaje da bude privilegija elite i u kome je najznačajnija veština *naučiti kako se uči* (Vilima, Hofman 2008: 265-285). Definisanje kompetencija kao što su inicijativa, fleksibilnost, spremnost za promene, kreativnost, samostalnost u rešavanju problema, kooperativnost i učenje tokom celog života, kao osnove društva znanja, još više će približiti ove pojmove, te se „neretko, pojam postindustrijskog društva znanja izjednačava sa pojmom društva učenja“ (Đurišić-Bojanović 2007: 211-224).

---

\* jelene.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

\*\* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“ broj 179036 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

*Metodološka obrazovanost nastavnika*

U ovom radu, obrazovanje kroz istraživanje posmatraće se kao pedagoški problem koji ima veliki značaj za društvo znanja. Naime, ono se ne odnosi samo na istraživanje realnosti obrazovanja koja studentima pruža bliži uvid u pedagošku praksu, već i na viši nivo svesnosti o pedagoškim problemima. Od studenata se očekuje da razviju svest o potrebi da se ide u korak sa dostignućima pedagoških teorija i spremnosti da istraže mogućnosti operacionalizacije svojih znanja u praksi i da istražuju njene potrebe. Na ovaj način, otklonile bi se mnoge slabosti u ostvarivanju i usvršavanju vaspitno-obrazovnog procesa koje su rezultat, osim delovanja drugih nepovoljnih činilaca i uslova, i nedovoljno razvijene metodološke obrazovanosti nastavnika. Opšte osnove metodološke obrazovanosti nastavnika trebalo bi da se razvijaju već tokom školovanja za nastavnički poziv i da se dalje obogaćuju i razvijaju u neposrednoj praksi vaspitno-obrazovnog rada i različitim oblicima (institucionalnim i samostalnim) stručno-pedagoškog usavršavanja nastavnika.

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost nastavnika – istraživača. Pod metodološkom obrazovanošću nastavnika podrazumeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Maksimović, Bandur 2013: 595-610; Kundačina 2003: 221-235). Metodološka obrazovanost značajna je za pedagošku teoriju i praksu, te je za unosenje promena u obrazovanju i vaspitanju poseban uslov saradnja teoretičara i praktičara. Imajući u vidu napred navedeno, Jovanović (2003: 203-219) govori o kriterijumima naučno-pedagoškog mišljenja koji se odnose i na područje naučnog pedagoškog istraživanja: (1) Sposobnost analiziranja pojava, činjenica i odnosa u vaspitanju i obrazovanju u njihovoj celovitosti, međusobnoj zavisnosti, uslovljenosti i razvojnosti. (2) Sposobnost osmišljavanja, praćenja, kontrole i vrednovanja uticaja pedagoških činilaca, sadržaja, oblika i metoda na proces usvajanja znanja, veština i navika, razvoj sposobnosti, ponašanja i vrednosnih orijentacija. (3) Sposobnost izbora, osmišljavanja i ostvarivanja adekvatne pedagoške strategije i tehnologije u skladu sa projektovanim ciljevima, zadacima i uslovima vaspitno-obrazovnog rada. (4) Mogućnost da se u pedagoškom mišljenju i delovanju iskoriste svi tipovi mišljenja (analitičko, sintetičko, logičko, kritičko, strateško, operativno, intuitivno, kreativno, stvaralačko...). (5) Sposobnost razlikovanja pedagoški utemeljenih od kvazipedagoških i naučno neutemeljenih teorijskih postavki, ciljeva i vrednosti pedagoškog rada. (6) Sposobnost prevazilaženja sopstvenih zabluda, ograničenja, stereotipa, jednostranosti i kritičkog samosaznavanja pedagoški utemeljenih stavova, vrednosti, ciljeva, oblika i sadržaja pedagoškog delovanja. (7) Sposobnost da se razumeju, prihvate i delatno ostvare naučno proverene u praksi dokazane pedagoške ideje, sistemi i modeli pedagoškog rada. (8) Sposobnost analiziranja, istraživanja, evaluiranja i usavršavanja

svakodnevne pedagoške prakse i sopstvene nastavničke delatnosti. (9) Sposobnost uopštavanja sopstvenog pedagoškog iskustva, njihovog osmišljavanja i prezentovanja, kao i kritičkog prihvatanja savremenih i inovativnih modela i oblika vaspitno-obrazovnog rada.

Potrebu za metodološkim obrazovanjem nastavnika na našim prostorima, isticalo je više pedagoga i psihologa (Maksimović 2012a; Maksimović 2011: 548-557; Kundačina 2003: 221-235). Navešćemo neke od njihovih stavova i mišljenja. Mužić (2004) smatra da nastavnik ako želi da postane realizator svog vaspitno-obrazovnog procesa mora da zna kako da ga naučno utemelji i ulogu učitelja u istraživačkom radu vidi u sledećim oblicima: (1) izvođenju akcionih istraživanja, (2) učešću u terenskim istraživanjima koje izvode spoljne naučne ustanove, (3) praćenju i kritičkom (ne)prihvatanju rezultata naučnih istraživanja koja se iznose u pedagoškoj praksi: knjigama, časopisima, novinama.

U formiranju profila nastavnika, metodologija pedagogije ima značajnu ulogu jer olakšava komunikaciju sa stvaraocima, pomaže u razvijanju kulture komunikacije pomoću pisane reči, lakše praćenje naučnih dostignuća (Maksimović 2012b: 11-28; Maksimović 2011: 548-557; Kundačina 2003: 221-235), sa druge strane, istraživačka praksa i metodološka osposobljenost podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja i znanja merenja, već i sasvim konkretna znanja za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških i statističkih podataka istraživanja i prezentaciju rezultata na stručnim aktivima. Reč je o konkretnoj metodološkoj kompetenciji, metodološkoj sposobnosti i metodološkoj obrazovanosti nastavnika. Grupa autora (Maksimović 2012b: 11-28; Kožuh, Maksimović 2011; Kundačina 2003: 221-235) navodi pozitivne strane mišljenja i metodoloških postupaka: (1) omogućavaju egzaktniji način mišljenja, (2) zahtevaju da se u određenoj meri do saznanja u odeljenju dolazi egzaktno, (3) omogućavaju da se rezultati istraživanja izražavaju u obliku objektivnih brojnih postupaka, u sažetom, racionalnom, pogodnom i jasnom obliku primene u neposrednoj praksi.

Model izgrađivanja metodološke kompetencije nastavnika trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačkih iskustava tokom studiranja, učenju na osnovu iskustva, učenju o metodološkim radionicama. Od savremenog nastavnika zahteva se da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vaspitač generacije. Kojim metodološkim kompetencijama bi trebalo da ovladaju nastavnici u primarnom obrazovanju? Na osnovu dosadašnjih diskusija predstavimo preliminarnu listu koja bi mogla dati odgovor na prethodno pitanje:

(1) Poznavati epistemološka obeležja i osnovne naučne metode koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje (Mužić 2004; Pejović 1983).

(2) Koristiti rezultate drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači.

(3) Razumeti jezik nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se nastavnici bave.

(4) Vladati tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke: proučavanje literature, pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanog naučnog izveštaja (Mužić i dr. 2003).

(5) Poznavati osnovna metodološko-logička pravila o definisanju, klasifikaciji i zaključivanju.

(6) Poznavanje naučnih metoda prikupljanja podataka: posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja, proučavanje slučaja (Halmi 2004; Mužić 2004).

(7) Poznavanje naučnih metoda: deskriptivna, kauzalna, komparativna, istorijska (Mužić 2004; Mužić 2004).

(8) Poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova.

(9) Poznavanje i uvažavanje etičkih pravila i normi naučnog rada (Mužić i dr. 2003).

(10) Motivisanost za permanentno praćenje najnovijih naučnih saznanja do kojih dolaze nauke o obrazovanju.

(11) Vladati kompetencijama koje su važne za učestvovanje u timskim istraživačkim projektima.

(12) Steći izvesnu naučnu kritičnost, kritički odnos prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i prema rezultatima vlastitih stručnih radova.

#### *Metodološki okvir istraživanja*

U školi usmerenoj na promene, pedagozi ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja, koja najčešće sprovode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već bi trebalo da postanu aktivni učesnici u procesu istraživanja (Bandur, Maksimović 2012: 22-32). Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima, pedagozi postaju reflektivni praktičari (Šin 1990) i istraživači (Mek Nif 2002).

Obrazovanje i osposobljavanje studenata pedagogije za profesionalni rad u našim uslovima realizuje se na različite načine, kroz: teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, projekata istraživanja, konsultativni rad, stručnu pedagoško-metodičku praksu. Institucionalna podrška metodološkom obrazovanju pedagoga javlja se kao temeljno polazište u učenju i poučavanju pedagoga, koje vodi prema razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija. Danas, u sistemu savremenog obrazovanja i vaspitanja, naglašena je uloga i značaj analitičko-istraživačkog i savetodavnog rada pedagoga. Kao stručni saradnik, u predškolskoj ustanovi i školi, pedagog afirmiše ideje savremenog obrazovanja za društvo znanja, društvo u kojem je moguće planirati, realizovati i evaluirati obrazovno-vaspitni proces, u skladu sa evropskim standardima i mogućnostima sredine u kojoj deluje (Maksimović, Bandur 2013: 595-610; Kopas-Vukašinović, Maksimović 2010: 587-602).

Predmet ovog istraživanja su stavovi o metodološkom obrazovanju iz ugla budućih pedagoga. Zadatak u istraživanju je da faktorskom analizom izdvojimo faktore koji su usmereni na značaju ličnih svojstava istraživača, svojstava



istraživanja kao i značaja bavljenja datim predmetom istraživanja, značaju naučno-istraživačkih radova za budući poziv, ako i značaju poznavanja karakteristika istraživanja i njihove realizacije u vaspitno-obrazovnoj praksi.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i urađeno je skaliranje studenata iz uzorka. Instrument SKS (skala procene Metodološko obrazovanje studenata) posebno je sačinjena, za potrebe ovog istraživanja.

Istraživačkim uzorkom obuhvaćeno je 110 studenata treće i četvrte godine osnovnih studija, kao i studenti master studija Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu, tokom školske 20013/14. godine. Na osnovu postavljenog predmeta, zadataka i hipoteza istraživanja, izvršen je odabir uzorka istraživanja. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 39 studenata treće godine, 48 studenata četvrte godine i 23 studenata master studija pedagogije. Struktura ispitanika prema godini studija prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: Struktura ispitanika prema godini studija

	f	%	Validni %	Kumulativni %
Treća godina	39	35,5	35,5	35,5
Četvrta godina	48	43,6	43,6	79,1
Master	23	20,9	20,9	100,0
Ukupno	110	100,0	100,0	

#### *Analiza i interpretacija rezultata*

Faktorskom analizom urađene su strukture korelacija među velikim brojem varijabli koje se nalaze na skali koja je konstruisana za potrebe ovog istraživanja. Utvrdili smo faktore koji leže u osnovi međusobne povezanosti manifestnih varijabli.

Tabela 2: *KMO i Bartletov test*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,779	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1321,331
	df	435
	Sig.	,000

Kako bismo proverili da li je skup podataka prikladan za faktorsku analizu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), test treba da je veći od 0.3, a da je vrednost Bartlet testa značajna, tj. da vrednost treba biti 0,05 ili manja. Kada analiziramo dobijenu Tabelu 2 videćemo da vrednost KMO testa iznosi 0,779, a Bartletov test pokazuje da je vrednost statistički značajna, tačnije iznosi  $p=0.00$ , te sa sigurnošću možemo potvrditi da je faktorska analiza opravdana.

U analiziranju Tabele 3 vidimo izdvojene faktore. Kako bismo odredili koliko faktora treba da izdvojimo razmatramo deo rezultata. Po Kajzerovom kri-

terijumu zanimaju nas samo komponente čija je karakteristična vrednost 1 ili više. Jasno se mogu videti (Tabela 3) 9 faktora koji imaju karakteristične vrednosti 1 ili više. Tih 9 komponenata objašnjavaju ukupno 65,89% varijanse.

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost pedagoga istraživača. Iz Tabele 3 vidimo da većina ispitanika smatra da su lična svojstva istraživača, kao što su fleksibilnost, kreativnost, otvorenost, pouzdanost od izuzetnog značaja u pedagoškim istraživanjima.

Tabela 3: Faktorska analiza skale Značaj metodološkog obrazovanja studenata pedagogije

	Pre rotacije			Posle rotacija		
	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
Naučno-istraživački rad	7,977	26,589	26,589	3,578	11,928	11,928
Primena u praksi	2,325	7,751	34,340	2,599	8,663	20,591
Projekti istraživanja	1,913	6,376	40,716	2,543	8,477	29,068
Uslovi istraživanja	1,514	5,046	45,762	2,428	8,093	37,162
Dokumentacija	1,384	4,614	50,377	2,189	7,298	44,459
Izveštaj	1,352	4,505	54,882	2,003	6,675	51,135
Timski rad	1,165	3,883	58,765	1,954	6,513	57,648
Interpretacija	1,098	3,659	62,424	1,332	4,439	62,087
Potrebe istraživanja	1,038	3,461	65,885	1,139	3,798	65,885

Iz Tabele 3 vidimo da je ukupni procenat objašnjene varijanse zadržanih faktora 65,89. Faktorskom analizom sa Varimaks rotacijom ekstrahovani su faktori, a koristili smo kriterijum karakterističnog korena preko 1 za dobijanje faktora.

Podaci dobijeni postupkom faktorske analize pokazuju nam da instrument napravljen za potrebe ovog istraživanja ima dobre psihometrijske karakteristike. Procenat dobijene varijanse je dosta visok i iznosi 65,89; što značajno prevazilazi očekivanja za instrumente koji se konstruišu za potrebe istraživanja u društvenim i humanističkim naukama.

### Zaključna razmatranja

Model izgrađivanja metodološke obrazovanosti trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačke prakse tokom studiranja, učenju na osnovu iskustva, učenju o metodološkim radionicama. Pri tome, ispoljava se zainteresovanost za istraživački rad i učenje i formira metodološka orijentacija kao komponenta metodološke kompetencije. Od savremenog pedagoga zahteva se da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vas-

pitač generacije. To je moguće ostvariti samo stalnim stručnim usavršavanjem i metodološkim obrazovanjem.

Uprkos sve većem razumevanju i afirmaciji značaja metodološke obrazovanosti za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših pedagoga. Razloge takvom stanju možemo tražiti u sledećem:

(1) Od prosvetih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni.

(2) Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru postdiplomskih ili doktorskih studija), uglavnom nemaju nikakvu podršku.

(3) Dugogodišnja praksa koja je pedagoge stavljala u poziciju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doprineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje istraživanja.

Studije pedagogije teže razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija studenata, osposobljavanju studenata za refleksivnu praksu. Ispitivanjem stavova studenata pedagogije o značaju metodološkog obrazovanja došli smo do značajnih podataka.

Sve navedene tvrdnje iz skale SKS visoko su vrednovane, a odnose se na sve komponente metodološke obrazovanosti pedagoga, a to dokazuju i procenti u tabelama analize i interpretacije rezultata. Studenti smatraju da je istraživačka aktivnost pedagoga za refleksivnu praksu izuzetno značajna. Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost pedagoga podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka. I sa ovim se studenti slažu i pridaju značaj. Studenti smatraju da je od velikog značaja istraživačka i metodološka edukacija tokom školovanja, kao i sticanje kompetentnosti na ovom polju. Budući pedagog mora biti praktičar i teoretičar prakse. Mora biti orijentisan na doživotno obrazovanje, jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završenim.

Takođe, vršena je i faktorska analiza dobijenih rezultata. Izdvojeno je 9 faktora: Primena u praksi, Projekti istraživanja, Uslovi istraživanja, Dokumentacija, Izveštaj, Timski rad, Interpretacija, Potrebe istraživanja. Ovim faktorima smo obuhvatili mišljenja studenata o metodološkoj obrazovanosti studenata pedagogije. Studenti visoko vrednuju i pridaju značaj ličnim svojstvima istraživača, kao što su: fleksibilnost, kreativnost, empatičnost, otvorenost. Uviđaju značaj organizacijskih sposobnosti, stručne saradnje, timskog rada. Poznavanje teme kojom se istraživač bavi, ciljeva koje istraživanjem treba ostvariti, proučavanje literature, povezivanje činjenica, izbor adekvatnih metoda, tehnika instrumenata, analiza i interpretacija rezultata, sve su to komponente koje se tiču metodološkog obrazovanja i kojima se pridaje veliki značaj u ovladavanju istih. Metodološko obrazovanje podrazumeva sposobnost za sprovođenje istraživanja, primena teorije u praksi i adaptabilnost uslovima u kojima se istraživanje odvija.

Ovim istraživanjem i dobijenim podacima želimo ukazati na značaj osposobljavanja studenata za praktično delovanje koji će bitno svojim metodološkim kompetencijama menjati postojeću praksu i doprineti kvalitetu iste. Znanja koja studenti stižu na Departmanu za pedagogiju omogućiće primenu metodologije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnoj delatnosti i naučnom radu budućih pedagoga. To će svakako i biti – osposobljavamo buduće stručnjake u ovom domenu i uspevamo u tome, jer studenti uviđaju značaj metodološkog obrazovanja za njihov budući poziv.

#### Literatura

- Bandur, Maksimović 2012: V. Bandur & J. Maksimović, Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse, *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22-32. mjesto, izdavač
- Đurišić-Vojanić 2007: M. Ђуришић-Бојановић, Спремност за промене: нове компетенције за друштво знања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39 (2), 211-224. mjesto, izdavač
- Halmi 2004: A. Halmi, *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jovanović 2003: Б. Јовановић, Педагошко мишљење и методолошка култура наставника, *Зборник радова, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“*, Ужице: Учитељски факултет, 201-219.
- Kopas-Vukašinović, Maksimović 2010: E. Kopas-Vukašinović, J. Maksimović, Interesovanja studenata pedagogije za profesionalno angažovanje i istraživački rad, *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 587-602. mjesto, izdavač
- Kožuh, Maksimović 2011: B. Kožuh, J. Maksimović *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*, Niš: Filozofski fakultet.
- Kundačina 2008: M. Kundačina, Izgrađivanje istraživačke kompetentnosti vaspitača akcionim istraživanjem, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 95-104.
- Kundačina 2003: M. Кундачина, Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, *Зборник радова, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“*, Учитељски факултет, Ужице, 221-235.
- Maksimović, Bandur 2013: J. Maksimović, V. Bandur, Obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara, *Teme*, 37(2), 595-610. mjesto, izdavač
- Maksimović 2012a: J. Maksimović, *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*, Niš: Filozofski fakultet.
- Maksimović 2012b: J. Максимовић, Теоријски, сазнајни и практични аспекти методолошког и статистичког усавршавања наставника, *Истраживања у педагогији*, год. 2, број 1, Београд: Српска академија образовања, 11-28.

- Maksimović 2011: J. Максимовић, Утицај методолошке културе наставника на школу и образовање, Педагошка стварност, година LVII ( 5-6), 548- 557. mjesto, izdavač
- Mek Nif 2002: J. McNiff, Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> (10.12.2012).
- Mužić 2004: V. Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, EDUCA, Zagreb.
- Mužić i dr. 2003: *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pejović 1983: D. Pejović, Hermeneutika, znanost i praktična filozofija, Sarajevo: Veselin Masleša,
- Šin 1990: D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Vilima, Hofman 2008: J. Välimaa & D. Hoffman, Knowledge society discoutse and higher education, *Higher Education*. 56 (3), 265-285.



## ДЈЕЧИЈА ПРАВА И САВРЕМЕНИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ

Чињеница да смо судионици процеса глобализације друштва – процеса чији је (пред)одређујући квалитет *промјена* – приморава нас на поновно промишљање, и редефинисање бројних друштвених феномена, али и смисла индивидуалног људског живота. Суочени са тековинама савремености, приморани смо и на анализу и декомпозицију дјетињства као друштвеног феномена – шта, наиме, значи бити дијете у савременом свијету, које су позитивне а које негативне стране те улоге, који су „парадокси“ дјетињства у савременом свијету – само су нека од питања која неминовно заокупљају све оне који се баве дјетињством, па и васпитно-образовним процесом, с обзиром на његову директну усмјереност на дијете. Усаглашено је мишљење како бити дијете данас нема исто значење као и бити дијете десет, или тек педесет година уназад. Такође, аутори из домена социологије или антропологије дјетињства истичу и чињеницу „парадокса“ савременог дјетињства (в. Томановић 2004: 140), те бројних противурјечности које улога дјетета данас са собом носи. У процесу расвјетљавања модела дјетињства карактеристичног за једно друштво, важну улогу може одиграти дијагностификовање стања дјечијих права у њему. Из разлога своје „мјерљивости“, истраживање ове концепције – концепција дјечијих права – може допунити слику о моделу дјетињства карактеристичном за једно друштво.

Концепт дјечијих права, представљен најобухватније у Конвенцији о правима дјетета, има бројне, имплицитне и експлицитне импликације на поље васпитања и образовања. Поменућемо само неке од њих – проблематика партиципације ученика у школском животу или учењу, питања индивидуализације васпитно-образовног процеса, проблем школске дисциплине и недискриминације, демократизација васпитно-образовног процеса, те, у цјелини гледано, питање васпитне функције школе. С обзиром на ширину проблематике која може бити предметом анализе, када је у питању перцепција дјечијих права са васпитно-образовног стајалишта (и уз уважавање пропозиција за објављивање), определијели смо се да на страницама које слиједе дамо теоријски осврт али и дио емпиријских података о *демократизацији васпитно-образовног процеса*, и уопште његовању *демократске вриједности* школе (истраживање спроведено као дио магистарског рада аутора).

---

\* jovanar@ac.me

*Школа данас – демократска заједница?*

Конвенција о правима дјетета, као референтни оквир кога се у тумачењу дјечијих права нужно држимо, врло експлицитно указује на потребу његовања демократске вриједности школе. Према члану 29. Конвенције који се бави циљевима васпитања, препоручује се таква усмјереност образовања која ће оспособити дијете за „одговоран живот у слободном друштву, у духу разумијевања, мира, толеранције, једнакости полова, пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама (...)“ (Конвенција о правима дјетета 1998: 6). Препоручује се, дакле, демократизација образовања – демократске вриједности као врхунеће, и учење за активно грађанство, или демократско образовање ученика.

Синтагма „образовање за демократију“, која се све интензивније позиционира у релевантним званичним документима о васпитању и образовању, означава „скуп васпитних и образовних мера, акција и активности који имају основни циљ – оспособљавање деце, младих али и одраслих за улогу активног грађанина у савременом, демократски организованом друштву“ (Демократизација образовања и образовање за демократију и грађанско друштво 2001: 6). Према Стратегији Грађанског васпитања и грађанског образовања у Црној Гори, у „циљу развијања спремности појединца за активну улогу у друштву“, ученици у школи треба да: „усвоје знања и информације о својим правима, одговорностима, могућностима и начину дјеловања у заједници; развију способности за уочавање друштвених проблема и њихово рјешавање кроз сарадњу и развију мотивацију (усвоји ставове и вриједности) да новостечена знања и вјештине осим у школи користе и у животу“ (Предметни програм Грађанско образовање 2012: 7).

Грађанско образовање заправо значи овладавање „занатом слободе“ (Брансон 2002: 13) – мисао је Алексиса де Токевила, којом се често служе као згодном али истинитом опсервацијом на тему грађанског образовања. „Учење како бити слободан“ подразумијева „васпитање и образовање за живот у демократској држави и друштву и за демократску социјализацију личности – грађанина (...)“ (Аврамовић 2002: 166). У том смислу, образовање за демократију односи се на усвајање знања о демократским институцијама државе, развој способности за демократско дјеловање кроз учешће у школском животу (омогућавање партиципације у одлучивању, недискриминације, ненасилног рјешавања конфликта и слично), као и усвајање система вриједности (слободе и одговорности, једнакости и равноправности, поштовања различитости), те развој потреба, мотива и интересовања који стоје у основи способности активног учешћа у демократском друштву.

Циљ васпитања и образовања за демократију јесте формирање „демократске личности“ – пуновриједне, аутономне личности ученика, способне за компетентно учешће у друштвеним збивањима, социјално осјетљиве и социјално одговорне особе, отворене и заинтересоване за актуелна питања у друштву, личности спремне на промјене и иницијатора самих



промјена. Вриједности као што су „аутономија, недогматско мишљење, толеранција, праведност, кооперативност и одговорност“ (Јоксимовић 2006: 450) представљају основу демократског поступања. Толеранцију многи аутори истичу као кључни елемент демократског функционисања. Она је „окосница васпитања за демократију“, истиче З. Аврамовић, а одређује је као изграђивање сложеног погледа на друштвену стварност, који би требало да буде утемељен на релативизму и скептицизму. Толеранција се одликује показивањем стрпљивости у разговору, поштовањем разлика у мишљењу и понашању, одбацивањем црно-бијеле слике свијета. Управо толеранција стоји у основи прихватања плуралитета идеја, као једног од основних услова али и показатеља демократског мишљења. Плуралитет се у психолошком смислу, односи на особину когнитивног функционисања појединца, која се одликује толеранцијом више различитих идеја или несагласних ставова. Када је о карактеристикама мишљења ријеч, поменути аутор истиче важност вјероватног и критичког мишљења – пробабилизам, оличен у дискусији, сукобу аргумената, напуштању једног и усвајању другог става, у коегзистенцији више идеја – плурализму у мишљењу, као и креативност, недогматско и флексибилно мишљење, неконформизам, и дивергентност у мишљењу – то су основне елементе демократског начина мишљења. Критички мислити значи сагледати импликације неке тезе, преиспитати је, компарирати са супротним гледиштима, смјестити је у систем увјерења и на темељу тога изградити свој став – овакво одређење појма критичког мишљења у основи је програма „Развој критичког мишљења“, чији је водич за примјену настао и у Црној Гори. Критичко мишљење омогућава обједињавање процеса наставе и процеса учења – учење садржаја и учење процеса учења – чиме се заправо реализује и доживотно учење (в. Развој критичког мишљења 2009: 11). Бројна истраживања потврдила су како демократска у односу на ауторитарну личност има битно другачији когнитивни стил – плуралистички – који чине управо поменути елементи толеранције односно плурализма идеја.<sup>1</sup> Плуралистички когнитивни стил обједињује одговарјуће когнитивне, афективне и конативне карактеристике (в. Ђуришић-Бојановић 2005: 29). У когнитивном смислу, како је већ објашњено, плурализам обухвата способност коегзистирања два различита, опречна става у свијести и, како ауторка новоди, умјесто логике искључивости „или-или“, користи логику „и-и“, подржану увјерењем о могућности постојавања више различитих перспектива. У афективном домену плуралистички стил се одликује трпеливошћу у односу на друге ставове, и одсуством нелагодности у судару са опречним идејама. Конативни сегмент личности усмјерене на плурализам испољава се у подржавању и пожељности несагласности, у најширем смислу. Не само да различити ставови не доприносе нелагодности и фру-

---

<sup>1</sup> Истраживање Миросаве Ђуришић-Бојановић из 2005. године, показало је да постоји група особина које подржавају прихватање плуралитета идеја, а оне су: снага ега, високо самовредновање, унутрашњи локус контроле и толерисање неизвјесности.

стрираности, већ се напротив, оцјењују као пожељни, не само у смислу интелектуалних изазова, већ у суштинском егзистенцијалном смислу.

Након што смо покушали да утврдимо које су пожељне особине демократске личности, ништа мање важним нам се не чини питање фактора који утичу на формирање једне такве личности (фактора у школи). Сљедећи чиниоци се у литератури наводе као најпресуднији: демократска култура и позиција школе (у систему демократских институција државе, као и унутрашња организација демократског функционисања школе); наставник као чинилац васпитања и образовања за демократију и наставни садржаји (демократски наставни садржаји, било да су садржани у структури једног наставног предмета, нпр. предмета Грађанског образовања, или да интегративно прожимају садржаје бројних наставних предмета).

Дотакнимо се на кратко школске културе као елемента демократског образовања ученика. Школску културу чини специфична организација одређених фактора који чине општу климу школе као заједнице специфичном. Неки аутори истичу како већину школа чини комбинација културе моћи и културе улога (в. Павловић 2006: 217). Прва се очитује у јасној хијерархији и расподјели моћи, која се најјасније огледа у безупитном „праву на партиципацију“ у одлучивању одраслих чланова школске заједнице. Културу улога карактерише јасна и готово непромјенљива подјела улога и одговорности, због чега се школски системи могу означити као инертни, неподложни промјенама. У том смислу, предлаже се култура школе заснована на култури улога и култури подршке – јасна подијељеност улога и одговорности, али и усмјереност на друге људе, заинтересованост за њих, мотивисаност за активну подршку свих чланова школске заједнице (в. Павловић 2006: 221).

У најширем смислу, школа као институција демократског друштва својом организацијом и климом има потенцијал да образује демократске личности ученика. Уређење школе према демократским принципима подрасује и понашање активних субјеката те друштвене заједнице, ученика, према истим принципима, и на тај начин ученици бивају увучени у учење и практиковање демократије у школској заједници. Неки од фактора који нарочито образују демократску климу једне школе, па тако и имају највећи утицај на образовање и васпитање за демократију су, према Кер и сарадницима сљедећи: вриједносни систем школе који је усклађен са циљима образовања за грађанско друштво; позитивни односи међу свим компонентама школског система – ученицима, наставницима, цијелим школским особљем; широко разумијевање процеса васпитања и образовања за демократију, како кроз школски курикулум, грађанство у школи као демократској заједници, тако и кроз активно грађанство у широј друштвеној заједници; наставничково познавање методичких специфичности које захтијева васпитање и образовање за демократију, оспособљеност за примјену активних форми учења; активна укљученост ученика у школску заједницу, кроз

иницијативе и активности које су усмјерене на оснаживање демократских капацитета школе и слично (в. Павловић 2006: 218).

Бројна истраживања показала су како укупни амбијент школе у великој мјери помаже или одмаже развијању демократских компетенција ученика. У сингапурским школама постоји несклад између циљева образовања којима се прокламује васпитање и образовање за демократију, и самог устројства школе које се одликује ригидним системом управљања, и начином испитивања и врједновања који је окренут развоју компетитивности а не кооперативности, те се самим тим, и поред садржаја демократског васпитања у школама та клица разграђује а не надограђује самом културом школе (в. Павловић 2006: 219). У нама сусједним земљама (које због сличности васпитно-образовног система умногоме можемо узети као узорке на којима ће се темељити наше истраживачке хипотезе, а с обзиром да у Црној Гори, колико је нама познато, није рађено нити једно истраживање које је било цјеловито и темељно усмјерено на расвјетљавање проблематике васпитања и образовања за демократију) бројна истраживања указују на изразиту централизованост и затвореност образовног система, што само по себи омета развој демократских оријентација школе као заједнице, па и образовање ученика за демократију. У истраживању УНИЦЕФ-а и Југословенског центра за права детета под називом „Деца данас за децу сутра“ из 2001. године (које је у популацији обухватило и ученике из црногорских школа) налазимо много података у прилог оцјени наших школа као неотворених и у великој мјери недемократских средина: 53 одсто ученика сматра да их наставници не поштују довољно као личности, што је засигурно један од првих предуслова стварању равноправне, толерантне, солидарне школске заједнице; трећина испитаних ученика школу перципира као запуштену и беживотну средину; такође се оцјењује како услови за партиципацију ученика уопште не постоје, па не чуди да скоро 60 одсто ученика никад није ни покушало да иницира неку активност; већина ученика сматра да би требало увести неке нове моделе који би омогућили веће ученичко учешће у организацији и реализацији наставних и ваннаставних активности (в. Деца данас за децу сутра Агенда за будућност 2001: 21-26). О нужности практиковања партиципације у школама, у најширем – практиковања учешћа у одлучивању – као елементу образовања ученика за демократију, биће више ријечи у поглављу које слиједи.

Сада пажњу скрећемо на наставника као чиниоца васпитања и образовања за демократију. Које особине, или које елементе понашања би требало да посједује наставник како би своју улогу учинио инструментом за васпитање и образовање ученика за демократију – ово стога што демократско образовање не подразумијева само стицање знања – „оно се подстиче и кроз искуство расправе о стварима које су тренутно од значаја, кроз презентовање аргумената и слушање туђих мишљења, и кроз учествовање и колективним одлукама које се односе на живот школе или заједнице (...)“ (Битем 1997: 107). Сажимајући резултате бројних релевантних истражива-

ња, Бранка Павловић истиче сљедеће сегменте понашања: функционално грађанско понашање наставника (идентификација наставника са самом школом, учествовање у ефикасном функционисању школе као организације, путем чега наставници као модели понашања посредују демократске вриједности на ученике); вјештине комуникације наставника (вјештине активног слушања, давања повратне информације, способност аргументовања, преговарања и сл.); примјена интерактивних метода рада и опуштена атмосфера у току наставе (заступљеност активних метода наставе који омогућавају партиципативно учење, кооперацију, флексибилну комуникацију и сл.); наставничко понашање које подстиче аутономију ученика (прихватање алтернативног мишљења, подстицање критицизма код ученика, пружање могућности избора без наметања активности, указивање на значајност и употребљивост знања у реалном животу ученика и сл.) (в. Павловић 2006: 213-217). Са становишта развоја критичког мишљења као једног од темељних квалитета демократске личности ученика, наставник има непроцјењиву одговорност. Ево само неких елемената наставе које би наставници требало да његују уколико желе да развију критичко мишљење код ученика:

- да допуштају ученицима креативно размишљање и теоретисање,
- да прихватају разноврсне идеје и мишљења ученика,
- да подстичу активну укљученост ученика у процес наставе,
- да амбијент учења буде подстицајан за све (без изругивања неким идејама),
- да охрабрују ученике у доношењу критичких судова,
- да сами цијене критичко мишљење (в. Развој критичког мишљења Водич за примјену програма 2009: 11).

Истаћи ћемо, на крају, неке од изазова грађанског образовања у савременом свијету. Инсистира се, наиме, на томе, да се врати фокус школама и високошколским установама у њиховом кључном задатку у образовању за демократију, а то је: „припремање младих да постану информирани, дјелотворни и одговорни грађани (...)“ (Брансон 2002: 13). Осим тога, значајан је и изазов побољшања квалитета образовања за демократију и људска права, на начин да се свим грађанима омогући развијање грађанских вјештина. Укупно реалније разумијевање међународне заједнице, глобалних питања, и свијета уопште такође се истиче као један од задатака грађанског образовања у савременом свијету, и налажење равнотеже између образовања за демократско/државно држављанство и „држављанство свијета“<sup>2</sup> као предмета образовања за демократију и људска права. Прогнозира

---

<sup>2</sup> Теза Марте Нусбаум, професора права и етике на Универзитету у Чикагу, да држављанство свијета а не демократско држављанство треба да буде предмет образовања за демократију, изазвала је бурне полемике, које почивају на аргументима како наше везе почињу у нашој близини, и не можемо их превазићи на рачун космополитизма, те да национални идентитети нису морално ирелевантни и слично.

се да ће се у будућности људи одређивати вишеструким идентитетима – као припадници локалних заједница, нација, региона или потконтинента и као грађани свијета (в. Битем 1997: 118).

*Демократске вриједности школе – емпиријски налази*

Истраживачки дио рада усмјерен је на идентификовање (не)демократске оријентације школе, која, саморазумљиво, представља темељ практиковања права – права свих актера у школи. Расвјетљавање стања демократских вриједности у школи конципирани смо у оквиру десет ставова, који експлицитно изражавају постојање низа демократских одлика школе као заједнице и њеног унутрашњег функционисања, али и његовање и развијање оних карактеристика и вјештина код ученика које стоје у основи практиковања демократије у њиховим животима, у или ван школе. Питали смо се, наиме, колико се у школи његује толеранција, поштовање различитости, једнакост и равноправност међу ученицима, њихова слобода избора, самосталност и лична одговорност, аутономност и неконформистичко мишљење и сличне вриједности несумњиво демократског карактера. Истраживање је рађено на узорку од укупно 97 наставника и 152 ученика завршних разреда из шест основних школа у Никшићу, школске 2010/2011. године. Креиране су двије дескриптивне скале процјене Ликертовог типа, и то тако да су упоредиве за два подузорка – наставнике и ученике. Ево резултата нашег истраживања.

На првом мјесту нас је занимало како наставници и ученици оцјењују ниво толеранције према различитостима у школи. Како видимо, наставнички одговори су скоро у цјелини концентрисани на позитивном полу континуума, са 95.8% њих који се углавном или у потпуности слажу да његују толеранцију и уважавају различитости међу ученицима. Ученички одговори показују релативну уједначеност позитивних и негативних ставова – 42.4% оних који се углавном или уопште не слажу и 41.1% оних који се углавном или у потпуности слажу да наставници развијају и његују толеранцију међу ученицима, и уважавају различитости које међу њима постоје. Значајан је проценат ученика који се уопште не слажу са тврдњом да наставници његују толеранцију и уважавају различитост међу ученицима – њих 26% се определијелило за управо овакав став, док је свега 2.1% наставника учинило исто. Овакво стање одговора наших респондента, указује на постојање статистички значајне разлике што је и потврдила анализа хи-квадрат теста. Израчуната вриједност  $\chi^2=80.967$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободe  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – закључује се да су ученици значајно мање у односу на наставнике става да наставници његују толеранцију и уважавају различитости међу њима.

Табела 1. Хи-квадрат тест: Наставници његују толеранцију и уважавају различитост међу ученицима

		Наставник његује толеранцију и уважава различитост међу ученицима					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	38	24	24	38	22	146
		%	26.0%	16.4%	16.4%	26.0%	15.1%	
	наставници	ф	2	2	0	39	53	96
		%	2.1%	2.1%	.0%	40.6%	55.2%	
Укупно		ф	40	26	24	77	75	242
		%	16.5%	10.7%	9.9%	31.8%	31.0%	

$$\chi^2=80.967 \quad n= 0.01 \quad df=4$$

Ставови наставника и ученика поводом уважавања слободе избора, као једног од темељних начела демократије, приказани су у Табели 2. И овог пута највећа концентрација наставничких одговора је у домену слагања. Ставови ученика, пак, показују и значајно присуство неслагања са овом тезом, за шта се определијелило више од трећине испитаних ученика (36.6%). Анализа хи-квадрат теста показала је и постојање статистички значајне разлике у ставовима ученика и наставника. Израчуната вриједност  $\chi^2=60.859$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – закључује се да су ученици значајно мање у односу на наставнике става да наставници уважавају њихову слободу избора.

Табела 51. Хи-квадрат тест: Наставници уважавају слободу избора ученика

		Наставник уважава слободу избора ученика					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	21	32	21	42	29	145
		%	14.5%	22.1%	14.5%	29.0%	20.0%	
	наставници	ф	2	2	0	43	49	96
		%	2.1%	2.1%	.0%	44.8%	51.0%	
Укупно		ф	23	34	21	85	78	241
		%	9.5%	14.1%	8.7%	35.3%	32.4%	

$$\chi^2=60.859 \quad n= 0.01 \quad df=4$$

На питање да ли поштују једнакост и равноправност међу ученицима, наставници готово у цјелини изричу умјерено или у потпуности позитиван став – 97.9%. Ученици се, такође, у већини случајева, саглашавају са овом констатацијом, али, ипак, трећина њих, 33.1%, даје негативне одговоре поводом тога да ли наставници уважавају равноправност међу њима. Анализа хи-квадрат теста показала је и постојање статистички значајне разлике у ставовима ових група респондента – израчуната вриједност  $\chi^2=89.423$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да наставници не поштују једнакост и равноправност међу њима, него што је случај са наставницима.

Табела 3. Хи-квадрат тест: Наставници поштују једнакост и равноправност међу ученицима

		Наставник поштује једнакост и равноправност међу ученицима					укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	25	23	27	44	26	145
		%	17.2%	15.9%	18.6%	30.3%	17.9%	
	наставници	ф	0	2	0	24	70	96
		%	.0%	2.1%	.0%	25.0%	72.9%	
укупно		ф	25	25	27	68	96	241
		%	10.4%	10.4%	11.2%	28.2%	39.8%	

$$\chi^2=89.423 \quad n=0.01 \quad df=4$$

Даље нас је занимало како се наставници односе према вриједностима самосталности и личне одговорности ученика – да ли их и у којој мјери настоје развити код ученика. Одговори наших респондента показују сличне тенденције као и у претходним случајевима – међу наставничким одговорима значајно доминира потпуно слагање са тврдњом да развијају личну одговорност ученика. Више од четвртине ученика је, пак, неопређено по питању тога да ли наставници развијају њихову одговорност и самосталност, док се приближан проценат њих углавном слаже са овом констатацијом. 27.3% ученика се углавном или у потпуности не слаже да их наставници осамостаљују и припремају за одговоран живот у друштву. Овакво стање одговора наших респондента показује и присуство статистички значајне разлике међу њима. Израчуната вриједност  $\chi^2=76.840$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – закључује се да су ученици значајно мање у односу на наставнике става да наставници развијају њихову самосталност и личну одговорност.

Табела 4. Хи-квадрат тест: Наставници развијају самосталност и личну одговорност код ученика

		Наставник развија самосталност и личну одговорност ученика					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	23	16	38	38	28	143
		%	16.1%	11.2%	26.6%	26.6%	19.6%	
	наставници	ф	2	2	0	27	65	96
		%	2.1%	2.1%	.0%	28.1%	67.7%	
Укупно		ф	25	18	38	65	93	239
		%	10.5%	7.5%	15.9%	27.2%	38.9%	

$$\chi^2=76.840 \quad n= 0.01 \quad df=4$$

Када је у питању вриједност аутономног, неконформистичког мишљења ученика, наставници се у 95.8% случајева слажу са тврдњом да развијају управо овај квалитет мишљења код ученика. Мање од трећине ученика је неодлучно поводом тога да ли наставници његују неконформистичко мишљење код њих, а већина (43%) их, пак, изражава позитиван став овим поводом. Ипак, 28.9% њих није мишљења да их наставници развијају у аутономне мислиоце. Управо ова разлика у односу на готово потпуно позитивно убјеђење наставника, производи и овог пута статистички значајну разлику у ставовима ових група респондента. Израчуната вриједност  $\chi^2=76.284$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да наставници не развијају аутономију у мишљењу код њих, него што је случај са наставницима.

Табела 5. Хи-квадрат тест: Наставници развијају аутономност у мишљењу код ученика

		Наставник развија аутономност у мишљењу код ученика					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	18	23	40	39	22	142
		%	12.7%	16.2%	28.2%	27.5%	15.5%	
	наставници	ф	0	4	0	39	51	94
		%	.0%	4.3%	.0%	41.5%	54.3%	
укупно		ф	18	27	40	78	73	236
		%	7.6%	11.4%	16.9%	33.1%	30.9%	

$$\chi^2=76.284 \quad n= 0.01 \quad df=4$$



Вриједности достојанства и самопоштовања такође стоје у основи грађанског бића ученика, или најшире, њиховог демократског понашања. Подстицање и развијање ових квалитета код ученика, од стране наставника, било је такође предметом наше анализе. Изразито висок проценат наставника у потпуности слаже са тезом да ове вриједности развијају код ученика. Ученички одговори, пак, показују и значајну концентрацију на негативном полу континуума, па се тако 34.7% њих углавном или у потпуности не слаже како наставници његују поменуте квалитете код њих. Анализа хи-квадрат теста и овог пута се показала као оправдана – наиме, израчуната вриједност  $\chi^2=90.608$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободe  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – закључује се да су ученици значајно мање у односу на наставнике става да наставници његују и развијају њихово самопоштовање и достојанство.

Табела 6. Хи-квадат тест: Наставници развијају достојанство и самопоштовање код ученика

		Наставник развија достојанство и самопоштовање код ученика					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	22	27	23	42	27	141
		%	15.6%	19.1%	16.3%	29.8%	19.1%	100.0%
	наставници	ф	0	2	0	19	73	94
		%	.0%	2.1%	.0%	20.2%	77.7%	100.0%
Укупно		ф	22	29	23	61	100	235
		%	9.4%	12.3%	9.8%	26.0%	42.6%	100.0%

$$\chi^2=90.608 \quad n=0.01 \quad df=4$$

Умијеће сарадње је вјештина без које нема практиковања демократије – стога је она била сљедећа у нашој анализи, а према ставовима наставника, 97.9% њих тврди како развијају умијеће сарадње међу ученицима. И док је петина ученика неодлучна овим поводом, више од трећине (34.7% њих) ученика истакло је свој негативан став овим поводом – углавном или у потпуности сматрају, дакле, да наставници не развијају и не подстичу вјештину сарадње међу ученицима. Ова разлика у ученичким и наставничким одговорима показала се и као статистички значајна – израчуната вриједност  $\chi^2=119.415$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободe  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да наставници не развијају умијеће сарадње међу њима него што је то случај са наставницима (2.1%).

Табела 7. Хи-квадрат тест: Наставници развијају умијеће сарадње међу ученицима

		Наставни развија умијеће сарадње међу ученицима					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	22	28	29	47	18	144
		%	15.3%	19.4%	20.1%	32.6%	12.5%	100.0%
	наставници	ф	0	2	0	17	77	96
		%	.0%	2.1%	.0%	17.7%	80.2%	100.0%
Укупно		ф	22	30	29	64	95	240
		%	9.2%	12.5%	12.1%	26.7%	39.6%	100.0%

$$\chi^2=119.415 \quad n=0.01 \quad df=4$$

Када су у питању још неке вјештине без којих је живљење демократије немогуће – вјештине ненасилне комуникације, ненасилног рјешавања сукоба и сличне – ситуација је готово идентична као у претходном случају. 97.9% наставника става је да ученике обучавају вјештинама ненасилне комуникације и ненасилног рјешавања сукоба. Ипак, чак 37.8% ученика не сматра да наставници развијају вјештине ненасилне комуникације и рјешавања сукоба међу ученицима. Статистички значајна разлика и овог пута постоји између одговора ученика и наставника – израчуната вриједност  $\chi^2=119.415$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да наставници не развијају вјештине ненасилне комуникације и ненасилног рјешавања сукоба него што је то случај са наставницима.

Табела 8. Хи-квадрат тест: Наставници развијају вјештине ненасилне комуникације и ненасилног рјешавања сукоба код ученика

		Наставник развија вјештине ненасилне комуникације и ненасилног рјешавања сукоба међу ученицима					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	35	19	25	41	23	143
		%	24.5%	13.3%	17.5%	28.7%	16.1%	100.0%
	наставници	ф	0	2	0	13	81	96
		%	.0%	2.1%	.0%	13.5%	84.4%	100.0%
Укупно		ф	35	21	25	54	104	239
		%	14.6%	8.8%	10.5%	22.6%	43.5%	100.0%

$$\chi^2=115.865 \quad n=0.01 \quad df=4$$

Развој поштовања културног идентитета, језика, националних и вјерских вриједности код ученика показује сличне тенденције у одговорима као и низ претходно испитиваних компоненти (ријеч је, дакле, о томе да ли наставници уче своје ученике поштовању поменутих вриједности, а не да ли их сâми поштују код ученика) – наставнички одговори концентрисани су на позитивном полу – 98% њих је изјавило да управо ове вриједности његује и развија код ученика. И поред доминантног процента ученика који су истакли свој позитиван став овим поводом, и релативно значајног процента неопредељених, 28.3% ученика не сматра да их наставници не уче поштовању културног идентитета, језика, националних и вјерских вриједности. Анализа хи-квадрат теста показала је постојање статистички значајне разлике у одговорима двају група респондента – израчуната вриједност  $\chi^2=92.218$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да наставници не развијају поштовање културног идентитета, језика, националних и вјерских вриједности код ученика него што је то случај са наставницима.

Табела 9. Хи-квадрат тест: Наставници развијају поштовање културног идентитета, језика, националних и вјерских вриједности код ученика

		Наставник развија поштовање културног идентитета, језика, националних и вјерских вриједности ученика					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	Употпуности се слажем		
одговарали	ученици	φ	24	17	25	43	36	145
		%	16.6%	11.7%	17.2%	29.7%	24.8%	100.0%
	наставници	φ	0	2	0	11	83	96
		%	.0%	2.1%	.0%	11.5%	86.5%	100.0%
Укупно		φ	24	19	25	54	119	241
		%	10.0%	7.9%	10.4%	22.4%	49.4%	100.0%

$$\chi^2=91.218 \quad n=0.01 \quad df=4$$

На питање да ли је школа у којој наши испитаници уче/раде демократска заједница, 63.5% наставника се у потпуности слаже са тим, 30.2% се углавном слаже са тим, док се 6.3% наставника углавном не слаже да је школа у којој раде демократска заједница. Највећи проценат ученика је неопредијељен овим поводом, 23.9% њих, 34.5% њих се углавном или у потпуности не слаже са тврдњом да је њихова школа демократска заједница, а преостали проценат ученика се са истим углавном или у потпуности слаже. Анализа хи-квадрат теста показала је постојање статистички значајне разлике у одговорима двају група респондената – израчуната вриједност  $\chi^2=74.409$  упоређена са граничним вриједностима 9.488 и 13.277 за одговарајући број степени слободе  $df=4$  на нивоима значајности 0.05 и 0.01 је већа – значајно више ученика је става да њихова школа није демократска заједница него што је то случај са наставницима.

Табела 10. Хи-квадрат тест: Школа у којој учим/радим је демократска заједница

		Моја школа је демократска заједница					Укупно	
		уопште се не слажем	углавном се не слажем	немам став	углавном се слажем	у потпуности се слажем		
одговарали	ученици	ф	27	22	34	31	28	142
		%	19.0%	15.5%	23.9%	21.8%	19.7%	100.0%
	наставници	ф	0	6	0	29	61	96
		%	.0%	6.3%	.0%	30.2%	63.5%	100.0%
Укупно		ф	27	28	34	60	89	238
		%	11.3%	11.8%	14.3%	25.2%	37.4%	100.0%

$$\chi^2=74.409 \quad n=0.01 \quad df=4$$

### Закључак

Сумирајући резултате истраживања у домену демократизације школе, ево кључних запажања:

– Како примјећујемо, ученици у значајном проценту изричу негативне ставове (умјерене или у потпуности негативне) поводом констатације да наставници његују толеранцију као вриједност и уважавају различитости које међу ученицима постоје (42.4% ученика је оваквог става). Осим тога, више од трећине ученика такође изражава негативне ставове поводом исказа да их наставници уче вјештинама ненасилне комуникације или ненасилног рјешавања сукоба (37.8%), као и поводом исказа да им наставници уважавају слободу избора (36.6%). Такође, више од трећине ученика не сматра да наставници развијају њихово достојанство и самопоштовање (34.7%), нити да развијају умијеће сарадње међу ученицима (34.7%). 34.5% ученика не сматра да је њихова школа демократски устројена заједница. Ови показатељи иду у прилог нашој хипотези да се, према ученичким ставовима, њихова права у овој области недовољно уважавају.

– Ако, пак, погледамо кретање наставничких одговора, уочићемо да се у свим испитиваним случајевима, поводом свих анализираних демократских вриједности најмање 95% наставника определијелило за позитивне одговоре – они, дакле, углавном или у потпуности уважавају, развијају и његују поменуте демократске квалитете код ученика.

– Дискрепанца у ученичким и наставничким одговорима показала се као статистички значајна у свим анализираним демократским вриједностима, и то тако да се значајно већи проценат ученика опредјеливао за негирање констатација о томе да их наставници уче поменутим вриједностима демократије и оспособљавају за активно демократско грађанство.

– Запазили смо, такође, како се значајан проценат ученика опредјељивао за опцију „немам став“ – проценат ученика који су се изјаснили на овај начин креће се од минимум 14.5% до максималних 28.2% за поједине ставке. Склони смо да вјерујемо да се објашњење овакве појаве може наћи најприје у недовољној блискости и упознатости самих ученика са феноменима, вриједностима и процесима демократије. Рекли бисмо како то да ученици „немају став“ заправо значи да суштински не разумију шта значе процеси развијања самосталности и личне одговорности код ученика, или његовања неконформистичког мишљења или пак плуралитета идеја као неких од темељних вриједности демократије, демократског мишљења или поступања. Неопредијељеност ученика, у случају приче о демократији, сматрамо знаком тога да демократија још увијек не живи на ваљан начин у школама, и да њене вриједности нису суштински инкорпориране у васпитно-образовну функцију школе, већ да се помало понашају као „страна тијела“, која ће, надамо се, наш васпитно-образовни систем временом усвојити. Питамо се сада, у којој мјери су наше школе средине које карактеришу управо такви услови поштовања људских/ученичких права, и да ли се могу сматрати полугом образовања за демократију и људска права самим својим функционисањем? Да ли ученици у школама живе демократију, као начин људске коегзистенције?

## Литература

- Аврамовић 2002: З. Аврамовић, „Појам и институције васпитања и образовања за демократију“, *Институт за педагошка истраживања*, Но 34, Београд, 159-175.
- Битем, Бојл 1997: Д. Битем, К. Бојл, *Увод у демократију*, Београд: Креативни центар.
- Брансон 2002: М.С. Брансон, „Савремени изазови грађанског образовања“, у зборнику *Демократија и људска права*, Сарајево: ЦИВИТАС Босне и Херцеговине, 13-28.
- Ђуришић-Бојановић 2005: М. Ђуришић-Бојановић, „Когнитивни аспект образовања за демократију“, *Институт за педагошка истраживања*, Но 2, Београд, 21-34.
- Завод за школство Црне Горе 2009: Развој критичког мишљења – водич за примјену програма, Подгорица: *Завод за школство Црне Горе и Педагошки центар Црне Горе*.
- Завод за школство Црне Горе 2012: Предметни програм Грађанско образовање, Подгорица: *Завод за школство Црне Горе*.
- Јоксимовић, Максић 2006: С. Јоксимовић, С. Максић, „Образовање за демократију у школском контексту“, *Педагогија*, Но 4, Београд, 441-453.
- Југословенски центар за права детета 2001: Деца данас за децу сутра Агенда за будућност, Београд: *Југословенски центар за права детета*.

- Павловић 2006: Б. Павловић, „Чиниоци и изазови успешног образовања за грађанско друштво“, *Институт за педагошка истраживања*, Београд, 205-224.
- Тим за демократизацију образовања 2001: *Демократизација образовања и образовање за демократију и грађанско друштво*, Београд: Тим за демократизацију образовања.
- Томановић 2004: С. Томановић, *Социологија детињства*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- УНИЦЕФ Београд: Конвенција о правима детета, Београд: *УНИЦЕФ* Београд.





## PEDAGOGIJA I GLOBALIZACIJA

Šta se desilo sa pedagoškim idealima u vremenu globalizacije? Postoji li antiglobalizacija kao jedini pandan globalizaciji ili možemo govoriti i o alternativnoj globalizaciji? Koliko to što se ustoličilo kao pojam globalizacije u vremenu neoliberalnog, korporativnog kapitalizma odgovara svemu onome vrednom u šta je pedagoška nauka od antičkih dana, pa kroz svoju istoriju verovala? Da li znanje treba da bude roba? Da li obrazovanje treba da dovede do lako prilagodljivog radnog čoveka tržištu ili do njegove samorealizacije, odnosno da li je obrazovanje postalo samerljivo pre svega u odnosu na tržište? To su pitanja koje moramo da postavimo na početku razmatranja odnosa između pedagoške nauke i fenomena globalizacije u kojem pedagogija više trpi uticaj globalizacije i savija se pod njome nego što širi svoj uticaj na globalistički svet.

Iako većina teorija stoji na stanovištu da je globalizacija fenomen karakterističan za poslednje decenije 20. veka, koji je najviše zahvaljujući širenju IT sektora doveo do sve čvršćeg povezivanja ljudi, roba, usluga (...), globalizacija je zapravo stara koliko i kapital, jer kapital u svojoj suštini ima tendenciju za probijanjem granica nacionalnih država, nameru da zavlada svetom kako bi se umnožavao i nametnuo svoja pravila. Rastko Močnik skreće pažnju da su u istoriji čovečanstva „ljudi proizvodili zato da bi živeli, samo u kapitalizmu žive zato da bi proizvodili” i zamera oštro ministarstvima za nauku i obrazovanje što ne razmišljaju kako da se logika kapitala obuzda, već naprotiv, čine sve da joj se podredimo“ (Močnik 2011).

U filozofiji kapitala došlo se do momenta kada je kapital shvatio da je znanje veoma moćan resurs i da ga kao i svaki drugi resurs treba iskoristiti, baš kao naftu, vodu, rude, ljudsku radnu snagu (...) Vreme u kome živimo, vreme neoliberalnog kapitalizma, kao da je vreme gubljenja pedagoških ideala (...) Pedagogija polako sve više, na žalost, podržava svet koji se nametnuo, svet kome je novac na tronu kao mera svih stvari, umesto da ga preoblikuje u bolje i u dobro. Lični razvoj, ostvarivanje punog ljudskog potencijala i razvoj humanih vrednosti kao da više nije cilj, cilj je održati sistem, sistem u kome se neguje potrošački duh. Krajnji cilj je ne emancipacija ljudi i oslobađanje krletke znanja nego dobijanje pokornog stanovništva i radne snage. U svojoj istoimenoj knjizi Nataša Milović koristi termin „škola za sluge“ kao metaforu za obrazovni sistem zapadne civilizacije (Milović 2007). O tome govori i argentinski film „Zabranjeno obrazovanje“ Germana Doina iz 2012. godine. U filmu se pojavljuje i Karlos Kalvo Munjoz autor knjige „Od mape škola do teritorije obrazovanja“, koja aludira na Borhesovu priču o kartografu koji počinje da crta mapu određene teritorije i to tako predano radi i posvećuje se mapi da ona na kraju zamenjuje teritoriju.

---

\* jkozlovacki@yahoo.com

Munjoz u filmu kaže da tako i škole, ograničene, sputane mapom podučavaju onome što se nalazi na mapi, te su i škole još uvek zastarele mape znanja.

Šta je, dakle, sa obrazovnim idealima danas? Još je antička grčka filozofija znala da proces učenja nije linearan. Tamo je učenje nastajalo kao rezultat ponovnog razmišljanja i unakrsnog ispitivanja, razgovora (...) a škole kakve mi poznajemo insistiraju na strukturisanju, uslovljavanju, klasifikovanju, ograničavanju (...) Zašto su jednostavni, a istiniti i najvažniji pojmovi kao ljubav, poštovanje (...) ustupili mesto hladnoj, birokratskoj terminologiji kada je reč o obrazovanju, kao da se radi o fabrici za proizvodnju rezervnih delova standardizovanih, izašlih iz kalupa? Kao na pokretnoj traci u Čaplinovom filmu „Moderna vremena” (...)

Zašto se u školi ne favorizuje ono što Šekspir zove „mleko ljudske dobrote”? Raul Vanejgem, belgijski filozof ističe da je „(...) Ekonomski totalitarizam je otrgnuo učenje od života, čija bi kreativna savest ono trebalo biti. Želimo svugde sejati tu poeziju znanja koja se sama nudi. Besplatnost je jedino apsolutno oružje kojim se može razbiti silni stroj samorazaranja koji je pokrenulo potrošačko društvo, a čija implozija još uvijek traje (...)“ (Obrist 2013).

Na delu je favorizovanje prektičnih aspekata znanja: koliko je znanje primenljivo i koliko znanje košta i vredi u smislu naplativosti. Raul Vanejgem izlaz vidi u „životu u razvoju”, novoj umetnosti življenja koja preuređuje svet na dobrobit svih stvaranjem mreža solidarnosti, samoodrživih zajednica okrenutih organskom u svakom smislu, širenje besplatnosti javnih dobara baš kao što je Tesla zagovarao besplatnu energiju za sve, stvaranje alternativnih mreža koje će robnom tržištu zadati udarac. Pored ostalih usluga i dobara ovo podrazumeva i besplatno školovanje. U znanju koje daruje slobodu, emancipaciju, on upravo vidi jedini put za ozdravljenje čoveka i planete. A ovo tzv. „društvo znanja”, društvo industrijalizacije znanja, pretvara nas polako u robove kapitala i korporativnih moćnika.

Noam Čomski jedan je od onih koji stalno upozoravaju na korporativni atak na obrazovanje i veliki je kritičar negativnih aspekata globalizacije<sup>1</sup>. Njegov otac Vilijam Čomski je smisao života opisao kao „obrazovanje individua koje su dobro integrisane, slobodne i nezavisne u svom promišljanju, posvećene poboljšanju i unapređenju sveta, spremne da učestvuju u pravljenju vrednijeg i lepšeg života za sve“ (Barsky 1998:11) i to je Noamu Čomskom ideja vodilja do danas. Ideal dostojan da ga preuzme celokupno čovečanstvo, zar ne? Kada je 2011. posetio Beograd predsednik međunarodnog PEN centra, kanadski pisac i filozof Džon Ralston Sol i počasni doktor 14 svetskih univerziteta (autor knjiga „Propast globalizma i preoblikovanje sveta”, „Nesvesna civilizacija”...) upozorio je javnost na opasnost od globalističkog nametanja engleskog jezika kao jezika nauke i kulture uopšte i to sa veoma ograničenim vokabularom. „Moramo da podstaknemo prevođenje knjiga i da se što više založimo za pravo obrazovanje. Naši

---

<sup>1</sup> Čomski je i po merilima novih stručnjaka, zagovornik teze da je znanje merljiva roba. On je osmi najcitiraniji naučnik svih vremena, a najcitiraniji neprikosnoveno iz oblasti humanističkih nauka.

članovi u podsaharskoj Africi, poput Kenije i Sijera Leonea, pre pet godina su kao svoj cilj postavili otvaranje biblioteka u osnovnim školama, u kojima pisci volonterski uče decu šta je literatura. Umesto tehnokratske, utilitarne verzije opismenjavanja, ovo je pismeno opismenjavanje” (Sol 2011).

Šta se desilo sa verom u lepotu sveta, u lepotu čovečanstva u njegovoj celokupnoj različitosti? U bogatstvo različitosti jezika, kulturnih običaja, navika, načina življenja (...)

Žan Bodrijar je 1977. u svom čuvenom eseju „Poslednji tango vrednosti“ upozorio da u obrazovnom procesu nedostaje žestina znanja, da je očajanje studenata što dobijaju diplome bez puno rada jednako očajanju profesora koji se pretvaraju u manekene znanja i vlasti po kako je on rekao „fantomskom scenariju pedagogije (...)“ (Bodrijar 1991), a 25 godina kasnije u „Nasilju mondijalnog“ (Bodrijar 2007) kaže da je to i zbog toga što „univerzalno strada u mondijalizaciji (u francuskom jeziku se koristi termin mondijalizacija, a ne globalizacija, prim. au.). Mondijalizacija dokida univerzalne vrednosti. To je trijumf jednog mišljenja nad univerzalnim. Ono što se mondijalizuje, pre svega, je tržište, obilje razmena svih proizvoda, neprekidni protok novca. U kulturnom smislu, to je promiskuitet svih znakova i svih vrednosti, odnosno pornografija. Univerzalno se mondijalizuje, demokratija i prava čoveka cirkulišu kao i bilo koji svetski proizvod, kao nafta ili kapital.“

### *Ključni pojmovi današnjih pedagoških teorija (i prakse)*

Obrazovanje kao vodeći resurs, znanje kao roba, društvo znanja, tržišno orijentisano obrazovanje, vrednovanje, rangiranje, evaluacija, doživotno učenje (lifelong learning), osiguranje kvaliteta, kontrola kvaliteta, umrežavanje, menadžment znanja, treninzi (...)

Šta ovi pojmovi zapravo znače? Može li znanje da bude roba? Postoji li tržište znanja? Šta su sveopšta povezanost i mobilnost doneli znanju? Šta je društvo znanja? Da li su to stvarni ili veštački stvoreni, nametnuti, dirigovani pojmovi? Na ova i druga pitanja pokušao je da odgovori i profesor bečkog Filozofskog fakulteta i jedan od najuticajnijih naučnika danas u Austriji (2006. godine proglašen je u Austriji za naučnika godine), Konrad Paul Lizman u svom delu „Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja“. U samom naslovu Lizman aludira na delo Teodora Adorna „Teorija poluobrazovanosti“ iz 1959. godine. U društvu u kom je znanje roba teorija obrazovanja danas postaje teorija neobrazovanost (Lizman 2008), kaže Lizman, i ističe da se radi o kapitalizaciji duha. „S obzirom na beskrajne reke podataka iz informacijskih medija rado se tešimo rečenicom kako se ne radi o tome da nešto znamo, nego o tome da znamo gde se nalazi znanje“ (Ibid: 26).

Kao da je u bankama podatka, na sajtovima, na hard diskovima smešteno istinsko znanje, a ne tek informacije. Zaboravlja se šta je znanje. „Znanje uvek znači moći dati odgovor na pitanje šta je nešto i zašto je to što jeste. Znanje se zbog toga ne može konzumirati, obrazovna mesta ne mogu biti uslužna predu-

zeća, a prilagođavanje znanja ne može ludički da usledi jer to bez pomoći mišljenja jednostavno ne polazi za rukom. Iz tog razloga se znanjem ne može mendžerski upravljati“ (Ibid: 27), kaže Lizman. I kada se zagovara teza doživotnog obrazovanja polazi se od pogrešnog stava da je nekada postojalo vreme u kom je jedna životna faza bila namenjena za obrazovanje, a da danas se to tek proširuje na ceo život. Lizman podseća da je antički pojam sophia – mudrost, bio zamišljen kao rezultat stečenih znanja, sposobnosti i iskustva koji su tek nakon dugog života mogli biti spojeni u istinsku mudrost. Danas, naravno cilj doživotnog učenja nije sticanje mudrosti nego služenje tržištu i tehničkim inovacijama, da bude-mo „fit for the job“ (Ibid: 31). Posebno poglavlje Lizman posvećuje važnosti koju prosvetne politike danas daju rangiranju. Poglavlje se zove *Pisa: Ludilo rangliste*. U Srbiji smo svedoci sveopšte *patnje* zbog stanja koje naši učenici zauzimaju na Pisa rangiranju i što ove godine se nisu blagovremeno prikupila sredstva za nju, jer se i to, naravno, plaća. Za ovaj test Lizman, uzgred budi rečeno, tvrdi i da je osrednje konstruisan i da je začuđujuće da se gotovo i ne raspravlja o njegovoj pouzdanosti, nego da se svi samo bave gde se nalaze na listi. Dobra konkurencija među obrazovnim ustanovama je oduvek postojala i ona je dobra, ali bila je to, ističe Lizman, konkurencija oko pristupa istini, a ne konkurencija u vezi sa mestom na listi.

U poglavlju „Koliko teži znanje“ on se ruga transformaciji nauke u uslužnu delatnost, procenjivanju naučnih radnika na osnovu bodovanja njihovih aktivnosti. Kaže da u današnjem sistemu vrednosti naučnik kao Imanuel Kant ne bi imao nikakve šanse. Od današnjih naučnih radnika zahteva se da u određenom vremenskom periodu proizvedu toliko i toliko naučnih radova, da učestvuju na toliko i toliko nacionalnih i međunarodnih naučnih skupova (...) A slavni Kant je bio krajnje nepokretljiv, svoj rodni grad gotovo nije napuštao, bez ikakvog međunarodnog iskustva, plus 10 godina njegovog ćutanje, tokom kojeg je objavio tek dva članka, ali je za to vreme u sebi svarao kapitalno delo „Kritika čistog uma“ (...) Ali, kako bi se to što je on u sebi nosio danas izmerilo, bodovalo? Kada bi ga danas evaluirali imao bi problema na svom univerzitetu. Lizman podseća na još jedno veliko ime nemačke i svetske nauke, Fridriha Šilera koji u svom pristupnom predavanju na univerzitetu u Jeni 1789. godine postavio jasnu razliku između plaćenog naučnika kome nije stalo do istine nego samo do vrednovanja svog rada i rekao: „Žaljenja vredan je čovek koji s najplemenitijim od svih oruđa, sa znanjem i umetnošću, ne želi i ne ostvaruje ništa više od nadničarenja s najgorim! Koji u carstvu savršene slobode svuda u sebi nosi robovsku dušu!“ (Ibid: 87).

U današnjem sistemu vrednosti profitiraju akreditacijske agencije, save-todavne kompanije, korporacije i fondacije koje naručuju istraživanja i usmeravaju delatnost obrazovnih ustanova i idemo umesto ka društvu znanja ka društvu kontrole. Oni koji žele da oslobode i svoju *robovsku dušu* i znanje iz kaveza ka-žnjavaju se ili ignorišu. Znanje mora da bude opšte dobro! Tendencija da se pristup naučnim časopisima naplaćuje ljudima izvan visokoobrazovnih institucija je

pogrešna, u krajnjoj liniji i zbog toga jer se istraživanja finansiraju od novca poreskih obveznika (...)

*Alternativni pristupi obrazovanju i globalizaciji – Latinska Amerika*

U nekim zemljama Latinske Amerike neoliberalizam je na putu da postane prošlost. Polazi se od filozofije oslobađanja koja je na stanovištu da znanje nije roba, da je javno dobro, da se znanje ne kupuje i prodaje, već da se sa radošću daruje i razmenjuje na dobrobit svih. Zlatko Paković kaže: „Kad se zahteva da znanje ne sme da bude roba, uzdrmava se temelj postojećeg društveno-političkog sistema. Na videlo izlazi njegov skriveni princip da finansijska elita proizvodi univerzitetsku elitu, elitu znanja, kako bi je ova čuvala i propisima joj popločavala put ka još većoj uzurpaciji javnih dobara” (Paković 2011). Primer dobre prakse je državni Bolivarski univerzitet Venecuele na kom je obrazovanje besplatno, pa samim tim pristupačno i najsiromašnijima. Univerzitet nije smešten samo u Karakasu, nego i u 1800 sela i programi u njemu usmereni su i na rešavanje lokalnih problema. Jednom nedeljno studenti rade sa marginalizovanim grupama na terenu kako bi im pomogli u rešavanju životnih problema. Šta imamo protiv ovakvog pristupa?

*Slobodan pristup informacijama, znanju (...)*

Jedan od glavnih argumenata na tasu globalizma je da znanje u vreme sveta kao globalnog sela, sveta umreženog mrežom svih mreža, world wide webom, više je nego ikada slobodno i pristupačno svima. A da li je tako? U januaru ove godine svet je obišla informacija da je jedan od najvećih boraca za slobodan pristup informacijama 26. godišnji Aron Švarc izvršio samoubistvo. Za njegovu smrt porodica, a i dobar deo stručne javnosti optužili su vladu SAD. Tužilaštvo ga je optužilo za krađu podataka iz online arhiva (akademske članke mahom, ali i informacije koje su u javnom domenu za šta se autorska prava ni ne predviđaju) u vlasništvu MIT-a i JSTOR-a čime ih je učinio dostupnim javnosti. Za ovaj prekršaj čekala ga je kazna od nekoliko miliona dolara i više decenija zatvora. Sam Aron je potrošio ogromne količine novca (bio je jedan od najpoznatijih programera, autor mnogih popularnih programa poput RSS protokola, servisa Redita...) na kupovine baza podataka koje je potom činio svima dostupnim. Hteo je ono što i Nikola Tesla sa bežičnim prenosom energijom, da učini znanje dostupno svima. Radio je na projektu Open library kojim bi podatke o svim knjigama ikada objavljenim učinio dostupnim svima, želeo je da pohrani celokupnu kulturnu i naučnu baštinu na jedno mesto. O njegovoj smrti govorio je i Timoti Džon Bernars Li, tvorac world wide weba koji za svoj pronalazak nije uzeo novac, ne pozvavši se na autorska prava, nije patentirao svoj izum već ga je učinio dostupnim svima nama sasvim besplatno. Nakon objave Aronove smrti, mnogi naučnici, pisci, intelektualci (...) su u znak protesta stavili na web svoje do tada zaštićene akademske radove. Švarc je govorio: „Informacija je moć. Kao i uvek kad je

moć u pitanju, postoje ljudi koji informacije žele zadržati za sebe. Moćne privatne korporacije žele digitalizovati i zaključati celo svetsko kulturno i naučno nasleđe, čuvano vekovima u knjigama i časopisima... Učiniti dostupnim naučne članke onima na elitnim univerzitetima Prvog sveta, ali ne i deci na Globalnom jugu? To je sramotno i neprihvatljivo (...) Vi koji imate pristup tim resursima – studenti, bibliotekari, naučnici – vama je data privilegija. Možete se hraniti na ovom banketu znanja, dok je ostatak sveta zaključan. Ali ne morate – zaista, moralno ne možete – zadržati ovu povlasticu za sebe. Imate dužnost da je podeliti s ostatkom sveta (...) To se naziva krađa ili piratstvo, kao da je deljenje bogatstva znanja moralni ekvivalent pljačkanju brodova i ubijanju posade. Ali deljenje znanja nije nemoralno – to je moralni imperativ. Samo oni koji su zaslepljeni pohlepom odbiće prijatelju da naprave kopiju (...) Vreme je da se to osvesti i da u tradiciji građanske neposlušnosti iskažete svoje protivljenje privatnoj krađi javne kulture“ (prema Tomićić 2013).

### *Neoliberalizam i obrazovanje*

Na delu je ubrzana privatizacija javnog obrazovanja širom sveta. Na predavanju na Univerzitetu u Torontu 2011. Čomski je savetovao: „Sada, ako oni koji finansiraju (a to su korporacije prim.aut.) sa strane nastoje da utiču na nastavu, istraživanja i ostale aktivnosti, onda postoji snažan argument da im se, jednostavno, treba odupreti ili otvoreno odbaciti, pa šta košta da košta. Razlozi za svesnu destrukciju najvećeg javnog obrazovnog sistema u svetu nisu nedostatak novca. Ekonomisti kažu da bi bilo sasim lako učiniti besplatnim čitav sistem višeg obrazovanja. U SAD, to iznosi manje od 2,0% bruto domaćeg proizvoda (...)“ (Chomsky 2011).

Dakle, pitanje je da li smo za obrazovanje za sve ili obrazovanje samo za privilegovane? Uvođenjem privatnih ustanova (pre svega na visokom obrazovanju, ali i na ostalim nivoima obrazovanja) kao alternative, obrazovanje se pretvara u robu koju samo najbogatiji mogu sebi da priušte. Podaci OECD-a kažu da je najniža školarina na fakultetima u Srbiji viša od proseka u zemljama OECD-a. Beogradska „Politika“ je 24.11.2012. prenela da deca iz seoskih sredina, deca roditelja sa osnovnom školom i deca koja idu u srednje stručne škole u sve manjem procentu studiraju. *Ako se ima na umu da je obrazovanje jedina viza koja vodi iz sveta siromašnih, onda obrazovanje mora da bude dostupno svima, jer svako demokratsko društvo počiva na vertikalnoj prohodnosti* – kaže Slobodan Cvejić sa Filozofskog fakulteta u Beogradu (Đorđević 2012). 2011. godine u SAD studenti su prvi put bili zaduženiji od zaposlenih na kreditnim karticama, a slična je situacija i u Velikoj Britaniji. U knjizi za koju kažu da je biblija antiglobalizma „Doktrina šoka“ Naomi Klajn (2009) objašnjava na primeru Nju Orleansa, u kom u velikom procentu živi siromašna crna populacija, nakon uragana Katrina šta se dešava sa državnim školama i kako one prelaze u privatne ruke. Iako su uložene velike svote novca od strane države da se preduprede i ublaže posledice uragana, pušteno je namerno da nastradaju najsiromašniji stanovnici. Čekali

su pomoć koja nije stizala očajnički na splavovima od frižidera dozivajući pomoć uprkos tome što su svetski mediji bili svuda naokolo. Naomi Klajn kaže da je i tu primenjen scenario *Čikaške škole* i ekonomiste Milтона Friedmana pretvaranjem pogođenog područja u zonu slobodnog preduzetništva s poreskim olakšicama za isti i ukidanje propisa. Kako su stradale i državne škole, umesto da ih obnove, roditeljima su dali vaučere za privatne škole. Otpuštene su i hiljade prosvetnih radnike iz tih škola. Ko profitira u ovakvim i sličnim situacijama? Kapital, tj. banke, korporacije, akreditacijska preduzeća, agencije koje se bave testiranjem, savetodavna ekspertska preduzeća koja će uskoro testirati, evaluirati, izdavat i sertifikate (...) Svetska banka, MMF, njihovi krediti i pokloni pod uslovima biznisa, a ne po uslovima obrazovnih potreba i ideala, uticaj na reforme, mreže škola (...)

### *Kakvo nam obrazovanje treba danas?*

Kao da više nema romantičarskog zanosa. Sve je postalo utilitarno. Kako je rekao Ron Miler, urednik *Holistic review*: „Naša kultura ne gaji ono što je najbolje i najuzvišenije u ljudskom duhu. Ne gaji viziju, maštu, estetsku ili spiritualnu osetljivost. Ne podstiče dobrotu, darežljivost, brigu i pažnju. Ekonomsko-tehnokratsko-statični pogled na svet dvadesetog veka je postao čudovište koje uništava sve što je lepo i životom podstaknuto u ljudskoj duši”. Kako vratiti onda i dosegnuti obrazovne ideale?

Mario Kopic u svom eseju „Odgoj“ nudi izlaz, govori o Platonovom idealu odgoja (i preodgoja) za ideju Dobra, za Dobro samo, a ne za pridobijanje dobara. „Konačni cilj nije preživljavanje, nije ni dobar život u uobičajenom smislu riječi nego je to *uvid u Dobro samo*, uvid u Dobro kao počelo svega što jeste...“ Kopic kaže da se čoveku više ne dopušta da bude ono što jeste „vratiti čovjeka samome sebi značilo bi imati odgoj koji će čovjeka mjeriti ljudskim mjerilima, ispostavljati radost bivstvovanja i razvijati čovjekovo veselje spram života, života ovdje i sada“ (Kopic 2010: 133-138).

### *Zaključak*

Pedagogija ne sme da dozvoli da bude instrument interesnih grupa niti puko sredstvo u borbi za moć. Škola koja ne nudi lekcije o čovečnosti i smislu življenja van materijalnog nije škola kakva nam treba. Pogotovu ne sada kada su mnoge vrednosti dovedene u pitanje i saterane u ugao. Rešenje je u podsticanju prirodne ljudske kreativnosti, slobodnog i kritičkog prosuđivanja, u lepoti zasnovanoj na dobroti koliko god to romantičarsko-idealistički zvučalo. Britanski dramski pisac Edvard Bond kaže da škole uče decu kako da postavljaju cigle, a ne i da se pitaju grade li tim ciglama bolnicu ili gasnu komoru (prema Milović 2007: 137). Postoje i moraju da postoje i drugi putevi, osim globalizma i antiglobalizma postoji i alternativni način povezivanja ljudi i ideja, alternativni, humani globalizam. Ne radi se o tome da postoji jedno jedino rešenje, nego da se zapita-

mo šta nam je cilj, kakav život na ovoj planeti želimo. Otuđenje je više nego ikada na delu. Antropološka istraživanja pokazuju da je tzv. primitivnom čoveku bilo potrebno 2 do 4 časa rada dnevno da bi obezbedio zadovoljenje svojih egzistencijalnih potreba, a nama uskoro neće biti dovoljni ni 24 časa! Bernard Šo isticao je da je „znanje potrebno da bismo mogli da izaberemo ne liniju manjeg otpora već put istinskog napretka“ (Ibid 2007: 144). Ne smemo to da zaboravimo!

#### Literatura

- Barsky 1998: R.F. Barsky, Noam Chomsky: *A life of dissent*, Cambridge: MIT Press.
- Bodrijar 1991: Ž. Bodrijar, *Simulakrumi i simulacija*, Novi Sad: Svetovi.
- Bodrijar 2007: Ž. Bodrijar, *Duh terorizma*, Beograd: Arhipelag.
- Klajn 2009: N. Klajn, *Doktrina šoka*, Beograd: Samizdat B92.
- Kopić 2010: M. Kopić, *Sekstant*, Beograd: Službeni glasnik.
- Liessmann 2008: K. P. Liessmann, *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb: Jesenski i Turk.
- Milović 2007: N. Milović, *Škola za sluge*, Beograd: Fakultet dramskih umetnosti, Institut za pozorište, film, radio i televiziju.

#### Elektronski izvori

- Chomsky, Noam. Public education under Massive corporate assault — What's next? *AlterNet*, 05.08.2011.  
[http://www.alternet.org/story/151921/chomsky%3A\\_public\\_education\\_under\\_massive\\_corporate\\_assault\\_%E2%80%94\\_what%27s\\_next](http://www.alternet.org/story/151921/chomsky%3A_public_education_under_massive_corporate_assault_%E2%80%94_what%27s_next). Očitano 30.11.2013.
- Doin, German. La educaion prohibida. 2012. (film)  
<http://www.educacionprohibida.com>. Očitano 30.11.2013.
- Đorđević, Katarina. Uskoro će studirati samo imućni. *Politika*, 24.11.2012.  
<http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Uskoro-ce-studirati-samo-imucni.lt.html>. Očitano 30.11.2013.
- Močnik, Rastko. Opasna za znanost, štetna za društvo. *Slobodni filozofski*, 20.04.2011.  
<http://www.slobodnifilozofski.com/2011/04/rastko-mocnik-opasna-za-znanost-stetna.html>. Očitano 30.11.2013.
- Obrist, Hans Ulrich. Poželi sve, ne očekuj ništa. *Anarhistička biblioteka*. 2013.  
<http://anarhisticka-biblioteka.net/library/raoul-vaneigem-pozeli-sve-ne-ocekujes-nista>. Očitano 30.11.2013.
- Orr, David. What is education for? *The Learning revolution*. 1991.  
<http://www.context.org/iclib/ic27/orr/>. Očitano 30.11.2013.
- Paković, Zoran. Znanje nije roba. *Danas*, 03.11.2011.  
[http://www.danas.rs/danasrs/kolumnisti/znanje\\_nije\\_roba.1079.html?news\\_id=227350](http://www.danas.rs/danasrs/kolumnisti/znanje_nije_roba.1079.html?news_id=227350). Očitano 30.11.2013.



- Sol, Džon Ralston. Svet živi u velikoj prevari. *Večernje novosti*. 10.09.2011.  
<http://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:344654-Dzon-Ralston-Sol-Svet-zivi-u-velikoj-prevari>. Očitano 30.11.2013.
- Tomičić, Ladislav. Aaron Swartz: Smrt dječaka koji je želio promijeniti svijet.  
*Novi list*. 20.01.2013.  
<http://www.novolist.hr/Sci-Tech/Tehnologija/Aaron-Swartz-smrt-djecaka-koji-je-zelio-promijeniti-svijet>. Očitano 30.11.2013.



## ОДНОС ГЛОБАЛНИХ И НАЦИОНАЛНИХ ИСТОРИЈСКИХ ДОГАЂАЈА И РАЗВОЈ ИСТОРИЈСКОГ МИШЉЕЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Последњих неколико деценија, у развијеним образовним системима, дидактичко-методичке стратегије рада на историјским садржајима на млађем основношколском узрасту, базирају се на специфичностима историјске науке и могућностима да се радом на овим садржајима остваре знатно шири циљеви од усвајања знања о одређеним историјским периодима, догађајима и личностима. У том смислу, посебно се наглашава нужност развијања историјског мишљења, за шта организована обука може да започне на овом узрасту, а затим се наставља током читавог живота појединца.

Историјско мишљење базирано је на основама логике и епистемологије, али је суштински предметно условљено, односно засновано на епистемологији историјске науке и прилагођено специфичностима које одређују садржај, логика и методологија историјске науке (Благданић, Банђур 2013). Лернер дефинише историјско мишљење као „(...) јединство садржаја, методолошких знања, начина умења, радом и оријентацијом личности на њихову примену у спознаји и осмишљавању конкретних историјских појава“ (Лазич 2008: 31). С обзиром да су појмом историјског мишљења обухваћена специфична садржинска и методолошка знања, различити аутори (Andrews & Burke 2007; Seixas, према: Хејкинг 2004; Вејнтрауб 2000) издвојили су категорије историјског мишљења које прецизније одређују појам историјског мишљења и представљају основу за планирање одговарајућих методичких поступака приликом савладавања и разумевања историјских садржаја у настави. Те категорије различити аутори и образовни системи донекле различито одређују, али се могу извући заједнички сегменти који су уједно примењиви и за услове у којима се реализује настава природе и друштва у Србији, односно историјски садржаји унутар овог наставног предмета. У том смислу, можемо издвојити следеће категорије историјског мишљења: *Хронологија и временски односи; Знање и разумевање догађаја, људи и промена које су се десиле у прошлости и Историјско истраживање – историјска анализа и интерпретација (историјских извора) и презентовање прикупљених података о историјским садржајима.*

---

\* veljko.bandjur@uf.bg.ac.rs

\*\* sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs

У овом раду, посебна пажња посвећена је другој категорији историјског мишљења, односно знању и разумевању догађаја, људи и промена које су се десиле у прошлости. Унутар ове категорије покушаћемо да пронађемо неке од могућих одговора на питање о односу глобалних и националних историјских догађаја у настави природе и друштва.

*Значај разумевања односа националних и глобалних историјских догађаја у настави*

У систему историјских знања, однос глобалних и националних историјских догађаја може се посматрати као однос општег и посебног. Успостављање везе између глобалних и националних историјских догађаја представља димензију Оусубеловог (2000) принципа *прогресивне диференцијације* у грађењу когнитивне структуре. Овај аутор истиче да се нове идеје и информације најуспешније уче и задржавају ако релевантни општији појмови већ постоје у когнитивној структури и, као такви, представљају подршку за усвајање нових појмова. Тако се, на пример, узрок и повод, а затим и трајање Првог светског рата у Србији не може суштински разумети без разумевања глобалних узрока за избијање овог рата, познавања сукобљених страна и њиховог територијалног распореда и сл. Дакле, „[а]ко желимо да разумемо свет данашњице, историја мора да се изучава на глобалном нивоу“ (Ћелстали 2004: 103).

Разумевање односа глобалних и националних историјских догађаја представља повезивање два нивоа општости, а често је у настави могуће и пожељно увести и трећи ниво – локални. Тријада *глобално – национално – локално*, када се ради о истом историјском догађају, омогућава додатно учвршћивање система историјских знања, с тим што локални ниво разматрања прошлости чини доступнијим историјске изворе везане за одређени историјски догађај, сведочења живих актера (које ученици често и лично познају), што води и ка развоју емотивног односа према прошлости и њеном „оживљавању“. Пример британског курикулума за историју на нивоу Key Stage 2 (7-11 година) управо промовише интеграцију ова три нивоа општости. Током четири године, изучава се минимално шест тема: једна из локалне историје, три из британске историје, по једна из европске и светске историје. Бејц (2000) указује да у сегменту који се односи на локалну историју треба да се проучава начин на који се неки сегмент локалног окружења мењао током дужег временског периода и како је на њега утицао неки значајан национални догађај или значајна личност.

Познавање контекста у коме се јавила историјска појава, догађај или личност који се изучавају представља пут који води ка успостављању везе између глобалних и националних историјских садржаја у настави. Разумевање историјског појма у контексту, један је од услова за стварање система историјског знања. Због чега је контекст битан? Историјски садржаји (догађаји и личности) морају бити постављени у контекст (историјског вре-

мена коме су припадали, тадашњих знања, веровања) и не могу се тумачити ни схватити у потпуности без овог елемента. Шимилт (2000) историјски догађај и његов контекст посматра као однос секвенци („замрзнутих слика“) и филма из којег потичу те секвенце. Наиме, и из секвенци се могу извући одређене информације, али оне добијају право значење тек када се погледа цео филм. Из тог разлога је неопходно да се, приликом реализације историјских садржаја, стално указује на контекст, тј. на однос дела и целине – националних и глобалних историјских догађаја. Дакле, контекст је пут ка структури сваког знања (Доналдсон 1998), па и историјског. „Тешко је, а можда и немогуће критички мислити уколико се предмет сазнања не схвати целовито (начело тоталитета), јер је, као што истиче Хегел, 'у делу део истине, а у целини цела истина'“ (Пешић 2008: 154).

Знање историјских чињеница представља неопходан, али не и довољан услов за развој историјског мишљења. Разумевање се, с друге стране, „(...) појављује као дубљи облик знања и достиже се само тамо где се *знање преводи у одређени систем* (...) разумевање није само знање, већ *процес дубљег проицања у суштину онога што се проучава*“ (Антонијевић 2006: 28). Увид у историјски контекст представља један од аспеката који доприноси разумевању историјских садржаја. Исти (историјски) појам може да се јави у различитим контекстима. Уколико нема контекста, ситуација је недовољно структурирана, са готово безброј могућности. Узећемо као пример употребу метафора и вишезначних речи, које се јављају приликом тумачења историјских садржаја, а чије се значење може разумети само у адекватном контексту. Тако се појам *деснот* у историји користи као титула појединих средњовековних српских владара (Стефана Лазаревића, Ђурађа Бранковића). Данас се овај појам користи у сасвим друкчијим значењима: владар са неограниченом влашћу, апсолутиста или, шире, неко ко присиљава друге да раде по његовој вољи.

Када је реч о историјском контексту неког значајног догађаја из прошлости који се изучава у настави, он се у настави најчешће уводи управо путем тумачења националног историјског догађаја у контексту паралелних догађаја који су се у то време одигравали на светској историјској сцени (на пример, Први светски рат у Србији и свету, јачање турског и слабљење српског царства у XIV веку). Однос глобалних и националних историјских догађаја не мора да се сведе само на упоредне аспекте политичке и војне историје, већ се може правити и паралела кључних догађаја историје Србије са знаменитим догађајима из светске историје који не морају нужно да припадају политичкој и војној историји (на пример, у време када је Србија у потпуности потпала под власт Турака, у Европи је конструисана прва штампарска машина, што је омогућило да се умножавање књига више не врши преписивањем). Симултано изучавање глобалних и националних историјских догађаја, посебно у старијим разредима, значајно је не само због свеобухватнијег разумевања историјских чињеница предвиђених наставним програмом, већ и због ширих васпитних циљева: развој особе која

је држављанин света, олакшавање ученицима лакше интегрисање у свет рада на глобалном нивоу, дубље разумевање значаја целокупног људског искуства, а не само ужег – локалног, националног (Гарг 2007). Уочавање мултиперспективности у мултикултуралном свету представља важан исход образовања у савременом свету.

*Однос глобалних и националних историјских догађаја у наставном програму за природу и друштво*

Наставни програми у највећем броју земаља фокусирани су око значајних националних догађаја, који се тешко могу разумети без ширења перспективе, „(...) прво ка локалном, а онда ка глобалном“ (Телстали 2004: 103). Нас у овом раду првенствено занима ширење перспективе „на горе“, односно од националних ка глобалним историјским догађајима. Увидом у актуелни наставни програм из природе и друштва у Србији, уочава се да је историјски „оквир“ у који су смештени ови садржаји – историја државе Србија. Назнаке указивања на значај познавања историјског контекста имплицитно су садржане у Наставном програму за природу и друштво за четврти разред (у оквиру наставне јединице *Уочити везу између историјских збивања у свету и код нас – Први и други светски рат...*), а у упутствима за реализацију наставних садржаја истиче се да се ради добијања што објективније слике о догађајима у прошлости морају сагледати и околности, односно контекст догађаја. Овај проблем поново се помиње као део разумевања догађаја и личности које су били савременици у једном временском раздобљу. Ипак, у Наставном програму није јасно наведено колико детаљно треба укључити садржаје светске историје, нити је јасно зашто се светска историја помиње само у контексту два светска рата.

Питање које се намеће је: Да ли је потребно и могуће, на овом узрасту, укључити садржаје из европске и светске историје у наставу природе и друштва или остати на нивоу историје државе Србије, са повременим „спуштањем“ ка локалној историји? Шефер и Шевкушић сматрају да није оправдано страховање да би садржаји из светске историје превише оптеретили ученике, јер су деца често преко различитих медија укључена у свет (па и светску историју) пре него у историју сопственог народа и државе (Шефер, Шевкушић 2007). Додали бисмо да овакав шири поглед на историју омогућава лакше и потпуније разумевање историјских појава на националном и локалном нивоу, јер се оне не јављају у вакууму, већ су подстицај или последица других догађаја у Европи и свету. У том смислу, не мора се детаљно обрадити светска историја, већ само у обрисима којима би се „изградио“ оквир за разумевање националне историје. „У програму овог предмета, с једне стране, постоји потцењивање когнитивне ширине и искуства ученика, а с друге, инсистирање на детаљима у оквиру уже области познавања друштва представља прецењивање дубине дечјег интересовања и когнитивног нивоа на том узрасту“ (Шефер, Шевкушић 2007: 365). Истражи-

вање поменутих ауторки показало је да деца исказују потребу и интересовање за сагледавање те шире слике.

*Историјска карта и лента времена као визуелна подршка у разумевању односа глобалних и националних историјских догађаја*

У овом делу рада указаћемо на значај адекватног демонстрирања историјском картом, која представља неопходно наставно средство потребно за разумевање историјских садржаја (Гитис 1946), без обзира о ком узрасту се ради. Историјска карта у настави може да представља „(...) најбољи начин за развијање просторних представа (...) историјске мапе су одличан спољни 'ослонац' за мисао која није још у стању да се одвоји од конкретног нивоа“ (Пешикан-Аврамовић 1996: 43). Као таква, може се користити у сврху лакшег разумевања и стварања слике о ширем историјском контексту неког догађаја и представља моћно наставно средство очигледности. Адекватна анализа историјске карте омогућава да се уочи положај и границе државе Србије у односу на друге државе тог времена, правац кретања војски и народа, припадност Србије (и других земаља) блоковима зараћених страна током неког војног сукоба, границе државе некад и сад и сл.

Ипак, неки аутори (Лазић 2008) изражавају сумњу да ли уопште треба користити историјске карте на овом узрасту, сматрајући да „озбиљно географско описмењавање почиње тек у VI разреду основне школе“ (Лазић 2008: 61), и да због тога у млађим разредима треба користити ленту времена. Лента времена се фаворизује и у актуелном Наставном програму за природу и друштво, док се историјска карта уопште не помиње. Ипак, лента времена не може да замени историјску карту, јер не приказују исту врсту података. Оно што лента времена може понудити у контексту разумевања односа глобалних и националних историјских догађаја су упоредне ленте времена на којима се испод ленте уписују светски значајни историјски догађаји, а изнад ленте значајни национални догађаји. Тиме се омогућава да ученици прате след догађаја на глобалном и националном нивоу, као и њихово упоредно трајање (на пример, почетак и крај Другог светског рата у свету и Србији). Дакле, лента времена омогућује упоредно праћење и хронолошки ток јављања историјских појава у свету и Србији, док историјска карта нуди (упоредне) податке о просторним односима.

#### *Методолошки оквир истраживања*

Циљ спроведеног истраживања био је да се анализира да ли се, и у којој мери, три велика национална историјска догађаја у развоју државе Србије (Косовска битка, Први и Други светски рат) у уџбеницима за природу и друштво тумаче у контексту глобалних историјских токова.

Из овако формулисаног циља, проистекли су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити да ли и на који начин основни текст у уџбеницима за природу и друштво указују на однос националних и глобалних историјских догађаја (Косовска битка и ширење Турског царства, Први и Други светски рат у Србији и свету);
2. Анализирати у којој мери сликовни елементи (илустрације, схеме, ленте времена, историјске карте) у уџбеницима за природу и друштво олакшавају ученицима разумевање повезаности наведених глобалних и националних историјских догађаја.

Овако формулисани циљеви и задаци условили су да се као метода истраживања примени теоријска анализа актуелних уџбеника за природу и друштво који поседују дозволу Министарства просвете и науке Републике Србије.

Узорком истраживања обухваћени су уџбеници за природу и друштво (четврти разред) следећих издавача: *Завод за уџбенике, Едука, Клет, Нова школа и Креативни центар.*

Природа истраживаног проблема условила је да обрада и анализа прикупљених података буде доминантно квалитативна.

### *Резултати и интерпретација резултата истраживања*

У овом делу рада извршена је анализа која је имала за циљ утврђивање да ли се, и у којој мери, ученици у уџбеницима за Природу и друштво за четврти разред упознају са контекстом у којем су се јавила три историјска догађаја предвиђена Наставним програмом: *Косовска битка, Први и Други светски рат.* Одабрали смо наведене догађаје јер су јасно повезани са глобалним историјским променама тог времена, односно представљају, на националном нивоу, одраз тих промена. Сматрамо да се наведени догађаји не могу представити ученицима без јасног указивања на везе са глобалним историјским контекстом у којем су се јавили.

Приликом анализе историјског контекста у коме су тумачени наведени национални догађаји, издвојили смо неколико историјских чињеница које чине историјски контекст наведених догађаја, а примерени су ученицима четвртог разреда – њиховом предзнању и узрасним могућностима. У том смислу, у случају Косовске битке, трагали смо за подацима којима се објашњава због чега су Турци напали територију тадашње Србије и одакле је дошла турска војска, односно где се простирало Турско царство. За Први светски рат, посебна пажња посвећена је постојању информација о: узроку избијања овог рата, територији на којој се налазила Аустро-Угарска и остале земље које се помињу као зарађене стране; да ли је јасно објашњен правац повлачења краља, војске и народа преко Албаније, као и место где се налази Крф. На сличан начин анализиран је и контекст у коме се помињу историјске чињенице везане за Други светски рат: узрок, државе којима је



Краљевина Југославија била окружена и ком блоку су оне припадале, на којим територијама су се водиле највеће борбе Другог светског рата, као и то да ли је (као и у случају Аустро-Угарске) објашњено или показано где са налазио Совјетски Савез који се помиње у уџбеничком тексту.

*Улога основног текста у експлицирању односа глобалних и националних историјских догађаја у уџбеницима за Природу и друштво*

Основни текст у анализираним уџбеницима готово уопште не објашњава ученицима контекст у коме су се јавили значајни историјски догађаји – Косовска битка, Први и Други светски рат. Кренућемо од најстаријег догађаја, Косовске битке. У уџбеницима Завода за уџбенике, Креативног центра и Едуке постоји само реченица у којој се наводи да су Турци у 14. веку кренули у освајачки поход на Балкан. При томе, не постоји објашњење, или још очигледније, историјска карта из које се може закључити из ког правца је стигао овај народ, колика је била територија државе која је напала Србију и сл. У уџбеницима Нове школе и Клета постоји нешто ближе објашњење да су Турци дошли са истока, из Азије, иако именовање и положај континента није предмет изучавања у нижим разредима основне школе. У уџбеницима ових издавача постоје функционалне целине у којима је приказана и Азија (у делу који се односи на географски положај државе Србије данас). Али, ученици се приликом изучавања историјског садржаја не упућују на те карте света као подсетник положаја Азије (што је нужно јер се положај овог континента посебно и не експлицира у наведеном географском садржају) и простора одакле је стигла турска војска.

Показаћемо једну типичну историјску карту из уџбеника за природу и друштво (*Слика 1*), која би требало да олакша ученицима разумевања Косовске битке – територија Моравске Србије и њено окружење, односно простор одакле је дошла турска војска.

Слика 1. Историјска карта (уџбеник за Природу друштво за четврти разред, Завод за уџбенике, стр. 93)



Осим територије Моравске Србије и данашњих граница, на овој карти ништа се више суштински не види. Именован је само северни сусед (Угарска) иако она није у тој мери значајна за разумевање овог догађаја на млађем основношколском узрасту, нити се помиње у самом тексту. Јасно је, на основу различитих боја суседних држава, да су постојале још неке државе у окружењу Моравске Србије, али се не види које су то државе, одакле је стигла непријатељска војска и сл. Стиче се утисак да је ова карта „исечени“ део неке веће историјске карте. Оно што постоји у свим уџбеницима као помоћ при визуелизацији Турака и њихове војске су уметничке слике на којима су приказани Турци и/или Косовска битка. Ипак, овакве илустрације нису од већег значаја за разумевање односа глобалних и националних историјских догађаја.

Слика о односу глобалног и националног догађаја када се ради о Првом светском рату у уџбеницима за Природу и друштво, нешто је боља него што је раније описана ситуација са Косовском битком. У два од пет анализираних уџбеника, на неки начин се ученицима објашњава контекст, односно наводи узрок избијања рата на глобалном нивоу (тежња ка новој територијалној подели света), с тим што се само у уџбенику Нове школе поред узрока наводе и групе зараћених држава, док се у Клетовом уџбенику наводи узрок, али се магловито прича о двама групама „великих и моћних држава“. Навођење зараћених страна и место Србије у зараћеним блоковима наведени су у готово свим уџбеницима (осим у Едукином), што представља важан сегмент успостављања везе између светске и националне димензије Првог светског рата. Оно што је заједничко за све уџбенике је да се као једна од држава са којима је Србија ратовала наводи Аустро-Угар-

ска, али се ни у једном уџбенику не објашњава о којој држави је реч, нити постоји историјска карта у којој би био приказан географски положај ове државе у односу на Србију. С обзиром на то да ова држава данас не постоји, не видимо начин да ученици разумеју где се налазила ова држава, зашто је баш она била највећи супарник Србије у Првом светском рату и сл. Овакав концепт у уџбеницима свакако отежава разумевање овог историјског догађаја и једина могућност која остаје је да учитељ примети ове недоречености и исправи их током реализације наставног процеса. На сличан начин помињу се и неки други историјско-географски појмови који се налазе ван граница Србије, а значајни су за разумевање овог историјског догађаја (повлачење преко Албаније, искрцавање на обале Јонског мора, острво Крф, Солунски фронт). За разумевање ових појмова ученици не поседују адекватна географска знања, јер се до четвртог разреда географски „крећу“ у границама Србије (са кратким увођењем у географски положај Србије у Европи и на Балканском полуострву). Индикативно је да у анализираним уџбеницима не постоји ни једна историјска карта везана за Први светски рат. Информације које се нуде ученицима дате су у вербалној форми, праћене фотографијама војске и српских војсковођа (које не могу да укажу на однос глобалне и националне димензије Првог светског рата). Уџбенички текст о овом догађају завршава се реченицама о победи држава са којима је Србија била у савезништву и затим настанку нове државе. Само два уџбеника (Клет и Едука) наводе да се распала Аустроугарска царевина и да су делови њене територије постали део новостворене државе – Краљевине СХС. Када се ради о историјској карти, једино у Клетовом уџбенику постоји карта на којој је приказана територија новостворене државе и њених суседа, док ученици који користе остале уџбенике могу само да науче назив нове државе, без икакве представе о њеној територији и могућностима поаређења са територијом данашње Србије.

Увид у глобални контекст Другог светског рата постављен је у уџбеницима за Природу и друштво на сличан начин као и Први светски рат. У свим уџбеницима се, мање или више детаљно, именују зараћене стране, док се узрок новог светског рата (нова прерасподела територија и природних богатстава) наводи само у уџбеницима Едуке и Нове школе. Присутна је слична ситуација приликом именовања зараћених страна, као што је то било у случају Првог светског рата са Аустро-Угарском. Овог пута се појављује Совјетски Савез као држава за коју се не може очекивати да има одређено значење за ученике млађег основношколског узраста. Поново се готово уопште не користе историјске карте у којима би био приказан територијални распоред зараћених страна. Постоје две историјске карте, једна у Клетовом и једна у уџбенику Завода за уџбенике. Карта у Клетовом уџбенику пре је географска него историјска. Наиме, на две стране овог уџбеника приказана је карта света на којој су истом бојом приказани сви континенти, а затим је маркирано осам локалитета за које се вежу важни догађаји из Другог светског рата, који су укратко објашњени. Представљени су сле-

дећи догађаји: напад на Пољску, опсада Лењинграда, Стаљинградска битка, битка код Ел Аламејна, напад на Перл Харбур, напади камиказама, бацање атомске бомбе на Хирошиму и Нагасаки. Овај занимљив концепт представља једини „поглед“ преко граница тадашње државе и омогућава ученицима да, барем донекле, стекну увид у светски карактер овог рата. Иако се на овом узрасту, како је већ истакнуто, не може очекивати да ученици поседују адекватна знања о наведеним географским појмовима, приложена географска карта света омогућава да стекну барем оквирну просторну представу о наведеним догађајима. Друга историјска карта налази се у Заводовом уџбенику, али се на Други светски рат односи само утолико што приказује границе, суседне земље и унутрашњу поделу (на републике) државе која је створена након овог рата. Као таква, није од велике помоћи приликом разумевања самог тока и догађаја током Другог светског рата. Оно што желимо нагласити је да се у готово свим уџбеницима (изузев уџбеника Завода за уџбенике) наводи да је Други светски рат завршен 9. маја и да се тај дан у целом свету слави као Дан победе над фашизмом. Ова информација представља једну од ретких експлицираних веза на нивоу глобални – национални историјски догађаји.

### *Закључак*

Спроведена анализа уџбеника за природу и друштво показала је да они не пружају адекватну подршку за разумевање историјског контекста. Систем историјских појмова доминантно се гради путем експлицирања следа историјских догађаја, што представља само једну димензију у грађењу историјског контекста. Овакав приступ може довести до тога да се разумевање разлога или природе историјских промена схвати искључиво као функција протока времена.

Спроведена анализа уџбеника, посебно када се ради о два светска рата, показала је неодрживост разматрања ових догађаја само у националном контексту. Сама концепција историјских садржаја у наставном програму за природу и друштво вероватно је у великој мери утицала на описана решења аутора уџбеника. Глобална историјска слика у уџбеницима је најчешће недоречена, дата у форми вербалне информације, уз тек спорадично коришћење визуелних подстицаја (историјске карте) који могу јасније да је објасне. Присуство таквих, спорадичних, покушаја указивања на однос глобалних и националних историјских догађаја показује да је могуће и на овом узрасту пружити ученицима разумљиве „обрисе“ глобалних историјских кретања у функцији разумевања догађаја из прошлости Србије. Важност историјских карата у настави природе и друштва није довољно препозната у актуелним уџбеницима за овај предмет. Иако се само код једног издавача не појављује ни једна историјска карта, њихова примена код осталих издавача недовољно је осмишљена и ретко је у функцији разумевања односа глобалних и националних историјских догађаја.

С обзиром да се недовољно јасно и доследно у Наставном програму указује на значај објашњења глобалног историјског контекста у којем су се десиле промене важне за историју Србије, и да последично сличну ситуацију имамо у уџбеницима за Природу и друштво, једино учитељи током наставног процеса могу исправити ове недоречености. Питање је само да ли је то реално очекивати од већине учитеља, ако је наставни програм, као основни документ у планирању наставе, недовољно јасан и ако не постоји довољно стручне литературе на српском језику о овој проблематици. Надамо се да ће овај рад дати мали допринос разумевању значаја историјског контекста у настави природе и друштва.

### Литература

- Антонијевић 2006: Р. Антонијевић, *Систем знања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бејц 2000: G. Vage, *Thinking history 4–14*, London & New York: Routledge Falmer.
- Благданић, Банђур 2013: С. Благданић, В. Банђур, Историјски извори у функцији развоја историјског мишљења у настави природе и друштва, *Настава и васпитање*, 2, Београд, 234-249.
- Борзова 2004: Л. П. Борзова, *Методика преподавания обществознания в начальной школе*, Москва: Владос пресс.
- Вејнтрауб 2000: S. Weintraub, What's This New Crap? What's Wrong with the Old Crap? – Changing History Teaching in Oakland, California. У: Stearns, Р. и сар. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York University Press, Њујорк и Лондон, 178–193.
- Гарг 2007: В. Garg, *Teaching of history*, New Delhi: Rajat Publications.
- Гитис 1946: И. В. Гитис, *Методика основне наставе историје*, Београд: Просвета Издавачко предузеће Србије.
- Ендрјуз, Бурк 2007: Т. Andrews, F. Burke, What does it mean to think historically, *Perspectives*, 45 (1), 32–35.
- Лазих 2008: М. Лазих, *Методички приручник из историје*, Београд: Друштво историчара Србије.
- Оусубел 2000: Р. D. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- Пешикан-Аврамовић 1996: А. Пешикан-Аврамовић, *Треба ли деци историја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић 2008: М. Ј. Пешић, *Критичко мишљење – од логике до еманципаторне реалности*, Београд: Институт за психологију и Филозофски факултет Београд.
- Ћелстали 2008: К. Ћелстали, *Прошлост није више што је некад била*, Београд: Геопоетика.

- Хејкинг 2004: A. von Heyking, Historical thinking in the elementary years: a review of current research, *Social studies research and teaching in elementary schools*, 39(1), March 2007, [http://www2.education.ualberta.ca/css/css\\_39\\_1/](http://www2.education.ualberta.ca/css/css_39_1/) ARheyking\_historical\_thinking\_current\_research.html
- Шефер, Шевкушић 2007: Ј. Шефер, С. Шевкушић, Мислити у времену и простору: предлози за измене у програму предмета познавање друштва, *Настава и васпитање*, Београд, 4, 361–372.
- Шимилт 1983: D. Shemilt, The devil's locomotive. *History and theory – The philosophy of history teaching*, 22(4), 1–18.

#### Анализирани уџбеници

- Васиљевић и сар. 2009: И. Васиљевић, В. Радовановић-Пеневски, А. Блажић, *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
- Ковачевић, Бечановић 2006: В. Ковачевић, Б. Бечановић, *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Клет.
- Матарновић и сар. 2007: В. Матарновић и сар., *Природа и друштво 4б – уџбеник за 4. разред основне школе*, Београд: Едука.
- Требјешанин и сар. 2006: Б. Требјешанин, Б. Гачановић, Љ. Новковић, *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ћук и сар. 2012: М. Ћук, Г. Стевановић, Н. Станојчић, *Моја домовина – Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Нова школа: Београд.

## ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ КАО ПОСЛЕДИЦА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Увод*

После индустријске револуције као процеса модернизације, ниједна друштвена појава није изазвала такве последице и идејно-теоријске контраверзе као што је то глобализација или мондијализација. Односи се на широк спектар економских, политичких и културних тенденција у савременом свету. То је објективан и спонтан процес планетарних размера, односно пројекат доминације Америке тј. Запада. У свакодневном говору, глобализација или мондијализација означава различите појаве. Најчешће помињана је растућа доминација Запада, посебно САД-а, у економским, политичким и културним пословима, што се изражава изразима *вестернизација* или *американизација*.

Последице глобализације су бројне. Једна од њих је и *Болоњска декларација* која је проузроковала корениту реформу високог образовања у свим земљама Европе. Паралелно је настављена и реформа школства на свим нивоима која је у многим земљама Европе започета још седамдесетих година 20. века. Та реформа није само промена у систему школства, већ замена старих постојећих школа, школама са новом организацијом наставе, односно школама и разредима 21. века. Замишљене су као школе у којима ће наставници да науче да у променама виде шансу а не проблем, да у различитости виде потенцијал а не слабост, а представљаће и фундаменталне разлике у односу на битно друкчије школе и разреде у 19. и 20. веку. Ове разлике нису продукт пуких промена у самој школи, него су оне, пре свега, одраз битних различитости у којима је један или други тип школе утемељен.

Реформа у образовању означава преображај и обнову образовања. То је истовремено друштвени и педагошки процес. Она, с једне стране, темељно мења политику и позицију образовања, положај ученика и наставника у образовању и организацију система образовања и његових садржаја. Са друге стране, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних предмета, вођење талентованих али и давање већег значаја ученицима који имају сметње у развоју и препреке у учењу и учешћу. Школа, дакле, кроз своје активности пажњу усмерава на недостатке и слабости у раду, посебно када се ради о ученицима ометеним у разво-

---

\* zivorad.milenovic@pr.ac.rs

ју. Зато се долазило до подвајања и паралисања инклузивног образовања. У прошлости, оваква пракса називала се *сегрегацијском праксом*. За разлику од тога, нови систем школства уважава посебне образовне потребе ученика. Зато друштво поставља школи задатак спровођења инклузије у образовању како би се обезбедила систематска знања усвојена активним учењем сваког ученика у односу на његове способности, потенцијале и интересовања.

Изнесене расправе о поседицама глобализације указују да су инклузији у образовању претходиле бројне промене у друштву. То се пре свега односи на три врсте цивилизација кроз које је човечанство прошло и пролази: 1) преиндустријско доба, 2) индустријско доба и 3) послеиндустријско доба. У цивилизацији индустријског доба, наставници су најчешће третирани као *произвођачи* а ученици као *сировина*. Рад наставника је да предају, постављају питања и да дају упутства на основу којих ће се *произвести* ученик одговарајућег позива и грађанских обележја. Модел образовања и школе у цивилизацији послеиндустријског доба више није фабрика, него *заједница која учи*. Заједницу чине наставници, ученици, службеници школе, родитељи, управа, локална заједница и сви остали којима је заједнички циљ и сврха *учење*. Дакле, циљ учења није прикупљање и стицање фактографског знања него развој способности критичког мишљења, решавања проблема као својеврсне апликације знања, истраживање и разумевање односа међу појавама, као и сам процес учења.

Инклузија у образовању је нова стратегија и филозофија образовања. Подразумева да сви и без обзира на различитости имају једнако право на учешћу у друштву. Даље подразумева развојно и стимулативно укључивање деце и младих са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно ученика са посебним образовним потребама у перманентно и оптимално индивидуализовано учење у редовним одељењима и школама. У приступу проблему овог истраживања, инклузија у образовању подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода наставе и учења, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је ученику потребно да напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности. Кључно питање инклузије у образовању је остати различит, а бити једнак. Крајњи циљ инклузије у образовању је оптимални развој сваког ученика према његовим способностима, потенцијалима и интересовањима. На страницама које следе, расправљаће се о инклузији у образовању која је означена једном од бројних последица глобализације.

### *Проблем истраживања*

Инклузија у образовању дефинише се у ширем и ужем смислу. Према предмету овог истраживања, инклузија у образовању у ширем смислу целовита је васпитно-образовна концепција, сталан и комплексан процес, перманентан и свеобухватан приступ, специфична филозофија васпитања и



јединствена образовна политика, али и прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода, тј. свега што је ученику потребно да напредује у учењу, понашању и развоју свих потенцијала његове личности. У ужем смислу, инклузија у образовању је оно образовање које развојно и стимулативно укључује децу и младе са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (с развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у перманентно оптимално индивидуализирано учење (перципирање, маштање, мишљење, закључивање, осећање, памћење); усвајање и продубљивање знања; усвршавање вештина, неговање навика; формирање вредносних оријентација и погледа на живот; комуницирање стваралаштва и деловање у различитим ситуацијама (Илић 2010). Уочљиво је да инклузија у образовању подразумева осигуравање квалитетног образовања свим ученицима, без обзира на њихове различите могућности.

Од наставника се захтева да у инклузивном образовању осим нових метода, поступака и облика рада, требају имати у виду и посебне потребе (пре свега образовне) сваког ученика у одељењу. Инклузија у образовању даље подразумева да наставници сагледају услове које поставља свако одељење са својим специфичностима и различитостим. Подразумева и сагледавање услова и питања која се тичу школе као целине. Методе рада у инклузивном образовању усмеравају се на животне вредности и на расправе и разговоре с целим одељењем кроз интеракције с појединцем. Наведено упућује да инклузија у образовању стално напредује и развија се.

### *Методологија истраживања*

Предмет рада је проучавање инклузије у образовању као једне од последица глобализације. Циљ истраживања је идентификација процена наставника основних школа о инклузији у образовању као последици глобализације. Задаци истраживања су: 1) утврдити најчешће предности инклузије у образовању, 2) утврдити најчешће недостатке инклузије у образовању и 3) утврдити постоји ли разлика у проценама наставника разредне и предметне наставе о инклузији у образовању као једној од последица глобализације. У истраживању се пошло од опште хипотезе да је инклузија у образовању последица глобализације као процеса модернизације и да наставници основне школе имају висок ниво инклузивности. Посебне хипотезе су: 1) претпоставља се да ће наставници високо вредновати тврдње које се односе на најчешће предности инклузије у образовању, 2) претпоставља се да ће наставници високо вредновати тврдње које се односе на најчешће недостатке инклузије образовању и 3) претпоставља се да ће истраживањем бити утврђена разлика у проценама наставника разредне и предметне наставе о инклузији у образовању као последици глобализације, при чему се очекује да ће наставници разредне наставе имати позитивнији став о инклузији у образовању као једној од последица глобализације. Зависну вари-

јаблу представљају процене наставника основне школе о инклузији у образовању као последици глобализације. Испитивани су на Скалеру – ПНОШ-ИОПГ. Назависну варијаблу представља занимање наставника основне школе – наставник разредне и наставник предметне наставе.

#### *Мерни инструмент*

Примењена је дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. Примењено је коришћењем Скале процена наставника основне школе о инклузивном образовању као последици глобализације (Скалер – ПНОШ-ИОПГ). Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Конструисан је за ово истраживање. Састоји се од 20 твдњи са скалом интензитета сагласности: а) слажем се, б) углавном се слажем, в) нисам сигуран-а, г) углавном се не слажем и д) не слажем се. Мерне карактеристике инструмента испитиване су на пробном истраживању на узорку од 108 наставника основних школа на подручју Града Ниша новембра и децембра 2012. године када је и урађена корекција инструмента.

#### *Узорак истраживања*

Популацију чине сви наставници основних школа на подручју Града Ниша у месецима јануар-фебруар 2013. године када је истраживање спроведено. У узоку је 137 наставника који су обухваћени истраживањем. У узорку је 47,45% наставника разредне и 52,55% наставника предметне наставе.

#### *Обрада података*

Подаци прикупљени Скалером – ПНОШ-ИОПГ, обрађени су Cluster анализом и и Пирсоновим  $\chi^2$  тестом (2x2). Осим фреквенције (N) и процената (%), рачунато је:  $\chi^2$ -тест (t), степени слободе (df) и значајност разлике (p). Резултати истраживања приказани су табелама.

#### *Резултати истраживања*

Полазећи од проблема истраживања, од значаја је било да се утврди у којој мери су заступљене поједине тврдње код наставника које се односе на најчешће предности и недостатке инклузије у образовању. Cluster анализом утврђено је постојање по 10 тврдњи о најчешћим предностима и недостацима инклузије у образовању.

Табела 1 – *Процене наставника о најчешћим предностима инклузије у образовању*

Најчешће предности и инклузије у образовању	слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се
1. Инклузија у образовању има значајану васпитно-образовну ефикасност за све ученике у одељењу.	74,40	20,10	5,50
2. У инклузивној настави, сва деца су укључена у своје учење.	70,50	14,00	5,50
3. Инклузија у образовању омогућава постизање оптималног развоја сваког ученика са посебним образовним потребама.	49,10	33,70	17,20
4. Инклузивна настава омогућава развој креативности и иновативности ученика са посебним образовним потребама.	59,80	29,80	10,40
5. Инклузија у образовању омогућава свестрано развијање деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.	54,00	30,50	15,50
6. Деца са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу осећају се сигурније у редовним одељењима него у одељењима специјалних школа.	53,00	27,90	19,10
7. У инклузивној настави деца са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу осећају се мање одбаченим него у специјалној школи.	51,10	23,00	25,90
8. Уважавање различитости деце постоји једино у инклузивној настави.	51,00	20,20	28,80
9. Деца са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу у инклузивној настави осећају више позитивних него негативних ефеката.	50,10	18,20	31,70
10. Инклузивна настава има хуманистички карактер	46,60	35,00	18,40

Према подацима приказаним у Табели 1 види се да су у проценама наставника највише заступљене тврдње које се односе на *васпитнообразовну ефикасност инклузије у образовању* и на *сигурност деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу*. У прилог тврдњама које се односе на *васпитно-образовну ефикасност инклузије у образовању* иде чињеница да инклузија у образовању подразумева промену у приступу учењу и образовању. То је бескрајан процес сталног пораста учења и учешћа свих ученика, идеал којем је потребно да школа тежи, али који никада није у потпуности остварен. Развијање инклузије у образовању обухвата смањивање свих притиска који воде било каквом искључивању из редовне школе. Ово искључивање разликује се од дисциплинског искључивања. Дисциплинско искључивање привремено је или стално одстрањивање ученика из школе због кршења школских правила (Јанковић, Ераковић 2008). О искључивању се као и о инклузији у образовању размишља на ширем плану. То се односи на све оне привремене или дуготрајне притиске који стоје на путу потпуног учешћа. Они могу бити резултат тешкоћа које неко има у односима или с наставним садржајима, или осећања о потпуном не уважавању од стране

других особа. Као одговор на све то, намеће се инклузија у образовању која значи смањивање свих препрека у образовању и за све ученике.

Започиње признавањем разлика међу ученицима. Изградња инклузивних приступа у настави и учењу уважава такве разлике и заснива се на њима. То може унети значајне промене у оно што се догађа у учионици, школској зборници, школском дворишту, као и у односима с родитељима/старатељима. Да би се било које дете или млади човек укључило у образовање, мора се сагледати његова комплетна личност. То се често може зауставити ако је инклузија у образовању усмерена само на један аспект ученика, као што је неки његов недостатак, посебна потреба (на пример да учи неки други језик као допунски) или само са медицинског аспекта, односно на оно што очигледно не може а што је и видљиво (Попадић, 2006). Све то указује на бројне могућности и на васпитно-образовну ефикасност инклузије у образовању.

Могућности инклузивне наставе засноване су на њеним предностима које имају у школи. Према Живораду Миленовићу „(...) предности инклузивне наставе су за: децу и родитеље деце са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, децу и родитеље деце масовне популације, локалну средину, школу и наставнике“ (Миленовић 2011: 663). При том је посебно наглашено, да инклузија у образовању највише предности има за наставнике. Но без обзира на то, наставници и даље својом професионалношћу правдају отпор који имају према инклузији у образовању. То се међутим више не може прихватити, зато што је инклузија у образовању у Републици Србији већ уведена у сва одељења редовних школа. То је зато што са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно са ученицима са посебним образовним потребама, нема ко други да ради осим њиховим учитеља и наставника.

Процене наставника показују и да су у одређеној мери биле заступљене и тврдње које се односе на *сигурност деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу*. У инклузивној настави ученици са посебним образовним потребама нису усамљени, отуђени нити игнорисани. Не осећају се ни запостављено, одбачено или мање вредним и прихваћеним. Социјално окружење у одељењу редовне школе помаже им у учењу и учешћу, али и да поделе своје искуство са осталим ученицима и стекну елементарна знања, умења, вештине, навике и способности. Ученици у инклузивној настави имају више прилика да склапају пријатељства са другим ученицима, без обзира имају ли или не тешкоће у развоју и препреке у учењу и учешћу или показују изнадпросечне способности.

Притисци који воде искључивању које трпи дете с тешкоћама у развоју могу бити превасходно усмерени на његово порекло. До њих се може доћи и ако наставни садржаји не обухватају сферу интересовања детета. Препознавање и смањивање тешкоћа код једног ученика може бити користан и многим другим ученицима чије учење у почетку није посебно забрињавало. Ово је један од начина на који разлике између ученика у интереси-

ма, вештинама, знањима, пореклу, матерњем језику, способностима или недостацима, могу бити ресурси за подршку учењу. Ученици се даље искључују из редовног образовања зато што имају неки недостатак или је процењено да имају интелектуалне сметње. Одговарајући закони, законске регулативе и правилници који регулишу инклузију у образовању и посебне образовне потребе ученика, требало би да онемогуће поменута искључивања. Такви закони признају да је редовно образовање блокирано због тривијалних или неприкладних разлога. Када родитељи то желе, школе и локалне заједнице за образовање обавезне су да по закону учине све што је у њиховој моћи, како би се обезбедило да дете са сметњом у развоју и препреком у учењу и учешћу похађа редовну школу и учествује у њеним активностима. Инклузија у образовању подразумева да школе пружају подршку и буду подстицајне и за запослене и за ученике. Она значи развијање заједнице која подстиче и уважава своја остварења. Инклузија у образовању даље значи и развијање заједнице у ширем смислу. Школе такође могу сарађивати са осталим установама и заједницама како би унапредиле образовне могућности и социјалне услове у својој локалној заједници.

Табела 2 – *Процене наставника о најчешћим недостацима инклузије у образовању*

Најчешће предности и инклузије у образовању	слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се
11. Школовао сам се за рад са децом масовне популације, па себе не видим у инклузивној настави.	43,30	23,00	33,70
12. Немам ни минимум знања да радим са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.	43,20	29,90	26,90
13. Професионално усавршавање за рад у инклузивној настави није довољно да би био успешан у раду са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.	41,40	25,90	32,70
14. У току студија нисмо изучавали садржаје из специјалне педагогије.	41,20	20,30	38,50
15. Немају баш сви наставници склоности за рад са ученицима са посебним образовним потребама.	41,00	11,80	47,20
16. У инклузивној настави постоје различити програми, различити приступи, а управо у инклузивној настави се заступа идеја о равноправности.	39,40	26,90	33,70
17. Деца са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу осећају да се разликују од остале деце.	28,40	41,50	20,10
18. Дешава ми се да не могу баш сву децу у одељењу убедити да је потребно да уважавају децу са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.	37,50	34,70	27,80
19. Нисам баш превише сигуран-а да је могуће реализовати превише различитих индивидуалних програма рада.	36,50	23,00	40,50
20. Различитост деце често може представљати реметилачки фактор у инклузивној настави.	23,60	43,40	23,00

По питању најчешћих недостатака инклузије у образовању, наставници су највише вредновали тврдње које се односе на њихову *некомпетентност за рад у инклузивној настави* и на *постојање бројних разлика упркос уважавању различитости*.

Основне недоумице инклузивне наставе су дете као проблем и систем као проблем. Дете као проблем може се јавити зато што: а) недовољно учествује у настави, б) не постиже задовољавајуће образовне резултате, в) разликује се од остале деце, г) има посебне образовне потребе, д) захтева посебна помагала, ђ) захтева посебног учитеља и е) има потребу за посебним окружењем. Систем као проблем подразумева: а) негативан став школског особља према инклузији, б) ригидне школске методе, в) неодговарајући наставни програми, г) архитектонске баријере које у школи нису решене, д) недостатак подршке школама, ђ) неукљученост родитеља, е) недостатак помагала, ж) недостатак опреме и з) недовољне компетенције наставника. Сви ови недостаци инклузије у образовању садржани су и у тврдњама које су наставници највише вредновали.

Најчешћи недостаци инклузивне наставе су: 1) инклузивна настава је педагошки ефикасна у образовању и васпитању деце и младих са лакшим развојним сметњама али не и за оне са тежим хендикепима; 2) у редовној школи углавном нису уклоњене архитектонске баријере за кретање ученика са тежим развојним физичким сметњама; 3) опрема за њихово учење, оспособљавање и рехабилитацију углавном не постоји; 4) у редовној школи са инклузивном наставом нису запослени нити су увек доступни специјализовани стручњаци и њихови тимови за рад са ученицима који имају изразитије развојне сметње, што отежава и континуирано праћење напретка у образовању и развоју ученика; 5) потребни су напори и додатна финансијска средства за стално стручно усавршавање свих наставника за инклузивно образовање у редовним школама; 6) отежано је, напорно и професионално деликатно планирање и припремање инклузивне наставе и 7) сложенија је организација васпитно-образовног рада у редовној школи са инклузивном наставом.

Резултати истраживања показали су да наставници и даље своју компетентност за рад са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно са ученицима са посебним образовним у инклузивној настави, доводе у питање. Они сматрају да имају педагошко-психолошке (Миленовић 2010), дидактичко-методичке (Миленовић 2009) и остале компетенције за рад са децом масовне популације у традиционалној, а не и са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно са ученицима са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Поред тога, улоге наставника у инклузивној настави одређене су његовим компетенцијама које као наставник има (Миленовић 2013). Компетенције наставника су његова знања, вештине, уверења, мотивација и креативност, али и карактеристике које му доприносе сналажењу у различитим наставним ситуацијама у обављању наставничке професије (Миленовић 2012а).

Обично се разликују две димензије компетенција наставника: 1) предметна компетенција (знања одређеног подручја) и 2) дидактичко-методичка компетенција (знања и вештине посредовања научних сазнања у настави одређеног предмета).

Један од могућих недостатака је и то што у инклузивној настави има доста дискриминације, којој се она управо противи и залаже се за превазилажење свих њених облика. У инклузивној настави постоје посебне методе, посебни приступи, прилагодљиви приступ ученику и стил рада наставника, индивидуални образовни програми, задаци прилагођени ученику и предвиђање различитих оптималних развоја. Поменуте методе и приступи могу бити схваћени као облик дискриминације. Све то је у супротности са кључним схватањем инклузије у образовању по којем се заступа идеја о равноправности.

Најчешћи васпитни циљ у целокупном процесу социјализације као формирања личности јесте развој самопоштовања. Успех у активностима зависи од овог осећања зато што ученици сами у себе понекад не верују, па су и шансе у тим ситуацијама да успеју у минималне. Да би се код ученика развило самопоштовање, неопходно је да се испуне бројни предуслови. Најчешће помињани су: а) идентификација области које су значајне за нечији *self-concept*, б) емоционална подршка, в) одобравање од стране околине, г) постигнуће и спремност за суочавање са проблемом и многи други. Као што се види, један од значајнијих предуслова је прихватање од стране околине. Увођењу инклузије у образовању често се противе и родитељи деце без сметњи у развоју и препрекама у учењу и учешћу, посебно изнадпросечне. Они сматрају да ће рад са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу ометати оптимални развој ових ученика.

Идеја инклузије у образовању исказује потребу омогућавања оптималног развоја сваком ученику. Да би се то постигло, неопходно је да свако дете са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, с једне стране, буде успешно у инклузивној настави, а с друге, да му се створе могућности да оствари све што може. Зато је код ових ученика потребно развити самопоштовање да би били успешни у инклузивној настави и прихваћени од стране околине и осталих ученика у одељењу (Меккој, Банкс 2012; Хансен 2012; Милојевић, Марковић 2010). Поред тога, деца са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу углавном су у мањини. Као таква често могу бити неприхваћена, па и исмејавана од остале деце.

Поред тога и схватања наставника о инклузивној настави заснована су на дилемама, предрасудама и страховима које имају у школској инклузији. То се пре свега односи на недостатак професионалних компетенција и недостатак подршке стручних сарадника школе, али и родитеља деце, па стога наставници и нису мотивисани за рад у инклузивној настави (Миленовић 2012б). Они процењују да већ раде у прекобројним одељењима што представља реметилачки фактор у раду са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу која захтевају максималну пажњу наставни-

ка и индивидуални рад током целог дана, па сматрају да неће имати времена за реализацију програма и рад са одељењем у целини. Сумња се и да ће баш сва деца са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу бити прихваћена од остале деце и добијати стимулацију која им је потребна у оквиру рада у редовном одељењу.

Табела 3 – Занимање и процене наставника о предностима и недостацима инклузије у образовању

Варијабле		Фреквенција и проценти	Занимање наставника		Укупно:
			Разредна настава	Предметна настава	
Процене наставника	Предности инклузије у образовању	процене наставника (N)	44	17	61
		процене наставника (%)	72.1%	27.9%	100.0%
		% укупно:	32.1%	12.4%	44.5%
	Недостаци инклузије у образовању	процене наставника (N)	21	55	76
		процене наставника (%)	27.6%	72.4%	100.0%
		% укупно:	15.3%	40.1%	55.5%
Укупно:	процене наставника (N)	65	72	137	
	процене наставника (%)	47.4%	52.6%	100.0%	
	% укупно:	47.4%	52.6%	100.0%	

Подаци показују да предности инклузије у образовању знатно више увиђају наставници разредне наставе (72,10%) у односу на наставнике предметне наставе (27,90%). Насупрот томе, наставници предметне наставе, њих 72,40%, увиђају бројне недостатке инклузије у образовању у односу на наставнике разредне наставе (27,60%) (Табела 3). Како је у узорку различит број наставника разредне и предметне наставе, да би се утврдило да ли постоји значајна разлика у проценама наставника о инклузији у образовању као једној од последица глобализације, рачунат је Пирсонов  $\chi^2$ -тест.

Табела 4 – Пирсонов  $\chi^2$ -тест

	Вредност	df	Асимптотичност p (2-jednostrano)
$\chi^2$ -тест	26.874(b)	1	.000
Укупан број случајева:	137		



Пирсонов хи-квадрат износи  $\chi^2=26,874$  статистички је значајан на нивоу  $p<0,001$ , јер је асимптотичност  $p=0,000$  (Табела 4). То показује да се значајно разликују процене наставника предметне и разредне наставе о предностима и недостацима инклузије у образовању као последици глобализације. То су показали и резултати истраживања приказани у Табели 3 према којима наставници разредне наставе знатно више увиђају предности инклузије у образовању у односу на наставнике предметне наставе који у инклузији у образовању углавном увиђају њене недостатке.

Наставници разредне наставе стално раде са истим ученицима једног одељења. Они добро познају све ученике из одељења, њихове могућности, потребе, склоности, интересе и жеље. То им омогућава да предвиде очекиване исходе васпитно-образовног рада и оптимални развој за сваког ученика појединачно. Зато су и креативнији у свом раду. За разлику од њих, наставници предметне наставе изводе наставу са ученицима различитих одељења и разреда, па је нижи ниво инклузивности предметних наставника разумљив из овог разлога. Томе је допринео и карактер наставе који се битно разликује у разредној и предметној настави (Миленовић 2013). Доприanela је и рефлексивност наставника у настави, која са једне стране постоји у антиципацијама када се наставник суочава са наставним ситуацијама, а са друге, ка циљу оријентисана рефлексивност.

### *Закључак*

Теоријским истраживањем утврђено је да је инклузија у образовању незаобилазан аспект социјалне инклузије, стратегија и филозофија образовања која омогућава да сви и без обзира на различитости имају једнако право на учешћу у друштву, једна од бројних последица глобализације као објективног и спонтаног процеса планетарних размера који се односи на широк спектар економских, политичких и културних тенденција у савременом свету. У емпиријском делу истраживања, Cluster анализом утврђено је да су наставници највише вредновали тврдње које се односе на васпитно-образовну ефикасност инклузије у образовању и на сигурност деце у инклузивној настави, које указују на најчешће предности инклузије у образовању и тврдње које се односе на недовољну компетентност наставника за рад са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу односно са ученицима са посебним образовним потребама у инклузивној настави и постојање разлика у инклузивној настави упркос уважавању различитости, које указују на могуће недостатке инклузије у образовању. Пирсонов хи-квадрат тест  $\chi^2=26.874$  показао је значајну разлику на нивоу  $p<0,001$ , јер је асимптотичност  $p=0,000$ . Утврђено је и да наставници разредне наставе знатно више увиђају предности инклузије у образовању у односу на наставнике предметне наставе који у инклузији у образовању углавном увиђају њене недостатке. Општи закључак је да је инклузија у образовању једна од последица глобализације, да се њено кључно питање односи на уважавање

различитости, да још увек нема ни превелики ни значајни допринос, па је стога њену васпитно-образовну ефикасност потребно преиспитати. То истовремено не значи да су тачне тврдње оних који сматрају да је инклузија у образовању немогућа. Резултати бројних истраживања поменутих у овом раду, укључујући и резултате овог спроведеног истраживања и позитивни примери из свакодневне васпитно-образовне праксе, дидактичко-методичке и пре свега инклузивне праксе, показују да је инклузија у образовању могућа. Зато је инклузију у образовању потребно стално подстицати и развијати.

### Литература

- Илић 2010: М. Илић, *Инклузивна настава*, Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале, Универзитет у Источном Сарајеву.
- Јанковић, Ераковић 2008: П. Јанковић, Т. Ераковић, *Педагогија деце са посебним потребама*, Нови Сад: Градска библиотека.
- Миленовић 2013: Ж. Миленовић, *Наставник у инклузивној настави*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић 2012а. Ж. Миленовић, Компетенције наставника у инклузивној настави као услов њене васпитно-образовне ефикасности, у: Ј. Старц (ур.), *Зборник приспеваков Izzivi globalizacije in družbenoekonomsko okolje EU*, Ново Место: Високошколско средишче, Факултета за пословне ин управне веде, Висока школа за управљање ин пословање, 360-370.
- Миленовић 2012б: Ж. Миленовић, Мотивација наставника за рад у инклузивној настави, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 8(6), 89-101.
- Миленовић 2011: Ж. Миленовић, Одгојно образовна учинковитост инклузије у образовању, у: З. Леутар (ур.), *Монографија са међународног научног скупа Социјални рад и борба против сиромаштва и социјалне искључености*, Загреб: Паблица, 657-674.
- Миленовић 2010: Ж. Миленовић, Педагошко-психолошке компетенције наставника у инклузивној настави, *Наша школа*, 16(1), 117-131.
- Миленовић 2009: Ж. Миленовић, Дидактичко-методичке компетенције наставника у инклузивној настави. У: Д. Боуиллет, М. Матијевић (ур.), *Тематски зборник радова са Треће међународне знанствене конференције Курикулуми раног одгоја и обвезног образовања*, Загреб: Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу, 493-506.
- Милојевић, Марковић 2010: А. Милојевић, Е. Марковић, Могућности и ограничења инклузије, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 6(4), 29-43.
- Меккој, Банкс 2012: S. McCoy, J. Banks, Simply Academic? Why Children with Special Educational Needs Don't Like School, *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97.

Попадић 2006: Р. Попадић, *Специјална педагогија са методиком*, Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале, Универзитет у Источном Сарајеву.

Хансен 2012: J. Hansen Limits to Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.



## ЗНАЧАЈ ПРАКТИКУМА У ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ СТУДЕНАТА НАСТАВНИЧКИХ ФАКУЛТЕТА

### *Увод*

Уџбеници, као посебно обликоване и штампане књиге, појавили су се у другој половини 18. века. Ј. Рошов 1776. године издаје прву књигу под називом „Дечији пријатељ“ (Вилотијевић 1999: 467). Пре тога су биле предучбеничке школе, а затим се уџбеничка литература ширила на свим нивоима образовног система. Концепција традиционалне репродуктивне наставе утицала је и на концепцију уџбеника. Савремене информационе технологије и нове концепције наставе, у чијем центру није наставник, већ дете, ученик, студент, утиче и на савремену концепцију уџбеника. Узимајући у обзир интернет, као моћан извор знања и његово стално иновирање, многи данашњи уџбеници су прави анахронизам, претендују да дају знања, која су се у моменту његовог штампања, променила, иновирала. Данас су нам потребнији уџбеници-практикуми који одговарају новим, иновативним моделима рада, у виду пројектног и моделарног учења и који упућују студенте на самостално решавање проблема уз коришћење моћне интернет базе података.

Наставнички позив изискује квалитетна и свеобухватна знања и вештину њихове целовите примене у свакодневном раду. Систематско континуирано вежбање, уз адекватну и правремену повратну информацију, о нивоу реализације и оствареном учинку, веома је важно за успешан рад.

Практично оспособљавање учитеља за будући позив има несумњив значај, тако да су различити облици праксе и „школе вежбаонице“ заступљене од самог почетка организованог оспособљавања будућих учитеља.

Имајући у виду значај практичног оспособљавања будућих наставника за васпитно-образовни рад, указује се потреба да се већа пажња посвети детаљнијој анализи постојећих наставних планова и програма факултета у циљу сагледавања обима и начина реализације професионалне праксе студената. Информације о начину, току, резултатима и проблемима са којима се суочавамо у реализовању обуке за наставнички позив, која се добрим делом одиграва у школи вежбаоници, требало би такође да допринесе унапређењу квалитета припреме наставника за будући позив.

У том контексту овај рад не представља теоријско-аналитички рад о функцији и значају практичних знања, већ је покушај да се кроз овај рад

---

\* dragan.martinovic@uf.bg.ac.rs

расветле практичне тешкоће на које се наилази у организовању и току реализације професионалне праксе у школи вежбаоници.

Анализа која следи, садржи критички осврт на практичне проблеме у реализовању професионалне праксе и представља само покушај да се та пракса унапреди. Напомињемо да је ово виђење само плод појединачног искуства и као такво не мора представљати основу за извлачење генерализованих закључака, али може бити добра илустрација како то изгледа у пракси.

Значај практикума у педагошко-методичкој пракси, као и остали проблеми студената у школама вежбаоницама током реализације професионалне праксе, препознати су од стране наставника задужених за практично оспособљавање студената. То се огледа у припремљеним задацима, упутствима и постојећим практикумима које студенти користе обављајући професионалну праксу у школама.

Практично оспособљавање будућих наставника састоји се из педагошко-психолошке праксе, дидактичке праксе, методичких вежби у школама вежбаоницама и континуиране професионалне праксе.

Педагошко-психолошка и дидактичка пракса су опште образовне. Методичка пракса и вежбе у школама вежбаоницама су уско стручне и реализују се са специфичним задацима сваког наставног предмета и одговарајуће методике наставних предмета (српски језик и књижевност, математика, природа и друштво, физичко васпитање, музичка и ликовна култура).

Унапређење квалитета припреме наставника за будући позив захтева детаљну анализу постојећих наставних планова и програма, у циљу сагледавања обима и начина реализације професионалне праксе студената.

### *Реализација професионалне праксе*

Анализирајући професионалну праксу студената у школама идентификовани су проблеми које смо сврстали у три групе:

1. Проблем формалне сарадње школа вежбаоница и факултета;
2. Проблеми који се тичу постојећих програма професионалне праксе;
3. Проблеми недовољне искоришћености школа вежбаоница, као полигона за проверу теоријских знања и унапређење истих.

1. Препознати су проблеми који се јављају због недовољно прецизно формулисаних сегмената сарадње школа вежбаоница и факултета. Систематски и добро организована студентска пракса не сме да се ослања на добру вољу запослених у школама. Сарадњу треба регулисати на вишем, формално-правном нивоу, потписивањем споразума (уговора) о сарадњи, којим се регулишу права и обавезе, како школе, тако и факултета. Неопходно је дефинисати и извесни програмски документ, којим би се регулисали следећи елементи:

- Временски оквир реализације праксе и дужина њеног трајања;
- Простор за реализацију задатака, али и за анализе и консултације студената, ментора и професора;
- Минимум наставних средстава неопходних за успешну реализацију студентске праксе;
- Критеријуми за избор ментора – до сада нису постојали, већ је остављано школи да сама одређује ко ће бити ментор, или су се факултети директно обраћали одређеним наставницима, односно стручним сарадницима очекујући од њих менторску помоћ и подршку студентима;
- Програм систематске подршке менторима – ојачавање њихових професионалних компетенција различитим облицима стручног усавршавања, обезбеђивање стручне литературе и др.;
- Прецизан начин евалуације и самоевалуације рада ментора – требало би одредити ко врши евалуацију рада ментора и на основу којих критеријума, предвиђен начин самоевалуације ментора, као и коришћење резултата анализе рада ментора за усавршававање њиховог рада;
- Прецизно дефинисане радне обавезе учитеља ментора које обухватају четрдесеточасовну радну недељу и где је само један час недељно одређен за менторски рад са приправницима и не постоји категорија менторског рада са студентима. С обзиром на сложене задатке који се постављају пред наставнике менторе, било би добро да се наставницима менторима у школи вежбаоници умањи број часова непосредног рада са ученицима, како би један део свог радног времена могли да посвете обављању менторског рада са студентима. Што се тиче стручних сарадника, који могу бити ментори или координатори праксе, у оквиру својих радних обавеза предвиђених Правилником о програму рада стручних сарадника, планирано је у оквиру области „Сарадња са стручним институцијама, друштвеном средином и стручног усавршавања“ свега један сат недељно, што је изузетно мало с обзиром на сложеност обављања менторске улоге и улоге стручних сарадника у организовању професионалне праксе у школи.
- Вредновање менторства и рад са студентима који нису законски препознати и регулисани. Сматрамо да би одговарајућим документом требало прецизно утврдити и начин стимулисања ментора и школе вежбаонице, повећањем коефицијената за звање ментора или друкчијом врстом регулисања материјалне стимулације, као и начин стимулисања школа (набавка материјалних средстава, новчана надокнада школама и сл.). Истичемо Учитељски факултет у Београду у овом контексту, као један од ретких факултета који је ову област донекле регулисао одређеним материјалним стимулацијама ментора, координатора и школа вежбаоница.

- Прецизно регулисање и одређивање обавеза асистената задужених за реализацију професионалне праксе студената, као и свих лица са факултета који учествују у реализацији професионалне праксе. Ове обавезе запослених на факултету треба прецизирати и у погледу обавеза према студентима и у погледу обавеза према менторима у школи. У овом сегменту било би корисно за менторе да се предвиди и време и начин сарадње асистената са менторима у циљу праћења реализације праксе, као и напредовања и резултата студената.
- Прецизно одређен начин добијања сагласности школских одбора и савета родитеља школе за реализацију професионалне праксе студената, у школи и факултету, као и других облика сарадње школе и факултета.
- Остали облици сарадње школа вежбаоница и факултета – заједнички истраживачки пројекти, стручна саветовања, промовисање савремених облика и метода рада, наставних средстава, уџбеника и приручника и њиховог проверавања у пракси

2. Проблеми који се тичу постојећих програма професионалне праксе огледају се у недовољној примени свеобухватних знања и умења стечених током студија. Континуирана професионална пракса морала би да буде „круна студирања“ и да обухвати не само методичке захтеве, већ и педагошке и дидактичке. Сматрамо да би професионална пракса на завршној години студија морала да обухвати све сегменте рада школе – редовну наставу, додатни и допунски рад, слободне активности, продужени боравак, наставу у природи, такмичења, родитељске састанке, рад у стручним телима и др., како би студенти „живели живот школе“ и на адекватнији начин се оспособљавали за своју професију.

Такође, требало би размислити о боравку студената у школи током целе школске године, што би омогућило сагледавање наставног процеса у различитим деловима школске године и у различитим васпитно-образовним ситуацијама. Континуитет праксе омогућио би и сагледавање и праћење развојних карактеристика деце уз непосредно учешће, као и могућност уочавања васпитних проблема и стицање искуства у решавању конфликтних ситуација.

3. Проблеми недовољне искоришћености школа вежбаоница као места за развојне промене у образовном систему. Истинске реформе могу бити спроведене само уколико постоји добро припремљен и мотивисан наставнички кадар. Управо школе вежбаонице могу бити места где ће бити вршена евалуација нових идеја и решења, иновираних облика и метода рада, савремених наставних средстава, нових уџбеника итд. Уколико би школе вежбаонице биле носиоци развојних промена и средине које су стално отворене за унапређивање и освремењивање васпитно-образовног процеса,



онда би и будући наставници, који се професионално изграђују баш у таквим условима, постајали отворенији за промене и спремнији за стално усавршавање и јачање својих професионалних компетенција.

#### *Улога ментора у креирању и реализовању професионалне праксе*

У планирању и осмишљавању професионалне праксе неопходно је знатно активније учешће ментора, које се огледа у правовременом и квалитетном кориговању евентуалних пропуста студената у интересу ученика школе вежбаонице. Реализација тако осмишљене професионалне праксе додатно би усложнила улогу ментора и повећала њихову одговорност, како у односу на студенте, тако и у односу на ученике, што је аргумент више у прилог већ наведених предлога у погледу брижљивог одабира ментора, али и њихове адекватне стимулације за тај посао.

Упркос изнетим критичким примедбама, понављамо да Учитељски факултет у Београду и његови наставници и студенти представљају добар пример који би требало да, макар делом следе и други наставнички факултети. Наиме, на већини других наставничких факултета практични рад је планиран само у виду посматрања и евентуално, писања припрема за час, док професионална пракса у школама вежбаоницама није ни планирана, па се дешава да се наставници, без иједног данаведеног у школи укључују у наставни процес. И у ситуацијама када је планом факултета предвиђена, ма у ком облику, пракса у школама, она се најчешће не одвија кроз будно праћење ментора и наставника са факултета. Често изостаје квалитетна комуникација међу њима о професионалној оспособљености студената, о евентуалним проблемима и предузетим и препорученим мерама у циљу њиховог превазилажења.

#### *Значај практикума у обављању професионалне праксе*

Током обављања професионалне праксе запажено је да реализацију одређених професионалних задатака и сагледавање основних карактеристика васпитно-образовног процеса студената може да олакша и постојање неке врсте водича кроз практичне задатке или практикума.

У практикуму би требало да буду понуђене структуриране активности са планираним креативним и едукативним садржајима, теоријског и радионичког типа, са циљем да студенти стекну знања, способности и вештине и да та знања на најадекватнији начин примене у васпитно-образовном процесу. Понуђена тематска подручја требало би да подразумевају комбинацију знања, идеја и поступака који воде унапређењу стручних знања, вештина и способности студената.

Практикум би требало да упути студенте и да им да крајње конкретне, прецизно дефинисане задатке у погледу сазнавања, посматрања и ангажовања студената, са прецизно формулисаним етапама у остваривању тих

задатака и да се, не само формално, већ и суштински води рачуна да се сви ти задаци остварују на предвиђен начин. У том циљу, било би корисно вршити повремену евалуацију садржаја практикума, узимајући у обзир актуелне промене васпитно-образовне праксе и проблеме са којима се студенти суочавају у коришћењу практикума.

#### *Методолошки приступ истраживању*

*Проблем истраживања* представља могућност побољшања процеса практичног оспособљавања будућих наставника.

*Циљ истраживања* је утврдити актуелне проблеме у реализацији професионалне праксе студената Учитељског факултета и значај практикума у педагошко-методичкој пракси.

*Предмет истраживања* је значај практикума, као дидактичко-методичког средства, за успешнију методичку и професионалну праксу.

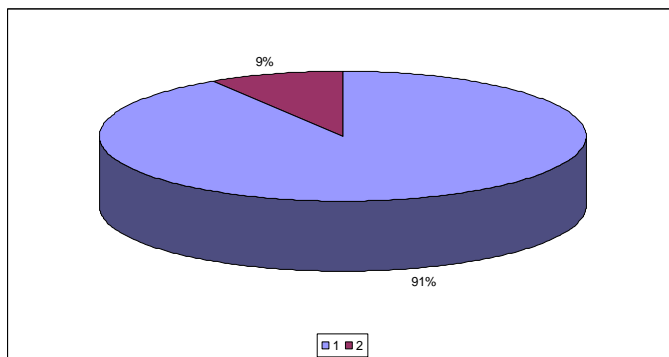
*Узорак испитаника* је чинило 148 студената Учитељског факултета у Београду, са смера за образовање учитеља.

*Узорак мерних инструмената* је анкетни упитник конструисан за потребе истраживања, сачињен од 11 ајтема.

#### *Резултати и дискусија*

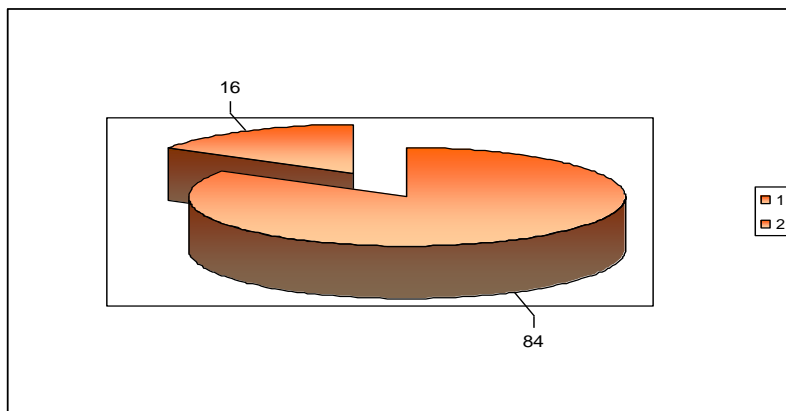
Добијени резултати из анкетних листова приказани су графички:

Графикон 1: *Сарадња школе вежбаонице и факултета.*



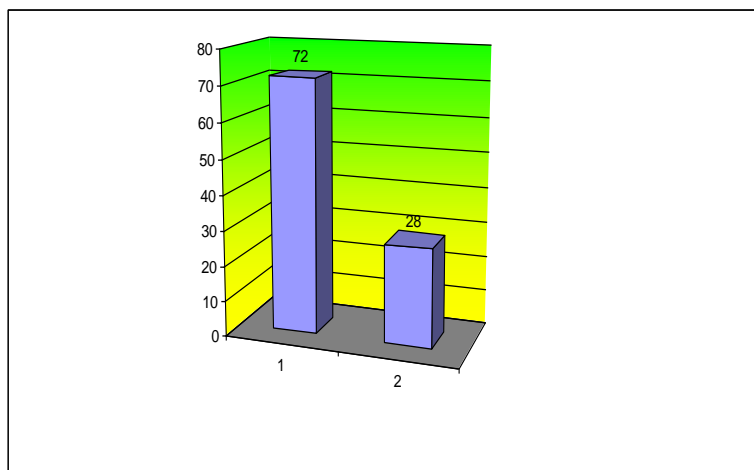
Резултати истраживања указују да 91% студената сматра да постоји сарадња школе вежбаонице са наставничким факултетима, док остали сматрају да, и ако постоји сарадња, она није адекватна.

Графикон 2: Формална сарадња школе вежбаонице и факултета.



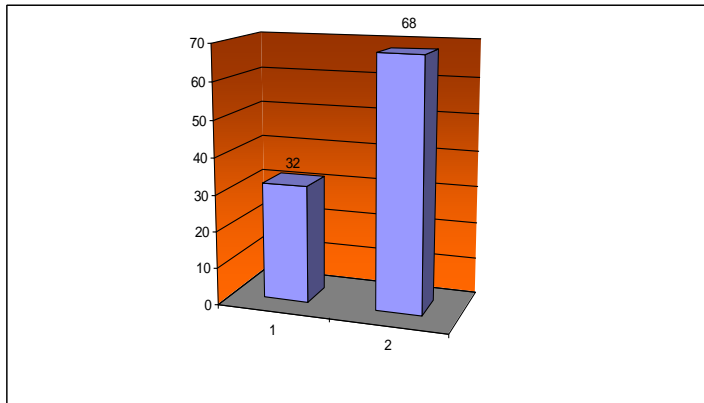
Прикупљени резултати показују да 16% студената има позитивно мишљење о сарадњи школе вежбаонице и факултета, док 84% студената сматра да формална сарадња између школе вежбаонице и факултета није довољно регулисана, што утиче на квалитет професионалне праксе.

Графикон 3: Да ли у школама вежбаоницама постоји координатор праксе?



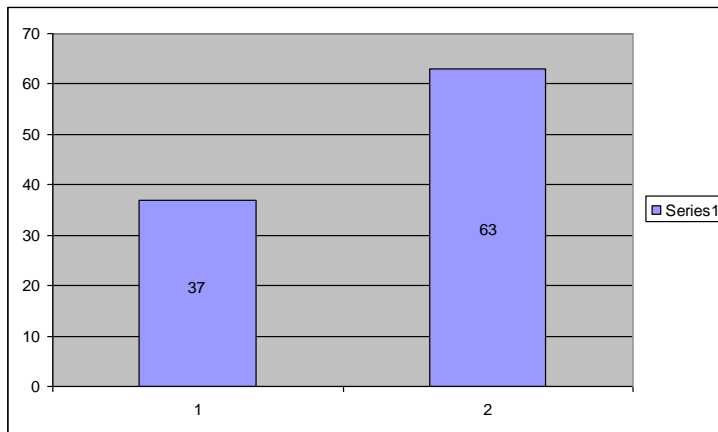
Добијени резултати показују да студенти у великом броју 72% сматрају да координатор праксе не постоји у школама вежбаоницама, док 28% студената мисли да су они присутни у реализацији наставе. Студенти истичу значај улоге координатора праксе за бољу комуникацију, како са менторима, тако и са наставницима и асистентима задуженим за праћење и реализацију професионалне праксе.

Графикон 4: Да ли је за реализацију педагошко методичке праксе постоји адекватна припрема?



Студенти, њих 68%, сматра да је припрема за реализацију педагошко-методичке праксе неадекватна, док 32% испитаника мисли да има адекватну припрему. Наводи се значај пробних часова и посматрања часова са стручном анализом од стране наставника и асистената.

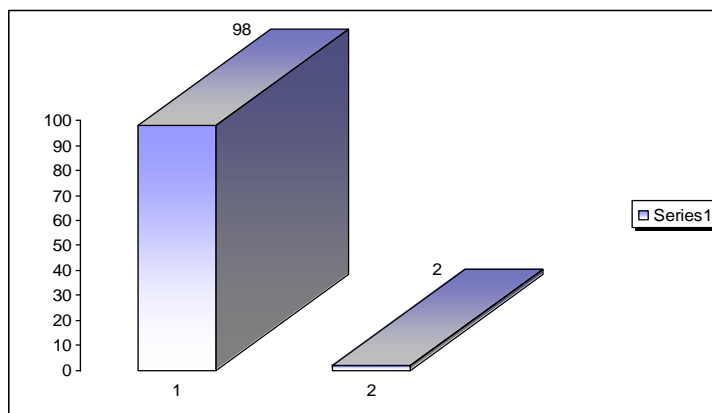
Графикон 5: Да ли се за реализацију педагошко методичке праксе наставне јединице добијају на време?



На основу добијених резултата 37% студената сматра да се за реализацију педагошко-методичке праксе наставне јединице добијају на време, а 63% испитаника има негативно мишљење. Потребно је наставне јединице давати знатно раније, како би се студенти адекватно припремили, јер динамика праксе, у којој студенти из дана у дан имају обавезе из различи-

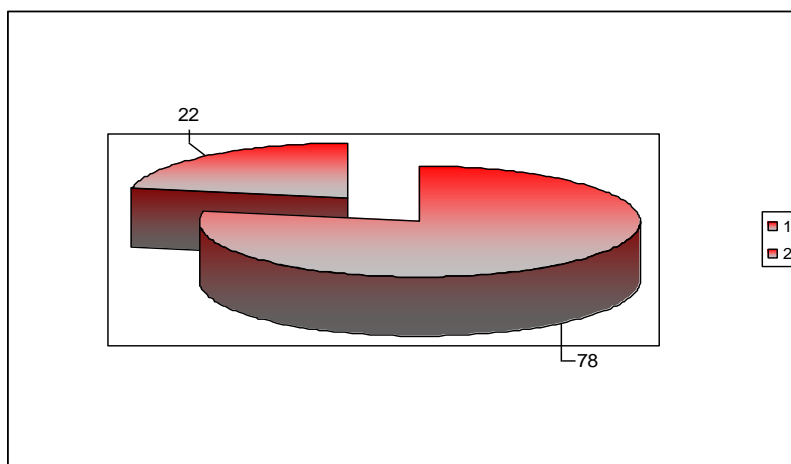
тих наставних подручја, утиче на квалитет припреме, а самим тим и на реализацију часова.

Графикон 6: *Значај анализе часова у школи вежбаоници.*



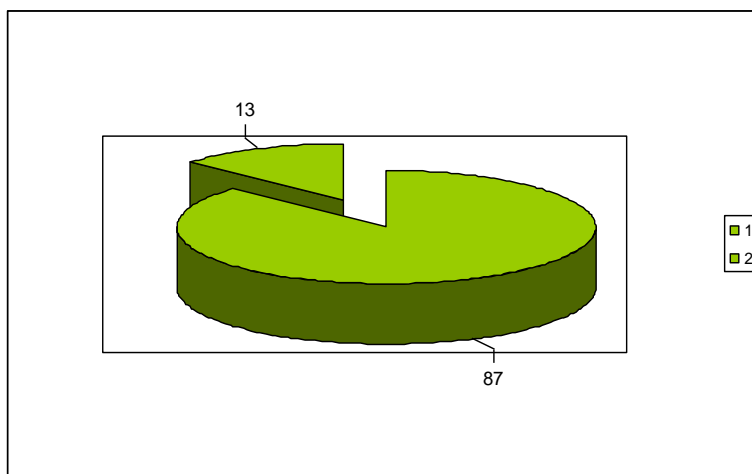
Студенти, њих 98%, истичу анализе часова у школи вежбаоници као веома корисне, док само 2% студената у анализи часова не види неку битну корист.

Графикон 7: *Да ли је потребно огранизовати анализе током континуиране професионалне праксе?*



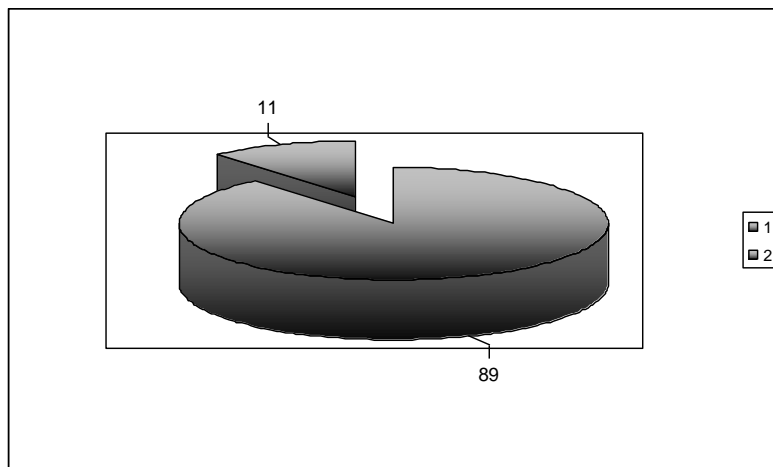
Добијеним резултатима установљено је да 78% студената сматра да би било значајно да постоје одређене анализе и током континуиране професионалне праксе, а њих 22% не мисли да би такав вид наставе имао посебан значај за стицање додатних знања и вештина студената.

Графикон 8: Значај практикума као методичког средства за припрему, реализацију и анализу часа.



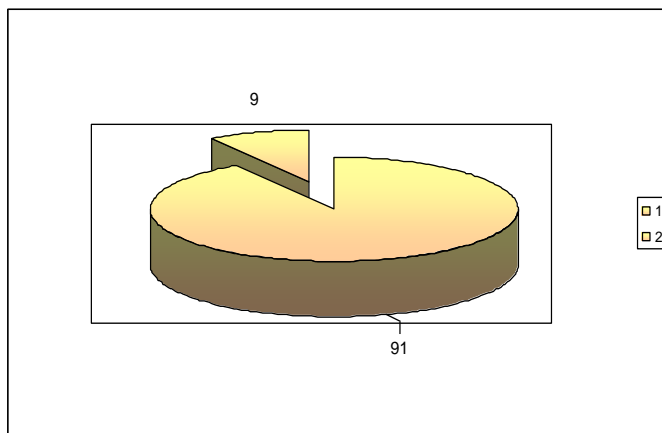
Студенти, њих 87%, наглашавају значај практикума као методичког средства за припрему, реализацију и анализу часа; док 13% испитаника у практикумима не види неки посебан значај.

Графикон 9: Да ли садржај практикума прати план активности студената на пракси?



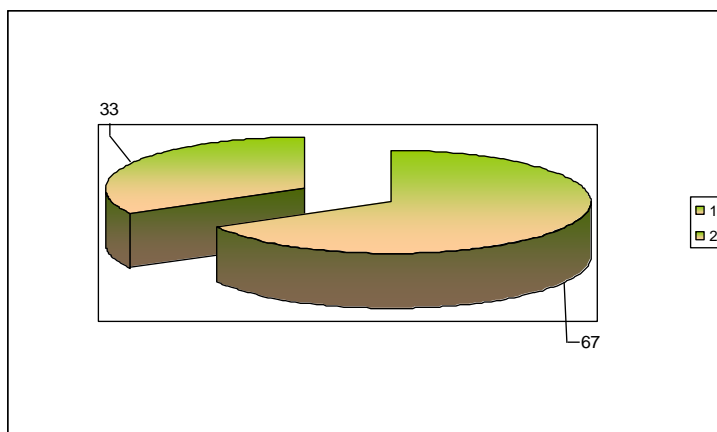
Одговарајући на питање да ли садржај практикума прати план активности студената на пракси, 89% студената се изјаснило позитивно, а 11% испитаника нема позитивно мишљење.

Графикон 10: Мишљење студената о трајању праксе.



Студенти су свесни значаја праксе за своје професионално оспособљавање. Чак 91% студената сматра да је потребно више времена посветити пракси, а 9% не сматра праксу значајно за њихов даљи професионални рад.

Графикон 11: Да ли професионалну праксу треба организовати током целе школске године?



67% испитаника сматра да би праксу требало организовати током целе школске године, а 33% мисли да нема потребе за организацијом праксе у толикој мери.

*Закључак*

С обзиром на значај и улогу праксе у будућем оспособљавању студената, неопходно је праксу стално унапређивати. Школе вежбаонице, као

места за извођење професионалне праксе студената, требало би да добију посебан статус који би био регулисан законом.

Постоји потреба да се професионална пракса унапреди и продужи планирано време за реализацију, како би се студентима омогућило да стекну целовиту слику о току васпитно-образовног процеса. Школе вежбаонице би требало да буду „локомотива“ развоја и унапређења образовног система, где ће се евалуирати теоријске поставке, као и нове методе и облици рада, нова наставна средства, уџбеници и др.

Потребно је побољшати формалну сарадњу факултета и школа, ревидирати постојеће планове и програме професионалне праксе и припремити адекватне методичке приручнике – практикуме који прате план и програм наставне праксе, а помажу студентима у припреми, реализацији и анализи активности на пракси.

## Литература

- Мартиновић 2009: Д. Мартиновић, *Теоријско-методичке основе физичког васпитања*, Београд: Центар за образовну технологију.
- Мартиновић: Д. Мартиновић, *Теоријске основе методике физичког васпитања и спорта*, Београд: Школска књига.
- Мартиновић, Бранковић 2012: Д. Мартиновић, Д. Бранковић, *Основе физичког васпитања и спорта (развој ритма и активности у природи) – практикум*, Београд: Драслар Партнер.
- Мартиновић, Радовановић 2005: Д. Мартиновић, И. Радовановић, *Практикум из методике наставе физичког васпитања*, Београд: Учитељски факултет.
- Мартиновић, Вишњић 2005: Д. Мартиновић, Д. Вишњић, *Методика физичког васпитања*, Београд: БИГЗ PUBLISHING.
- Правилник о норми часова непосредног рада са ученицима наставника, стручних сарадника и васпитача у основној школи, Београд: Просветни гласник СРС, бр. 2/1992. и 2/2000.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи, Београд: Просветни гласник СРС, бр. 1/1994.
- Наставни план и програм Учитељског факултета Универзитета у Београду: [www.uf.bg.ac.rs](http://www.uf.bg.ac.rs)
- Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика 3 – организација наставе*, Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић 2001: М. Вилотијевић, Идејни пројекат истраживања „Школе вежбаонице као носиоци практичног оспособљавања будућих учитеља и развојних промена у образовном систему“, Београд: Учитељски факултет.



## КОРПОРАТИВНИ КУЛТУРОЛОШКИ ИДЕНТИТЕТ ФОРМИРАЊА ПЕДАГОШКОГ СИСТЕМА ЗНАЊА И ЊЕГОВА ИНОВАЦИОНА ПРИМЈЕНА У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

У овом раду предочава се ауторски приступ достизања савремене парадигме интегралног система образовања са филозофско-културолошких позиција, осмишљавањем корпоративног педагошког система интерактивне иновације високог и општеобразовног система позитивним повратним везама, усаглашавањем њихових системно-комплементарних функција.

У ту сврху разматра се проблематика спознајно-психолошких баријера модернизације система образовања условљених: затвореношћу система, бирократским спутавањем слободе испољавања креативног развојног потенцијала стручних кадрова, неразвијеношћу субјект-субјектног односа у процесу стицања и преношења знања, у одсуству системног односа до култивирања социокултурног амбијента ужег и ширег животног окружења и креативног дијалога са организацијом културних активности на његовању и осавремењавању социокултурног наслеђа.

На другој страни, упитни морални смјер процеса глобализације, свијет у превирању у потрази за новим моделима економских, друштвених, културних односа на свим друштвеним пољима, од локалне заједнице до земаља унија и свијета. Глобалне тенденције процеса глобализације и експлозија информативних и комуникационих технологија попримају депримирајући карактер на идентитет и одрживи развој земаља у развоју. Теоретско-технолошко иновационо структурирање образовног система, креативно провођење економских и политичких мјера је еквивалентни одговор прилагођавању брзим промјенама, димензирањем образовног културног идентитета, актуелизовањима флексибилне динамике у прихватању нових послова, пројеката, идеја и технологија.

При томе се има у виду неадекватни и непродуктивни постојећи концепт сталног радног мјеста. Тржишту радне снаге намеће се пројектно финансирање условљено актуелним захтјевима тржишта, а тиме и стални проблеми трагања за повременим пословима, уговорним односима на неколико година. Слична организација рада се спрема за запослене у науци, администрацији, образовању, здравству и култури. Свако ће у слободној утакмици доказивати своја знања, способност и компетентност да оствари резултате рада еквивалентне свјетској продуктивности. На том плану

---

\* grujomak@teol.net

предстоји мијењање институција споља и изнутра новим технологијама, доказивање компетентности и радне ефикасности свих профила специјалности, професора на факултетима, у средњем и основном образовању, за добијање радних мјеста код нас и на свјетском тржишту (шта производе и које су иновације провели).

Произвођење и управљање ресурсима интелектуаног капитала у домену су науке, образовања, културе и умјетности. Комплексне образовне корпоративне стратегије (мреже образовања, економија знања, економија културе и умјетности) битне су за комуникациону мобилност са аспекта психолошко-педагошких иновација, системом знања и онтолошко-методолошког приступа њиховог развојног опредмеђивања.

Треба имати у виду да капиталистичка машинерија сама интервентно обезбјеђује уско специјализоване профиле кадрова да би обезбиједила своју ефикасну тржишну конкурентност, мада је њихова компетентност на дужем временском плану неодржива. При томе се посредно нарушава системна цјеловитост социокултурног функционисања иновационог система образовања.

Посебно је упитна компаративна компетентност људи, зависно од година у глобалној тржишној утакмици. Рационална радна етика, укључивање домаћинства у индустријализацију привреде и пољопривреде са високом технологијом. принуђени смо да стално започињемо борбу за нове послове и да на тој основи градимо своју егзистенцију. Једино што нас може у том контексту оснажити је образовање и култура, развијање креативности за иновације, за самосталност, самопузданост, за креативан рад вођен истраживањем.

Реформа се не може остварити преко ноћи. Остварује се корак по корак циклусима иновационог образовања, културе и просвјеђивања. Актуелни проблем на путу овладавања савремене парадигме образовања је теоретско методолошка надградња присутног традиционалног телеолошки позиционираног образовања, које је само себи сврха.

Први корак је ослобађање образовања бирократске подређености. Пружање образовним кадровима осјећај слободе, неспутаног дјеловања да искажу сопствени печат времена. Присутност ауторске одговорности према дубинским промјенама друштва, темељен етиком, преданошћу и посвећеношћу, професионалним самоостваривањем у образовању и култури.

Добра страна иновационог педагошког система је што су култура овладаности иновативном дјелатношћу и степен односа до њеног усвајања дијагностични. То значи да се ефекти субјеката образовања могу транспарентно пратити и оцјењивати утврђивањем досљедности односа до њиховог овладавања у процесу индивидуалних и групних интересних социокултурних активности, на самореализовању развојних потенцијала и формирања идентитета личности.

Основни проблем је системно, креативно осмишљавање и провођење ефикасног иновационог педагошког система образовања. Договорно

корпоративно дјеловање свих субјеката образовања је пресудно за помјерање граница ка савременом виђењу и вођењу образовања, дјеловањем културом на измјену виђења простора у коме се живи и креативно остварује културолошки смисла умијећа живљења. Оно је у функцији откривања људских потенцијала и препознавање културног идентитета на стварању нове реалности. Временска модернизација образовања, унутар свјетске временске глобалистичке проблематике трансценденције свијета, у великој мјери је усмјерена на неутралисање њених неповољних ефеката на квалитет живљења, самоостваривања развојних потенцијала и властитог идентитета личности и друштва.

Спремност за континуирану модернизацију система образовања, непристајање на властиту инертност, на непродуктиван однос према социокултурном наслеђу и традицији, на нечињење којим се временски умањује професионални компетентни потенцијал стручних кадрова је први корак иницијализације иновације образовног система, пресудан за динамику његовог даљег осавременавања.

Без непосредног иницијалног практичног корпоративног предузетништва образовних институција и свих потенцијалних субјеката образовања никаква иновациона стратегија развоја образовања се не може реализовати.

С тим циљем, у раду се разматра проблематика идентификовања и начина превазилажења спознајно-психолошких баријера условљених пасивним односом према стратешким структурним промјенама, одсуству сагледавања и пројектовања цјеловитог иновационог корпоративног педагошког система управљања знањем и подјелом знања на свим нивоима образовних организација, ради иновационог комплементарног дјеловања на достизању квалитета и ефикасности савремене парадигме система образовања иновирањем социокултурног амбијента датих окружења.

У том контексту разматра се:

- осмишљавање функционалног хијерархијског педагошког система високошколског и основношколског образовања корпоративно-културолошког потенцијала и идентитета, мотивисањем свих његових субјеката на креативно истраживање, осмишљавање и заживљење иновационог концепта;
- управљање системом знања, подјелом знања у функцији произвођења и примјене система нових иновационих знања;
- конципирање интегративног система високог и основног образовања на филозофско-културолошким позицијама, чији је продукт подржавање и богаћење унутрашње духовне структуре социокултурних видова интересно повезаног живљења узрасних група становништва на нивоу ужих и ширих заједница;
- транспарентност садржаја, мисија и образовно-културолошких достигнућа образовних и културних институција идентификовањем њиховог односа према предаји знања које се непрекидно

- гради науком и културом на плану квалитета, савремености и иновативног професионалног компетентног дјеловања;
- конципирање фазе предреформског процеса сагледавања и провођења социјалног, свеобухватно усмјереног стратешког оквира критичке процјене стечених искустава и схватања која у себи носе усмјереност на будуће и искуства развијених земаља уважавањем традиције и вриједносног система нашег поднебља, својствене циљевима којима се тежи на свим нивоима образовања, културе и просвјете.
  - динамика образовања и културе у односу на друштвене и економске промјене, идентитет, културне вриједности и потребе за повезаним стваралачким изразом свих узрасних група становништва, успостављања визије и стратегије друштва усмјереног на задовољавање животно-развојних потреба људи и друштва;
  - стратешка развојна усмјереност заснована на синергетском, системском, иновационо-онтолошком приступу грађења и очувања културног идентитета образовања, културе, просвјетивања, на сагледавања алтернативе ефикасног супротстављања растућој економској неједнакости, неповољном посљедичком дјеловању агресивног глобалног неолибералног капитализма, тржишног фундаментализма и ауторитарног, супернационалног подређивања ширим заједницама, оскудног демократског потенцијала, окренутих, прије свега, интересу финансијског капитала.

Ради неутралисања неповољних дјеловања процеса глобализације неопходно је провођење континуиране модернизације образовног система у реалном времену динамичних промјена, уважавајући карактеристике друштвеног, политичког, економског и културног развоја и оствареног културног идентитета, у односу на процесе глобализације, тржишни фундаментализам и експоненцијални раст информационих и комуникационих технологија у свим сферама живота.

Квалитет и масовност образовања је општи предуслов динамике друштвених промјена, подржавања и развоја људског потенцијала доменима културе личности, културе дјелатности и културе начина живота. Домети образовања и културе могу се идентификовати и системним научним основама осмислити социјално-педагошким програмима и пројектима у виду проблемних поља отвореног педагошког, синергетског система иновационих педагошких технологија.

Претпоставка је да се иновативним усаглашавањем система образовања са динамиком и карактером појавних видова процеса глобализације, у реалном времену, може обезбиједити развојни опстанак друштва и његов културни идентитет.

Методолошки, социјално-педагошки приступ осмишљавању и пројектовању иновационих функционалних управљачких рјешења модернизације основног, средњег и високог образовања, договореним корпоративним

дјеловањем, омогућава да са већом поузданошћу, сходно присутним социјално-педагошким реалностима, етапно остварују стратешки развојни циљеви образовања, образовно-културолошким циклусима.

Социјално-педагошке програме и пројекте иновирања цјелокупног образовног простора цјелисходно се проводе по образовним предметним подручјима, сагласно са стратешким економским, продуктивно-дјелатним, образовним и културним потенцијалом дате друштвене средине.

Предметно-образовна подручја образовног простора третирају се специфичним педагошким објектима и анализирају у својству "јединицама анализе и иновационог појектовања социјално-педагошких програма", овладавања и преношења достигнућа науке и технологије у дата образовно предметна подручја.

Договорним корпоративним функционалним удруживањем на осмишљавању и провођењу иновационог педагошког система препознајљивог идентитета научног педагошког дјеловања, академских кадрова основног, средњег и високог образовања организују се у мисији иновационог научног педагошког дјеловања на подизању квалитета компетентног професионала саображеног конкурентног текућим процесима глобализације. Девиза је бити у времену, дјеловати из духа реалног времена, стварањем нових реалности. "*Сазревати као култура*" – Исидора Секулић.

На том плану посебну важност има системна информативност и стваралачка активност предметних струковних катедри факултета на овладавању умијењима флексибилног са знањем кориштења методолошких и методичких концепата диференцираног и индивидуалног приступа личностима - субјектима образовног процеса.

Интегративне тенденције у образовном простору, приступом болоњском процесу, дају нове, додатне подстреке модернизацији професионалног образовања. Иновационом парадигмом широког спектра методолошког и методичког сагледавања категорија образовног простора, као сложеног динамичног педагошког система, настоји се обезбиједити његово ефикасно структурирање у односу на процесе које са собом носи динамика глобализације, развој науке, технологија и комуникација. Од садашњих студената и присутног образовног кадра захтијева се интензивно овладавање иновационим педагошким технологијама, у пуном обиму осмишљавања образовања као цјеловитог педагошког система, на основу општих законитости педагошких процеса и управљања њима.

Структурна стратешка реформа система образовања са позиције науке и филозофско-културолошке усмјерености почиње осмишљавањем педагошког система вишег нивоа хијерархијске структурираности, флексибилним усмјеравањем његовог интегралног развоја, инспиративним за дефинисање нових циљева одрживог развоја и грађења социокултурног амбијента живљења иновативним креативним потенцијалом.

Управљање процесом еволутивног преображавања педагошке реалности подразумејева, сходно испољеним трендовима и динамике процеса

глобализације, тржишног фундаментализма, експоненцијалног раста иновационих и комуникационих технологија, еквивалентно развојно структурирање система образовања према актуелним развојним потребама личности и друштва. Девиза је бити и дјеловати у реалном времену.

Реформа образовања почиње са модернизацијом науке као цјеловитог система знања. Главни оријентир и основа њене модернизације је њено системно заснивање на методологији и логици науке, обезбјеђујући дубину и пуноћу система образовања као социјалног механизма социјализације. При томе култура иступа као социјални развојни амбијент личности, опредмећена образовним, просвјетитељским и умјетничким активитетом. Искузује се основним видовима културе: културом услова живота; културом дјелатности и културом личности (Наталов: 2003).

Иновациони приступ осавремењавању образовања прикладно је почети методолошком разрадом системних основа социјално-педагошких програма и пројеката, (образовних предметних подручја), структурном композицијом *curriculuma*, креативном примјеном иновационих педагошких технологија и управљања њима.

На системним научним основама темеље се и проводе процеси реализације социјално-педагошких иницијатива и формирају задаци процеса реализације социјално-педагошких програма и пројеката. Први корак је осмишљавање појединих еволутивних корака и система социјално-педагошких операција у цјелини. Други корак је подстицање и осмишљавање образовних иницијатива и управљања процесом превођења иницијатива у културу педагошког системног дјеловања.

Системне основе заснивања и методолошка иновациона разрада, по компонентама предметних образовних подручја социјалних педагошких програма и пројеката и технологије њихове реализације, методолошки су продуктивне њихова системна предочавања "формом педагошког објекта", то јест, "јединицама анализе и иновационог пројектовања образовно-предметног подручја".

"Јединице анализе иновационог пројектовања образовно-предметних подручја" су конструкти издвојених предметних садржаја социјалних педагошких програма и пројеката, чије су компоненте:

- системно-функционалне инваријанте иновационо-педагошког структурирања предметних образовних подручја социјално-педагошких програма и
- системно-функционалне инваријанте њихове педагошке технологије.

Структурирање "јединице анализе и иновационог пројектовања предметних образовних подручја" социјалних педагошких програма и пројеката, прикладно је за провођење упоредних анализа њихових системних основа и осмишљавање цјеловитог образовног простора у форми вишекомпонентног хијерархијског педагошког система корпоративног комуницирања свих субјеката процеса његове модернизације.

Системни приступ педагошком иновирању предметних садржаја и технологија њиховог провођења, са аспекта њихових структурно-функционалних инваријантни компонента научног заснивања, доприноси комплексном сагледавању укупности инваријативних средстава управљања педагошким објектима и пројектној иновационој разради образовних процеса. На конкретном - инструменталном плану остварује се комплекснији однос субјекта управљања према педагошким објектима управљања. Успоставља се сложенији педагошки систем управљања на релацији - "субјекат управљања → структурно-функционалне инваријанте представљања педагошког објекта управљања (као посредни елемент) → педагошки објект управљања" (Кустов: 2000)

Парадокс образовања је што на једној страни представља средство развита личности, оријентисано на реализацију потенцијала личности, њене слободе самоиспољавања, а на другој страни је један од начина интегрисања човјека у социјалне процесе. Вријеме провођења иновационих образовних трансформацијских процеса је фактор који димензионира конкурентност подизања квалитета и укупног обима људског потенцијала.

Развијање иновационог образовног система немогуће је без модернизације постојећих организационих форми, укључујући и стратешке задатке развита универзитетског образовања, дјелатношћу наставно-научног иновационог центра - комплекса, да би се обезбиједила концентрација ресурса за развита додирних научних грана и образовних предметних подручја. Анализа усмјерености припреме и програма дипломираних специјалиста са аспекта алтернативних стратегијских усмјерења. Стратегије очувања постојећег нивоа, структуре и квалитета образовања постојећих факултета, катедри, сачињених од методика и остварених професионалних веза и стратегије развита, формирања иновационих тимова научних сарадника, методолога и методиста, разраде и освајања нових видова професионалних дјелатности у одговарајућим новим образовно-професионалним програмима.

Универзитетски центар – комплекс, као иновациона форма интегралног развоја образовања формира се по образовним предметним подручјима иновационе дјелатности катедри:

- реализацијом јединства наставне и научне дјелатности, личним учешћем предавача и асистената;
- научно-истраживачким и научно-техничким лабораторијама;
- произвођењем и реализацијом готових иновационих продуката;
- остваривањем маркетиншке дјелатности универзитетског центра – комплекса, и у другим дјелатностима.

Иновациони потенцијал квалитетних универзитета је домаћа акумулација људског капитала, стварање образовног и економског потенцијала. Подразумијева модерност образовања елите којом се прелива у живот и на неки начин дјелује енергија стратешких промјена. Усредсређене на флекси-

билност и иновативност динамичких структурних промјена, којима се остварују радикалне развојне перспективе.

Дугорочне резултате даје само подстицање квалитетног образовања, чији почетни потези почињу у култури и образовању. Широко конципирано образовање се лакше прилагођава новим технологијама од уско усмјереног школовања стручњака. Култура даје додатну вриједност систему образовања.

Размишљање о верзијама система; шта вриједи и шта се може уградити да нови систем еволуира, да се добровољно прихвати и примјењује, да буде инован али не избрисан у процесу иновације. Традиција је моћно средство формирања постојаних ставова и облика сређеног друштвеног искуства, поступања, опхођења, освјештавања одређених начина мишљења, одржавања у друштвеном простору, избор начина дјеловања и стварања, брига за унутрашњу садржину живота.

Универзитетски центри укључују у своју структуру образовне институције различитог нивоа и профила. Прикладни модел формирања универзитетског центра је "Асоцијација високообразовних и општеобразовних институција на корпоративном осмишљавању и иновационом провођењу хијерархијског педагошког система, при којој сви њени чланови имају сопствени биланс и форму правног лица. Универзитетски центар – комплекс као организационо-правна форма обезбјеђује услове за формирање јединственог образовног простора, системности, континуитета и високог нивоа договорне корпоративне дјелатности међу образовним установама. Континуитет реализовања стратешких социјално-педагошких програма и пројеката, *sigisuluma*, стварање јединствене информационо и комуникационо умрежене иновационо корпоративне системне дјелатности.

Педагошке иновације су комплексни процес формирања иновационих компонента педагошке дјелатности. Културолошку садржајност педагошки систем стиче на путу његовог сопственог развоја у укупном цивилизацијском образовно-културолошком амбијенту, а исказује се педагошком системном организацијом унутрашње структуре педагошког дјеловања.

Систем професионалне припреме будућих иновационо усмјерених кадрова и допунско образовање актуелних дјелатних кадрова у образовању заснива се на иновационим технологијама научног педагошког васпитања, образовања и просвјетивања. Ефикасно се остварује "јединицама анализе и иновационог пројектовања предметно образовних подручја", дјелатношћу предметних катедри факултета и универзитета у цјелини. Претпоставља конципирање стратегије развоја образовања, по мјери континуираног етапног достизања и остваривања хуманистичке парадигме образовања, ресурсним обезбјеђењем и социјалном организацијом дјелатности њених субјеката, стратешки конципираном образовно-културолошком политиком министарства просвјете и образовања, универзитетских и општеобразовних институција.



Педагошки систем са позиције цјеловитости, структурираности и хијерархије као виши ниво методолошке и методичке организације своју садржајност формира укупношћу социјалних дјеловања на личност субјекта образовања, еквивалентном органском повезаношћу његових институционалних и неинституционалних видова. Као такав, педагошки систем се налази у ситуацији неопредељености. Неопходна је здрава конкурентност ова два типа садржајне педагошке системности, како би надграђујући оквире дјеловања образовних институција, систем образовања попримио широки културолошки контекст.

Прикладно је педагошки систем разматрати као једну од форми хијерархијског вишестепеног кибернетичког система, са позитивним спрегама иновационог осмишљавања организационих форми и садржаја образовања. То омогућава да се систем образовања анализира са широког садржајног духовно-културолошког аспекта, превазилазећи уске оквире интелектуалног и тјелесног.

Дати човјеку културу дјелатности, рад који сам може користити за задовољење потреба и интереса властитог развоја, а самим тим и друштва, највиши је циљ образовања. Тај циљ као и парадигме његовог достизања су инваријантна.

Концепт стратегије развоја система образовања неопходно је осмислити спознајом природе његовог управљања као отвореног система. Континуираним сагледавањем карактера промјена условљених експоненцијалном динамиком и карактером процеса глобализације, стратегију развоја образовања саображавати са свим повољним и неповољним, што она са собом доноси у реалном времену. При томе треба имати у виду да систем образовања, сходно својим карактеристикама, представља сложени, по типу отворени, дисипативни систем. Предмет управљања је оптимизација система, форми организација, узајамних веза и узајамних односа његових водећих фактора и елемената. Као такав, он је стратешки иновационо уредљив, хијерархичан и управљив. Циљ је повећање поузданости, рационалности и продуктивности дјелатности. Главни услов је реализација цјеловитог система.

Систем се гради и управља:

- смјером "одозго-надолје" (политиком, модернизацијом науке, овладавањем иновационе педагошке технологије), ширином знања и спознајном дубином опредмећивања индивидуалне свестраности субјекта образовања, самореализацијом културног иновативног потенцијала, и
- смјером "одоздо-нагоре" са аспекта развојних радних и културних потреба, оријентисаних склоностима и могућностима личности, те културном активношћу на грађењу привлачног, традиционално мотивирајућег социокултурног амбијента мјеста живљења и природног окружења уже и шире друштвене заједнице.

Усаглашавање позиција смјерова "одозго" и "одоздо" једна је од главних функција управљања, структурно–функционални однос три међусобно повезаних компонената.

До стратешки управљаних, пожељних интегралних развојних промјена система образовања се долази еквивалентним димензионирањем његових комплементарних усмјерења. Анализира се цјеловитост и продуктивност система образовања са аспекта супротстављених комплементарних усмјерења науке и животног окружења, што омогућава да се његов културни и економски потенцијал, везан за квалитет и осмишљавање организационих форми, структурно уравнотежава и реализује. То је управо доминантни пут интегралног развоја система образовања: културом живљења, културом креативног радног и умјетничког потенцијала личности и друштва, и културом личности.

Неопходно је стицање што потпуније слике о динамици и карактеру промјена система образовања у функцији времена, у односу на процесе глобализације. Када се проблеми учоче и разумију, можемо се бавити питањима његовог ефикасног усмјеравања у односу на непосредне и стратешке циљеве друштвеног развоја.

Питање реформе општег образовања је амбијентални културолошки проблем, кључно идентитетско питање. Данас није основни проблем наставе у школи, већ школе у друштву. Њена укупна амбијентална имплементација у животно и дјелатно окружење. Средишна позиција усмјеравања модернизације науком и средином оријентисаног социокултурног приступа. Антрополошка заданост процеса образовања водећим детерминантама модернизације на нивоу општеобразовних институција усмјерена је на освајање нових вриједности, однос према видовима културе и умјетности, културној баштини, на визију структуре и покретачких полуга васпитно-образовних процеса који повезују школу садашњости и школу будућности.

Школа више није главни извор знања, већ иницијатор стварања предуслова за самообразовање, саморазвитак и самоизражавање радних субјеката. Дјелатност школе не зависи само од оних који у њој раде, већ од друштва у коме је и због којег она постоји!

Образовање је поље на коме се стално посвећено ради на осмишљавању и реализовању педагошког система заснованог на иновационим технологијама научног – педагошког образовања. Педагошким системом проводи се системна континуирана модернизација професионалне припреме специјалиста широке лепезе иновационог типа који владају научним знањима и иновационим управљачким технологијама, новим формама односа ка окружавајућој стварности, битних за остваривање одрживог развоја, сада и у непосредној будућности.

То подразумеива актуелизацију свих структурних компонената активног односа професионала до самореализације. Иновационе перспективе инваријанте културе и образовања. Реформски процес људског и стручног

потенцијала општеобразовних институција и научно-методолошким потенцијалом академских универзитетских кадрова.

Нова иновациона школа. Слободан избор метода и форми рада. Независност и аутономност васпитног, образовног и културног дјеловања наставничког кадра. Друштвени и културни активизам. Осмишљен иновационо-корпоративни педагошки систем на релацији наука → високо образовање → општеобразовне школе → радна, животна социкултурна средина.

Развој почиње од школе, која учи и која иновационо дјелује у укупном амбијенту непосредног окружења. Слободом избора метода и форми рада. Независношћу и аутономношћу наставничког кадра. Концептом управљања знањем и подјелом знања, са усмјереношћу на формирању нових знања у процесу њихове дјелатне примјене.

У том контексту неопходно је да се:

- систем додирних наука трансформише у педагошки систем, нових форми квалитетног повезивања рада и образовања, школе и живота, науке и праксе;
- методика образовног процеса подигне са ниво праксеолошке перспективе, на ниво теорије и методологије, чији је смисао у интердисциплинарном развоју образовања и социокултурне праксе у смислу изведбене концепције интеграције образовања, живота и рада.
- универзитетско образовање трансформише у систем комплексних технологија трансфера знања по образовним предметним подручјима.
- провођење реформе транспарентним пројектима, контролом квалитета процесуалних страна овладавања достигнућима науке и истраживачким приступима рјешавања развојних проблема.

Активацијом реформе образовања, општеобразовне институције (млађег, основног и средњошколског узраста), постају средиште иновационих развојних промјена, укорјењивања образовања, културе и видова умјетности у амбијентални простор уже и шире заједнице.

Први корак у модернизацији на нивоу општеобразовног система односи се на појачавање хуманистичке оријентације, проширивање и продубљавање знања, на иновирање образовних предметних подручја, на примјеравање иновационих технологија мотивационо-спознајним интересима, слободи избора алтернативних дјелатности и социокултурних садржаја субјеката образовног процеса, на потпунију реализацију културно-формирајућих и хуманизирајућих функција.

Хуманитарна суштина образовања је усмјерена на духовно-вриједносни, културни развитак личности. При томе дјелатно сазнање личности представља системно-формирајућу основу процеса образовања, а личност и системна спознаја, садржај и структура његовог образовања.

Хуманитаризацијом (нарастајуће дјеловање образовних технологија и методологија хуманитарних наука) и хуманизацијом (акцент на дјелат-

носну сферу сазнања личности) продубљавају се погледи на свијет субјекта образовања при њиховим продорима у нове просторе знања, овладавању способностима и умijeњима. У процесу такве дјелатности субјекат "гради себе", не само образовањем већ и сам "образује свијет". Ствара своје поимање свијета, пројектује и гради сопствени живот, рјешава куда ће ићи и о чему ће мислити, са ким ће дјеловати и комуницирати, као неодољивог духовног просторства властите спознајуће и дјелујуће личности (Дмитриев: 1997, 12 /44-51).

Мијењају се критерији оцјене професионализма педагога. Цијене се умijeња организовања васпитно-образовне средине, стварање услова и предочавање могућности за саморазвитак и самоиспоњавање ученика и самосвојни развој педагога. Систематичност и поступност повезивања општег образовања са испољеним интересом његових субјеката за допунским грански образовањем и усавршавањем.

Подржавају се мотивациоино-спознајна усмјерења субјеката за упражњавање изборних садржаја индивидуализоване свестраности, на пројектовање (усмјерености) саморазвитка, на стваралаштво везано за интересе репродуктивног умјетничког самоизражавања и праћење културних догађања. Усмјереност на креирање привлачног амбијента, живљења развоја и комуницирања, односа према стилу живљења и уређивања окружавајуће средине, дјеловање идентитетом и културом (рефлексија својства средине и самога субјекта).

Средином оријентисаном приступу процесу образовања општеобразовним институцијама треба дати примат. Мотивационо-спознаном подржавању онога што је национални идентитет, што је услов културног опстанка. Живој комуникацији, живим садржајима и освојеним вриједностима. Традицији стилизованој и подигнутој на ниво умјетности, од економије свакодневнице ствараних догађаја. Преношење оног што се кристализовало у прошлости као културна баштина и везано је за традицију школе и уже и шире заједнице.

Свијет се не мијења технологијом, већ развојем свијести: образовањем, културом, умјетношћу, укупношћу духа и духовних прегнућа. Културом заједнице у којој се културни корпоративни предметно-продуктивни и експресивни умјетнички индентитет стиче, ствара и прихвата. Изворношћу и одрживошћу културне традиције, коју потврђује њен радни стваралачки континуитет и знањима о нашем непосредном окружењу и реалном животу. Управо занемаривањем функција општеобразовних институција на подржавању неинституционалних форми продуженог васпитно-образовног дјеловања и просвјеђивања, општеобразовни систем је остао недовршен, одвојен од животног окружења, а тиме и неефикасан за стварање додатних вриједности двоструким значењем традиције оних који је стварају и остављају и оних који је тумаче чувају и преносе. За визију историјског и духовног напредовања.

Традиција је окосница нашег историјског сјећања, морално и политичко упориште идентитета. Мјера колико смо и колико ћемо бити творци своје сопствене будућности. Полазиште критичке мисли да се превазилазе ограничености која се налазе у друштвеној стварности са вриједносних становишта. Да критичка мисао улази у јавни простор и самоименује се као јавна критика. Свијест о друштвеним проблемима које треба рјешавати.

Нема реформе без структурних промјена. Захваћени смо таласом убрзане урбанизације, напуштањем села и прелазом у градове. Старост села, социјално мртвило, напуштање земље и села као пољопривредног произвођача је изразито неповољна динамика у односу на глобалну сцену.

Убрзаним процесима глобализације је свијет у превирању у потрази за новим моделима економских, друштвених, културних односа на свим нивоима, од локалне заједнице до унија и свијета. На једној страни нуди велико отворено глобално тржиште, све веће и веће пословне могућности иновационих ипољавања високо квалификованих специјалиста и умјетника. Економија науке, економија образовања, културе и умјетности су перспективне тенденције којима високообразовни кадар настоји да се супротстави противурјечностима научно-технолошког прогреса, културом инвентивног ширења могућности кориштења информационих и комуникационих технологија.

Образовање је скупо, али може и мора бити исплативо. Сами се морамо изборити за ефикасност професионалне дјелатности у реалном времену осмишљавањем и реализовањем иновационо-корпоративног педагошког система на релацији: наука → високо образовање → општеобразовне школе → радна, животна социкултурна средина позитивним повратним везама.

Укључивање актуелног наставног кадра општег образовања у педагошки систем корпоративног сарадничког дјеловања са високошколским кадром факултета и универзитета, заснованог на иновационим технологијама и филозофско-културолошкој позицији научних основа система образовања, представља методолошку основу модернизације система образовања и системског подржавања квалитета компетентних професионалних кадрова иновационе усмјерености у реалном времену.

## Литература

- Гайков 2001: А. В. Гайков, *Иновационная интерпретация физической культуры: от проблем к решению*, ТРФК, № 2, 2001.
- Головина 1998: Л. Л. Головина, *Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: личностный аспект*, ТРФК, № 2, 1998.
- Димитриев 2000: С. В. Димитриев, *XXI век: диалог наук и мировоззренческих позиции в антропных технологиях деятельности*, ТРФК, № 7, 2000.

- Димитриев 1997: С. В. Димитриев, *Магия духовного мира в двигательных действиях*, ТРФК, № 12, 1997.
- Колмаков 2000: А. А. Колмаков, *Корпоративная система дополнительного профессионального образования*, ТРФК, № 8, 2000.
- Magin 2006: V. A. Magin, *Model of System of Professional Training of Specialists in Physical Culture and Sport on Basis of Innovational Technologies*, ТРФК, № 4, 2006.
- Манжелей 2004: И. В. Манжелей, *Средо ориентованный поход в физическом воспитании*, ТРФК, № 3, 2004.
- Магин 2003: В. А. Магин, *Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования*, ТРФК, № 8, 2003.
- Matveev 2005: A. P. Matveev, *Concept of Structure and Contents of Education in Physical Culture at School*, ТРФК, № 6, 2005.
- Moles 1973: A. A. Moles, *Sociodynamique de la Culture*, "Progres".
- Наталов 2002: Г. Г. Наталов, *Стратегия развития физической культуры и парадигма синергетики*, ТПФК, № 4, 2002.
- Роботин 2001: И. В. Роботин, *Инновационный компонент педагогической деятельности учителя физической культуры*, ТРФК, № 2, 2001.

## ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ И ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Квалитет образовања и глобализација*

Образовање и континуиране промене у сваком друштвеном контексту, а нарочито у данашњем друштву које се брзо мења, изазване су потребом да се на што квалитетнији начин задовољавају индивидуалне и социјалне потребе за васпитањем и образовањем. Посматрајући овај процес у контексту глобалних промена, намећу се многа питања педагошких и образовних аспекта глобализацијских изазова. Неки погледи на глобализацију виде је као разумевање везе сопствене земље са другима и њено место у друштву знања и информација (Ајановић 2009: 282). Овакав приступ подразумева смањивање разлика у регионима, приближавање квалитету и различитим стандардима, односно смањење образовних разлика између држава и региона.

Један од концепата глобализације као вишедимензионалног и динамичног процеса је друштво знања и економија која се заснива на знању. Ова тенденција отвара многа питања савременог друштва, па и то како ефикасно припремити младе за друштво знања и информација као неизбежну потребу. Ту главну улогу има образовање „због чињенице што се у постојећим условима друштвеног и научног технолошког напретка, као и разматрања свих питања напретка друштва, највише пажње полаже на људске ресурсе, на њихово знање, таленат, мотивацију за рад и стваралаштво“ (Николић 2011: 507). Савремене тенденције усмерене друштву знања и образовању као кључном процесу намећу једно важно питање које се односи на ефикасност и ефективност, а то је питање квалитета образовања које се види као неопходност. Квалитет у ма којој области људске делатности јавља се као један атрибут филозофије живота. Зато се често поставља питање, кад се ради о квалитету образовања, да ли то подразумева ефикасност, практичне или социјалне ефекте или најшире гледано, компоненту квалитета живота (Ивић 1996, Савићевић 1996).

Појам квалитета често се везује за теоријске приступе овом процесу или друштвено-економске околности у којима се образовање остварује. Пошто квалитет образовања није статична категорија, већ је условљена различитим факторима који га мењају, може се одредити кроз операционалне дефиниције, а једна од њих квалитет образовања дефинише као „континуира-

---

\* jelena.stamatovic22@gmail.com

ни процес који обезбеђује испуњавање договорених стандарда” (Германов, Костовић 2006: 255).

Од осамдесетих година XX века тема квалитета образовања интензивније се разматра и често поставља као приоритет. Питање о којем се разматрало је уједначавање приступа квалитету и осигурању квалитета, па су се основне поставке и разматрања одвијале на различитим састанцима и конференцијама на светском и европском нивоу. Трећи министарски састанак земаља OECD-а, одржан 1990. године, имао је за тему *Висок квалитет образовања и оспособљавање за све* (High-Quality Education and Training for All), затим Светска декларација о образовању за све (EFA), одржана је 1990. године. У званичном документу сусрета Министарске конференције у Варшави, 1997. године посебно је наглашено залагање за квалитет образовања, што је потврђено и експлицитније наглашено Амстердамским договором 1997. године. Развој европске стратегије за унапређење и компарацију квалитета рада у школском образовању текао је кроз формирање радне групе од националних експерата из 26 заинтересованих земаља, са циљем да се утврде смернице и индикатори који би помогли евалуацију школског система на националном нивоу (Праг 1998. године). Може се навести и Лисабонски извештај из 2000. године који је значајан јер даје пет „изазова квалитету“ (*Изазов знања у друштву знања и доживотно учење, изазов децентрализације усмерен на аутономију и одговорност школа, изазов ресурса* који прате промене и новине и усклађују са потребама образовног процеса у школама, *изазов социјалног активног укључивања* младих људи у друштво и *изазов података и упоредивости* који се односи на дефинисане индикаторе). Ту је Европски извештај о квалитету школског образовања из 2000. године, као и препоруке Европског парламента и Савета Европе о сарадњи на унапређењу квалитета образовања у Европи из 2001. године. Овим препорукама позивају се земље чланице да организују екстерну евалуацију школа. Такође, Европска комисија позвана је да охрабри сарадњу између школа и просветних власти укључених у евалуације у области образовања, као и да подржи умрежавање школа на европском нивоу по питању евалуације (European Council 2001. године) Ту се може поменути и Копенхагенска декларација из 2002. године. Квалитет и осигурање квалитета постали су стратешки циљеви у многим образовним реформама држава чланица Европске Уније, али и мање развијених земаља које нису чланице.

Поменуте тенденције могу се повезати са променама у свету које се дешавају у том периоду, а везују се за процес глобализације. У области образовања и културе утицај глобализације се огледа у променама у систему образовања, променама у наставном плану и програму, курикулуму, финансирању укупног рада школе, у припремању и раду наставника у школи (Ђорђевић 2009: 265). Оно што се сматра позитивним трендом глобализације у образовању усмерено је на умањивање разлика у регионима, на приближавање различитих стандарда, превазилажење образовних разлика из-



међу држава. Тиме се глобализацијом пажња окреће на сагледавање места и функције коју школа треба да има у новим европским интеграцијама и развојним програмима (Баракоска 2009: 310).

Квалитетно функционисање школе подразумева квалитет у свим њеним компонентама. Да би се у школи постигао квалитет на нивоу пожељних резултата и исхода, неопходно је задовољење високих стандарда улаза, односно *inputa*, што у већини чине ресурси школе (управљачки, материјални, финансијски, људски), услови рада, курикулум и атмосфера и клима у школи. Такође, важно је задовољити стандарде учења и подучавања. Често се наводи да су квалитетно учење и подучавање основна обележја добре школе.

Квалитет школа подразумева дефинисане и утврђене стандарде. То омогућава школама да увиде потребу за конкретним процесима на које треба да усмере пажњу и рад, шта је то што треба да остваре да би достигле постављене критеријуме. Према томе, стандарди имају функцију усмеравања за рад и деловање. Унапређење и осигурање квалитета може се постићи подстицањем и развојем културе квалитета у школама. Култура квалитета усмерена је на учеснике васпитно-образовног процеса у школи и објективно развијање тежње за унапређењем рада. То подразумева неговање заједничког става да је квалитет образовања темељна вредност и уједно одговорност свих учесника.

Праћење и процена квалитета школа подразумева утврђивање индикатора, што су многе европске земље дефинисале, а у оквиру OECD-а су већ стандардизовани. Такође, неопходно је да постоји јединствена методологија за управљање квалитетом. Од важности је да се разликују следећи појмови и процеси: *обезбеђивање квалитета* којим се испуњавају дефинисани захтеви квалитета, *унапређење квалитета* као трајни процес побољшавања, *вредновање квалитета* што подразумева сврсисходно и систематично проверавање квалитета и *управљање квалитетом* кога чине поступци и процедуре којима се воде активности усмерене на квалитет.

#### *Обезбеђивање квалитета рада школе кроз систем вредновања и самовредновања*

Идеја од које полазимо у одређењу појма вредновања васпитно-образовног рада у школи везује се за ширину самог процеса. Наиме, схватамо га као веома комплексан и усмерен на истраживање васпитно-образовног процеса. Подразумева праћење, прикупљање информација о вреднованим појавама, њихову анализу, процену и интерпретацију о степену остваривања предвиђених задатака, у односу на одређене критеријуме, уз коришћење различитих квантитативних и квалитативних техника и метода. Суштинска сврха вредновања је унапређивање васпитно-образовног процеса, усмереног на квалитет. Ако се посматрају карактеристике, углавном

се издваја развојност, усмереност новим задацима који су производ планирања на основу вредновања.

Као и појам вредновање, појам самовредновање прихваћен је како у теоријским приступима, тако и у практичној примени на различитим нивоима. Већином се наглашава неопходност овог процеса и схватање да не може бити прихваћен ниједан систем процене ако неки облик самопроцене није његов интегрални део. Појам самовредновања најчешће се односи на вредновање рада појединаца, групе људи или целокупне организације од стране њих самих, односи се на спремност за критичко преиспитивање властитог рада и сталну упитаност, односно упућивање питања самом себи о свом раду (Живковић 2009, Ребершак 2009). Вредновање и самовредновање тешко се могу схватити и применити одвојено, а многи истичу неопходност повезаности ова два процеса која су усмерена на квалитет. Вредновање се све више схвата као систем вредновања укупне делатности школе као васпитно-образовне институције. Због тога се и многи аутори залажу за комплексан приступ процесу вредновања у односу на контекст школе, ширину друштвену и културну средину, као и приступ процесу и ефектима васпитно-образовног рада (Вилотијевић 2004; Stoll, Fink 2000). У другој половини XX века било је покушаја да се осмисле и организују различити модели самовредновања школа. Већина тих модела заснивала се на почетној идеји да унапређење квалитета најпре „долази изнутра“, не нешто што се намеће споља и тежило се организовању процеса самовредновања у оквиру школа. У односу на то ко иницира спровођење вредновања школа и користи резултате вредновања може се говорити о спољашњем (екстерном) и унутрашњем вредновању (самовредновању). Да би се осигурао квалитетан рад школа наглашава се да је неопходан ослонац на оба облика вредновања, а њихово заједничко увођење у образовни систем омогућава међусобну корекцију и унапређење ових процеса.

Процес самовредновања школа представља крајњу демонстрацију самоодговорности, нарочито ако су у процес укључени сви учесници васпитно-образовног процеса и ако самовредновање постане део свакодневне активности, а резултати основа за планирање будућег развоја. Оно што је суштина огледа се у томе да непознавање себе, као појединаца или групе, сопствених снага, потенцијала и недостатака, не може да доведе до напредовања. Наглашавање значаја увођења самовредновања у школе претпоставља да је то пут који води до аутономије школе, стварања сопственог идентитета и изналажења властитих стратегија унапређења.

Нарочито је последњих деценија дошло до експанзије различитих облика вредновања у образовању. Школско самовредновање као интернационална стратегија унапређења квалитета у образовању све интензивније се примењује у земљама Европске Уније. Подстицање и развој имплементације самовредновања, као процеса који води унапређењу квалитета школа, везује се за конференцију у Прагу 1998. године, када је формирана радна група од националних експерата из 26 заинтересованих земаља. Циљ је

био да се одреде смернице и индикатори који би олакшали вредновање школског система на националном нивоу, а резултати њиховог рада дати су у извештају у Лисабону 2000. године, кроз шеснаест индикатора квалитета школског образовања груписаних у четири подручја: *постигнућа* (математика, читање, природне науке, информационе и комуникационе технологије, страни језици, учење учења и грађанско васпитање), *успех у транзицији* (односи се на способност ученика да заврше школу и партиципацију младих у вишим нивоима образовања), *мониторинг школског образовања* (одређује ниво партиципације корисника система у управљању и вредновању) и *ресурси и структуре* (аспекти инфраструктуре, образовни трошкови по ученику, образовање и обучавање наставника, обухват деце предшколским образовањем и број студената по једном компјутеру).

#### *Систем вредновања и самовредновање школа у европским земљама*

Систем вредновања у већини европских земаља постављен је у односу на нивое и облике, а темељи се углавном на законској регулативи. Реализују се екстерно (спољашње) вредновање, које је усмерено ка праћењу и контроли исхода образовања и интерно (унутрашње) или самовредновање, које има искључиво развојну функцију. Надлежност екстерног вредновања је усмерена на праћење колико се договорени стандарди остварују, на информисање јавности о школском систему, као и на прикупљање компаративних података и пружање помоћи школама да преиспитују своје функционисање упоређујући се са другима. Спољашње вредновање постиже најбоље ефекте ако се уравнотежи са самовредновањем. Због тога се школско самовредновање развијало као ефикасна стратегија за унапређење квалитета школа. Тако се 1995. године оснива Стална међународна конференција инспектората (*The Standing International Conference of Inspectorates – SICI*), која окупља инспекторе из целе Европе, како би се постигли договори о неким заједничким приступима инспекцији и самовредновању.

Даљи развој система вредновања и самовредновања у европским земљама био је усмерен на интернационалне активности на развоју модела самовредновања школа, а донете су и Препоруке Европског парламента и Савета Европе о јачању сарадње на унапређењу квалитета у Европи 2001. године, тако да се интензивира примена самовредновања у школама као модел подстицања унутрашњих капацитета у побољшању рада. Због тога земље са развијеним системима за контролу квалитета у образовању поклањају више пажње процесима вредновања и самовредновања у самим школама. Иако је ова тенденција присутна у већини европских земаља, контекстуалне разлике унутар и између система вредновања су велике.

Најопштији циљ који подржавају многе земље у развоју система вредновања је унапређивање квалитета образовања. У зависности од нивоа и приступа сам циљ вредновања постаје конкретнији, у одређеном је контексту, јасније поставља главне одреднице и функције, чему се тежи кроз

тај процес. Нема суштинске разлике у циљевима вредновања већини европских земаља. Разлике се уочавају у функцијама које условљава степен децентрализације система. Тенденције уравниотежавања и усаглашавања процеса вредновања и самовредновања доприносе постизању најбољих ефеката у процесу осигурања квалитета образовања. У даљем излагању даћемо приказ основних поставки система вредновања у неким европским земљама и у Републици Србији. Од деведесетих година XX века модели вредновања и самовредновања школе углавном се примењују у Аустрији, Белгији, Бугарској, Енглеској, Француској, Холандији, Грчкој, Италији, Немачкој, Румунији, Шкотској, као и у суседним земљама, Хрватској, Словенији и Босни и Херцеговини.

Деведесетих година прошлог века у Аустрији се систем вредновања поставља као трајни систем осигурања квалитета, а оснивају се и институције које пружају подршку школама у процесу вредновања и самовредновања (BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des Bildungswesens). Развијање система вредновања у Белгији везује се за период деведесетих година прошлог века. У организовању образовног система полази се од уставног принципа слободе за образовање и организације образовања на аутономан начин. Законодавни и нормативни оквир процеса вредновања регулише и одређује нивое и облике. У истом временском периоду, у Италији, развој система вредновања везује се за подстицање овог процеса у циљу развијања стратегија самовредновања школа и побољшања квалитета њиховог рада. И у Бугарској се питање вредновања у образовању законски одређује, јављају се националне институције (*Centre for control and evaluation of the quality of education-CCEQE*) које су одговорне за активности вредновања које се спроводе на различитим нивоима. Модел функционисања упоредних активности спољашњег вредновања и самовредновања присутан је у Енглеској од 2005. године и одређено је *Законом о образовању*, а тело које се бави квалитетом рада школа је *Главни инспектор за школе Њеног Краљевског величанства* (Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England – HMCI) и реформисана Канцеларија *Ofsted*-а. Систем вредновања образовања у Француској подржан је радом институција на националном и локалном нивоу. С једне стране, подршка је у раду DEPP (*Assessment, Prospects and Performance Directorate*), а са друге стране, националног *Министарства образовања* кроз рад општих инспекцијских органа на националном нивоу (IGEN и IGAENR). Ови инспекторати имају различите дужности када је у питању вредновање, али уопште вреднују рад наставника, предмете, имплементацију циљева постављених статутом и националним курикулумом, квалитет управљања школом, административну и финансијску област, испите и слично. У Грчкој је процес вредновања везан за васпитно-образовни рад и континуирану процену остваривања циљева образовања и његовог квалитета. Нивои реализације везују се за институције на националном и локалном нивоу, као што је *Педагошки институт* у оквиру кога је и сектор за вредновање (Paidagogiko Institutou и сек-

тор који се посебно бави питањима вредновања – Evaluation Section). У Холандији је питање вредновања квалитета образовања регулисано законском регулативом, а законска обавеза реализације поверена је *Инспекторатима*, као телу које ће спроводити и подстицати вредновање на свим нивоима укључујући и самовредновање школа. Контрола и осигурање квалитета приоритет су у образовном систему Немачке, тако да је и систем вредновања у тој функцији, а опште стратегије су део појединачних стратегија у оквиру посебних федералних области. Вредновање се реализује као екстерно, укључујући школске надзорне органе и службе и као интерно у школама, полазећи од обавезујућих усвојених образовних стандарда. Систем вредновања образовања у Румунији на најопштијем нивоу регулисан је *Законом о образовању*, деведесетих година прошлог века. Министарство за образовање има одговорност да вреднује образовни систем и образовни процес у складу са националним стандардима и преко специјализованих институција. Екстерно вредновање спроводе различите институције и органи (Румунска агенција за осигурање квалитета – *Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-university Education* – ARACIP), а интерно вредновање реализује се у оквиру образовних установа.

Упоређујући системе вредновања у појединим земљама Европе, може се видети да су вредновање и самовредновање механизми за осигурање квалитета у образовању, како на нивоу система образовања, тако и на нивоу квалитета рада образовних институција. На томе се заснива и циљ спровођења ових процеса, а уједно се уочава и степен децентрализације у односу на нивое спровођења. Сви поменути модели система вредновања имају заступљено и екстерно и интерно вредновање, који су углавном нормативно регулисани.

Самовредновање школа постаје приоритет у многим европским земљама и зато се тежи развоју и подстицању ових процеса и уграђивању у систем вредновања. Самовредновање се користи као интегрални механизам за унапређење квалитета образовања у скоро свим европским земљама. Деведесетих година прошлог века започео је процес обликовања и спровођења самовредновања рада школа, који је био подржан документима усвојеним на европском нивоу<sup>1</sup>. У даљем излагању навешћемо неке моделе самовредновања школе у европским земљама.

У Аустрији не постоји формална обавеза да школе спроводе самовредновање. Нови трендови у развоју школа усмерени су не само на вредновање постигнућа ученика, већ и на способност и спремност запослених у

---

<sup>1</sup> Европска комисија је од краја деведесетих година прошлог века подржала неколико пројеката самовредновања. Усвојена је Декларација на конференцији у Бечу, којом се школе, сви учесници у систему образовања, националне владе и Европска комисија позивају на промовисање самовредновања школа као ефикасне стратегије за унапређење квалитета школа. Основана је и *Стална међународна конференција инспектората* (The Standing International Conference of Inspectorates – SICI), 1995. године.

школи да планирају и вреднују наставу и целокупан васпитно-образовни процес, организацију школе и школски живот у целини. Федерално Министарство образовања и културе подстицало је развој пројекта Квалитет у школама (Quality in School – QIS), који има за циљ подршку самовредновања школа. Као подршка у процесу самовредновања рада школа постоји понуда разних материјала (водич за самовредновање, технике и инструменти самовредновања), мрежа квалитета која омогућава школама електронски приступ информацијама и слично. Иако аустријски образовни систем не захтева од школа да обавезно спроводе самовредновање, све више школа добровољно се укључује у пројекат QIS-а, да би размотриле своју васпитно-образовну праксу, као инструмент обезбеђења квалитета и као могући оквир у конкуренцији са другим школама. Подршку у овом процесу школе добијају и од инспектората, нарочито последњих година када њихова улога постаје више саветодавна, а екстерно и интерно вредновање школе заснива се на паралелном приступу. У Енглеској је, такође, заступљена пракса самовредновања рада школа и постоји подршка и промоција од стране Владе и њених тела у области образовања. Канцеларија за стандарде у образовању (*Ofsted*), као и Овлашћено тело за квалификације и курикулум (*Qualifications and Curriculum Authority*) нарочито наглашавају важност развоја школа и самовредновања као основе школског напретка. Школе су у обавези да прате свој рад континуирано и активно у периодима између годишњих инспекцијских посета. Праћење сопствених постигнућа и остваривања циљева нужно подразумева самовредновање и обавезно је за све школе. Такође, школе морају имати разрађене развојне стратегије, које укључују анализу постигнућа ученика, анализе остварености циљева, планирање активности и сопствено вредновање. Основни правац у осигурању квалитета француских школа усмерен је на подстицање развоја културе вредновања. Екстерно вредновање спроводи се сваке три године, а школе спроводе самовредновање сваке године. Основни индикатори за мерење постигнућа дефинисани су на националном нивоу, а школе се опредељују за оне који су значајни за њих или у односу на њих дефинишу сопствене. Тежи се усаглашавању спољашњег вредновања и самовредновања уз коришћење заједничких индикатора квалитета. Законска основа у Холандији обавезује школе да развијају стратегије одржавања и унапређења квалитета, али нису у обавези да спроводе самовредновање. Међутим, већина школа га спроводи, сматрајући да је то начин обезбеђивања квалитета њиховог рада. Закон о супервизији из 2002. године обавезује инспекторате који су задужени за екстерно вредновање да користе резултате самовредновања школа, као почетни корак за њихов надзор. Школе дефинишу развој сопствених система за унапређење квалитета и уобличавају их у сарадњи са инспекторатима. Школе у Холандији имају доступне различите алтернативне инструменте за вредновање и самовредновање, а инспектори стално и конструктивно сарађују са школама, па су законски одговорни за унапређење квалитета рада школе. У Бугарској вредновање на нивоу школе одвија се у два облика:

вредновање обавезних активности на основу захтева законских докумената које реализује директор школе, а циљ је обезбеђивање несметаног рада целокупне делатности школе и благовремено реаговање на одступања и самовредновање, које се спроводи иако није формално утемељено, а има за циљ процену сопственог рада, јачање потенцијала школе и превазилажење слабости. Најчешће се у овај процес укључују и они који немају формални ауторитет за вредновање, а то су ученици, родитељи и представници локалних власти. Главни циљеви школског самовредновања у Румунији односе се на пружање неопходних информација за праћење и процену целокупне активности школе и за екстерно вредновање. У свакој школи постоји комисија за вредновање и осигурање квалитета, а препоручени су национални критеријуми за вредновање рада школе, које примењују инспекторати у оквиру екстерног вредновања. Ти критеријуми односе се на област развоја школа, образовних програма, наставних и ваннаставних активности, наставе и учења, развој људских ресурса и европску димензију у образовању. Самовредновање делимично има за циљ и подршку екстерног вредновања од стране тела на локалном и националном нивоу.

У већини европских земаља самовредновање није законски обавезно, али га школе редовно спроводе. Модели спровођења зависе од тога како је усаглашено екстерно и интерно (самовредновање) вредновање. Присутна је тенденција паралелних процеса, где се могу, а и не морају разменити резултати вредновања и самовредновања. Критеријуми на којима се заснивају ова два процеса могу бити исти, имати иста или различита полазишта.

Иницијатива у погледу осигурања квалитета као интегралног дела васпитно-образовног система започела је пре више деценија и у суседним земљама, Словенији и Хрватској. Идеја о систему управљања квалитетом чији је основ васпитно-образовна институција, као и свих који су укључени у њен рад почела је са реализацијом крајем деведесетих година прошлог века у Словенији. Основни циљ од кога се пошло је очување квалитета у систему васпитања и образовања и побољшање у областима у којима је то потребно. Радило се на нормативној подршци овим процесима и обликовању подручја за установљавање квалитета. Школе су се добровољно укључивале у процес самовредновања, а подршку су добијале од јавних завода и универзитетских стручњака. Повезаност екстерног вредновања и самовредновања које се реализује у школама заснива се на међусобној размени резултата и подршци. Постављена су правила реализације, урађен инструментариј, а укључени су сви актери васпитно-образовног процеса у школи. Одлуку о спровођењу самовредновања доносе саме школе, бирају област, спроводе самовредновање и израђују извештаје који усмеравају њихов развој и планирају како унапређивати рад у конкретној области.

У Хрватској последњих десетак година нарочита пажња поклања се системском уређењу процеса вредновања и самовредновања школа. Од 2008. године екстерно вредновање и самовредновање школа укључени су у

*Закон о одгоју и образовању у основној и средњој школи*, чиме је вредновање образовања постало интегрални део система образовања у Хрватској. Кључне одреднице самовредновања усмерене су на развој унутрашњих потенцијала школе отворених за промене, методолошки оквир, односно средства за реализацију, мерила и индикаторе квалитета школе, као и квантитативне и квалитативне поступке за праћење и самопроцену квалитета и екстерну подршку, као колегијалну и саветодавну у процесу самовредновања.

У Црној Гори у оквиру стратегије обезбеђења квалитета у образовању, акценат је стављен на самовредновање рада школа, првенствено средњих стручних. У том циљу израђен је *Приручник за самовредновање – модел обезбеђења квалитета у стручном образовању и обуци*. Приручник је настао уз подршку стручњака из Словеније. Састоји се из теоријско-инструктивног дела и инструмената који се могу применити у процесу самовредновања. Јасно су прецизирани принципи и методологија самовредновања, а у другом делу приручника налазе се различити примери инструмената, највише упитника за учеснике у самовредновању.

Различита искуства у процесу имплементације процеса самовредновања у суседним земљама указују на различите околности образовног система, разноврсно нормативно утемељење, ослањање на неколико европских модела самовредновања, као и ниво развијене културе квалитета и културе вредновања рада. Јасно је да разлике постоје и да су могућности развоја квалитета бројне и разноврсне, али јасно је и то да су циљеви усмерени на развојне могућности и унапређење квалитета школа. Тенденције су усмерене на јачање оних слабости школског самовредновања које се највише уочавају у оквиру контекста, методолошке разлоге, нормативне и концептуалне слабости. Овде се морају додати и оне евентуалне слабости које се односе на носиоце самовредновања у школама, на њихов лични однос према култури вредновања, мотивацију, знања и компетенције неопходне за реализацију, однос према сопственом раду и напредовању, као и унапређењу и развоју школе уопште. Отварање питања положаја наставника у процесу самовредновања школе и месту самовредновања сопственог рада као почетног корака јесте нешто што завређује посебан приступ, као неопходност постојања. Одговорност за сопствени рад је и заједничка одговорност за квалитет и развој школе.

#### *Систем вредновања и самовредновање школа у Републици Србији*

Постојећи систем за праћење и вредновање квалитета образовања у Републици Србији још увек је у фази систематског развоја и јачања механизма на различитим нивоима. Целовит систем за праћење и вредновање квалитета треба да „свим актерима унутар система и заинтересованим интересним групама ван система, благовремено пружа валидне и релевантне информације о ефикасности и ефектима образовања, о квалитету образовних активности и њихових исхода и о квалитету услова у којима се обра-



зовни процес одвија“ (Хавелка и др. 2002: 151). Основни принципи који одређују карактер и позицију система за праћење и вредновање квалитета образовања морају бити одређени аутономношћу у конкретним доменима, ефикасношћу и реаговањем на сталне потребе система образовања, отвореност у односу на искуства других земаља уз анализирање и прилагођавање својим потребама. У систему образовања у Републици Србији биле су различите активности вредновања. У једном периоду најдоминантнији облик био је наставничко оцењивања ученика. Постојање надзорничких служби било је усмерено на праћење рада школа и вредновање њихових резултата. Вредновање унутар школа се реализовало, али тешко је прерастало у довољно организован и стабилан систем верификације комплетне делатности школе. Недостатак је био у томе што се истраживачи и институције нису довољно трудили да разраде систем вредновања, да направе објективни и ваљани инструментариј, адекватну и рационалну документацију за праћење васпитно-образовног процеса и његових ефеката. Оно што се наглашава и наводи као препорука односи се на поцесно разрађивање и дорађивање система вредновања у процесу стваралачке примене у свим подручјима рада школе (Качапор и др. 2005, Јовановић 2005, Маринковић 2010).

Успостављање система обезбеђења квалитета у Србији интензивније је започето почетком овог века, у неколико праваца – у области законодавне регулативе, развојем стратешких корака у дефинисању области вредновања, њихових критеријума и индикатора, и успостављање различитих нивоа вредновања и начина спровођења. Законодавном регулативом<sup>2</sup> утврђена су нека питања која се односе на обезбеђивање квалитета у образовању. Јасно је да су надлежности у обезбеђивању квалитета различите у зависности од нивоа и начина бављења квалитетом у образовању. Ради праћења и унапређивања квалитета основана су два завода,<sup>3</sup> а законом је регулисано да Национални просветни савет утврђује стандарде квалитета образовања и стандарде знања ученика.

Области реализације различитих активности везаних за вредновање условљени су нивоом где се одвијају и то, ниво образовног система, ниво образовне установе, ниво стручне јавности ван система образовања и слично. Тако да облике и носиоце вредновања у нашој земљи можемо видети у *екстерним испитима, надзорничкој служби, школском самовредновању и евалуативним истраживањима*. Примарна функција школског и екстер-

---

<sup>2</sup> Закон о основама система образовања и васпитања, Сл. гласник РС, 72/2009 и 52/2011.

<sup>3</sup> Завод за унапређивање образовања и васпитања, који има следеће организационе јединице: Центар за развој програма и уџбеника, Центар за стручно образовање и образовање одраслих и Центар за професионални развој запослених у образовању. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања састоји се из три центра: Центар за стандарде, Центар за испите и Центар за вредновање и истраживање.

ног испитивања је да се „утврде и евалуирају образовна постигнућа ученика као појединца“ (Хавелка и др. 2002: 171).

Школским самовредновањем остварује се континуирано усавршавање квалитета рада школе. Вредновањем у школи обухваћени су како процеси који се реализују, тј. формативно вредновање, тако и резултати који се остварују, односно сумативно вредновање. Законским утемељењем осигурања квалитета, самовредновање рада школа добија водећу улогу и постаје циљ процеса развијања и подржавања културе вредновања. Од 2005. године у употреби је *Приручник за вредновање и самовредновање рада школа*, који има сврху да постане водећа референца и водич школама у процесу самовредновања. У Приручнику су систематизоване области које се односе на подручја рада школе, а конкретизоване су према индикаторима који су прихваћени на националном нивоу и који су исти и за екстерно вредновање и за самовредновање школа. Усвојене области квалитета су: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси. Ако упоредимо ове области са неким европским моделима, може се уочити да су области квалитета у нашој земљи и Шкотској готово идентичне. С обзиром на то да је овај Приручник настао у сарадњи са представницима Инспектората Њеног краљевског величанства за Шкотску (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), види се да се методолошки и садржајно прилично ослања на шкотски модел. Овде ћемо још једном указати на принципе који усмеравају карактер и позицију система за праћење и вредновање квалитета, а односе се на аутономност у специфичним доменима, реаговање на сталне потребе образовања, отвореност за искуства из других земаља, али и њихово анализирање и прилагођавање сопственим потребама. Од 2010. установљени су Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа разрађени кроз области и подручја квалитета, као и индикаторе. Методологија спровођења самовредновања школа односи се на фазе и активности, процедуре, технике и инструменти, процедуре анализе резултата и израда акционих планова. Резултати самовредновања почетни су корак у планирању развоја школа чији је циљ унапређење. Носиоци поменутих активности су учесници васпитно-образовног процеса. То подразумева развијање културе вредновања и самовредновања, компетенције учесника за спровођење и усаглашавање екстерног вредновања и самовредновања. С обзиром на то да предмет вредновања може бити и активност појединих учесника у васпитно-образовном процесу, што подразумева активности наставника, ученика, педагога, психолога, директора школе, стручних тела у школи, то подразумева да сваки учесник у процесу вредновања може и треба да самовреднује сопствене активности. Тиме се развија поменута култура вредновања и чини почетни корак у вредновању и унапређењу првенствено сопствених активности и рада, а потом и рада школе у целини. Обезбеђивање квалитета рада школа законска је обавеза, која као основни механизам има систем вредновања и самовредновања који претпоставља ауто-

номију у спровођењу. Може се констатовати да нормативни оквири постоје, екстерно вредновање заснива се на екстерним испитима и екстерном вредновању надзорничких служби. Подршка школама у процесу самовредновања заснива се на постојању *Приручника, Стандарда квалитета* и саветничких служби.

### Закључак

Захтеви савременог друштва знања подразумевају ефикасно и ефективно образовање што је непосредно повезано са остваривањем квалитета у тој области. Како квалитет образовања није статична категорија, већ је усмерена на развојност, важно питање је како спровести обезбеђивање квалитета у образовању. Овакви захтеви усмерени су и на савремену школу.

Развој савремене школе мора бити усмерен димензији квалитета која подразумева равнотежу између захтева глобализације и могућности очувања сопственог идентитета у развоју. Што значи да процес унапређења квалитета представља основу за могуће упоређивање међу школама како на националном тако и на интернационалном нивоу.

Школе морају постати места где се подстиче и развија култура квалитета, а процеси вредновања и самовредновања начини који обезбеђују квалитет у свим сегментима рада. Тиме се повећава одговорност свих учесника образовно-васпитног процеса и прихватање стандарда и индикатора као полазиште у раду, у остваривању васпитно-образовних циљева и задатака и потреба да се континуирано унапређује образовно-васпитни рад у школама.

### Литература

- Ајановић, Ајановић 2009: Ц. Ајановић, Е. Ајановић, „Школа и глобализација“, у: Н. Поткоњак (ред), *Будућа школа*, књига I, Београд: Српска академија образовања, 281-296.
- Баракоска 2009: А. Баракоска, „Савремена школа и глобализација“, у: Н. Поткоњак (ред), *Будућа школа*, књига I, Београд: Српска академија образовања, 309-316.
- Вилотијевић 2004: М. Вилотијевић, *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*, Српско Сарајево: Филозофски факултет.
- Ђерманов, Костовић 2006: Ј. Ђерманов, С. Костовић, „Европски оквир квалитета школског образовања“, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, бр.1, Нови Сад: Филозофски факултет, 251–263.
- Ђорђевић 2009: Б. Ђорђевић, „Глобализација и школа и образовање“, у: Н. Поткоњак (ред), *Будућа школа*, књига I, Београд: Српска академија образовања, 263-280.

- Живковић 2008: П. Живковић, *Самовредновање и педагошки такт наставника*, Јагодина: Каирос.
- Ивић 1996: И. Ивић, „Национална образовна политика и квалитет образовања“, у: Р. Грозданић, *Систем квалитета у образовању*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић 2005: Б. Јовановић, „Вредновање васпитног рада школе“, у: *Савремене концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућност примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 571–583.
- Качапор и др. 2005: С. Качапор, М. Vilotijević, М. Kundačina, *Umjeće ocenjivanja*, Mostar: Univerzitet „Dž. Bjeđić“.
- Маринковић 2010: С. Marinković, *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Николић 2011: Р. Ниолић, „Глобализација кроз болоњски процес у високом образовању“, у: К. Шпијуновић, *Настава и учење – стање и проблеми*, Ужице: Учитељски факултет, 506-514.
- Ребершак 2009: М. Reberšak, „Samovrednovanje škola-korak u razvoju školskog kurikuluma“, у: *Kurikulum ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 613–625.
- Stoll, Fink 2000: L. Stoll, D.Fink, *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti djelatvornost i kvalitet škola)*, Zagreb: Educa.

## О НЕКИМ СМЈЕРНИЦАМА ЗА ОБЛИКОВАЊЕ САВРЕМЕНИХ УЦБЕНИКА

### *Увод*

Уцбеник је намјенски писана и најшире коришћена школска књига. Захтјеви савремене организације наставе и учења подразумијевају концепирање и обликовање другачијих и квалитетнијих уцбеника. Таква уцбеничка оријентација добија на значају уколико имамо у виду мноштво других, за ученике пријемчивијих, извора знања. Уцбеници би морали да испуњавају бројне захтјеве: идејне, сазнајне, садржајно-стручне, естетске, језичке, графичко-техничке, дидактичко-методичке... Од савременог уцбеника се више не очекује да императивно нуди енциклопедијска знања. Напротив, он би требало све више да уважава субјективне особине и захтјеве ученика. То подразумијева уважавање индивидуалних способности, оспособљавање за самостални рад, упућивање у најефикасније и најрационалније путеве учења, развој мисаоне активности, подстицање стваралаштва, упућивање на различите изворе знања и оспособљавање његових корисника за перманентно стицање знања. Ријеч је, заиста, о широкој лепези захтјева, мада се они овом елаборацијом сасвим не исцрпљују.

Извјесно је да универзална рецептура за писање квалитетног уцбеника не постоји. С обзиром на различитост предмета који се изучавају у школи (у погледу циљева, садржаја, карактера градива...), неприхватљиво је инсистирати на идентичним захтјевима кад је ријеч о изради уцбеника. Одређени захтјеви су ипак другачији кад је нпр. ријеч о уцбенику књижевности у односу на уцбеник језика или математике. Ипак, неке педагошко-психолошке и дидактичко-методичке смјернице важе на нивоу општости.

### *Социјални конструктивизам*

Неспорно је да у процесу савремено организоване наставе и учења ученик има другачију, активнију, кооперативнију и његовој личности примјеренију улогу. Поред усвајања одређеног квантума чињеница, од ученика се тражи да открива, проналази рјешења, примјењује стечена знања, те перманентно и самоиницијативно учи. Будући да је ученик у савременој школи активна, стваралачка личност, то је и савремени уцбеник мање средство поучавања, а више подстиче самосталан рад ученика. То значи да он мора

---

\* sanjac@ac.me

бити структурисан на начин да мотивише ученике, анимира њихову пажњу и максимално активира мисаоне капацитете. У односу на некадашњу трансмисивну, уџбеник добија развојно-формативну улогу. То значи да модерно конципиран уџбеник омогућује ученику не само да прима готова знања, већ да их самостално и на бази понуђених информација обогаћује новим сазнањима. Према томе, такав уџбеник треба да подстакне и унаприједи когнитивни развој ученика. У основи наведеног је конструктивистичка теорија, која подржава искуствено учење и размишљање. Основна школска књига ученику треба да пружи могућност да самосталним мисаоном залагањем гради сопствени систем знања, а и да укупном структуром буди ученичка интересовања и подстиче мотивацију за учење. Извјесно је да савремени уџбеник не би требало да буде намијењен искључиво индивидуалном раду ученика. Посредством дидактичко-методичке апаратуре, могуће је обезбиједити сарадњу и кооперацију међу ученицима. Сходно наведеном, могли бисмо рећи да *социјални конструктивизам*, као опште прихваћено одређење савремене наставе, мора бити инкорпориран и у основној и намјенски писаној школској књизи.

#### *Радни налози*

Готово све иновације у процесу наставе полазе од захтјева и потребе стварања што повољнијих услова за максимално ангажовање свих психо-физичких потенцијала ученика. Важан структурни елемент савременог уџбеника, којим се подстиче активност и ангажовање ученика јесу питања и задаци, односно радни налози. Неспорно је да су питања и задаци посебно важни за стицање јасних и стабилних знања ученика. Њихова функција није само да омогућавају провјеру и утврђивање знања, већ и да усмјеравају сазнајну активност ученика. Тај захтјев могуће је остварити уколико се њима обухвате различити нивои знања и разумијевања одређених садржаја. Поред опште репродукције, морају се мобилисати виши нивои знања и стваралачке способности ученика. Чини се да Блумова таксономија најбоље показује које све нивое треба да фокусирају питања и задаци у уџбенику – од репродукције, разумијевања, примјене знања, анализе, синтезе и евалуације. Било би добро да уџбеници у оквиру дидактичко-методичке апаратуре јасно презентују могућу усаглашеност са прихваћеним таксономијама за когнитивно, афективно и психомоторно подручје. Уважавање таксономијских нивоа омогућава конципирање група налога различитих нивоа сложености, тј. диференцијацију.

Да би се питањима и задацима подстакла већ поменута сазнајна активност ученика, није довољно да она буду наглашена само на крају одређене лекције. Поред питања и задатака у уводном дијелу лекције, било би пожељно да се они нађу и у оквиру основног текста, како би се ученичка пажња скренула на неке раније учене садржаје, а све с циљем ефикаснијег повезивања нових са претходно стеченим знањима. Према томе „види се да

је неопходно напустити стари шаблон, по коме су питања и задаци резервисани само за крај лекције. Мисаоно активирање и мобилисање различитих интелектуалних операција, као и стваралачких способности ученика, не може бити карактеристично само за дидактичко-методичку апаратуру, већ уџбеник то треба да остварује сваком структуралном компонентом, а пре свега основним текстом” (Пешић 1998: 133).

Како већина аутора истиче, пожељно је да питања и задаци, тј. налози буду различити, како по форми, тако и по комплексности, али и у погледу броја ученика којима су намијењени. Различитост типова питања неопходна је како би се избјегла дирекција у рјешевању проблема и учење напамет. Осим тога, ученици стичу мотивацију и интересовање за учење. У вези са ученичким интересовањима (без чега нема трајног и квалитетног знања), уџбеници би требало да презентују садржај који омогућава усвајање функционалних знања и који је ученицима искуствено препознатљив. На основу наших теоријских и емпиријских сазнања, поред наведеног, сматрамо да би требало имати на уму сљедеће: питања и задаци треба да буду јасно формулисани, њихова смисленост кореспондира са узрастом ученика и потребно их је разматрати у контексту садржаја који се излаже. Стилска димензија не смије бити занемарена, а посебно је нужно избјећи бесмислена и вишесмислена питања. „Таква питања и задаци имају бројне негативне посљедице које се манифестују кроз демотивацију ученика, лоше васпитно дјеловање, заузимање функционалног простора у уџбенику и сл.” (Ивић и сар. 2008: 109–112). Већина задатака требало би да буде конципирана тако да их може ријешити просјечан ученик, али не би требало занемарити ни захтјевније задатке који су намијењени изнадпросјечним ученицима.

*Принцип систематичности и поступности; умрежавање појмова; корелација*

У вези са развојем мишљења и захтјевом да ученик у настави гради властито знање у форми система, неопходно је приликом израде уџбеника испоштовати дидактички принцип систематичности и поступности (наравно, није дискутабилно да и остали дидактички принципи морају бити задовољени). Приликом презентовања нове лекције у уџбенику требало би почети од онога што ученици већ знају, евоцирати њихова претходна знања и искуства. Након активирања познатог и раније ученог, лекција презентује ново градиво, чије значење ученици разумијевају и усвајају. Завршни дио лекције требало би да се односи на ученичке рефлексije и уклапања новостечених знања у постојећи систем. Како у оквиру једне лекције, тако и у оквиру теме, излагање уџбеничког садржаја мора бити систематично, јасно и прегледно.

Важно је да уџбеник ученицима у оквиру тематских цјелина презентује повезаност међу сродним и блиским појмовима. Како би ученицима било омогућено изграђивање система знања, уџбеник мора да садржи пре-

цизно дефинисане појмове, као и логички слијед у формирању мреже појмова. Увођење сваког новог појма требало би да буде праћено успостављањем одређених веза са онима који су раније обрађени.

Педагошка пракса показује да се нови садржаји ефикасније уче ако се уклапају у постојећу основу релевантних појмова. Њихова објашњења треба усмјеравати ка постојећем знању и искуству ученика. Школско учење обезбјеђује стицање научних знања која су заснована на научним појмовима. Прије тога, дијете је кроз свакодневно животно окружење усвојило спонтане појмове. Нема сумње да између ових појмова постоји разлика, али се њиховим повезивањем развија појмовно мишљење ученика. Уџбеник треба да садржи појмове од суштинског значаја за одређену област. Како би се знање ученицима нудило као систем појмова, потребно је да се обезбиједи њихова садржинска и формална повезаност (Лазаревић 2001: 90). Избор садржаја треба да буде такав да обезбјеђује развој појма. Као основа за њихово увођење и објашњење у уџбенику може послужити сљедећа процедура: именоване појма, дефинисање појма, идентификовање релевантних и ирелевантних атрибута, изношење примјера и непримјера за дати појам, сагледавање појма у хијерархији појмова, довођења појма у везу са одређеним принципима и његово коришћење у рјешавању одређених проблема. (Исто, према Klausmeier 1985, Woolfolk 1995). Формална повезаност може се остварити кроз претходне организаторе знања, резимее, основни текст. Успјешно усвајање појмова обезбјеђује се навођењем типичних и нетипичних примјера, којима се истичу битна и небитна својства за одређени појам.

Интегрисање нових садржаја са раније ученим је претпоставка смисленог учења. То могу бити раније стечена спонтана животна или претходно учена школска знања. „Доступност релевантних школских знања може се обезбиједити преко различитих уџбеничких рјешења на почетку лекције или тематске цјелине (путем подсјетника, питања и задатака, претходних организатора градива и сл.) и у оквиру основног текста уџбеника (користећи понављања, уводне проблеме, питања и упућивања)” (Пешић 1998: 114–115). Активирање животних спонтаних знања мора бити добро осмишљено од стране аутора уџбеника, будући да неадекватно повезивање животног и школског знања, умјесто мотивационо, може и негативно утицати на ученике. Само уз мобилисање претходних ученичких знања повезаних с појмовима које треба усвојити, могућа је њихова ефикасна обрада, тј. инкорпорирање у постојеће менталне шеме ученика.

Објашњења појмова треба да буду илустрована адекватним примјерима. Препоручују се изазовни и проблемски примјери. Но, чини се да савремени уџбеник треба да цјелокупну концепцију развија као проблемску. „Дискурс за који се заправо залажемо је онај који (у мери у којој то поменути фактори дозвољавају) чини видљивом различите интересне и друге позиције; дозвољава али и озбиљно преиспитује паралелна тумачења истог феномена; отворено указује на дилеме, неслагања и контроверзе, уместо да



их прикрива и забарскује језиком општинских места. Такав уџбеник признаје када су проблеми још увек отворени, али сугерише најмање погрешан правац размишљања о њима; отворено указује на то да постоје проблеми који немају један, недвосмислено и потпуно тачан одговор, али даје критеријуме на основу којих се може процјењивати вредност понуђених одговора. И наравно, не пропушта прилику да постави питање – *Шта мислиш, Зашто је тако?*” (Пешић 2005: 234).

Добар уџбеник мора препознати корелацију, како унутарпредметну, тако и међупредметну, у хоризонталном и вертикалном контексту. Тзв. интегрисано учење, које антиципирамо значајним у будућој настави, управо је засновано на повезаности градива различитих предмета. Уџбеници би требало да омогуће интегрисано учење и тематско планирање. На основу претходно наведеног, очигледно је да је широк спектар захтјева које уџбеник мора да испуњава како би био инспиративан за ученика. Он мора презентовати актуелне, стручне, научно неспорне, фундаменталне садржаје из одређеног наставног предмета. Такви садржаји требало би да буду значајни за функционисање ученика у свакодневним школским и животним ситуацијама. Уз све то, нужно је обезбиједити адекватну ликовно-графичку уређеност уџбеника, као значајног предуслова његовог квалитета.

### *Илустрације*

Неспорно је да се први утисак о уџбенику ствара на основу тзв. ликовно-графичке опреме. Илустрације у уџбеницима морају бити усклађене са циљевима и садржајима и имати јасну функцију у мисаоном активирању ученика. Сувишна орнаментика неће помоћи ученицима да разумију и усвоје градиво. Насупрот томе, често им одвлачи пажњу у непотребном смјеру. Тако настају „веома шарене књиге у којима није употребљена велика моћ графике да помогне учењу. Боја, хедери, маргине, фонтови, подвлачења, оквири, тачке, стрелице, тонирања и низ других графичких средстава за означавање – све то треба веома пажљиво употребити за означавање структуре књиге и за подршку детету које се креће кроз нову област знања” (Плут ур. 2007: 27).

Засигурно илустрације имају многобројне функције. Њихова примарна функција је сазнајна. Дакле, оне представљају својеврстан извор информација, било да се користе као допуна основном тексту или као самостални извор информација. Будући да већина аутора посебно наглашава мотивациону и афективну функцију уџбеника, илустрације су посебно значајне јер чине текст занимљивијим и инспиришу емоционалност код ученика. Ту чињеницу треба имати у виду будући да се одређене идеје и вриједности адекватније промовишу уколико имају емоционалну позадину. Поред тога, лијепе, изражајне илустрације имају декоративну функцију и дају допринос развоју естетског сензибилитета код ученика. На основу проучавања уџбеника за млађи школски узраст, дошли смо до сазнања да је посеб-

но специфично илустровање уџбеника књижевности. Илустрација књижевноумјетничког текста често има функцију емоционалног припремања ученика за процес рецепције. Уз такво одређење, илустрација са текстом стоји у дубљој емоционалној и мисаоној повезаности и никако не открива комплетан свијет дјела. Једноставно речено, посматрање такве илустрације за ученике представља увертиру у оно што ће читати. „Илустрације у уџбенику књижевности не треба да садрже све мотиве књижевно-умјетничког текста. Напротив, такве илустрације могу да изазову низ негативних ефеката, на примјер: усредсређивање на очигледно и конкретно, искључиво оријентисање на илустрацију науштрб текста, сузбијање маште, сажимање текста чиме се онемогућује дивергентност, угледање на илустрацију као једино исправо рјешење и сл.” (Вучковић 2011: 10).

Илустрације у уџбеницима математике не би требало да банализују принцип очигледности. Што се тиче уџбеника природе и друштва, илустрација неријетко може послужити као семантичко језгро лекције (нпр. цртеж са обиљеженим дијеловима биљке, кружење воде у природи). Цртежи и илустрације у уџбенику матерњег језика могу бити од велике помоћи ученицима за усвајање граматичких и правописних правила (нпр. једноставном илустрацијом могуће је дјечи показати предлоге за мјесто: у, на, поред, испод, изнад), али и уопште за разумијевање различитих комуникацијских ситуација (директан разговор, разговор путем телефона, вођење преписке, итд.).

Потребно је нагласити да су илустрације посебно значајне у уџбеницима намијењеним ученицима млађег школског узраста, будући да оне подстичу и усмјеравају њихову пажњу и интресовање за одређени садржај.

### *Језик уџбеника*

Успјешна комуникација, која се посредством уџбеника остварује са учеником, ослања се на језик и стил којим је он писан. „Језик уџбеника је, у ствари, писани говор одрасле особе упућен ученицима различитих узраста” (Гашић-Павишић 2001:162). Према томе, аутори уџбеника преваходно морају имати у виду узраст ученика којима је дати садржај намијењен. Поред тога, језик уџбеника је и дидактички језик. То значи да он мора бити језик науке, али на начин да стручне садржаје приближи ученику. Тако се, на извјестан начин и свакодневни, односно експликативни језик користи у уџбенику. „Одређена употреба комуникативног језика је увек нужна. У одређивању мере заступљености ова два језика начелни захтев је да на почетку изучавања једне научне области научни језик треба у већој мери да буде праћен комуникативним језиком, а са већим напредовањем ученика кроз ту област, језик науке све више треба да говори сам за себе” (Исто: 159).

Језик и стил уџбеничког текста требало би да буде јасан, прецизан и једноставан, без сувишне метафорике (какву рецимо, налазимо у примјерима „Сунце излази на исток”, „Ријеке се љети повлаче”...). Нове ријечи и из-

рази уводе се у оквиру лекцијског контекста, који би требало да у доброј мјери сугерише ученицима значење нових термина. Они не треба да буду многозначни, а уколико се користе синоними за исти појам, онда то треба нагласити већ приликом њихове прве употребе. Језик уџбеника карактерише редувантност, односно „вишак” информација. Будући да уџбенички текстови морају да садрже јасну, потпуну и информацију која је есенцијалног значаја, потребно је у ради лакшег разумијевања, обезбиједити простор за њено усвајање. То се постиже вишеструком употребом већ познатих података и чињеница у различитим контекстима. Овдје аутор уџбеника опет мора пронаћи оптималну мјеру између познатог и непознатог, оног што се одвећ разумије са оним што може бити разумљиво. У том смислу препоручује се да језик уџбеника буде прилагођен могућностима језика ученика, али да ипак буде мало изнад тога, односно на нивоу „зоне наредног развика”. На тај начин се подстиче сазнајна активност, а онемогућава да садржај, због непотребног понављања буде монотон и неинтересантан ученицима. Чини се да је језик уџбеника много више од онога што се по логици ствари под тим подразумејева. С тим у вези, напомињемо да претходно казаним не покривамо „поље” језика уџбеника. У раду се не покушава дати свеобухватна елаборација за сваки од параметара који би требало да посједује савремени уџбеник. Наведеним желимо, бар унеколико, дати аргументацију која потврђује да сваки апострофирани сегмент (начело) има пуно оправдање у смислу његове апликативности. Колико је значајна ова уџбеничка компонента потврђују и бројна истраживања која се односе на речник, структуру реченице, структурираност текста, јасност идеје, занимљивост теме, динамичност излагања, садржајност, јасноћу, развијање идеје, стил писања итд. (Гашић-Павић 2001: 161, према Плут 1993). Уз претходно наведено, посебну пажњу требало би посветити богаћењу рјечника и формирању менталног лексикона ученика.

Поред језика, на прихваћеност уџбеника од стране читаоца, значајан утицај има стил којим је он писан. Може се десити да уџбеник презентује релевантне и актуелне садржаје, али да не дјелује инспиративно за ученике. Овдје треба имати на уму појединости које се односе на компензовање вриједности говорног језика и стварање комуникације између аутора и читаоца. Тако се примјењују различити облици обраћања ученицима, користи правопис као замјена за интонацију, води рачуна о преимућствима и недостацима различитих говорних лица (Николић, Пижурица 1982: 149–159). Засигурно писац уџбеника не смије занемарити наведену компоненту и мора стално себе подсјећати коме је намијењено то што пише.

*Функционална писменост; континуирани и неконтинuirани текстови*

Наш образовни систем (традиционални) карактерише, између осталог, велики јаз између теорије и праксе, односно теоријских и знања која

имају практичну примјену. Осавременјавање образовног система прати тенденција примјене стечених знања у свакодневном животу. Тај захтјев није могуће остварити уколико се идеја сврсисходности стеченог знања, прецизније речено функционалне писмености не промовише кроз уџбенике. Основне школске књиге, сходно одређењима наставних планова и програма, треба да омогуће функционално описмењавање ученика у области језика, математике и осталих наука.

Уважавајући ово начело, уџбеник треба да подстиче ученике на учешће у различитим задацима, али и да нуди оптималне примјере који омогућавају адекватно разумијевање датих садржаја. Као крајњи исход такве структурираности јавља се самостално закључивање, али и знање чија је примјена јасна ученицима.

Питање функционалне писмености посебно добија на значају уколико се има у виду чињеница да су резултати црногорских ученика, на до сада реализованим PISA тестирањима, били на незадовољавајућем нивоу. Овдје је значајно споменути да код ученика треба развијати компетенције које се односе на *учење учења*. Потврда за наведено је, између осталог, модификовани концепт читалачке писмености, у оквиру којег се потенцира *учење читањем*, у односу на некадашње *учење читања*. „Контекст описмењавања и развоја читалачке писмености знатно је шире постављен и утемељен на развоју читалачких стратегија које се примјењују у различите сврхе – проналажење појединих података, увиђање укупне структуре текста (тема, подтема, кључне ријечи, надређени и подређени појмови), читање и израда нелинеарних презентатора (графичких организатора), какве су схеме, увиђање узрочно-последичних веза итд.” (Вучковић 2011, према *Literacy Skills* 2003). Идући корак даље налазимо да „читалачка писменост за ефикасну партиципацију у модерном друштву захтијева много више него што се раније подразумевало – такође зависи и од способности да се чита између редова и да се обавља рефлексивна на сврхе и претпостављену читалачку публику, да се препозна замисао (или план) аутора да пренесе поруке и утицаје на читаоце, и да се интерпретира значење из структура и чланака текста” (Исто, према *Sample tasks* 2000). Извјесно је да уџбеници претходно наведена одређења морају презентовати посредством различитих компоненти.

У контексту претходно разматране функционалне писмености, дошли смо до закључка да би уџбеници требало да садрже континуиране и неkontинуиране текстове, као и хипертекстове. Мишљења смо да класичне лекције нијесу довољне за подстицање интересовања код ученика. Осим тога, значајно је помоћи процес памћења, али и трајно усвајање одређених садржаја. Употреба графикана, мапа, скица, дијаграма, цртежа умногоме ће допринијети претходно наведеном. Различите могућности комбиновања графике, слике, текста омогућавају нам хипертекст. Умјесто служења линеарним вербалним текстом савремено друштво је у могућности да користи преимућства на основу повезивања различитих текстова (хиперлинк), као и

разгранате везе унутар једног текста (хипертекст). Овим се заправо приближавамо електронском уџбенику, који је, по свему судећи, нужност савременог човјека, поготову у контексту самоиницијативног и доживотног учења. Поред тога што је израда електронске књиге јефтинија од штампане, доступност потенцијалним корисницима је неупоредиво већа, а могућности графичког уређења су практично неограничене. Но, поред тога, све више истицано самостално, активно учење овдје посебно долази до изражаја. Томе свакако треба додати и подстицање индивидуалних интелектуалних потенцијала ученика. Тако хипертекст „омогућава да ученици уче на интерактиван начин, самосталним истраживањем меморисаних информација под утицајем личних асоцијација, потреба за одговарајућим информацијама, тј. објашњењима, знатижељи, тј. њима специфичним интелектуалним потребама” (Даниловић 1997: 95).

*Организационе уџбеничке компоненте; систематизација знања; стратегије учења*

Савремени уџбеник, поред већ елаборираних структурних елемената, чија се примарна функција своди на излагање и ефикасније усвајање садржаја, неизоставно мора садржати елементе који ће ученицима омогућити лакшу оријентацију и сналажење приликом његове употребе. Поред тога, те структурне компоненте утичу и на формирање навика у раду са књигом код ученика, или како неки аутори истичу „изграђивање културе служења књигом” (Пешић 1998: 64). Поред прегледа садржаја, предговора, рјечника, регистра појмова..., чини се посебно значајним истаћи структурне компоненте уџбеника, као што су најавне странице, које имају функцију *претходног организатора и завршне прегледе градива*, који омогућавају систематизацију и утврђивање знања. Претходни организатор градива, за разлику од претходног прегледа градива, не пружа само информацију о садржају чија елаборација треба да услиједи, већ тај садржај повезује са постојећим, раније ученим, чиме се ствара основа за његово успјешније разумијевање. Било да је та компонента дата у облику шеме, табеле, издвојеног текста, она треба да допринесе лакшем, систематичнијем, и смисленом учењу (Пешић 1998: 120). Завршни прегледи градива омогућавају систематизацију знања и утврђивање битних информација. По правилу, они би требало да буду понуђени не само послѣ одређене лекције, већ и послѣ већих тематских цјелина, али и на нивоу читавог уџбеника. „Дакле, такви прегледи (тј. погледи на целине) могу се дати и после појединих одељака и поглавља уџбеника, већих целина, па и на крају уџбеника” (Коцић 2001: 155). Наравно да је сврха овог захтјева стицање цјеловитих, а не парцијалних и међусобно неповезаних знања.

Уколико говоримо о савременом уџбенику, са посебним освртом на млађи школски узраст, чини се да је потребно истаћи и оне његове структурне компоненте које би омогућавале ученицима провјеру знања. На тај

начин ученик стиче увид у властито напредовање, које га додатно мотивише на даље учење и ангажовање. Најчешће су ове компоненте заступљене у радним свескама. Али, с обзиром на присутну тенденцију све квалитетнијег дидактичког обликовања уџбеника, овај захтјев би данас своје оваплоћење требало наћи и у самом уџбенику. „Физиономију савременог уџбеника дефинишу: функционалност текста, илустрација питања и задатака, упућивање на додатне информације или материјал за индивидуалну активност, приликом чега је посебно наглашена рекапитулација и самоевалуација усвојеног градива” (Богавац 2009: 50).

Помоћна уџбеничка апаратура не само да омогућава лакше сналажење и оријентацију у конкретном уџбенику већ утиче и на развој стратегија учења, усмјерава ученике на коришћење разноврсних извора знања и унапређује његове метакогнитивне способности.

Уџбеник би требало да буде конципиран тако да подстиче развој когнитивних способности ученика и да му помогне у усвајању одређених стратегија учења. Та метакогнитивна функција се остварује адекватним ангажовањем метакогнитивних способности ученика путем стицања знања о задатку, способностима и стратегијама. За те сврхе могу се користити питања којима се утврђује комплексност одређене лекције и узроци њене комплексности, рубрике у којима би ученик уписивао оно што не може да разумије или научи, питања која су намијењена самовредновању, а обухватају различите нивое знања, указивање на одређене стратегије и захтјев за њихову примјену (Пешић 156–158). Да би се подстакло развој метакогнитивних способности ученика, аутори уџбеника треба да обезбиједи следеће: учине видљивим начин размишљања, односно могућности рјешавања проблема; укључе средства за непосредно вођење ученика у процесу учења; презентују упутства и захтјеве чијим ће извршавањем ученици повећати свијест о карактеристикама задатка, схватајући при том и сопствене сазнајне могућности, али и ограничења; понуде знања која се тичу стратегија и вјештина сазнавања (технике за боље разумијевање садржаја, методе и приступе успјешног учења, технике ефикасног памћења, стратегије рјешавања проблема); понуде знања и захтјеве који ће помоћи ученицима да постану свјесни логике и тока одвијања неке сазнајне активности и начина управљања том активношћу (Требјешанин 2001: 119). Осим наведеног, у уџбенику се могу поставити захтјеви којима се ученик подстиче на размишљање о планирању учења и редосљеду активности које треба да предузме приликом његовог кориштења.

Изјесно је да аутори савременог уџбеника морају поменутој компоненти посветити пажњу која јој, с обзиром на значај и улогу, припада. Да би се код ученика развијале вјештине и стратегије метакогнитивног сазнавања, неопходно је да га уџбеник цјелокупном структуром (основним текстом и дидактичком апаратуром) на то подстиче. „Кључни принцип конструисања савременог уџбеника са становишта повећања спремности и вјештина сазнавања јесте да компоненте важне за подстицање овог развоја бу-

ду уткане у информативни део уџбеника, односно у основни текст, а не да буду издвојене у пратећу дидактичку апартуру која се обично налази на крају лекције и, такође, обично прескаче” (Исто 2001: 120).

Добар уџбеник би требало да садржи структурне елементе који проширују његов основни садржај. То могу бити допунски и додатни текстови, налози којима се ученици упућују на одређене текстове ван уџбеника, садржаји који се излажу путем ребуса, укрштеница, структурни елементи који се уводе излагањем садржаја путем одређених боксова и сл. Извјесно је да се на тај начин уџбеник може приближити различитим интересовањима, потребама, претходном знању и искуству и другим карактеристикама ученика по којима се они међусобно разликују. Другим ријечима, захтјев за индивидуализовани приступ у процесу наставе и учења мора се уважавати и приликом обликовања уџбеника савременог типа.

Било би веома значајно, колико год је то технички могуће извести, да уџбеници обезбиједe и подлогу за: разноврсност облика рада, плурализам наставних метода и методских поступака, кооперативност у настави, проблемску, егземпларну, хеуристичку... наставу, те учење путем открића. Уџбеници би требало да на одговарајућим мјестима ученике упућују на додатне изворе знања.

Претходно дати „сет” захтјева нећемо посебно елаборирати. Овим заправо скрећемо пажњу на сву комплексност и мноштво одређења савремене наставе и учења који би своју пуну примјену требало да нађу у оквиру уџбеника. Такође, наглашавамо да издвојене смјернице, односно начела, нијесу класификована по неком одабраном критеријуму. Она су настала као резултат проучавања уџбеника за трећи разред основне школе из матерњег језика и књижевности, математике и природе и друштва. Тим прије, свјесни смо ограничења у дијелу закључивања. Ипак, претходно наведени наслови су, и по ојјени испитиваних наставника, репрезентативни показатељи квалитета уџбеника.

### *Закључак*

Теоријско проучавање и емпиријско истраживање уџбеника матерњег језика и књижевности, математике и природе и друштва за трећи разред основне школе послужило нам је за идентификовање и формулисање неких смјерница за израду савремених уџбеника. Ријеч је о систему међусобно условљених и повезаних начела, која бројношћу и захтјевношћу представљају озбиљан референцијални оквир за израду квалитетних уџбеника. Међутим, улога и значај основне школске књиге кореспондира са сложеносћу њене израде.

Свјесни смо да ова начела захтијевају студиознију анализу, преиспитивање и детаљнију појединачну елаборацију. Извјесно је и то да су она подложна промјенама, под утицајем научно-технолошког развоја, који се одражава на школу, наставу и уџбеник као основни извор стручних и науч-

них информација. Уз то, мислимо да би пожељно било размишљати и о слједећим питањима: *Коју би научно-истраживачку апаратуру требало користити за проучавање уџбеника? Колико постојећи уџбеници доприносе функционалном описмењавању ученика? Може ли се парцијалним и појединачним проучавањем обезбједити боља перцепција недостатака, а уједно и проналажење пута за стварање квалитетнијег уџбеника? Које би квалитете морао да има уџбеник да би и даље био, не само незамјењиви извор знања, већ и најомиљенији, са аспекта сазнајног интересовања и ангажовања ученика?...*

## Литература

- Богавац 2009: Д. Богавец, *Структура уџбеника у функцији трајних и примјењивих знања*, Београд: Иновације у настави, бр. 4, стр. 50–55.
- Вучковић 2011: Д. Вучковић, *Концепт читалачке писмености у црногорским уџбеницима језика за други циклус основне школе*, у: А. Бежен, Б. Мајхут (ред.), *Редефинирање традиције: дјечја књижевност, сувремена комуникација, језици и дијете*, Загреб: Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу, Европски центар за напредна и суставна истраживања.
- Вучковић и сар. 2011: Д. Вучковић и сар., *Како то може – приручник за наставнике*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гашић-Павишић 2001: С. Гашић-Павишић, *Језик уџбеника*, у: Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ред.), *Савремени основношколски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 157–166.
- Даниловић 1997: М. Даниловић, *Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење*, у: *Вредности савременог уџбеника*, књ. I, Ужице: Учитељски факултет, 92–102.
- Ивић и сар. 2008: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.
- Коцић 2001: Љ. Коцић, *Дидактичко-методички захтјеви у обликовању структуре уџбеника*, у: Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ред.), *Савремени основношколски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 131–156.
- Лазаревић 2001: Д. Лазаревић, *Формирање система појмова, развој појмовног мишљења и уџбеник*, у: Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ред.), *Савремени основношколски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 89–94.
- Николић, Пижурица 1982: М. Николић, С. Пижурица, *Функционалност језичких и стилских поступака у уџбеницима*, у: Р. Ничковић (ред.), *Уџбеник као предмет научних истраживања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 147–161.
- Пешић 1998: Ј. Пешић, *Нови приступ структури уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.



- Пешић 2005: Ј. Пешић, *Проблемски дискурс уџбеника*, Београд: Психологија, бр. 3, Београд, 225–237.
- Плут 2007: Д. Плут (ур.), *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Требјешанин 2001: Б. Требјешанин, *Развој метакогниције и мотивације*, у: Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ред.), *Савремени основношколски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.



## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА ДРУШТВА И ЦЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

### *Увод*

Данас, на почетку XXI вијека, живимо у свијету обиљеженом разним процесима, али и утицајима различитих појава на друштво и појединце у њему. Једна од најиндикативнијих промјена је и глобализација, омиљена фраза медија и политичара. Последњих година, термин глобализација наилази на широку употребу. Број наслова академске и популарне литературе који се баве овом тематиком непрестано расте. Упркос томе, прецизна дефиниција глобализације не постоји. Таква ситуација махом је последица сложености самог појма, који се опире егзактном одређењу, али и живости проблематике, која упорно измиче теоретском захватању.

Без обзира на различита одређења и дефиниције глобализације, захваљујући овој појави односи међу људима и земљама постају све интензивнији, а људи почињу глобално размишљати и свијет у цјелини другачије схваћати. Глобализација има и одређене захтјеве – стално улагање у знање, технологије, истраживање и развој. Ако неко почне заостајати у процесу глобализације или се на вријеме не укључи у савремене процесе, битно заостаје. Данашњи се свијет све више "отвара" и "смањује" и отуда је створена већ добро позната узречица о свијету као "глобалном селу". Захваљујући глобализацији нестају границе између држава и знање постаје једна од главних роба са којом се данас тргује у свијету. Данашња Европа тежи стварању глобалне политике цјеложивотног учења. Управо из тог разлога у нашем раду настојаћемо да укажемо на промјене које се дешавају и у образовању под утицајем глобализације. Једна од таквих промјена у образовању, која је нарочито актуелна посљедњих тридесетак година, јесте и концепт цјеложивотног учења који је управо последица глобализације друштва.

### *Појам глобализације*

Појам глобализација ушао је, непосредно, у терминолошки круг друштвених наука шездесетих година двадесетог вијека, а његова употреба интензивирана је деведесетих година. Раније умјесто појма глобализација кориштени су термини као што су: мондијализација, конвергенција, тотализација, свјетски интерграциони процес. Њиме се означавају промјене у савременом друштву које доводе до пораста међународне размјене и међу-

---

\* macanovicn@yahoo.com

собне зависности у свијету. На развој овог процеса утицао је снажан информациони напредак који се десио задњих неколико деценија прошлог вијека, а који је омогућио пренос великих количина информација свуда по свијету.

Појам глобализације изведен је од ријечи 'глобал' што значи укупност, а глобализам је начин гледања на збивања у глобалу. Глобализација би тако подразумијевала социјални процес који тежи свеобухватности и јединствености свијета (Турек 1999). Кад се говори о глобализму, ту је још и проширена теорија која глобализам тумачи аргументима савремене микроелектронске револуције (Родин 1999). У научном смислу, термин глобализација имплицира да се ради о трајном процесу интеграције свијета на економском, политичком, културном, технолошком и цивилизацијском плану. Глобализација се као идеја односи на „смањивање“ свијета, али и на јачање свијести о свијету као цјелини (Милардовић 1999). За глобализацију се може устврдити да је једна од посљедица развоја науке, савремене технологије, тржишне економије, демократије. Глобализација је омогућила и слободно кретање капитала, роба, информација и људи кроз ширење и укидање граница и као таква глобализација у ствари представља државу без граница.

Ипак не треба ни занемарити чињеницу да изградња глобалног друштва има и своје негативне и позитивне посљедице. Негативне посљедице се односе на неједнаку распојелу економског богатства, сировина, неједнаком економском развоју (Хентигтон 1998). Такође, западне земље присиле су сиромашне да укину трговачке запрете док су истовремено задржале властите; када пропадну пројекти које препоручује Запад, а финансира их Свјетска банка, ако не постоји неки облик опроста дуга, становници земаља у развоју отплаћују дугове. Један од великих проблема је и уништавање околиша. С друге стране, повећање друштвеног и животног стандарда, повећање социјалне мобилности, слободно интегрисано свјетско тржиште, развијање демократије, ширење научних сазнања које постају доступне великом броју корисника само су од неких позитивних обиљежја процеса глобализације (Шијаковић, Вилић 2010).

#### *Настанак и трендови развоја глобализације*

Појави процеса глобализације погодовала је ситуација након Другога свјетског рата, посебно у Европи. Европске земље, неке тада у потпуности разорене, али новчано потпомогнуте од САД-а започињу процес међусобног повезивања. Један од циљева тог повезивања био је избјећи даљња међусобна непријатељства и створити Европу у којој ће све земље међусобно сарађивати и помагати се. Таква политика у Европи била је након тога покретач сличних процеса и другдје у свијету. То је на крају довело до стварања свијета какав јест данас (Крешић 1996). Када се говори о настанку глобализације свакако се мора споменути GATT (General Agreement on

Tariffs and Trade) и његова кључна улога, а то је смањење трговачких царина међу земљама. Оно је, уз остало, придонијело њихову јачем међусобном трговинском повезивању. ГАТТ је основан 1947. и темељио се на клаузули о највећим погодностима. Из ње произлазе три темељна начела: начело реципрочности, начело либерализације и начело недискриминације. Начело реципрочности односи се на то да трговачке олакшице које потписнице ГАТТ-а признају једна другој, морају бити једнаке за обе стране. Касније је то начело ублажено у корист земаља у развоју. Начело либерализације подразумева поступно смањивање царина и других ограничења, а начело царинске недискриминације да се двоструке царинске олакшице између двију потписница морају примијенити на све чланице ГАТТ-а. Царинске стопе такођер се не смију једнострано повећавати (Натек 2000). У години оснивања ГАТТ-у су приступиле 23 земље, а касније се тај број непрестано повећавао. ГАТТ је 1994. преименован у WTO (World Trade Organization) на крају уругвајског круга преговора и министарске конференције у Маракешу. WTO је почео дјеловати 1995, а финансира се доприносима потписница према њихову удјелу у трговини међу чланицама. У чланству су 134 државе. Још један појам који је уз глобализацију све више у употреби, јест и појам транснационализација. Раст и све веће економско значење транснационалних корпорација и транснационалних токова роба, капитала, информација те знања на свјетском тржишту и глобалном економском простору, најбитнија је одлика транснационализације (Драгичевић 1996). О њој се говори и све више са стајалишта националне државе која се појавом транснационализације мора одрећи дијела своје суверености ради укључивања у изнаднационалне савезе као што су НАТО или ЕУ. Чињеница да држава више није највиши ауторитет посебно је тешко прихваћена у транзицијским земљама југоисточне, источне и средње Европе (Галић 2001). Грађани тих земаља понекад имају скептично мишљење према европским интеграцијама и интегрирању. Као што је речено, у процесима глобализације до изражаја све више долази снага и моћ мултинационалних корпорација. Многе државе у којима такве корпорације послују, а посебице оне мале и сиромашне, због големих финансијских средстава које мултинационалне корпорације посједују, неријетко се воде у финансијском погледу као њихове подружнице. Бруто-национални производ тих земаља не може се ни приближно мјерити с профитом који остварују те корпорације. Мултинационалне корпорације, међутим, утичу и шире своју моћ на све државе. Ниједна не може избјећи „глобално тражење“. Инвестицијске одлуке корпорација доносе се на глобалној разини, преносећи капитал или ресурсе из једне земље у другу, утјечући на (не)запосленост милијуна људи и степен економске активности у појединим државама (Драгичевић 1996). Глобализација је процес који је започео и који се више не може зауставити. Прије свега ту је све већа интеракција међу судионицима међународне трговине, глобално умрежавање финансијских тржишта и већ споменута растућа моћ мултинационалних корпорација. Очевици смо и сталног информацијског и

комуникацијског развоја, развоја глобалне културе и полицентричности свјетске политике. Данас се глобализација доживљава као свијет без граница. Све што се ствара почиње се одражавати глобално. Тако данас постоје глобални производи, мода, потрошачи па и грађани. Глобализација се, дакле, може чак схватити као једна етапа развоја цивилизације.

### *Глобализација и њен утицај на образовање*

Неспорно је да глобализација има огроман значај, али и снажан утицај на реформу система образовања, нарочито у земљама у транзицији. Ако поставимо питање на који начин, одговорићемо ријечима Josepha Stigliza (2002), који каже да је глобализација смањила осјећај изолованости који је био захватио велики дио свијета у развоју и дала многим људима у тим земљама приступ знању далеко изнадazine најбогатијих у било којој земљи у свијету. Ово тумачење можемо поткријепити и ријечима М. Кастелса: „Глобализација је могућност дјеловања у тренутку на дистанци“ (Кастелс 1996: 9), што уједно значи да информацијама можемо приступити било кад и у било којем временском периоду. Цјелокупно студирање може се завршити, а да се студенти физички не сретну на предавању. Таква могућност се уназад неколико година није могла ни замислити. Овдје се не мисли само на *face to face* интеракцију, него и на доступност образовања великом броју људи. На овакав облик образовања, као и на развој система образовања уопште утицали су у великој мјери процес индустријализације и ширење градова. Како се ширила индустријска привреда, јавила се и потреба за специјализираним образовањем и одговарајућом радном снагом. Занимања су постајала разноврснија, а радне вјештине су се све мање преносиле с родитеља на дјецу. Све више људи је стицало знања помоћу предмета као што су математика, природне науке и слично, а не као што је био случај раније – помоћу радних, прије свега пољопривредних вјештина. Тај цјелокупни процес изњедрио је на површину модерно друштво у којему су се помјериле границе знања. Појавили су се облици специјализираног и професионалног усавршавања, а пословна и образовна политика кретала се у смјеру да се појединац образује у складу с привредним профилом земље и према одређеним занимањима. Иако се модерни – технолошки систем образовања почео формирати у складу с брзим промјенама у друштву, за многе земље је то још увијек значило бојно поље економских, образовних и других расправа које су донијеле многе несугласице око система и стандарда, али и једнакост у образовању.

Утицај тржишта видљив је у оквиру цјелокупног образовног система, посебно с аспекта високог школства. Ова логика првенствено долази до изражаја кроз приватизацију свих нивоа образовања, те свеприсутну комерцијализацију; увођење школарина, пренос менаџерских принципа управљања на факултете, њихову тежњу ка остваривању властитих прихода, те подстицање конкуренције међу универзитетима. Знање се данас третира као

роба; производ који се нуди и на тржишту вриједи онолико колико одговара његовим потребама и захтјевима. Тржишним законитостима постаје регулисан и приступ истом том знању. Образовање тако више личи на приватно него на јавно добро. Хомогенизација, стандардизација, специјализација, економија обима, маркетинг концепт, конзументизам, те примат знања која доприносе економском развоју и повећању профита појаве су које непосредно дјелују на системе и институције високог образовања широм планете. О глобализацији у високом образовању такође можемо говорити као о американизацији – како европских, тако и осталих универзитета широм свијета – али највише кроз чињеницу да високо образовање постаје дио глобалног економског дискурса.

Болоњска декларација је вјероватно најупечатљивији примјер глобализације у високом образовању. Слични процеси – у својим појавним облицима различити, али истим силама погурани – видљиви су широм свијета. Под окриљем Свјетске банке, у Мексику су спроведени приватизација и дерегулација система високог образовања. Након формирања зоне слободне трговине са САД-ом, све већи број универзитета друштвених наука и умјетности у Канади бива затворено, јер не привлаче спонзорства. Потписивањем НАФТА споразума, наиме, предност је дата приватном финансирању универзитета. Традиционално уздржани Британци данас не поричу повећан утицај корпорација при формирању наставних садржаја. Чак и у Кини, високо образовање није имуно од глобализирајућих процеса. Иако се већином ослањају на државно финансирање, универзитети су подстакнути да прикупљају средства путем различитих профитабилних активности. Од студената се захтијева да плате дио школарина. Ангажман факултета у активностима на црно честа је појава у овој земљи (Натек 2000).

Утицај глобализације посебно је видљив када је ријеч о образовању и кроз сљедеће аспекте:

- глобализација утиче на просвјетну радну снагу што значи да од њих захтијева цијеложивотно учење и стално усавршавање,
- њен утицај је видљив приликом размјене сервиса и добара између школа и универзитета,
- глобализација утиче на образовни систем стварајући различитост (диверзитет) школа и родитељима пружа могућност избора (нпр. у Босни и Херцеговини је покренут пројект online дневника који родитељима пружа могућност увида у оцјене и присутност њихове дјеце на часовима; уједно могу одабрати хоће ли доћи на родитељски састанак и обавити комуникацију лицем у лице или ће извршити исте обавезе помоћу интернета),
- подиже се стандард образовних захтјева,
- захтијевају се могућности импровизације и креативности као и комплексно мишљење повезано с праксом и реалношћу свакодневног живота,

- изазови глобализације захтијевају припрему просвјетних радника за рад у окружењу које се константно мијења, а с тим у вези и припрему студената за модерни пут у којем се константно развијају нове вјештине, знања и способности,
- и најзад, према новим образовним моделима, просперитет просвјетних радника зависиће од њихових способности да тргују вјештинама и знањима у глобалној сфери образовања.

Овакви утицаји глобализације представљају и напредак у развоју социјалне кохезије, а с друге стране одражавају негативност за сиромашне земље у свијету. Глобализација је неминовност на почетку двадест првог вијека. Од глобализацијских процеса не треба зазирати, него их треба помно пратити и проучавати те у њима активно учествовати и тражити своје шансе и своје мјесто.

#### *Утицај глобализације на развој концепта цијеложивотног учења*

Глобализација као свеобухватан и сложен процес, лавина која је покренула све дјелатности, захтијева и динамичнији образовни систем који ће пратити и бити усклађен са данашњим свјетским захтјевима и потребама. Та промјена је нарочито индикативна у образовању, посебно наглашавањем потребе за цијеложивотним учењем. Концепт о учењу током цијелог живота је вјероватно стар колико и сама цивилизација, а филозофска размишљања о овом концепту могу се пронаћи од древног Далеког истока до грчке и римске културе. У модерној историји, убрзана потрага за новим знањима и жудња за прогресивним стицањем знања су евидентни још из периода ренесансе, па све до индустријског и дигиталног доба, и коначно XXI вијека (Кулић, Деспотовић 2005). Концепт цијеложивотног учења замислио је успостављања учења у свим животним раздобљима (од ране младости до старости) и у свим облицима у којима се остварује (формално, неформално и информално). Учење је притом континуиран процес у којем су резултати и мотивисаност појединца за учење у одређеном животном раздобљу условљени знањем, навикама и искуствима учења стеченима у млађој животној доби.

Уз концепт цијеложивотног учења најчешће се везују циљеви економске природе као што су постизање веће конкурентности и трајне запошљивости. С друге стране не смију се занемарити једнако важни циљеви који придоносе активнијој улози појединца у друштву. Ти су циљеви подстицање друштвене укључености, развој активног грађанства, те развијање индивидуалних потенцијала појединца (Муршак 2009). Појам цијеложивотно учење често се замјењује изразом цијеложивотно образовање, те важно је истаћи да та два појма нису истозначна. образовање обухвата само организовано учење, а учење је шири концепт који укључује и ненамјерно, неорганизовано и спонтано стицање знања те се може проводити цијели живот.



У деведесетима годинама прошлог вијека у Европи се афирмише цијеложивотно учење као политика која одговара на проблеме економске кризе и повећане незапослености. У том раздобљу помиче се фокус с образовања, које је институционализовани и организовани процес, на цијеложивотно учење, које укључује све облике учења у свим животним околностима. У том периоду ЕУ је истицала концепт цијеложивотног учења као један од кључних инструмената успјешног суочавања са друштвеним промјенама (Заферко 2002).

Цијеложивотно учење произлази из интеграције формалног, неформалног и информалног образовања како би се створила могућност за континуирани цијеложивотни развој квалитете живота. То је континуирани процес учења који почиње од колијевке па до наше старости, почевши од учења у породици, заједници, школи, факултету, ситуацијама из живота, радног мјеста. С обзиром да посљедњих неколико деценија, као резултат изразито брзог развоја у оквиру тзв. информатичке револуције, стечено знање веома брзо застаријева, то немилосрдни закони тржишта гурају све оне који своје знање редовно не иновирају на маргину друштвених збивања. Управо због тога се већ одавно почело говорити и радити на томе да се уведе пракса цијеложивотног учења, која треба бити подржана и финансирана од стране државе, разних институција и других актера, а све са циљем да се људски ресурси што боље искористе, а становништво буде задовољно.

Зато у данашње доба економских и социјалних промјена и брзе транзиције друштва у тзв. “друштво знања” и демографске ситуације према којој популација у Европи постаје све старија, јавља се потреба за новим приступом образовању и учењу, тј увођење праксе цијеложивотног учења (*life long learning*), односно активности учења током читавог живота с циљем константног унапређивања знања, вјештина и способности унутар личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе, што уједно представља и дефиницију тог појма. Цијеложивотно учење и континуирани професионални развој су главни механизми којима се подстиче лични раст и развој и спречава стагнација и рутину у животу појединца, а посредно друштва у цјелини (Хођић 2008).

Бројне су промјене у образовању које су настале под утицајем процеса глобализације. Ипак оне су резултат и динамичног развија информационих технологија. Један од таквих промјена јесте и појава интернета без којег је незамислив развој васпитно-образовног система. Најдраматичнији помак на пољу нетрадиционалног образовања свакако је ширење учења на даљину уз помоћ интернета. Интернет заиста посједује карактеристике које га чине посебно примамљивим наставним средством. Прије свега, овај медиј је интерактиван, дозвољава лакше ажурирање материјала и стварање посебно прилагођених наставних програма. Интернет омогућава доступност предавања свуда у свијету. Помоћу телеконференција студенти се могу укључивати у дискусије са учесницима који бораве у раштрканим географским областима. У извјесном погледу, интернет би чак могао бити бо-

љи од обичног семинара, будући да подстиче промишљеније одговоре и шире учешће. Учење на даљину такође нуди значајне образовне прилике људима који из најразличитијих разлога нису у стању физички да дођу на универзитет. Учење на даљину помоћу интернета је актуелна и раширена појава у свијету. Ученици могу сами рјешавати задатке и помоћу електронске поште их слати професорима на провјеру. Овакав вид универзитета има предности, а једна од њих је да се један универзитет може повезати с другим или цијелом групом без обзира на њихово сједиште и на тај начин размјењивати онлајн академске ресурсе, дијелити иновације у настави и побољшавати образовање у својој земљи.

Међутим, интернет данас није свима подједнако доступан. Организација УН-а у свом извјештају 1999. године истиче јужну Азију као једно од слабо развијених подручја у овом сектору јер има мање од 1 % корисника интернета. У Африци, с друге стране, још мањи број људи има могућност приступа интернету. Дакле, постоји технолошки јаз који је постао линија раздвајања богатих и сиромашних земаља. Недовољно развијеним подручјима које се боре с усвајањем основне писмености и недостатком основних средстава за реализацију наставног процеса, потребан је бољи образовни систем и инфраструктура која ће им омогућити корист од програма учења на даљину. Потребно је још споменути да, без обзира на технолошки јаз, употреба рачунара и интернета у образовању не мора довести само до глобалних неједнакости, већ може помоћи у повезивању људи из различитих крајева свијета у стварању могућности за њихово образовање и примјену научених знања. Сарадња с појединцима, групама или компанијама из других земаља могла би бити кључ за професионално усавршавање, надилажење одређених тешкоћа или могуће проналажење нових пословних могућности.

Интернет, учење на даљину, нова наставна средства, и друге иновативне промјене које су свакодневно присутне у образовању захтијевају стално надограђивање знања кроз како формално, тако и неформално и информално учење. Концепт цјеложивотног учења је једна неминовност која прати процес глобализације и као таква постала је потреба данашњег савременог друштва, али и појединца.

Цјеложивотно учење се данас посматра као услов опстанка и развоја модерних друштава, што захтијева велику одговорност цјелокупног образовног система, институција и наставног кадра који се бави образовањем одраслих. Управо стицање и употреба знања код одраслих особа постали су кључ за рјешавање бројних друштвених и индивидуалних проблема као што су: побољшање међуљудских и међуетничких односа, заштита животне средине, еманципација жена, запошљавање становништва, повећање економског раста, заштита и унапређење здравља, заштита животне средине, унапређење људских права и слобода итд. То су били разлози зашто се у посљедних десет година кроз серију међународних конференција стално у први план ставља и наглашава образовање одраслих, као један од

кључних развојних ресурса, и као основа за рјешавање кључних проблема човјечанства.

Данас када живимо у депресивном и аномичном економском окружењу у којем изазовна и никада компетентнија радна околина има појачану потребу и потражњу за учећим кадром од којег се сада захтијева да обнавља своје способности, да трага за новим знањима, усваја нове компетенције и усклађује знања с новим и турбулентним економским окружњем. Данашње тржиште рада тражи цијеложивотне ученике који преузимају одговорност за свој напредак и спремни су уложити вријеме, новац и труд у континуирани процес учења. Европа данас тежи политици стварања глобалног простора цијеложивотног учења што указује на значај и потребу учења током читавог живота.

### Закључак

Глобализација је вишедимензијални процес који утиче на мобилност људи, капитала и знања. Као и у многим подручјима друштвеног живота, и у образовању глобализација и информациона технологија утичу на комерцијализацију, смањују осјећај изолованости међу земљама у свијету, омогућују рушење умјетних баријера за проток робе, услуга, капитала, знања и људи преко граница. Снага оваквих промјена утицала је на стварање потребе за новим знањима, занимањима и захтјевом за цијеложивотно учење. Процеси усавршавања и стицања потребних квалификација могу се усвајати помоћу интернета, без физичке присутности, на било којем мјесту и у било које вријеме. На тај начин појам образовања више није јасно структуриран пренос знања, већ добива шири контекст који се одвија под утицајем глобализације и информацијских технологија.

Дакле, нове технологије, глобализација и економија знања мијењају наша схватања о образовању. Заговара се принцип *life long learning* или учења током цијелог живота. Постоји све више могућности да се људи током свог живота укључе у различите видове образовања, усавршавања и стицања нужних компетенција за живот у технолошком свијету. Нагласак треба бити на прилагођавању технолошким иновацијама које доноси савремено доба, а не на останку у ритму рутине неспособне за прилагођавање. Најбољу слику улоге цијеложивотног учења у данашњем друштву представио је Stewart Brand: „Once a new technology rolls over you, if you are not part of the steamroller, you are part of the road!“ (Једном када информацијска технологија пређе преко вас као ваљак, ако не постанете дио њега, постаћете дио цесте!“)

Улагање у цијеложивотно учење је једна од најсигурнијих инвестиција, јер оно што вам се враћа у облику знања и вјештина више вам нико не може одузети! Једном када осјетите снагу коју вам пружају усвојена знања и вјештине стећи ћете веће самопоуздање и сигурност у себе који су кључни за остваривање успјеха у пословном свијету. Данас је знање „моћ“ и као

такво неопходно га је усвајати кроз читав животни вијек, ако желимо да будемо довољно компетентни у остваривању својих циљева и креирању своје будућности.

### Литература

- Драгичевић 1996: М. Драгичевић, *Економија и нови развој*, Загреб: Аlinea.
- Галић 2001: В. Галић, Globalizacija, okoliš i novi identiteti u postmodernoј kulturi. Загреб: *Politička misao* 38/3, 173 – 185.
- Хентигтон 1998: С. Хентигтон, *Сукоб цивилизације и преобликовање свјетског поретка*. Подгорица: ЦИД.
- Хођић 2008: Е. Нођић, *Сјеложивотно учење у Bosni i Hercegovini*, Сарајево: Centar za sigurnosne studije.
- Кастелс 1996: М. Castells, *The Rise of the Networked Society*, Oxford: Blackwell.
- Крешић 1996: I. Krešić, Značenje globalizacije u suvremenom prostornom razvitku svjetske privrede i politike, Загреб: *Економски преглед*. 47/1-2, 81-88.
- Кулић, Деспотовић 2005: Р. Кулић, М. Деспотовић, *Увод у андрагогију*, Зеница: Дом штампе.
- Милардовић 1999: А. Milardović, *Globalizacija*, Загреб: Pan Liber.
- Муршак 2009: Ј. Muršak, Образовање одраслих у Sloveniji између захтјева Европске уније, те могућности и стварности, Ljubljana: *Andragoški glasnik*. 2/2, 73 – 83.
- Натек 2000: К. Natek, М. Natek, *Države svijeta 2000*, Загреб: Mozaik knjiga.
- Стиглик 2002: Ђ. Е. Stigliz, *Protivrečnost globalizacije*, Београд: SBM.
- Родин 1999: D. Rodin, Globalizam: nastavak moderne ili paradigma?, Загреб: *Politička misao*, 36/1, Загреб, 83 -100.
- Турек 1999: F. Turek, *Globalizacija i globalna sigurnost*, Varaždin: Hrvatska udruga za međunarodne studije.
- Заферко 2002: А. Zafeirakou, Teachers professional Development: *What incentives for Teaachers to Participate?* A background Paper for the Bulgaria program for Modernization of Education, ECA, World Bank.
- Шијаковић, Вилић, 2010: И. Шијаковић, Д. Вилић, *Социологија савременог друштва*, Бања Лука: Економски факултет.

## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И НОВИ ЦИЉЕВИ И САДРЖАЈИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

### *Увод*

Процес глобализације у све већој мјери прожима и детерминише све области и токове постиндустријске цивилизације у цијелом међузависном свијету, те позитивно и негативно утиче на судбину свих држава, ентитета, локалних заједница, слојева становништва и појединаца. У глобалној привреди су три промјене: 1. вриједност знања је изнад материјалних богатстава, 2. у првом плану је кретање и увећавање капитала, а не међународна размјена роба и 3. мултинационални послови, компаније и менаџмент постају транснационални. Посљедице су: интелектуализација рада, захтјеви за новим професијама, издвајање технолошке аристократије, пораст броја незапослених, диспаритети у богатству (...)

Евидентни су захтјеви глобалног друштва заштитом за околине (иако се она и даље уништава), за остваривањем људских права и слобода (мада се и даље угрожавају), за толерантношћу (премда се примјењује сила и у међународним размјерама), за демократизацијом свих подручја егзистенције отвореног друштва (мада се и она исто угрожава), итд.

Нови циљеви и садржаји васпитања и образовања у свијету и код нас детерминисани су тим и другим противрјечним глобализацијским промјенама на тржишту рада, у развоју постиндустријског друштва и у егзистенцији човјека. Акцелеративним напретком науке, технике и технологије достигнут је висок ниво интелектуализације рада, јер се све више користи аутоматика, роботика, хидраулика, компјутеризација (...) Тиме се људска дјелатност ослобађа од исцрпљујућег физичког рада. Знатно се повећава његово слободно вријеме. Али, у порасту је и број незапослених појединаца, јер постиндустријска средства за производњу и услуге замјењују велик број људи, а захтијевају високообразоване и кретаивне појединце. Зато се поставља питање: Које циљеве и садржаје образовања научно утемељити како би ученици и студенти стицали нове професионалне компетенције за интелектуализовани рад и за креативно кориштење слободног времена?

У глобалном свијету све се брже размјењују информације и одвијају комуникације подржане новим моћним медијима, а повећава се усамљеност и отуђеност човјека. Начелно се инсистира на ненасиљу и толеранцији, а чести су случајеви насиља, тероризма и деструкција. Створени су ме-

---

\* ilic50@yahoo.com

ханизми заштите људских права, а она се грубо угрожавају. Како васпитавати дјецу и младе за предупредивање таквих асоцијалних појава? Које нове циљеве и садржаје васпитања и образовања обезбиједити, операционализовати и реализовати у функцији успона хуманистичких вриједности и развоја моралних, инвентивних и одговорних личности демократског друштва? Интердисциплинарно утемељеним трагањем за одговорима на та питања могуће је успјешније превладавати садашње и долазеће глобализацијске противрјечности које се рефлектују у свим областима рада и живота, па и у васпитно-образовној дјелатности и посебно у њеним циљевима, очекиваним исходима и садржајима.

*Нови циљеви и садржаји васпитања и образовања изазвани глобализацијом*

Наведене и друге промјене одражавају се и на циљеве, садржаје и остале димензије васпитања и образовања у свим друштвеним заједницама, посебно транзицијским. Нови циљеви васпитања и образовања су:

1. стицање функционалних знања и продуктивних умијећа, односно учење за: знање, рад, заједнички живот, постојање, доживотно учење и професионални развој,
2. подстицање креативних способности и комуникацијских компетенција за тимски рад,
3. усвајање моралних норми, хуманистичких вриједности, друштвено прихватљивог и одговорног понашања и учешћа у слободном грађанском демократском друштву, уз поштовање права и слобода других, социјалне правде и толеранцију различитости,
4. припремљеност за живот у мултиетничком, интеркултуралном и мултикултуралном друштву,
5. формирање еколошке свијести,
6. развој критичког односа према друштвеним појавама и проблемима и свјесност о глобалној међузависности, разумијевању и сарадњи човјечанства, итд.

У савременом васпитно-образовном процесу ти циљеви не би били остварени изоловано. Према савременом холистичком схватању интегралан процес усмјерен је према развоју свих потенцијала јединствене личности ученика, као што су: фундаментална научна, техничка, културолошка сазнања, професионална умијећа, морална убјеђења; физичке, когнитивне и духовне способности; емоционално-социјалне димензије, грађанске и друге компетенције. У контексту одређене наставне ситуације, садржаја и активности, може преовлађивати једно од подручја васпитања (интелектуално, морално, естетско, радно...), али оно никада није изоловано од осталих подручја васпитања која се у већој или мањој мјери истовремено остварују. Васпитање и образовање „посматрано на овај начин није усмјерено према

мноштву, већ према *цјелини* и не само према сазнању свијета већ према *мијењању свијета и себе самога*“ (Ђорђевић 1990: 25).

Општи циљ васпитања у претходној етапи развоја човјечанства – у индустријској цивилизацији био је свестрано развијена и цјеловита личност. Васпитни идеал општи циљ васпитања и образовања у вријеме садашње и долазеће постиндустријске и глобалистичке цивилизације је: слободна, савремено образована, конструктивно-критичка и стваралачка личност у демократском друштву и свијету брзих промјена, са максимално развијеним индивидуалним психофизичким потенцијалима за сарадничку комуникацију и дјелотворнију професионалну и друштвену ангажованост у учећој, мултиетничкој и информатичкој цивилизацији.

Такви циљеви васпитања могу бити остварени, не само у оквиру осавремењених досадашњих предмета и области учења и поучавања, већ и нових садржаја васпитања и образовања експлицираних у оквиру подручја:

1. информатичка писменост,
2. грађанско образовање и васпитање,
3. еколошко васпитање,
4. ненасилна комуникација и служење свјетским језиком,
5. васпитање за мир и
6. интеркултурално, патриотско и интернационално васпитање.

Нови циљеви биће остварени уколико ученици и студенти буду подстицани да индивидуализовано, критички конструктивно, рефлексивно, инвентивно, интерактивно, откривалачки усвајају егземпларне програмске садржаје и интернализују хуманистичке и интеркултуралне вриједности. Међутим, кад су садржаји образовања „осиромашени (сувише симплификовани, фактографски дати, мале интелектуалне вриједности), кад су непримјерени ученицима (њиховим претходним знањима, потребама, способностима, интересовањима), кад се формалистички презентују ученицима (вербалним методама, оскудним наставним средствима, једностраним облицима рада), кад се реализују и усвајају парцијално (без одговарајуће функционалне везе међу наставним предметима), кад се много више у процесу наставе ангажује наставник (предаје, испитује, води бригу о дисциплини) него ученици (они претежно слушају, гледају, одговарају на постављена питања), педагошка дјелатност без обзира на наше добре намјере, постаје фактор који осујећује универзалност педагошке дјелатности, онемогућује креативно испољавање наставника и ученика, ограничава потпунији духовни развој младих, постаје извор духовне површности, сиромаштва емоционалног живота, једностраности у приступу животној стварности и међуљудским односима“ (Мандић 1995: 11). Иновативним стратегијама наставе, моделима учења и системима дјелотворног поучавања, могуће је побољшати услове усвајање савремених садржаја и постизање истакнутих и осталих нових циљева васпитања и образовања дјецe, младих и одраслих у вријеме актуелних и долазећих токова глобализације. Такве мо-

гућности установљене су и у недавним психопедагошким и дидактичко-методичким научним истраживањима.

*Емпиријско-истраживачки показатељи усвојености нових садржаја и остварености циљева васпитања и образовања у вријеме глобализације*

У тематски релевантним пројектима идентификовани су индикативни емпиријско-истраживачки показатељи степена усвојености нових садржаја и остварености наведених циљева васпитања и образовања у наше вријеме обиљежено глобализацијом. Егземпларни су примјери експерименталних истраживања могућности, не само успјешнијег усвајања кључних програмских садржаја, већ и потпунијег разумијевања информација, креативног испољавања, те развоја критичког и стваралачког мишљења у оквиру иновативне (индивидуализоване, интерактивне и инклузивне) наставе у основном, средњем и високом образовању.

*Васпитање у настави традиционалне и савремене школе*

У раније проведеном експерименту (Илић 1998: 71-73) установљени су сљедећи резултати испитивања могућности оспособљавања ученика различитих интелектуалних способности у потпунијем разумијевању прочитаног текста:

*Табела 1. Резултати иницијалног (И) и финалног (Ф) испитивања разумијевања прочитаног текста ученика Е и К групе исподпросјечних (Ис), просјечних (П) и изнадпросјечних (Из) интелектуалних способности*

Групе (Ис – П-Из)	Е - К	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности
						- 2,666
Исподпросјечни	Е	31	52,48	10,60	3,628	-
	К	32	42,72	13,10		-
Просјечни	Е	52	56,36	9,69	1,777	-
	К	56	53,16	9,34		-
Изнадпросјечни	Е	47	65,69	11,74	3,025	2,632
	К	42	58,52	9,39		

У односу на недиференцирану наставу (доминантну у традиционалној школи) у настави индивидуализованој различитим нивоима сложености (чешће организованој у савременој школи) у разумијевању прочитаног текста, статистички значајно су у просјеку напредовали ученици исподпросјечних и изнадпросјечних интелектуалних способности, а незнатно су успјешнији ученици просјечних способности. Уобичајена (недиференцира-

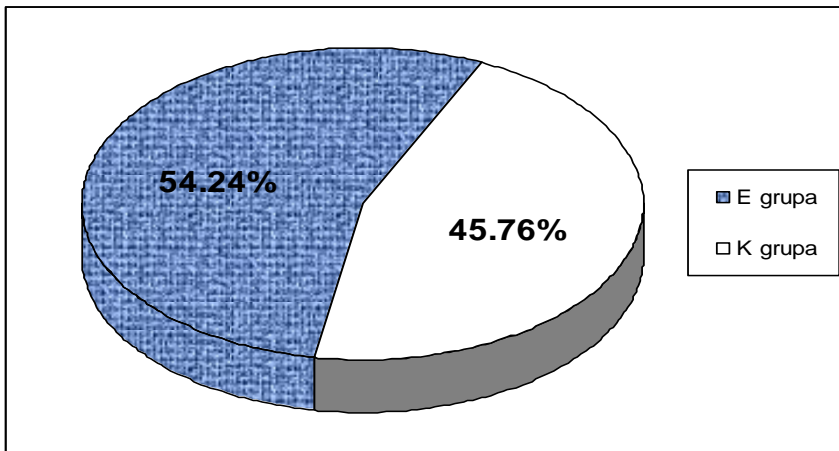


на) настава у традиционалној школи није довољно подстицајна у оспособљавању ученика исподпросјечних, надпросјечних (па и просјечних) интелектуалних способности за самостално разумијевање и доживљавање књижевног текста, односно није као диференцирана настава у савременој школи интелектуално васпитљива.

О интелектуалној васпитљивости инклузивне наставе у савременој школи сазнајемо из налаза експерименталног истраживања (Илић 2012: 213-228). Након побољшавања професионалних компетенција 58 наставника за извођење такве наставе у оквиру интерактивног и креативирајућег стручног усавршавања, у полугодишњем експерименталном програму инклузивне наставе укључили су 104 ученика петог разреда основне школе. У односу на ученике К групе (који су били у претежно неинклузивној настави традиционалне школе), ученици Е групе (учествујући у инклузивној настави савремене школе) значајно су напредовали у испитивањима:

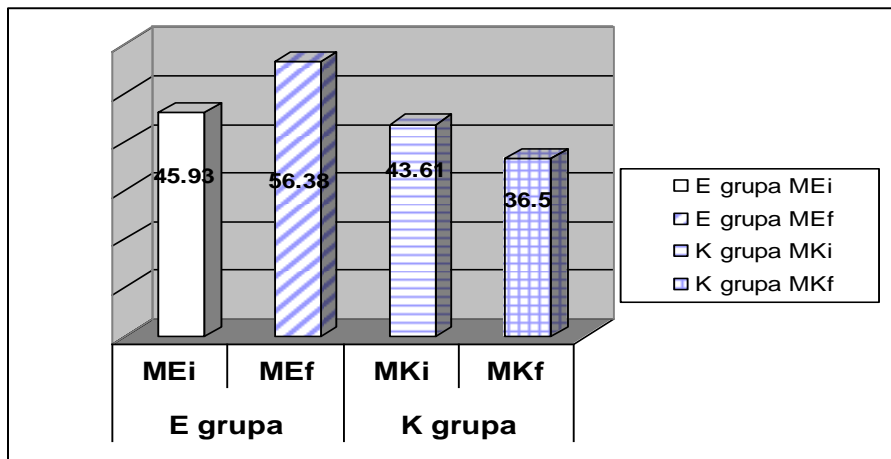
1. брзине читања у себи ( $M_e=187,38$ ;  $M_k=158,10$ ;  $t=4,35$ ;  $0,01$ ),
  2. разумијавање прочитаног текста ( $M_e=58,10$ ;  $M_k=50,30$ ;  $t=6,045$ ;  $0,01$ ),
  3. писменом изражавању ( $M_e=17,49$ ;  $M_k=12,63$ ;  $t=7,72$ ;  $0,01$ ),
  4. мотивације за школско учење ( $M_e=20,48$ ;  $M_k=15,62$ ;  $t=7,70$ ;  $0,01$ )
- и
5. вербалне креативности ( $M_e=56,38$ ;  $M_k=36,50$ ;  $t=5,71$ ;  $0,01$ ).

Разлике у просјечним брзинама читања у себи у Е и К групи ученика могу се уочити на сљедећем графикану.



Графикон 1. Просјечна брзина у себи Е и К групе ученика на финалном испитивању брзине читања у себи

Компаративни приказ показатеља могућности васпитања вербалне креативности ученика приказан је на сљедећем графикану.



Графикон 2. Резултати испитивања вербалне креативности прије и после експеримента

Наведени индикативни показатељи и прикази увјерљиво указују на повећане могућности, не само ефикаснијег образовања, већ и интензивнијег интелектуалног васпитања ученика у компетентно припремљеној и изведеној иновативној (у овом случају инклузивној) настави савремене школе у вријеме актуелне глобализације.

Повољније су могућности за респектовање и његовање сљедећих когнитивних стилова ученика у настави савремене (него) традиционалне школе: 1. независност о пољу, 2. аналитички стил, 3. дивергентни стил, 4. толеранција несагласности, 5. отвореност духа, 6. имагинативни стил, 7. рефлексивни стил, 8. неконвенционалност, самосталност и отвореност према конформизму.

Ови налази научних емпиријских истраживања указују на сљедеће могућности унапређивања процеса, динамизама и исхода васпитања у настави савремене школе:

а) респектовање идентификованих особина личности најбољих (даровитих, талентованих) ученика приликом припремања, координације и вредновања њихових развојно-стимулативних активности у моделима иновативне (индивидуализоване, инклузивне, респонсибилне, индивидуално-планиране, откривалачке, креативне...) наставе у савременој школи;

б) конципирање вјежби за развијање техника, навика и способности учења слабих ученика (међу којима могу бити појединци са препрекама у учењу и учешћу), уз индивидуализовану подршку таквим ученицима у зони њиховог блиског развоја и

в) иновирање студијских програма на наставничким факултетима и у облицима професионалног развоја наставника и стручних сарадника њиховим партиципацијско-стваралачким учешћем у пројектовању, доживља-

вању, верификацији и примјени иновативних модела наставе у којима је префериран персонализовани васпитни процес.

Прије петнаест година објавили смо сљедеће резултате (Илић 1998: 98-101) полугодишњег експеримента о разликама васпитљивости вербалне креативности ученика у традиционалној и диференцираној настави.

Табела 2. Резултати иницијалног (И) и финалног (Ф) испитивања вербалне креативности у Е и К

Групе	Испитивање (И-Ф)	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности
Експериментална	И	130	46,94	14,94	6,228	- 2,666
	Ф	130	57,39	13,28		
Контролна	И	130	44,62	13,49	5,266	- 2,616
	Ф	130	36,51	11,13		

Познато је да је у савременој школи настава чешће индивидуализована него у традиционалној школи. У изведеном експерименту установљени су сљедећи резултати:

а) индивидуализована настава књижевности (тј. рад на књижевном тексту различитих нивоа сложености) значајније је утицала на развој вербалне креативности ученика него традиционална настава, а на ретесту је утврђен напредак ученика исподпросјечне, просјечне и изнадпросјечне креативности;

б) традиционална (фронтална, недиференцирана) настава књижевности није утицала на развој вербалне креативности, чак је дјеловала дестимулативно, јер су ученици К групе (нарочито изнадпросјечни) остварили слабије резултате на финалном него на иницијалном испитивању вербалне креативности;

в) слични су резултати испитивања мотивације за школско учење ученика, као и брзине читања у себи.

Налази тог експеримента указали су на повољније услове за развијање креативности, мотивације, рефлексивности и креативности у настави савремене (иновативне) школе, као и на недовољну стимулативност (чак на спутавање) наставе у традиционалној школи, што је сагласно са резултатима тангентних истраживања у свијету и код нас (Гилфор, Торанс, Квашчев, Ђорђевић, Стојаковић, Шефер...).

Испитујући моралну развијеност ученика седмог разреда основне школе (Илић 1984), утврдили смо позитиван утицај анализе књижевних текстова на процјену карактера. Идентификовали смо просјечне резултате ученика у рјешавању задатака суђења у социјалним ситуацијама, што је вјероватно посљедица позитивног трансферног дејства наставног рада на когнитивно-морални развој младих.

Бранка Ковачевић (2012) у интересантном експерименталном научном истраживању установила је позитиван утицај интерактивне наставе књижевности на формирање моралне аутономије ученика завршних разреда основне школе која се испољавала у њиховим могућностима: 1. критичког и самосталног моралног расуђивања, 2. суђења у моралним ситуацијама, 3. развијеност селф-концепта, 4. емпатичког реаговања и 5. алтруистичког дјеловања.

Ослањајући се на приступе и налазе претходних истраживања, могућности и ефеката вјежбања способности критичког мишљења испитаника (Glaser, E. M. 1938; Fowcett, H. P. 1938; Salisbury, R. 1934; Kay, S. C. 1946 и друга), Радивој Квашчев припремио је и реализовао истраживање могућности развијања критичког мишљења ученика у средњошколској настави. У оквиру експеримента са паралелним групама током једне школске године у другом разреду средње школе (I и II гимназије у Зрењанину) испитиван је утицај анализовања битних веза и односа градива у наставном процесу на способности критичког мишљења ученика (Квашчев 1977: 57-195). Установљени су позитивни утицаји таквог вјежбања (тј. интензивног интелектуално-васпитног процеса) у редовној настави у коме су реализована четири типа вјежби: 1. давање наслова прочитаном тексту; 2. формулисање проблема; 3. реформулисање проблема и 4. класификовање чињеница по битности у три групе) на развој критичких способности:

1. уочавање разлика међу степенима тачности или нетачности, или вејроватноће неких закључака који су изведени из датих чињеница или података;

2. одмјеравање или интерпретирање вриједности чињеница и уочавање разлике између непровјерених уопштавања и могућих закључака који, иако нису коначни или нужни, ипак не подлијежу некој оправданој сумњи;

3. разликовање међу аргументима оних који су јаки и значајни за неко одређено питање, од оних аргумената који су слаби и безначајни (Квашчев 1977: 191).

Вјежбе у анализовању битних веза и односа градива у наставном процесу значајно су утицале на побољшање општих интелектуалних способности:

- а) вербалног схватања и класификовања чињеница,
- б) вербалног схватања, резонаноња и закључивања,
- в) закључивања по аналогiji,
- г) рјешавања проблема,
- д) одвајања релевантних и битних од ирелевантних и небитних података,
- ђ) откривања односа и веза између података градива и
- е) уопштавања релевантних података градива у нове смисаоне цјелине (Квашчев 1977: 191-192).

Под дејством експерименталног фактора (тј. вјежби у анализовању битних фаза и односа у наставним садржајима), ученици су постигли у про-

сјеку значајно боље резултате на тестовима резоновања из историје и физике којима су испитиване способности: 1. избора најбољег рјешења задатка, 2. закључивање по аналогији, 3. класификовање чињеница, 4. резоновања и уопштавања, 5. индуктивног закључивања, 6. уочавања узрочно-последичних веза између датих чињеница и 6. извођења нових релација градива (Квашчев 1977: 193).

Примјера ради, у нашем прошлогодишњем емпиријском истраживању квалитета универзитетске наставе (на узорку од 450 студената и 101 наставника и сарадника) установљено је да је за готово сваког другог наставника и асистента (47,5%) и само 28,3% студента Болоњски процес глобалистички покрет који пренаглашава стицање уских практичних знања и вјештина, а запоставља шире и хуманистичко образовање нужно у разумијевању науке, културе и цивилизације. Интенције Болоњског процеса су: стандардизација, рационализација, модернизација, уједначавање и упоредивост националних система у европском простору високог образовања. Тај процес имплицира и наведене нове циљеве и садржаје високог образовања. Међутим, велик број непосредних учесника тог нивоа образовања још не реципира такве циљеве и садржаје студирања. Такве процјене има већи број наставника и асистената, него студената ( $\chi^2=68,14$ ; Sig=0,00).

Критичари ових промјена наглашавају да је под утицајем овог глобалистичког образовног покрета пренаглашено прагматистичко стицање уских практичних знања и вјештина, а запостављено опште и хуманистичко образовање неопходно у холистичком разумијевању науке, културе и цивилизације. Занемарено је развијање моралних, просоцијалних, комуникацијских, емоционалних и осталих потенцијала личности студената у мултикултуралном демократском плуралистичком друштву и глобалном свијету који се све динамичније мијења. Указују на формализам у праћењу предиспитних обавеза, пренаглашеност писмених испита чак и у провјери културе говора и практичних умијећа, на снижавање критерија оцјењивања ради повећања процената пролазности студената, на дидактичко-документално неприпремљеност наставника и сарадника за иновирање универзитетске наставе, а нарочито на смањивање квалитета академских знања дипломираних студената, итд.

Истакнуте нове циљеве васпитања и образовања није могуће достигнути уколико у универзитетској настави не буду мисаоно, откривалачки и креативно ангажовани студенти. Но, већина професора и асистената (88%) и уочљив број студената (43,3%) запажа да су у садашњој настави доминантне активности професора и асистената ( $\chi^2=184,014$ ; Sig=0,00), што значи да су наставници увјеренији да студенти у већини случајева нису у центру наставног процеса.

За остваривање нових циљева високог образовања у вријеме глобализације битно је и које исходе универзитетске наставе вреднују професори и асистенти. Индикативни показатељи њихових процјена општих професи-

оналних компетенција (тзв. Даблинских дескриптора циклуса 2004) могу се запазити у сљедећем табеларном прегледу.

Табела 3. Процјене студената и наставника (студената) о исходу-ма универзитетске наставе

Оцјењују се ИСХОДИ наставе		Степен слагања					Х Chi квадрат	Ниво значајности
		Увијек %	Често %	Повремено %	Ријетко %	Никада%		
а) знање и разумијавање	студенти	23,5	47,2	24,6	3,5	1,1	24,08	0,00
	наставници	45,5	37,4	12,1	5,1	-		
б) примјена знања и разумијевања	студенти	12,9	43,8	30,7	10,7	1,9	12,41	0,02
	наставници	28,4	34,7	23,8	14,9	2,0		
в) доношење судова	студенти	4,12	23,6	43,6	26,0	2,8	18,95	0,00
	наставници	11,0	33,0	35,0	15,0	6,0		
г) вјештина комуницирања	студенти	12,5	35,3	31,2	17,6	3,4	2,87	0,58
	наставници	17,0	31,0	27,0	21,0	4,0		
д) вјештине учења	студенти	11,8	30,5	31,6	21,6	4,5	1,05	0,90
	наставници	10,9	29,7	28,7	24,8	5,9		
ђ) вјештина управљања информацијама	студенти	5,8	30,5	37,9	21,1	4,7	14,12	0,01
	наставници	15,0	24,0	29,0	26,0	6,0		
е) способност рјешавања проблема	студенти	9,9	29,5	36,4	18,2	6,0	8,97	0,06
	наставници	18,8	28,7	28,7	14,9	8,9		
ж) тимски рад	студенти	7,5	28,8	30,5	26,0	7,1	6,78	0,15
	наставници	11,9	22,8	36,6	18,8	9,9		
з) креативност	студенти	8,8	27,6	30,8	25,4	7,3	4,91	0,30
	наставници	14,9	26,7	27,7	26,7	4,0		

Према тестирању разлика (Chi квадрат тестом –  $\chi^2$ ), у фреквенцијама процјена исхода високошколске наставе у духу Болоњског процеса, може се видјети да се двије групе испитаника – студенти и наставници (и сарадници) углавном слажу.

Наиме, највећи број студената (70,7%), наставника и сарадника (82,9%) слаже се у процјенама да су знање и разумијавање најчешћи исходи универзитетске наставе који се и сада оцјењују. По фреквенцијама слиједи примјена знања и разумијавања, што чешће истичу наставници и сарадници (63,1%), него студенти (56,7%). Оцјењивање осталих исхода квалитета универзитетске наставе конципиране у духу Болоњског процеса нај-

чешће је запостављено. Сваки трећи испитаник (студент, наставник и сарадник) запажа да се ријетко вреднују вјештине управљања информацијама, способности рјешавања проблема, вјештине учења, креативност, тимски рад и вјештина комуницирања.

Већи је број студената (26,0%) него наставника и сарадника (15,0) којима смета што се ријетко оцјењује доношење судова. И ови показатељи истраживања учесталости вредновања тих елемената проширених Даблинских дескриптора указују да је још увијек запостављено вредновање, а вјероватно и развијање наведених општих професионалних компетенција које студенти стичу у универзитетској настави. Управо такве компетенције апострофиране су у циљевима Болоњске декларације и у активностима успостављања јединствене зоне европског високог образовања, а имаће у будућности све већу вриједност на свјетском тржишту рада, у демократским друштвеним заједницама, у доживотном учењу, слободном времену и у свим областима живота сваког појединца у вријеме глобализације.

### *Закључак*

На токове постиндустријске цивилизације, развој друштвених заједница (а нарочито оних у транзицији од тоталитарних ка демократским) и на позиције човјека у све већој мјери позитивно и негативно утичу актуелни и долазећи глобализацијски процеси. Међу позитивним утицајима глобализације треба истакнути јачање механизма заштите људских права и слобода; међународну сарадњу и солидарност; размјену научних, техничких и умјетничких достигнућа; залагање за мир и толеранцију различитости; стандардизацију и побољшање услова живота и здравствене заштите, итд. Но, постоје и негативни утицаји, као што су запостављање културних специфичности мањих народа, повећавање јаза између богатих и сиромашних земаља, пораст незапослености, тероризам, насиље, отуђеност и болести овиности, загађивање наше планете и космоса и слично.

Друштва учења и еманципације личности појединаца изграђују стратегије подршке хуманистичким утицајима глобализације, а предупредивања и ублажавања њених негативних посљедица. Једна од таквих развојних стратегија је постављање нових циљева и избор садржаја васпитања и образовања. Нови циљеви су усвојеност продуктивних знања за рад, заједнички живот у мултиетничким заједницама у свијету промјена, за доживотно учење и стални професионални развој, развијеност конструктивно-критичких и креативних способности, комуникацијских и емоционално-социјалних компетенција, формираних хуманистичких и моралних увјерења, дјелотворних демократских грађанских врлина са еколошком свијешћу, итд.

Такве циљеве могуће је остварити активним усвајањем не само егземпларних, трајније вриједних и трансверабилних знања и умијења из досадашњих природно-научних, друштвено-хуманистичких, техничко-техно-

лошких и умјетничких предмета, већ и увиђањем садржаја васпитања и образовања у оквиру нових програмских подручја, као што су: еколошко васпитање; грађанско образовање; информатичка писменост; ненасилно комуницирање; служење страним свјетским језицима; васпитање за мир; интеркултурално, патриотско и интернационално васпитање. Током задњих деценија и година утврђени су индикативни показатељи научних истраживања о могућностима учења, поучавања и продубљенијег разумијевања таквих садржаја, уз истовремено развијање конструктивно-критичких и креативних способности и моралних потенцијала ученика у иновативној (индивидуализованој, интерактивној, инклузивној) основношколској, средњошколској и универзитетској настави. Илустративни примјери који се налазе у наведеним и другим научноистраживачким пројектима могу бити инспиративни у постављању нових циљева и уношењу нових кључних садржаја васпитања и образовања и у њиховој ефикасној иновативној реализацији у вријеме актуелних и долазећих глобализацијских промјена.



Литература

- Bosacki 2003: S. L. Bosacki, *Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links With gender and language*, Journal of Educational Research, 92, 709 – 717.
- Вилотијевић 2009: М. Вилотијевић, Променама до ефикасне школе будућности, У: *Будућа школа*, Београд: Српска академија наука.
- Даблински дескриптори циклуса 2004: *Даблински дескриптори циклуса* (Shared Dublin descriptors for Short Cycle Awards Joint Quality Initiative, Dublin, October. <http://www.jointquality.org/23.06.2011>).
- Ђорђевић 1990: Б. Ђорђевић, *Интелектуално васпитање и савремена Школа*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ECTS Users' Guide* (2009). European Commission.
- Мандић 1995: П. Мандић, *Индивидуална комплексност и образовање*, Београд: Научна књига.
- Wallace 1992: M. Wallace, *When is ixperiental not experiental learning?* In B. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn and M. Wallace (Eds. 1992): *Liberating the warners. Lesons for professional development in education*, London and New York, Routle1.
- Илић 1997: М. Илић, Стваралачка партиципација студената у наставно-научном процесу, *Актуелности*, Бања Лука, стр. 43 – 46. издавач
- Илић 1998: М. Илић, Развијање модела стваралачке универзитетске наставе, *Зборник Од Лицеја до савременог универзитета и универзитета будућности*, Универзитет у Крагујевцу, 17. и 18. децембар 1998.
- Илић 1998: М. Илић, *Настава различитих нивоа сложености*, Београд: Учитељски факултет.
- Илић 2005: М. Илић, Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну, „Наша школа“, Бања Лука, бр. 1-2, стр. 141 – 157. издавач
- Илић 2005: М. Илић, Иновативни модели вјежби у универзитетској настави, У књизи Бранковић – Илић и други *Иновације у универзитетској настави*, Б. Лука: Филозофски факултет, стр. 47 – 113.
- Илић 2010: М. Илић, *Inkluzivna nastava*, Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Johnson & Johnson 2002: D. W. Johnson i R. T. Johnson, Елементи кооперативног учења, *Зборник Демократија и људска права*, CIVITAS БиХ, стр. 243 – 252.
- Качапор 2013: С. Качапор, *Педагошке теме*, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Квашчев 1974: Р. Квашчев, *Развијање стваралачких способности код ученика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сладоје-Бошњак 2013: Б. Сладоје-Бошњак, *Метакогнитивне стратегије у настави*, Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.

- Слатина 2005: М. Слатина, *Од индивидуе до личности – увођење у теорију конфлуентног образовања*, Зеница: Дом штампе.
- Claxton 1996: G. Claxton, *Implicit theories of learning*. In B. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn and M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner – Lessons for professional development in education* London and New York: Routledge.
- Шпановић 2008: С. Шпановић, *Дидактичко-методичко обликовање уџбеника, Од откривајућег вођења до самоусмјереног учења*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ ПЕДАГОГА

### *Теоријски уводни дио*

Глобализацијски процеси, евидентни у свим подручјима живота и рада, па и у подручју образовно-васпитне дјелатности, изазивају учестале и различите реакције. Једни износе позитивне аргументе у прилог интензивнијих глобализацијских процеса, други су неодлучни, а нису ријетки ни они који сматрају да је глобализација опасност по човјечанство, идентитет народа, образовно-васпитну дјелатност у цјелини и др. Но, без обзира на све ове и друге ставове и мишљења, реалност овог свијета јесте да глобализација све више узима маха, и да све више утиче на живот и рад, не само у развијеним, већ и у неразвијеним земљама свијета, као и у оним државама које су у транзицији, а то се односи и на нашу земљу, као и наше сусједе, некадашње чланице СФРЈ..

Но, када се говори о ставовима глобализацијских утицаја на живот и рад, било позитивним или негативним, сматра се да су у праву и једни и други. Ово из разлога што глобализација поред позитивних има и одређене негативне утицаје на многе, посебно мале и неразвијене, земље у свијету. Негативне утицаји глобализације (Илић, 2010), односе се на: хегемонистичко наметање политичких, економских, војних, научних, културних интереса богатијих и моћнијих држава мањим, неразвијеним и сиромашним земљама; експлоатацију природних ресурса, безобзирно искоришћавање радне снаге, продаја готових производа на неразвијеним подручјима, чинећи њихове економије зависним; присуство нефункционалних економија на подручју неразвијених држава; продубљивање јаза између богатих и сиромашних, развијених и неразвијених земаља; културна асимилација, запостављање и ишчезавање културних вриједности малобројних народа (језика, традиције, обичаја...).

А нека позитивна обиљежја процеса глобализације (Шијаковић и Вилић, 2010) јесу што она доприноси повећању друштвеног и животног стандарда, расту социјалне мобилности, појави слободног и интегрисаног свјетског тржишта, развоју демократије, порасту научних сазнања која постају доступна многим корисницима.

Иначе, појам глобализација коришћен је у друштвеним наукама још раних шездесетих година, а његова интензивнија примјена у научној и

---

\* pejkan@ptt.rs

стручној литератури, као и у многим европским и свјетским политичким и другим документима (UN, UNESCO, OECD и др.) евидентна је деведесетих година прошлог, а актуелност овог појма присутна је и у текућим годинама овог вијека. Појам глобализације (Турек, 1999) произашао је из ријечи „глобал“ што значи укупност, док се глобализам може третирати и као начин гледања на збивања у глобалу, док се сам појам глобализација односи на социјални процес који тежи свеобухватности и јединствености свијета. У научном смислу, истичу поједини аутори, појам глобализација трајан је процес интеграције свијета на економском, политичком, културном, технолошком и цивилизацијском плану.

А. Милардовић, 1999, истиче и то да се глобализација као идеја усмјерава на „смањивање“ свијета, као и на јачање свијести о свијету као цјелини, а њена појава, указују и други аутори, последица је динамичног развоја науке, савремене технологије, тржишне економије, развоја демократије. Она омогућава и несметано кретање капитала, роба, информација и људи кроз отварање нових и укидање ранијих граница, и, као таква, она, у ствари, усмјерава ка држави без граница.

С обзиром и на то, да глобализација, истиче Делор, представља неповратан процес, она намеће и глобалне одговоре, а они су грађење бољег свијета - или барем мање лошег - гдје образовање пружа један од очигледних одговора, те и сарадња у области образовања улази у најшири оквир активности које би међународна заједница требало да подстиче, остварује, и тражи рјешења за проблеме које конкретно треба рјешавати (Делор, 1996:167).. У томе свакако има помака, о чему свједочи и прихваћеност Болоњске декларације од стране многих земаља овог свијета, и то не само развијених, већ и оних у транзицији.

А када говоримо о појму мултикултурализма, истиче се да тај појам указује на присуство више култура у одређеној друштвеној заједници, и да означава статичну и квантитативну основу вишекултуралности. Иначе, није непознаница да мултикултурална друштва постоје одувijek. Људи су се од самог постанка разликовали по полу, боји коже, косе и очију, по вјери, нацији и сл. Но та евидентна различитост утицала је, и даље још увijek у неким од држава свијета утиче, и на одређену нетрпељивост међу људима. Зато се постављају, а често и могу чути и оваква питања: Зашто људи суде другачијима од себе? Да ли је спољашњи изглед, култура, нација или пак вјера, оно што чини човјека човјеком и да ли је то једино по чему се личност-особа мора идентификовати? Зашто често мањина у једној мултикултуралној људској средини лошије живи од већине? Да ли је прихватљива теза, а она се провлачи, да постоје добри и лоши народи, или, пак, непожељни и пожељни народи у истим приликама? Зашто наш досадашњи сусјед-комшија, пријатељ, постаје наш сурови непријатељ? Да ли је заиста за квалитетан живот и рад данашњег човјека толико важно које је ко националности, вјероисповијести, боје коже и сл? Да ли се и сами повремено запитамо, а то би требало бити и чешће, по чему сам ја бољи-а или лошији-а

од њега-ње, да ли само због тога што тај други није исте националности, вјере, боје коже..., као што сам ја или већина народа у мом окружењу?

Одговор на ова и њима слична питања није потребно давати, он је јасан и недвосмислен, а то је да се такве појаве не би смјеле дешавати, а таква питања се уопште не би смјела ни постављати, јер су таква размишљања и догађања неприхватљива и сурова Истина, она се и у данашње вријеме актуелизирају што је недопустиво, али као таква не би смјела да дођу до изражаја, што је, евидентно у многим мултикултуралним друштвеним срединама. У свему овоме би и образовно-васпитна дјелатност морала да има значајну, ако не и најважнију улогу. Тако би квалитетно остваривани образовно-васпитни рад на свим нивоима, од дјечијих вртића до високошколских установа, поред образовне, дужну пажњу морао усмјерити и на развој васпитних компонената, а међу њима и интеркултуралне васпитне компоненте и интеркултуралне осјетљивости..

Управо, уважавајући стварност и реалност утицаја глобализацијских процеса на све сфере живота и рада, као и на присуство мултикултуралности у многим земљама свијета (миграција, потрага за послом, тежња за квалитетнијим образовањем и др.), наметнули су европским, и многим другим државама свијета, па и свим државама у транзицији, да се стратегијама образовања за 21. вијек, приступа као значајном чиниоцу друштвеног, економског и људског развоја. Стога се, због глобалних и убрзаних друштвених и научних промјена, све чешће указује и на неопходност квалитетнијег образовања и усавршавања стручних кадрова за рад у школама, што се, свакако, односи и на педагоге, како на оне будуће који се образују на високошколским установама, тако и на оне који су већ упослени у васпитно-образовним установама.

Стога је подизање квалитета образовања и усавршавања будућих педагога, као и оних педагога који су упослени у васпитно-образовним установама, неминовност која се мора уважавати. Ово из разлога што је положај педагога у данашњој савременој школи знатно сложенији и одговорнији у односу на ранији период, да су многи педагози студиј педагогије завршили прије неколико година, па и деценија, и да многи педагози из процеса рада нису у могућности да се адекватно стручно усавршавају.

Дакле, треба имати на уму, да само онај педагог који посједује адекватне професионалне компетенције у различитим аспектима педагошког дјеловања, који критички промишља о себи и свом педагошком креду, који мијења и унапређује своја понашања и обликује подстицајно окружење и климу у васпитно-образовној установи, може очекивати позитивне исходе у свом педагошком раду, тј. напредак у свим подручјима свога рада, а то је рад са ученицима, наставницима, родитељима и другим особама у окружењу. С тим у вези све више се, опет под утицајем глобализацијских дешавања и учесталих проблема у мултикултуралним друштвима, указује и на значај интеркултуралног образовања и усавршавања стручних кадрова у

настави, а тиме свакако и педагога, како би, осим многих других, стекли и стручне интеркултуралне компетенције.

*Интеркултурализам и интеркултуралне компетенције педагога*

Указујући на проблем интеркултуралног образовања и усавршавања педагога потребно је указати и на само значење појма интеркултурализам и на појам интеркултуралне компетенције. Ово из разлога што се све чешће, и у све оштријој форми, указује на потребу квалитетнијег образовања и оспособљавања дјете, младих и одраслих за што успјешнији заједнички суживот, живот и рад, а у чему значајну улогу има и интеркултурално васпитање и образовање свих будућих стручних кадрова, а тиме и педагога, који се упошљавају у васпитно-образовним установама. Уз то, треба уважавати и чињеницу, да се са интеркултуралним васпитањем и образовањем мора почети још у дјечијем вртићу, а потом јачим интензитетом наставити и на свим другим нивоима васпитања и образовања дјете, младих и одраслих.. А да би се то и реализовало са дјецом и младима, од интеркултуралног образовања у току формалног школовања и доживотног учења не могу бити изузети, не само будући васпитачи, наставници, и педагози који се школују за рад у васпитно-образовним установама, већ и они стручни кадрови, који се налазе у процесу рада у дјечијим вртићима, основним и средњим школама.

Иначе, интеркултурализам као појам се већ одавно користи у већини европских земаља, а уназад неколико година и у многим другим државама. Овај појам углавном означава признавање различитих вриједности, стилова живота појединаца и друштва, признавање различитости у интеракцији међу културама, народима. Е. Пиршл интеркултурализам означава као динамичне и интерактивне везе и односе међу културама ([http://www.ffpu/fileadmin/Dokumenti/interkulturalna-kom-petencija –i- komunikacija](http://www.ffpu/fileadmin/Dokumenti/interkulturalna-kom-petencija--i-komunikacija)), а по неким ауторима интеркултурализам се заснива на замислима бољег и хуманијег друштва у којем ће бити елиминисани расизам и доминација човјека над човјеком, што је, нажалост, још увијек само потреба, а стварност у овом времену је сасвим другачија и суровија.

Од интеркултурализма у образовању, истичу Пеко, Млинаревић и Јиндра, очекује се да доприноси сталном развоју демократије, заштити људских права и слобода, бољем међусобном разумијевању и сарадњи, слободи, сигурности, миру и разоружавању у свијету. Очекује се и да интеркултурализам утиче и на свијест о националном, вјерском, језичком и културном идентитету појединца, да појединац препознаје и уважава своје посебности, и да истовремено уважава и присуство различитости (<https://bb.rh.datoteka/412567398878interkulturalno-obrazovanje-ucitelja.pdf>).

Интеркултуралност означава и могућност упоређивања различитих мишљења, идеја и култура на једном простору, у одређеном окружењу.

Она подстиче на размишљање о психоспознајним, етничким, културним и религиозним разликама и омогућава да се у конкретним приликама дође до суочавања, комуникације, међусобног упознавања и вредновања, размјене вриједности и модела живота и друштвено-етичког поштовања.

Да би интеркултурализам, како истиче Пиршл, био досљедан и дјелотворан, он мора бити усвојен на општем нивоу, тј. не може бити посвећен само мањинским културама и културама друштвено изолованих група, већ мора обухватити све, превазилазећи на тај начин и проблеме искључиво васпитно-образовног карактера. Интеркултурализам треба да проучава и специфичан однос појединца према самом себи, али и према другима и да тај однос мора да буде прожет принципом према којем се индивидуалност остварује у контексту различитости (Пиршл, 2007).

Иначе појавом глобализацијских процеса, током ових година сврсисходније се прилази и појави интеркултурализма, а тиме и потреби стицања интеркултуралне компетенције и осјетљивости, и то не само у сфери привреде-економије, већ и у подручју васпитно-образовног система. Јер, осим утицаја на квалитет васпитања и образовања у школском окружењу, развој интеркултуралне компетенције и интеркултуралне осјетљивости доприноси и смањењу етноцентризма, предрасуда, стереотипа, неједнакости и дискриминације у друштву, а то условљава и одређену метакогнитивну зрелост коју обиљежава висок ниво самосвијести, самопроцјене, повећана опажајна способност и склоност према размишљању о свему ономе што је другачије.

Стога интеркултуралне компетенције, како истичу многи аутори, укључују три битне димензије: комуникативно понашање (вјештине) емоционалну димензију (ставове) и когнитивну димензију (знање), које су међусобно повезане и условљена једна другом. Вријеме не дозвољава да се детаљније објасни улога и значај ових интеркултуралних компетенција, уз напомену да је интеркултурална комуникација и у нашем окружењу у данашње вријеме изразито битна, с обзиром на мултикултурално друштво у којем живимо и радимо.

Но, када се говори и о потреби оспособљавања педагога за интеркултуралну комуникацију, треба истаћи и то, да се то односи не само на вербалну, већ и на невербалну комуникацију, која се иначе запоставља на свим нивоима образовања и оспособљавања дјеце, младих и одраслих. Вербална комуникација, као што је познато, односи се на језик којим се говори, те је због тога за сваку личност од посебног значаја познавање бар још једног свјетског језика, јер се на тај начин омогућава успјешнија комуникација између припадника различитих језичких скупина. Невербална комуникација односи се на гестакулацију, мимику, држање тијела, покрете тијела, вањски изглед итд, и она је у појединим животним ситуацијама посебно значајна, самим тиме што се њеном примјеном, понекад и несвјесно, шаљу скривене поруке, које често могу бити погрешно интерпретиране, од стране друге или више других особа.

Дакле, гледано у цјелини, а на то указују и многи аутори, интеркултурална компетенција подразумијева успостављање задовољавајуће интеракције и комуникације са особама друге културе, усвајање интеркултуралних ставова, знања и вјештина у циљу разумијевања и поштовања различитих култура, усвајање дјелотворног понашања у другим културама-интеркултурална осјетљивост. А посебну улогу и задатак у оспособљавању дјеце, младих и одраслих за квалитетније интеркултуралне односе и успјешнији живот и рад у мултикултуралним срединама има систем образовања и васпитања у цјелини, као и високошколске установе које се баве образовањем будућих кадрова, а тиме и педагога, за рад у васпитно-образовним установама.

Јер, само квалитетно стицање интеркултуралних знања, умијећа и вјештина омогућиће будућим педагозима и онима који се налазе у процесу рада да успостављају, граде и унапређују интеркултуралне односе међу ученицима, њиховим родитељима и наставницима, као и другим субјектима у школи, и у ужем и ширем окружењу. А то треба да им омогуће интеркултурални садржаји уврштени у студијске програме будућих и оних педагога који се налазе у процесу рада, усмјерених на стицање неопходних интеркултуралних компетенција. Јер, како истиче Бедековић, интеркултурално компетентна личност је она личност која посједује способност интеркултуралног комуницирања, критичког и аналитичког уважавања властите културе и културе других, као и способност адекватног понашања у сусрету са културно другачијим особама, уз истицање и способности интеркултуралне осјетљивости која омогућава осјетљивост појединца према особама другачијег културалног поријекла ([www.cceeol.com./asph/get..dokum.asph?](http://www.cceeol.com./asph/get..dokum.asph?)).

Иначе, обавезно образовање и стручно усавршавање педагога у циљу стицања интеркултуралних компетенција треба посматрати у контексту оспособљавања за школу отворену према различитостима, а не само у рјешавању одређених потреба ученика, наставника и родитеља, иако се и то, од ових стручних кадрова очекује, јер у мултикултуралном окружењу педагог има и обавезу да доприноси оспособљавању ученика, наставника и родитеља за интеркултуралну комуникацију и прихватање људи који су различити, како би се и они осјећали достојним и равноправним чланом заједнице којој припадају.

Према томе, интеркултурално васпитање и образовање будућих стручних кадрова за рад у васпитно-образовним установама, а тиме и школских педагога, као и стручно образовање и усавршавање педагога који се налазе у процесу рада у школама, према већини аутора, а и према Е. Пиршл, морало би да се усмјери, ка оспособљавању за:

- емпатију и разумијевање других;
- солидарност и већу осјетљивост за проблеме неједнакости и друштвене маргинализације;



- признавање и поштовање различитости и уважавање другачијих стилова живота;
- „борбу“ против етноцентризма, национализма, расизма и других облика дискриминације;
- подстицање развоја интеркултуралне осјетљивости и свијести о себи и другима;
- успјешну комуникацију и слушање других без обзира на њихову расу, националност, вјеру и схватање живота;
- изграђивање свијести о правима и одговорностима, вриједносним нормама, правилима понашања и др. (<http://www.ffpu/fileadmin/Dokumenti/interkulturalna-kompetencija-i-komunikacija...>)

Стога је важно у оквиру студија педагогије водити рачуна о интензитету и екстензитету интеркултуралних садржаја, као и о ефикасности коришћења адекватних метода, како би се обезбиједила мотивација педагога за учествовање у свим активностима које пружају могућност реализације актуелних задатака у области интеркултурализма на конкретним примјерима који су од значаја за стварне животне -интеркултуралне ситуације. Јер, од ефикасног и квалитетног рада педагога увелико зависи и квалитетно оспособљавање дјеце у дјечијим вртићима, породичној средини и окружењу, ученика у школама на свим нивоима образовања и васпитања, за коректан однос према другима и другачијем, за мир и толеранцију, адекватну комуникацију и опхођење у мултикултуралним срединама. Али с обзиром на то, да се васпитање за интеркултуралност са дјецом и младима, као и њиховим родитељима, не остварује само придиковањем, већ кроз цјелокупан васпитнообразовни рад, с правом се указује и на неопходност квалитетнијег интеркултуралног образовања и васпитања и свих других будућих стручних кадрова, као и оних који су упослени у васпитно-образовним установама.

Управо важан чинилац од којег зависи ефикасност и квалитет интеркултуралног оспособљавања свих будућих стручних кадрова, а тиме и педагога, за рад у васпитно-образовним установама, као и оних који се налазе у васпитно-образовном процесу, јесу урађени и примјењивани планови и програми по којима се будући кадрови-педагози образују и усавршавају за свој професионални рад .

### *Методолошки дио проучавања*

Проблем проучавања интеркултуралног образовања и усавршавања педагога био је усмјерен на утврђивање обавезних и изборних курсева у студијским програмима филозофских факултета-одсјека за педагогију и анализи тема у Каталогу програма стручног усавршавања стручних сарадника-педагога у Србији, у склопу којих се проучавају интеркултурални садржаји тј. различитост, комуникативност, суживот, емпатичност, осјетљивост, међусобно разумијевање, толеранција, рјешавање сукоба и неспора-

зума без насиља и сл., а који подстичу и развој интеркултуралних способности и интеркултуралне осјетљивости у образовању будућих педагога и педагога који су упослени у васпитно-образовним установама.

Примијењена је метода анализе садржаја, и анализирани актуелни наставни планови и програми основних и мастер студија, урађених на основу захтијева Болоњског процеса, који је такође продукт глобализацијских дешавања, по којима се образују и оспособљавају будући педагози, као и анализа Каталога програма стручног образовања и усавршавања стручних кадрова, у школама РС. Били су то планови и програми филозофских факултета из окружења, тј. сусједних држава које су се налазиле у склопу СФРЈ.

Уз то, на намјерно одабраном узорку испитаника (студената педагогије и педагога који се налазе у процесу рада) била је примјењена и Студије случаја- полуструктурирани интервју, у циљу сазнања да ли су се остваривали и да ли се, и на ком нивоу остварују садржаји о интеркултуралном образовању у току студија будућих педагога и током стручног усавршавања педагога упослених у образовно-васпитним установама. Али, због површних, неадекватних, боље речено „неуспјелих“, одговора интервјуисаних педагога, овог пута изостала је анализа и презентовање добијених података.

#### *Анализа и интерпретација резултата*

Анализа појединих планова и програма студијских одсјека педагогије, по којима се образују и оспособљавају будући педагози указала је да је интеркултуралност кроз наставне предмете, курсеве, колегије, било обавезне или изборне, различито третирана. На основу увида у актуелне планове и програме филозофских факултета-одсјека за педагогију, по којима се образују будући педагози, уочено је да се интеркултуралном васпитању и образовању будућих педагога доста пажње посвећује на Одсјеку за педагогију Филозофског факултета у Загребу. На овој високошколској установи, образовање будућих педагога се одвија кроз преддипломски и дипломски студиј, а то се реализује кроз различите модуле.

Имајући на уму тему овог рада, указује се само на дипломски студиј педагогије овог факултета, по коме се образују будући педагози, а који има за циљ проширивање, допуњавања и систематизовање стечених знања у преддипломском студију. Настава на овом студију се, такође, одвија кроз модуле (педагогија-дидактика-курукулум, социјална педагогија, образовни менаџмент), као и модул *интеркултурална педагогија*. Кроз овај модул, студенти будући педагози, изучавају ове наставне предмете: *интеркултурализам и образовање; основе интеркултуралне педагогије; права дјетета у васпитању и образовању; образовање за људска права и грађанство, европско образовање и интеркултурални курикулум*

Због одређених ограничености, указује се само на поједине садржаје из два колегија овог модула. Кроз колегиј *интеркултурализам и образовање* реализују се садржаји: културне разлике, културни плурализам и интеркултурализам...; права мањина између права на очување колективног идентитета и културних права појединаца; интеркултурални дискурси и промјене образовања: интеркултурална писменост, интеркултурална осјетљивост и интеркултурална комуникација и др., а кроз обавезни колегиј *Образовање за људска права и грађанство* реализују се и ови садржаји: развој политике, теорије и праксе људских права, грађанства и демократије; међународни, регионални и национални системи људских права; однос између образовања за људска права, грађанског образовања, образовања за мир, интеркултуралног образовања и глобалног образовања... (<http://www.ffzg.unizg.hr/programi/dok/pedagogija-preddiplomski-diplomski-studijski-program-pedagogija.pdf>).

Но, осим овог Факултета-Одсјека за педагогију, и на другим факултетима, на којима се образују будући педагози, предвиђени су различити наставни предмети-курсеви, било обавезни или изборни, који омогућавају студентима педагогије да уз оспособљеност за различите улоге и задатке у васпитно-образовним установама, стекну и интеркултуралне компетенције за квалитетнији рад са ученицима, наставницима и родитељима у мултикултуралним школским срединама. Неки од назива ових наставних предмета - курсева су: интеркултурална педагогија, интеркултурално васпитање, комуникологија, медијска педагогија, педагошка комуникологија, европско образовање, грађанско образовање, образовање за људска права и грађанство, грађанско васпитање, одгој и образовање за цивилно друштво, компаративна педагогија, социјална педагогија, методика васпитања за демократију и др.

Тако се кроз наставни предмет интеркултурални одгој одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву реализују ови садржаји: појмовна одређења мултикултурални и интеркултурални одгој, културални плурализам, асимилација... Промовисање разумијевања међу различитим културама, толеранције и пријатељства међу нацијама, расним и религијским групама и стална настојања за очувањем правде, слободе и мира међу народима, Универзална декларација о правима човјека, Конвенција о правима дјетета... (<http://www.unsa.ba/dokument/npp-2013-114.Pedagogija.pdf>).

Кроз изборни предмет Интеркултурална педагогија, студијска група за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, студенти-будући педагози су проучавали ове садржаје: историјски оквири и актуелни оквир мултикултурализма; мултикултурализам и криза модернизма; Етницитет, идентитет, индивидуализам и друштвено-културни дискурс; мултикултурализам као европска димензија образовања; нова образовна парадигма: различитост као полазиште; смјернице за интеркултурално образовање; основе интеркултуралног образовања; педагошки приступи интеркултуралном

образовању; подручја интеркултуралног образовања и нови задаци школе; образовање наставника за интеркултурално васпитање и образовање (<http://www.ff.uns.ac.rs/studije/osnovne/pedagogija/studije/...>)

Гледано у цјелини, на основу анализе одређених планова и програма студија педагогије на Филозофским факултетима није уочено да недостају и конкретни интеркултурални садржаји, који студентима-будућим педагозима треба да омогуће стицање интеркултуралних компетенција за рад у мултикултуралним срединама. Истина уочено је да недостају садржаји методике интрекултуралног васпитања и образовања, те се сматра да би се и садржаји методике из ове области, требали уврстити у студијске програме педагогије, ако не у својству самосталног предмета, онда би то могло да се реализује кроз садржаје методике васпитног рада или методике рада школског педагога које су, иначе, заступљене у плановима и програмима образовања будућих педагога. Но сматра се за потребно истаћи и један од наставних предмета, а то је *методика васпитања за демократију*, која се реализује на одсјеку за педагогију Филозофског факултета Пале, а што није уочено да постоји у анализираним плановима и програмима студије педагогије на другим факултетима.

Осим наведених конкретних наставних предмета-курсева-колегија, било обавезних или изборних, кроз које се проучава мултикултурализам и интеркултурализам, треба уважавати и чињеницу да се и кроз друге програмске садржаје студијских програма које изучавају студенти будући педагози, могу и остварују садржаји који имају утицаја на интеркултуралну компетентност и осјетљивост педагога (општа педагогија, школска педагогија, породична педагогија, дидактика, андрагогија и др.). То се свакако односи и на друге наставне предмете: психологију, логику, социологију, књижевност, језике и др. само што је неопходно да се интеркултурални садржаји уврсте у ове и у све друге наставне предмете-области.

Но, због неуспјеле примјене полуструктурираног интервјуа у циљу провјере нивоа остваривања програмских садржаја у циљу стицања интеркултуралних компетенција будућих педагога и оних који се налазе у процесу рада, сматра се за вриједно истаћи и нека од истраживања, која су указала на пожељне интеркултуралне компетенције за рад у културно мјешовитим разредима.

Према истраживању (Бедковић, 2013) студенти педагогије са неколико факултета у Хрватској, Босни и Херцеговини, Србији, Чешкој и Словачкој су исказали позитиван став према пожељним интеркултуралним компетенцијама потребним за рад у мултикултуралним школским срединама, а то су: отвореност за различите културе, тј. интеркултурална осјетљивост, комуникативне вјештине, способност ненасилоног рјешавања сукоба, способност сагледавања проблема из перспективе ученика, мотивисаност за непрекидно информисање и образовање, способност за тимски рад, способност разумјевања основних појмова у подручју интеркултурализма, осјетљивост на дискриминацију, способност остваривања друштвено осје-

тљивих тема, вјештина примјене активних метода и стратегија поучавања, критички приступ актуелним дешавањима у друштву ([www.cceol.com./asph/getdokument.asph](http://www.cceol.com./asph/getdokument.asph)).

Анализом Каталога програма стручног усавршавања кадрова у настави, а тиме и стручног усавршавања педагога који се налазе у процесу рада у васпитно-образовним установама, интеркултурални садржаји су незнатно заступљени и то само кроз одређене теме, што упућује на закључак да се интеркултуралном образовању и усавршавању педагога из процеса рада недовољно поклања пажња, иако интеркултурална компетентност свих стручних кадрова, а тиме и педагога, на крају 20. и почетку 21. вијека добија нову и значајнију димензију. Стога педагозима, и свим стручним и научним кадровима из педагошке научне области, слиједи и један од важних задатака, да се изборе да кроз програмске садржаје педагогије, мултикултурализам и интеркултурализам у процесу образовања и оспособљавања будућих стручних кадрова, тиме и педагога, и свих стручних кадрова упослених у наставном процесу, добије значајније мјесто. Иначе, важан задатак свих научно-стручних кадрова из области педагошке науке јесте и тај да се изборе за адекватнији статус и заступљеност педагогије у студијским плановима и програмима образовања будућих и оних стручних кадрова који се налазе у процесу рада у васпитно-образовним установама, чије програмске садржаје увелико преузимају и друге научне области, свакако без адекватне научне подлоге.

Дакле, неопходна је озбиљнија и на аргумензима заснована научна „борба“ у доказивању нове и веома значајне улоге педагогије као науке о васпитању, образовању и оспособљавању и у овом времену убрзаних глобализацијских процеса и све израженије мултикултуралности у многим земљама свијета, па и код нас. Зашто се указује на значај педагогије као науке? Па зато што педагогија још увијек од стране академске заједнице није адекватно прихваћена, а уз то се и многи педагози још увијек боре за свој статус и признатији положај не само у школама у којима раде, већ и у друштву.

Иначе, знано је, од како се проучава педагогија, да се за њу каже, а то је записано и многим уџбеницима педагогије, да је то наука *О ВАСПИТАЊУ*. Да, јесте наука о васпитању, а да ли је, а сматра се и да јесте, и наука о образовању и оспособљавању, на што већ указују поједини савремени педагози (Милат, 2005). Уз то, треба добро проучити и сагледати проблем педагогије са аспекта њеног „уситњавања“, а и са аспекта њеног „укрупњавања“. Да ли ју је боље и даље „цијепати“, или је, ипак, цијелиходније поједине савремене садржаје као, на примјер, интеркултурално васпитање и образовање, еколошко васпитање и образовање, медијско васпитање и образовање и сл. смјестити и оквире опште педагогије, која се и бави проблемима васпитања и оспособљавања, а самим тим и компонентама васпитања и оспособљавања, у цјелини оспособљавањем стручних кадрова за

ефикаснији и квалитетнији рад са дјецом и младима у васпитно-образовним установама.

Иначе, о овом актуелном питању, постоје различита мишљења, једни су за конституисање нових педагошких дисциплина, други су за укрупњавање садржаја у оквиру постојећих, иако многе - „назовимо“ их педагошке - дисциплине већ постоје у плановима и програмима образовања педагога, а уопште се као педагошке дисциплине не помињу у многим уџбеницима педагогије. То су, на примјер, интеркултурална педагогија, педагогија мира, медијска педагогија, музејска педагогија, педагогија умјетности, педагошка комунологија, педагогија менаџмента, а понеки педагози указују и на педагогију наде, педагогију опраштања и сл..

Истина, то су још увијек ставови, а сматра се да би конгреси педагога морали да се баве овим проблемом и да дају научно-стручну аргументацију за наведено, јер је то у интересу саме педагогије као науке о васпитању и образовању и педагога као реализатора педагошких сазнања. Истина, и ови конгреси су ријеткост, иако су се у неко вријеме одржавали сваке четврте године. Тако су, или се то само чини, конгресе педагога у појединим републикама бивше Југославије смјестили у „црвене“ па се, последњих неколико година и не одржавају.

#### *Умјесто закључка*

Живот и рад у глобалним условима и у мултикултуралним срединама, а тиме и живот и рад у мултикултуралним васпитно-образовним установама (дјечији вртићи, школе...), намеће бројне изазове, понекад и тешкоће и проблеме, како за саме васпитаче и наставнике, тако и за школске педагоге. Стога се с правом, у све оштријој форми намеће и потреба ефикаснијег и квалитетнијег образовања будућих педагога, а тиме и стручног усавршавања педагога који се налазе у процесу рада. Поред бројних компетенција које треба да стекну будући педагози, као и они који се налазе у процесу рада, неопходно је и оспособљавање ових стручних кадрова за стицање интеркултуралних компетенције и интеркултуралне осјетљивости, што се, иначе, у једном периоду оспособљавања ових стручних кадрова увелико запостављало.

Но, из урађене анализе актуелних планова и програма, по коме се образују будући педагози, уочено је да се кроз многе наставне предмете омогућава да студенти, будући педагози, стекну адекватну интеркултуралну компетентност за успјешнији и квалитетнији рад у мултикултуралним срединама, односно васпитно-образовним установама. У томе видну улогу имају сви факултети на којима постоје студији педагогије. Иначе, изражена заступљеност интеркултуралних садржаја уочена је у плану и програму Одсјека за педагогију на Филозофском факултету у Загребу. На Одсјеку за педагогију овог Факултета, кроз посебан модул *Интеркултурална педагогија*, студентима, будућим педагозима, омогућава се стицање интеркулту-

ралних компетенција. Но, осим овог, и на другим факултетима, анализирани планови и програми студија педагогије, студентима-будућим педагозима, омогућавају добру основу за стицање интеркултуралних компетенција и интеркултуралне осјетљивости.

Међутим, уз ову констатацију, с правом се може поставити и питање, да ли се и на који начин предвиђени интеркултурални садржаји са студентима и остварују, и да ли су они, заиста, интеркултурално оспособљени да се ухвате у коштац са многим тешкоћама и проблемима у раду са ученицима, наставницима и родитељима у мултикултуралним срединама. Одговор на ово питање намеће потребу научно-стручним кадровима педагошких наука да овај проблем проуче, не само за будуће педагоге, већ и за друге стручне кадрове који се припремају за рад у васпитно-образовним установама.

Осим будућих педагога који се припремају и оспособљавају за рад у васпитно-образовним установама, дужна пажња се мора посветити и професионалном развоју и усавршавању педагога који се налазе у процесу рада. Иначе, из анализе неких од планова и програма професионалног усавршавања педагога уочено је да се интеркултуралном образовању и усавршавању педагога не поклања адекватна пажња. Наиме, веома ријетке су теме у програмима њиховог стручног усавршавања из области интеркултурализма, што је неопходно за ефикаснији и квалитетнији рад ових стручних кадрова у мултикултуралним васпитно-образовним срединама, јер је ријеткост да је нека од ових установа монокултурална. Зато би научно-стручни кадрови педагошке науке дужну пажњу требало да посвете и томе да се педагошки садржаји, кроз различите педагошке дисциплине, студиозније и квалитетније изучавају на свим факултетима који се баве припремањем и оспособљавањем будућих стручних кадрова за рад у васпитно-образовним срединама, а што подразумјева и квалитетније изучавање интеркултуралних садржаја.

## Литература

- Аврамовић 2006: З. Аврамовић, Мултикултурализам и образовање, *Радови филозофског факултета Пале*, 8, Пале: Филозофски факултет, . 141-150.
- Бедковић 2013: V. Bedeković, Interkulturalne kompetencije pedagoga, *Suvremena pitanja* 15, 93-107, [www.ceeol.com/asph/getdokument.aspx?...\(10.11.2013\)](http://www.ceeol.com/asph/getdokument.aspx?...(10.11.2013)).
- Делор 1996: Ж. Делор, *Обрзовање- скривена ризница*, Београд Министарство просвете.

- Илика 2005: А. Илика, *Pedagogija interkulturalnosti kao humanistička tvorevina, Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Зборник радова, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 78-86.
- Илић 2010: Национално и интеркултурално васпитање у вријеме глобализације, *Могућности националног образовања у време глобализације*, Зборник радова, Врање, Учитељски факултет, 99-107.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013 и 2013/2014. [www.zuov/novisajt2012/akutuelno20120627.html/](http://www.zuov/novisajt2012/akutuelno20120627.html/)
- Кнежевић-Флорић 2005: О. Кнежевић-Флорић, Мултикултурализам као основа интеркултуралног образовања, *Педагошка стварност*, 1-2, Нови Сад, Педагошко друштво Војводине.
- Кризманић, Колесарић 2003: М. Krizmanić, V. Kolesarić, *Tolerancija u svakodnevnom životu*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Крешић 1996: I. Krešić, Значење глобализације у савременом просторном развоју свјетске привреде и политике. *Zagreb: Ekonomski pregled*. 47/1-2. Zagreb, 81-88.
- Марковић 2005: Д. Ж. Марковић, Глобализација и морално васпитање, *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Зборник радова, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 183-190.
- Милардовић 1999: А. Milardović (priredio), *Globalizacija*, Osijek-Zagreb-Split, Pan Liber.
- Милат 2005: Ј. Milat, *Pedagogija-teorija osposobljavanja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Лоначар 2005: Ј. Lončar, Globalizacija, pojam, nastanak i trendovi razvoja, *Zadar, Geoadria*, 10, 91-104, [hr.rose.srce.hr/file/14812](http://hr.rose.srce.hr/file/14812), очитано 20.04.2013.
- Млинаруевић, Бруст Немет 2010: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, *Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvanrednim aktivnostima*, (bib.irb. hr./datoteka/5505497, obrazovanje za –interkulturalizam- 1- pdf. (15.03.2013.)
- Пеко, Млинаруевић, Јиндра: П. Anđelka, V. Mlinarević, R. Jindra, Interkulturalno obrazovanje učitelja - što i kako poučavati, [https://bb.rh.datoteka/412567\\_398878interkulturalno-obrazovanje-ucitelja..pdf](https://bb.rh.datoteka/412567_398878interkulturalno-obrazovanje-ucitelja..pdf). (10.03.2013).
- Пероти 1995: А. Perotti, *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa.
- Пиршл 2007: Е. Piršl, Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, Previšić, V. i dr. (ur), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagojsko društvo, 275–291.



- Стојаков, Родић 2000: S. Stojakov, R. Rodić, Multikulturalizam i obrazovanje, *Pedagogija*, 2, Beograd, Pedagoško društvo Jugoslavije, 89-107.
- Турек 1999: F. Turek, *Globalizacija i globalna sigurnost*, Varaždin, Hrvatska udruga za međunarodne studije.
- Filozofski fakultet Zagreb 2005: Odsjek za pedagogiju, *Preddiplomski i diplomski studijski program pedagogije*, <http://www.ffzg.unizg.hr/programi/dok/pedagogija-preddiplomski-diplomski-studijski-program-pedagogija.pdf> (30.03.2013).
- Filozofski fakultet: Sarajevo 2013: Odsjek za pedagogiju, I i II ciklus studija, Jednopedmetni i Dvopedmetni studij pedagogije, <http://www.unsa.ba/dokument/npp-2013-114..Pedagogija.pdf>. 14. 11.2013.
- Хрватић, Пиршл 2007: N. Hrvatić, E. Piršl, Interkulturalne kompetencije učitelja, *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Babić, Nada (ur.), Osijek Učiteljski fakultet..
- [www.pedagogija.hr/ekvilibrij/pdf/osposobljavanje-budućih-pedagoga-za-ulogu-kritičko-refleksivnog-praktičara.pdf](http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/pdf/osposobljavanje-budućih-pedagoga-za-ulogu-kritičko-refleksivnog-praktičara.pdf). . (15.03. 2013)
- [http://www.ffpu/fileadmin/Dokumenti/interkulturalna-kompetencija –i- komunikacija...](http://www.ffpu/fileadmin/Dokumenti/interkulturalna-kompetencija-i-komunikacija...) (10.03.2013.)
- <http://www.ff.uns.ac.rs/studije/osnovne/pedagogija/studije-osnovne...> (08.04.2013).



## АКАДЕМСКИ ИЗВОРИ СТРЕСА КОД СТУДЕНАТА \*\*

### *Уводна дискусија*

Стрес је вишезначан појам и самим тим је подложен различитим теоријским тумачењима. Аутори попут Лазаруса и Фолкмана дефинишу стрес изазван психосоцијалним чиниоцима као посебан однос особе са околином. То подразумева да субјективна процена захтева које околина намеће, као и могућност превазилажења стресора, одређује тежину и степен самог стресора и реакције особе на стрес. Адаптивне способности сваке индивиде су ограничене и различите. Оне су опште, везане за карактеристике личности, али и специфичне, везано за различите видове стресних догађаја. Њихово схватање подједнако наглашава захтеве околине, као и способности појединца да се с њима носи (Lazarus & Folkman 2004: 37). Психолошки стрес се уопштено дефинише на најмање два различита начина – у односу на опасне, потенцијално штетне или непријатне спољашње ситуације или услове (стресоре) који производе стресне реакције, као и – у односу на унутрашње помисли, процене, емотивна стања и физиолошке процесе који су изазвани стресним подстицајима (Spielberger 1986: 36). Стрес није све што изазива бурну реакцију. Стресор је тај који изазива реакцију, а не сам стрес. Стрес није идентичан с “алармном ситуацијом” или општим адаптационим синдромом. Када покушавамо да дефинишемо стрес и идентификујемо његове манифестације, морамо имати у виду да је један од најизразитијих проблема у откривању стреса садржан у његовој скривености. Веродостојна слика стреса није у спољашњем и видљивом, већ је израз унутрашњег збивања у самој личности. То је и разумљиво када се зна да је стрес неспецифичан “одговор” организма изазван пријатним или непријатним стимулацијама (Косовић 2008: 11-13).

Стрес се концептуализује на три начина. Прво, стрес се дефинише као *стимулус* а пажња истраживача усмерена на стресоре, односно догађаје које опажамо као претеће или угрожавајуће. Друго, стрес се дефинише као *одговор* и у овом случају пажња истраживача је усмерена на реакције људи

---

\* bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

\*\* Рад је настао у оквиру Пројекта-Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција, бр. 179074, који финансира Министарство за науку и технолошки развој РСрбије, у реализацији Института за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу.

које могу да буду физиолошке, емоционалне, когнитивне и бихевиоралне. Треће, стрес се одређује као *процес*, односно интеракција појединаца и његовог социјалног окружења, где особа, посредством стратегија превладавања врши утицај на стресну ситуацију. Први приступ се означава као “инжењеринг модел”, где стрес произлази из средински вршених притисака. Друга интерпретација укључује емоционална стања и, с обзиром на стресом индуковане физиолошке одговоре појединца, означава се као “физиолошки модел”. Интеракционистичка перспектива концептовализовала је стрес као продукт комплексне трансакције између приватних и професионалних потреба појединца и срединских захтева и принуда (Крњајић 2007: 173). Психо-емоционални стрес се јавља сваки пут када људски односи постану тешки, мучни, конфликтни, затегнути, супарнички, неједнаки и извор неспоразума. Класификација стреса према Зотовићу укључује разликовање категорија и врсте стресора према интензитету претње: трауме (ратови, природне и технолошке катастрофе, саобраћајне несреће, силовање и друге врсте напада); животни догађаји (смрт блиске особе, развод, тешке болести и сл.); хронично оптерећење (догађаји чије је трајање дуже; нпр. брачни проблеми, проблеми на послу, проблеми у родитељству, проблеми у усклађивању већег броја социјалних улога и др.); дневни микростресори (учесталији су у односу на претходне стресоре; свакодневне гужве у аутобусу, гужве у саобраћају, чекање у реду итд.). Према поменутиим категоријама стресних догађаја могуће је разликовати следеће категорије стреса: трауматски стрес; стрес повезан са животним догађајима; стрес повезан са хроничним оптерећењем социјалним улогама; свакодневни микростресови (Зотовић 2004: 18-19).

Стресне догађаје, односно стресоре, када се ради о студентској популацији можемо груписати у оквиру породичне, интерперсоналне, персоналне и академске средине. У нашем раду бавићемо се управо оним стресорима који потичу из академске средине, који су, дакле, узроковани високошколском организацијом и односима у установи (између наставника и студената и студената међусобно). Академски извори стреса студената најчешће се идентификују као страх од испита, слаба оцена (нижа од очекиване), конфликт са наставницима, прелазак с нижег на виши ступањ образовања и превисоки захтеви и обавезе које имплементира универзитетско образовање. Циљ истраживања је утврђивање најучесталијих и најинтензивнијих академских извора стреса код студентске популације. Наша основна намера јесте утврђивање оних академских извора стреса који за студенте представљају највеће стресоре, што ће нам помоћи у осмишљавању стратегија пружања помоћи студентима и наставницима. Да бисмо утврдили какви су доприноси појединих независних варијабли предикцији једне критеријумске зависне варијабле, одлучили смо се за мултиплу регресиону анализу. Применом статистичких поступака (Varimax ротација,  $\chi^2$ -test, F-test), добили смо значајне показатеље које ћемо интерпретирати у раду, указујући на могућност унапређивања постојеће универзитетске васпитно-

образовне праксе. То представља основу за осмишљавање успешних стратегија ублажавања и превладавања фактора стреса који потичу из школске средине.

### *Академски извори стреса*

Академски проблеми су рангирани као најзначајнији извор стреса. Чест је случај да ученици рангирају као стреснија своја актуелна искуства у поређењу са неким непријатним искуствима из прошлости. То можда рефлектује „ситуациону кумулативност“ школског искуства у учениковој перцепцији стреса (Крњајић 2007: 43-44). Према доста распрострањеном схватању, живот студената не процењује се као нарочито стресан. Студирање се третира као привилегија малог броја младих који „уживају“ у добром социјалном животу на свом путу ка успешној каријери. Међутим, емпиријски налази упућују на сасвим другачији закључак. Упис на факултет, често праћен напуштањем породичног дома, представља високо стресни догађај за младе људе који одлазе на студије. Скоро сва истраживања потврђују да велики број студената доживљава стрес који је повезан са уписом на факултет. Најчешће, стрес код студената настаје као последица актуелних процеса који могу узроковати хронични стрес, идентификован као главни извор психосоцијалних проблема студената. Хронични стрес може се концептуализовати као акумулација напетости током неколико животних домена и студенти су нарочито склони овој форми стреса као резултат доживљавања развојне транзиције која их чини нарочито осетљивим на стресне процесе. Варијабла која је највише повезана са високим стресом јесте неспособност управљања радном оптерећеношћу. Пораст броја студената и константно технолошко напредовање убрзали су тренд образовања у високом школству што наглашава потребу за бољим управљањем сопственом радном оптерећеношћу. Повећан број дипломираних студената који траже посао ствара компетитивну ситуацију која додатно врши притисак на студенте да остваре што боље школско постигнуће.

Вршњачки односи унутар школског окружења имају велики утицај на деце академско, бихејвиорално и емоционално прилагођавање. Када једно дете постане одбачено, постоје бројне „силе“ које потпомажу одржавање статуса одбачености. Предрасуде које се развијају унутар вршњачке групе подстичу децу да се понашају и мисле о одбаченој деци негативније него о другим вршњацима. Покушаји одбачене деце да се понашају позитивније, и на тај начин побољшају свој статус у групи, најчешће остају без адекватне реакције вршњака. Ова групна динамика повезана је, најчешће, са проблемима усамљености, анксиозности, ниским самопоштовањем и агресивношћу. Лоши вршњачки односи су стресно искуство које чини децу рањивијом него многи други неповољни животни догађаји. Деца често идентификују вршњачку одбаченост као стресор подједнаког интензитета као понављање разреда или смрт блиског пријатеља. Вршњачка одбаченост

може да функционише према оба модела узрочности. Деца која континуирано доживљавају одбаченост изразито су ризична за дуготрајну неприлагођеност и преосетљивост на стресни догађај. Налази да је хронична одбаченост повезана са неконтролисаним и импулсивним понашањем подржавају „модел хроничног стреса“ према коме се виши нивои хроничности вршњачког одбацивања повезани са већим проблемима екстернализованог понашања, нарочито агресивношћу. Генерално посматрано, деца која испољавају више нивое екстернализованог понашања на почетку основне школе, испољавају више нивое екстернализованог понашања и на крају основношколског образовања. Вршњачка одбаченост подстиче и проблеме интернализованог понашања. Хронична и временски блиска одбаченост повезана је са вишим нивоима усамљености, плашљивости и опште анксиозности.

С обзиром на полне разлике, истраживања показују да су дечаци, у поређењу са девојчицама, осетљивији на ефекте стреса и да испољавају више бихејвиоралних проблема, нарочито екстернализованих. Развојне разлике између вршњачке одбачености и каснијег прилагођавања показују да су млађа деца под већим негативним утицајем хроничности и временске непосредности одбачености у поређењу са старијом децом. С обзиром на чињеницу да нема емпиријских доказа да се стрес, као последица вршњачке одбачености, повећава са узрастом, можда наведени налази рефлектују тенденцију веће осетљивости млађе деце на неповољне животне догађаје.

Високо образовање изискује значајна финансијска средства, између осталог и због повећања броја студената. Промене у финансирању студената, односно увођење новчане партиципације у област високог образовања, често се наводи као једно од могућих објашњења повећања неадекватног понашања студената. Финансијске тешкоће, повезане са плаћањем школарине на универзитету, повећавају ниво анксиозности, депресије и негативно утичу на квалитет студирања и академско постигнуће. Од свих негативних искустава, финансијске тешкоће су биле једина варијабла која је показивала независан однос са депресијом када је „донета“ депресија била контролисана. Овај налаз показује да је смер каузалности био од финансијских проблема према депресији, а не *vice versa* (Крњајић 2007: 45-73).

Сматра се да испитни стрес, односно “тескобу” која је последица стреса, чине две компоненте: забринутост и емотивност. Компонента забринутости описује се као размишљање о последицама неуспеха, док се емоционална компонента односи на непријатне осећаје и на физиолошке реакције које изазива испитни стрес. Чини се да те две компоненте различито делују на исход испита. Наиме, забринутости се приписује слабије испуњавање интелектуалних задатака, док емотивност није у вези са решавањем задатака. Поред тога, у испитним ситуацијама пажња ученика/студента који је под стресом подељена је између захтева самог теста/испита и менталне заокупљености, попут забринутости и самокритике које се не тичу тренутног задатка. Та заокупљеност одвраћа ученика/студента од зада-

тих дужности што доприноси слабијем исходу. Бриге одвлаче пажњу појединца од задатака, а интензивне емотивне реакције наводе на погрешке и узрокују репресију која блокира памћење. Дакле, особе са великим степеном изражености испитног стреса деле своју пажњу између “лично релевантних” и ”испитно релевантних” одговора, док особе с ниским степеном изражености испитног стреса усредсређују своју неподељену пажњу на сам задатак. У складу са наведеним, Irwin. G. Sarason описује понашање људи у испитним ситуацијама на следећи начин: “Док особа с нижим испитним стресом, кад мисли да ће бити оцењена, урања у задатак, особа с високим ступњем испитног стреса урања у себе. Она или занемарује или погрешно тумачи информативне одреднице до којих би лако могла доћи или доживљава застоје пажње”. На темељу ових налаза може се јасно закључити да су особе с високим степеном испитног стреса склоније (од оних с нижим ступњем) да испитне ситуације тумаче опасним или претећима и да у таквим приликама осећају забринутост и тескобу (Spielberger 1986: 81-87).

Кад су наставници љути, потиштени, забринути, живчани, фрустрирани или напети као последица њиховог занимања то се назива “наставничком стресом“. О наставничком се стресу говори и пише већ дуги низ година. Чини се да већина наставника повремено доживи стрес, те да прилично велики број наставника, отприлике сваки четврти, прилично често доживљава јаке стресове. Способност одговора на захтеве поучавања тако да се на најмању могућу меру сведу извори стреса или да се с њима делотворно позабавимо, још један је скуп умећа потребан наставницима (Kugiasou 2001: 198). Током своје професионалне каријере многи наставници пролазе кроз периоде суочавања са сумњом у сопствене могућности и компетентност, разочарањем и поновним преиспитивањем, и то у том периоду њихова основна брига је да ли да наставе или напусте каријеру наставника. Постоји прилично распрострањено мишљење међу наставницима да су изложени доживљају професионалног стреса.

Емоционални симптоми наставничког стреса су: *губитак самопоуздања*- када наставник осећа да не може с понашањем ученика изаћи на крај, врло је лако да изгуби самопоуздање у своје учитељске способности. Наставник може имати сасвим погрешну слику о ономе што се догађа у учионици и проблеми на које наилази могу му изгледати много већи него што јесу, *заузимање одбрамбеног става* - осим губитка самопоуздања наставник може постати и сасвим дефанзиван, очекујући од ученика само најгоре. То може бити контрапродуктивно и довести до негативног става према послу и деци, *кратак фетиљ*- када су наставници изложени стресу, врло лако ће планути једни на друге, поготово ако раде са сличним, тј. проблематичним ученицима. Лоши односи у колективу могу бити узроковани великим стресом, вероватно само када је у школи инспекција, али можда и цело време (Coweу 2006: 237-238).

Стратегије (стилови понашања) који доприносе успешном решавању проблема насталих деловањем стресора су следеће: брзо схватање и ре-

ална процена ситуације; прихватање конфронтације са новонасталом ситуацијом (ако се не може избећи); овладавање собом и својим поступцима; прављење анализе, осмишљавање, планирање и спровођење у дело активности које воде решавању или ублажавању проблема; тражење и прихватање адекватне социјалне помоћи и подршке; уочавање сопствене одговорности и способности кориговања сопственог држања (Влајковић 2005: 132). Како одржати пажњу ученика, створити позитивну средину за учење и примењивати адекватне моделе разредне дисциплине, представљају најзначајније проблеме са којима се већина наставника свакодневно суочава у свом професионалном раду. Други значајан проблем у остваривању ових циљева је стрес у разреду. С обзиром на чињеницу да наставници проводе само неколико часова дневно са својим ученицима, лако је закључити да се велики део живота ученика одвија изван школе. Из разноразних разлога, део овог времена испуњен је стресним догађајима. На пример, деца врло често доживљавају стрес као последицу сиромаштва, конфликта у породици, развода родитеља, смрти блиског члана породице или пријатеља. Међутим, извори стресних догађаја не ограничавају се само на томе. Присутан је ту и стрес условљен академским проблемима који произлазе из структуре образовног система и процеса психофизичког развоја ученика. Неки од извора академског стреса су: страх од испита, фрустрација због слабих оцена, понављање разреда, конфликти са наставницима и вршњацима. То су управо они извори стреса (стресори) над којима наставници могу да врше извесну контролу унутар свог разреда. Један од начина ублажавања стресних ситуација јесте примена хумора у настави. Хумор, као специфично људски феномен, може се концептуализовати, у најширем смислу, посредством његова три аспекта: интелектуалног, духовног и физиолошког. Интелектуални аспект хумора доприноси успостављању позитивне психосоцијалне климе у одељењу. Духовно, хумор реферише заједницу формирану између појединаца који су усмерени ка "светлијој страни" животног искуства. То је онај аспект хумора који помаже наставницима и ученицима да успоставе позитивне интерперсоналне односе. Психолошко објашњење позитивних ефеката хумора усмерено је на три домена: когнитивна процена, усмереност на проблем и усмереност на емоције. Когнитивна процена повезује регулацију ефеката и редукцију стреса. Појединци који чешће користе хумор имају позитивније процене неповољних животних ситуација. На пример, духовит одговор на стресну ситуацију омогућава појединцу поновну процену или испитивање ситуације из мање стресне перспективе. Хумор омогућава људима да успоставе „дистанцу“ између себе и проблема. Превладавање усмерено на проблем претпоставља промену у самој стресној ситуацији. Ова стратегија нарочито је карактеристична за интерперсоналне конфликтне ситуације јер омогућава, између осталог, смејање на сопствени рачун, стварање опуштене и пријатељске атмосфере, размену мишљења са другим особама, а самим тим и ублажавање стреса. Појединци који користе ову стратегију могу развити један протективни слој емоција око себе, које



представљају ефикасну „баријеру“ појави интернализованих проблема као што су анксиозност, депресија, гнев, плашљивост, повученост. Превладавање усмерено на емоције изазива катартички ефекат ослобађањем емотивног набоја. Дистинкција између смеха и других компоненти хумора није довољно емпиријски проверена да би се извели поузданији закључци о њиховим ефектима на редукцију стреса. Осим тога, важно је имати на уму да анализирана истраживања не допуштају закључак да превладавање стреса посредством хумора игра значајну улогу у свим социјалним интеракцијама. Другим речима, превладавање стреса посредством хумора може бити ирелевантно за социјалне интеракције које нису оптерећене стресним догађајима. Даља истраживања требало би да одговоре на питање: које су то социјалне интеракције за које је превладавање стреса посредством хумора релевантно.

Психолошко прилагођавање и коришћење хумора имају додатне ефекте на задовољство друштвеним животом, поверење у социјалне односе, учесталост и квалитет социјалне интеракције. Појединци са развијеним смислом за хумор, који користе хумор као начин превладавања стреса, испољавају позитивнији став према себи, већу социјабилност, већи степен слагања између актуелног и идеалног селф концепта, ниже нивое стреса, анксиозности, депресије и гнева, реалније сагледавају своје и туђе проблеме, лакше решавају конфликтне ситуације, имају активније и награђујуће социјалне интеракције, а другим особама нуде пријатније форме подршке, нарочито прикладне за уобичајене свакодневне проблеме. Заузврат, доживљај пријатности и успеха повећавају задовољство и осећаје ефикасности у свакодневним интеракцијама (Крњајић 2006: 216-220).

#### *Методолошки оквир истраживања*

Стресне догађаје, односно стресоре, када се ради о ученицима, можемо груписати у оквиру породичне, интерперсоналне, персоналне и академске средине. У овом раду бавили смо се управо оним стресорима који потичу из академске средине, који су, дакле, узроковани школском организацијом и односима у школи (између наставника и ученика и ученика и ученика). Најчешће изворе академског стреса (стресоре) чине: страх од испита; фрустрација због слабих оцена; понављање разреда; конфликти са наставницима и вршњацима; полазак у школу; прелазак с једног ступња школовања на други; превисоки захтеви и сл. Последице стреса ученика одражавају се на постизање школског успеха, односе са вршњацима и наставницима, одређене особине личности. Анксиозност, депресија, гнев, школска фобија, негативан став према школи и др. веома су често производи хроничног стреса код ученика изазваног академским изворима стреса.

Свесни смо тога да је немогуће у потпуности уклонити све стресоре (а то нам и није циљ, јер је одређена количина стреса понекад и пожељна), али је могуће утврдити узроке и ефекте академских стресора и, у складу са

тим, превентивно деловати и оспособити ученике (као и наставнике) за успешно превладавање стресних ситуација.

Стога *проблем* овог истраживања чини питање: Који академски фактори (стресори) утичу на јављање стреса код студената?

*Циљ* овог истраживања је *утврђивање најучесталијих и најинтензивнијих академских извора стреса студентске популације*. Наша основна намера јесте утврђивање оних академских извора стреса који представљају највеће стресоре, што ће нам помоћи у осмишљавању стратегија пружања помоћи ученицима и наставницима.

Карактер овог истраживања је дијагностички, јер њиме желимо да утврдимо постојеће стање. Познавање постојећег стања је неопходно уколико желимо да васпитно-образовну праксу унапредимо.

У овом истраживању пошли смо од *претпоставке* да постоји повезаност извора стреса студената и академских фактора, као и да постоји повезаност академских извора стреса с обзиром на њихову улогу и врсте које студент доживљава.

*Узорак* чине студенти Филозофског факултета Универзитета у Нишу – Департаман за педагогију, укупно 158 испитаника, мушких 35, женских 123.

Поузданост скале за процену академских извора стреса исказана Кромбах-алфа коефицијентом износи 0,862.

### *Резултати истраживања*

1. Када је у питању *пол* испитаника, на основу поређења добијеног  $X^2 = 6.57$  са граничним вредностима за ниво значајности 0.05→9.49 и 0.01→13.28 за  $df = 4$  закључујемо да не постоји статистички значајна разлика.

Међутим, што се тиче *узраста* испитаника, ситуација је нешто другачија. Наиме, након поређења добијеног  $X^2 = 52.05$  са граничним вредностима за ниво значајности 0.05→15.51 и 0.01→20.09 за  $df = 8$  закључујемо да постоји статистички значајна разлика и то на оба нивоа статистичке значајности. Ова разлика огледа се у томе што је страх од усменог испитивања (испита) највише изражен код студената прве и друге године студија, док се студенти треће и четврте године студија уопште или углавном не слажу са овом тврдњом. Не можемо тврдити да је страх од испитивања занемрљив нити да је пресудан као узрок стреса код студената.

2. С обзиром на *пол* испитаника, на основу поређења добијеног  $X^2 = 9.04$  са граничним вредностима за ниво значајности 0.05→9.49 и 0.01→13.28 за  $df = 4$  закључујемо да не постоји статистички значајна разлика.

Израчунавањем  $X^2 = 25.96$  и његовог поређења са граничним вредностима за ниво значајности 0.05→15.51 и 0.01→20.09 за  $df = 8$  закључујемо да постоји статистички значајна разлика с обзиром на *узраст* испитани-

ка. Ова разлика огледа се у томе што највећи проценат студената који осећају забринутост у току израде писменог испита су студенти почетних година студија. Дакле, што су студенти млађи то је забринутост као манифестација стреса (као страх од испита) присутнија. Ово нам указује на потребу пружања адекватне помоћи ризичној категорији студената. Неопходно је ублажити тензију у току писменог дела испита, створити такву атмосферу у којој ће се студенти осећати пријатно. Такође, потребно је групним радом и радионичарским радом пружити неопходну помоћ и одређеним техникама приближити саму испитну ситуацију тако да је студенти не би доживљавали као превише стресну. Наравно, неопходно је указати и на одређене технике успешног учења што ће им помоћи да боље савладају градиво и да буду сигурнији у своја знања и способности. У овоме је педагошки саветодавни рад неопходна васпитна категорија.

3. Велики број студената примећују код себе отежан говор приликом усменог интерпретирања наставних садржаја као последицу стреса. Добијени  $X^2 = 7.84$  и његово поређења са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 9.49$  и  $0.01 \rightarrow 13.28$  за  $df = 4$  показује нам да не постоји статистички значајна разлика међу одговорима испитаника када се у обзир узме пол испитаника. Дакле, и дечаки и девојчица у подједнакој мери осећају последице и манифестације стреса (као што је отежана усмена интерпретација, муцање, тихо излагање, блокада) које су изазване испитном ситуацијом.

Поређење добијеног  $X^2 = 39.62$  са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 15.51$  и  $0.01 \rightarrow 20.09$  за  $df = 8$  показује нам да на оба нивоа статистичке значајности постоји статистички значајна разлика с обзиром на *узраст* испитаника. Изгледа да су студенти завршних година студија сигурнији у себе и своје способности, при чему су већ стекли солидна искуства и знања везана за комуникацију и интеракцију као и степен самоактуализације и самопоуздања.

4. Поређење израчуаног  $X^2 = 2.74$  са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 9.49$  и  $0.01 \rightarrow 13.28$  за  $df = 4$  показује нам да не постоји статистички значајна разлика с обзиром на пол испитаника. Испитаници мушког и испитаници женског пола дали су прилично уједначене одговоре о феномену самопоуздања.

Када је реч о узрасту, на основу поређења добијеног  $X^2 = 24.73$  са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 15.51$  и  $0.01 \rightarrow 20.09$  за  $df = 8$  закључујемо да постоје статистички значајне разлике како на нивоу значајности  $0.05$  тако и на нивоу значајности од  $0.01$ . Изгледа да је губитак самопоуздања због добијања ниже оцене знатно израженији код студената прве године студија него на осталим узрастима. Ову чињеницу можемо објаснити тиме да студенти почетних година студија још увек не граде слику о себи у зависности од школских оцена, док у завршним годинама студија ученици су развили свест о себи и она не зависи од школских оцена.

Стрес изазван нижом оценом од очекиване је знатно нижег интензитета од стреса узрокованог испитном ситуацијом, што потврђују одговори испитаника. Ипак, овај академски извор стреса не треба занемаривати, већ је потребно оспособити ученике за ефикасну самопроцену сопствених знања, способности, па и карактеристика личности. Поред тога, путем педагошког саветодавног рада могуће је код ученика развијати стратегије превладавања стреса које су усмерене на проблем, односно то су оне стратегије које доводе до решења проблема. То ће знатно смањити присуство дисфункционалних стратегија превладавања стреса. Такође, потребно је радити на развијању самопоуздања ученика, јер је познато да у том периоду адолесценци траже лични идентитет и граде слику о себи.

5. Превисоке школске обавезе и захтеви (предиспитне обавезе, додатна литература, преводи) представљају узрок демотивисаности студената, што посредно утиче на појаву стреса.

На основу поређења добијеног  $X^2 = 1.25$  са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 9.49$  и  $0.01 \rightarrow 13.28$  за  $df = 4$  закључујемо да не постоји статистички значајна разлика с обзиром на пол - и мушки пол (49.2%) и женски пол (46.4%) се у великој мери слажу са тврдњом да се због превеликих школских обавеза често осећају уморно и демотивисано, што је потенцијални узрок стреса.

С обзиром на узраст, на основу поређења добијеног  $X^2 = 19.90$  са граничним вредностима за ниво значајности  $0.05 \rightarrow 15.51$  и  $0.01 \rightarrow 20.09$  за  $df = 8$  закључујемо да постоји статистички значајна разлика на нивоу значајности од 0.05. Уочавамо да су студенти четврте године студија најчешће изложени превеликим школским обавезама што чини да се често осећају уморно, а самим тим и ниво стреса узрокован овим фактором је код њих потенцијално највећи. Могуће је да томе доприноси жеља и амбиција у припреми за полагање пријамног испита на дипломским академским студијама и тежња за бољим школским успехом.

Регресиона анализа показала је да су превелике школске обавезе и захтеви као и страх од усменог испитивања најинтензивнији академски стресори код студената, што је потврдио  $R^2$  који износи 0,336 (независна варијабла објашњава 33,5% варијансе),  $F$ -кофицијент износи 7,902 и значајан је на нивоу 0,002. На основу регресионог коефицијента (Бета-кофицијент), можемо закључити која од независних варијабли, значајније детерминше зависну варијаблу – Табела 1.

Табела 1. Ранг листа академских узрока стреса (целокупан узорак).

Ранг	Узрок	%
1	Превелике школске обавезе и захтеви	26.52
2	Страх од усменог испитивања	25.76
3	Забринутост у току писменог испита	19.70
4	Нижа оцена од очекиване	14.39
5	Сукоб са наставником	12.88

### *Закључна разматрања*

У нашем истраживању утврђене су узрасне разлике у перципирању испитне ситуације као стресне. У складу са тим, треба споменути то да је студентима старијег узраста (завршне године студија) писмена провеша знања скоро подједнако стресна као и усмено испитивање, док је код млађих студената ситуација нешто другачија (усмено испитивање је за њих знатно стресније од писменог). Поред тога, физиолошке реакције на стрес које су везане за испитивање ученика с узрастом опадају. Дакле, група ученика којој треба посветити пажњу и пружити одговарајућу стручну помоћ јесу студенти посебно млађег узраста како би се успешно оспособили за превладавање испитног страха. Даље, највећи проценат студената који осећају забринутост за време писменог задатка су ученици треће и четврте године основних академских студија. Дакле, што су ученици млађи то је забринутост као манифестација стреса (као страх од испита) присутнија. Напетост због испитне ситуације расте што је узраст млађи. Размишљање о неуспеху у току решавања писменог задатка и отежан говор током усменог излагања чешће омете студенте прве и друге године студија. Изгледа да су студенти завршних година студија сигурнији у себе и своје компетенције.

Доказана је хипотеза да страх од испита представља високо стресну ситуацију за студенте. Међутим, када се ради о полу испитаника, нису утврђене извесне разлике између дечака и девојчица. Дакле, и дечацима и девојчицама је заједничко то да испитивање и неуспех на испиту перципирају као стресне догађаје.

Потребно је оспособити наставнике да испитну ситуацију учине што је могуће пријатнијом, али и да помогну студентима у овладавању техникама ефикасног учења што ће им дати самопоуздање, а самим тим ублажити и тензију која се јавља приликом усменог или писменог одговарања.

Стрес изазван нижом оценом од очекиване је знатно нижег интензитета од стреса узрокованог испитном ситуацијом, што потврђују одговори испитаника.

Што су ученици старији њихова жеља за ангажовањем у ономе у чему не показују извешан успех је мања, док за ученике млађег узраста добијање ниже оцене од очекиване не делује превише демотивишуће. Све ово нам указује да овај академски извор стреса не треба занемаривати, већ је потребно оспособити ученике за ефикасну самопроцену сопствених знања, способности, па и карактеристика личности. Поред тога, путем педагошког саветодавног рада могуће је код ученика развијати стратегије превладавања стреса које су усмерене на проблем, односно то су оне стратегије које доводе до решења проблема. То ће знатно смањити присуство дисфункционалних стратегија превладавања стреса.

Стрес може да се третира као услов свакодневног живота који потенцијално омогућава мотивацију за напредовање посредством конструктивног прилагођавања или као штета уколико се примењене стратегије пре-

владавања покажу као неефикасне. Догађаји који се перципирају опасним за физичку или психичку добробит појединца се обично називају стресори-ма, а људске реакције на њих стресним реакцијама. Догађаји који се перципирају као стресни су обично трауматски догађаји изван уобичајених људских искустава, непредвидиви догађаји или догађаји изван наше контроле, велике промене у животним околностима или унутрашњи конфликти. Студенти који изражавају високе аспирације нужно не постижу добре резултате, можда управо због већег нивоа академског стреса. „Док особа с нижим испитним стресом, кад мисли да ће бити оцењена, урања у задатак, особа с високим ступњем испитног стреса урања у себе. Она или занемарује или погрешно тумачи информативне одреднице до који би лако могла доћи или доживљава застоје пажње”. На темељу ових налаза може се јасно закључити да су особе с високим степеном испитног стреса склоније (од оних с нижим ступњем) да испитне ситуације тумаче опасним или претећима и да у таквим приликама осећају забринутост и тескобу (Spielberger 1986: 81-87).

Осим стреса који студенти доживљавају уписом у прву годину студија, стресни могу бити и прелази из једног ступња нивоа студирања у виши ниво. Прелаз захтева прилагођавање новој образовној средини, а неретко и новим образовним стандардима. Повећава се број наставника, мењају се правила понашања и начини његове регулације, повећава се дистанца између наставника и ученика, повећава се и број школских активности због чега се често мењају и дневне навике ученика. Истраживањима је утврђено да ови стресни догађаји доводе до опадања самопоштовања код ученика, као и до опадања општег школског успеха (Лацковић-Гргин 2004: 191-195).

Стресне ситуације умереног интензитета су: нижа оцена од очекиване и сукоб са наставником. То нам указује на чињеницу да студенти не препознају деловање стресних ситуација. Стога је потребно оспособити их да адекватно региструју ситуације које за њих представљају извор стреса како би могли да се успешно носе са њима и савладају их. То може бити још један задатак који треба остварити педагошким саветодавним радом.

## Литература

- Cowley 2006: S. Cowley, *Tajne uspješnog rada u razredu*, Zagreb: Školska knjiga.
- Косовић 2008: Д. Косовић, *Стрес*, Београд: Чигоја штампа.
- Крњајић 2007: С. Крњајић, *Поглед у разред*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић 2006: С. Крњајић, *Претпоставке успешне наставе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kyriacou 2001: С. Kyriacou, Teacher stress - Directions for future research, *Educational Review*, 53, (1), 190-201.
- Лацковић-Гргин 2004: К. Лацковић-Гргин, *Стрес у дјеце и адолесцената*, Загреб: Наклада Слап.

- Lazarus, Folkman 2004: R. Lazarus, S. Folkman, *Stres, procjena i suočavanje*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Spielberger 1986: C. Spielberger, *Stres i tjeskoba*, Zagreb: Globus.
- Влајковић 2005: Ј. Влајковић, *Животне кризе – преваленција и превазилажење*, Београд: “Жарко Албуљ”.
- Зотовић 2004: М. Зотовић, *Стрес и ментално здравље деце*, Београд: Задужбина Андрејевић.





## СОЦИЈАЛНО-КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРОМОВИСАЊУ ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗМА КАО ЗНАЧАЈНОГ ОБИЉЕЖЈА ПРОЦЕСА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Увод*

Појам глобализација и њено значење није једноставно и јединствено, већ сложено и противрјечно. За неке је глобализација искључиво цивилизацијски напредак и ново благостање за човјечанство, док је за друге она само деструктивна сила. Међутим „Исто онако као што свако јутро кад се будим знам да се сунце неизбежно рађа, тако и глобализација представља нужно догађање које није ствар воље нити избора“ (Фридмен 1999: 7). Процес глобализације, без обзира на бројне и снажно изражене противрјечности, указује на неке непобитне чињенице. Глобализација није једнодимензионалан, нити равномјеран процес, већ је то процес тржишног и културног приближавања, уједначавања захтјева и преливања ефеката у глобалним размјерама. Већина аутора (Бауман 1998, Гидинс 1999, Ватерс 2001) сагласна је око комплексности и вишедимензионалности процеса глобализације, па у цјелини посматрано истичу да глобализација захвата три битна аспекта која креирају нов контекст и изазов за образовање и за образовне институције и праксу. Ријеч је о економском, политичком и културном аспекту глобализације. „У културном аспекту процес глобализације доприноси отварању граница локалних култура и политичких заједница; а преображавајући појединачна искуства у распрострањене информације широм света, доприноси развоју једне глобалне културе повезујући различита културна достигнућа и стављући их на увид свих народа“ (Голубовић 2006: 194). Иако можемо говорити о постојању мултикултуралних друштава одувијек, мултикултурална друштва данас су све чешћа. Таква друштвена мултикултурална ситуација руши све границе и људима отвара врата према друкчијем. Рушењу тих граница увелико је допринијела и глобализација која свијет спаја на врло необичне начине. Ефекти глобализације на живот и средину у којој живи савремени човјек могу се сумирати као повећана узајамна зависност, узајамна повезаност и културална различитост које постајемо свјесни (Гибсон и др. 2008). Глобализација носи са собом то да се културе међусобно срећу и сарађују, да све имају једнака права. Мјешање култура са процесом глбализације је неизбјежно. Импликације културне глобализације на васпитање и образовање односе се на промовисање интеркултура-

---

\* midamira2012@yahoo.com

лизма и потребу интеркултуралног образовања које захтијева: промјену циљева образовања, промјену курикулума и нова средства поучавања; развијање способности прихватања и разумијевања културне разноликости, али и способности критике културе, заједничког развоја животних могућности, те помоћ код тражења излаза из конфликата (Гудјонс 1994).

*Интеркултурализам као значајно обиљежје процеса глобализације*

У раду се неће уопштено расправљати о глобализацији, него о чињеници да је развој и напредак човјечанства у склопу глобализацијских процеса немогућ без додира и интеракције међу различитим културама. Ако тако посматрамо глобализацију – онда за једну мултинационалну и мултикултуралну средину, као што је наша, интеркултурализам (знање о димензијама културних разлика) може бити драгоцен ослонац и полазни оквир глобализације. Зато је потребно да дефинишемо интеркултурализам. „Интеркултурализам подразумева да се културе међусобно срећу, сарађују и да је та заједница отворена у смислу услова живљења и доступности ресурса за све њене грађане без обзира којој култури они припадају. Интеркултурализам наглашава разлике у појмовима живјети једни поред других и живјети једни са другима. Појам заједништва подразумева нешто више од толеранције и рушења предрасуда о припадницима других култура у смислу трансформације услова живљења и доступности ресурса за припаднике различитих култура. Подразумева познавање културних особености и осјетљивости за разлике“ (Интеркултурно разумијевање и људска права 2010: 11). Културна разноликост присутна је већ у вртићу. У данашњем друштву дјеца још од раног дјетињства одрастају са појединцима друге културне, националне, лингвистичке, религијске и расне припадности. У таквом друштву интеркултурална комуникација, разумијевање, емпатија и сарадња више нису апстрактни идеали, већ нужност. При томе је предшколска установа дужна пружити васпитање и образовање које помаже одрастању и живљењу у различитостима које, исправно схваћено, не дијели него обогаћује људе и отвара нове могућности хуманизације процеса глобализације. Постоје приједлози да са интеркултуралним васпитањем и образовањем треба почети тек у основној школи када су дјеца мање егосцентрична. Међутим, истраживања нам указују да се „културно разумијевање нечије друге културе јавља рано, а обично се утврђује у доби од 5 година“ (Линч, Хенсон 1998: 24). Исти аутори истичу да „дјеца уче нове културне обрасце лакше него одрасле особе“ (1998: 25). Мала дјеца способна су за учење, да смо сви подједнаки и сви различити на одређене начине. Истраживања (Гловер 1996; Палмер 1990; Ремзи, Мајерс 1990) такође су показала да дјеца са већ три године праве разлике као што су боја коже, косе и очију. Као дио њихове социјализације, дјеца развијају свој идентитет упоређујући себе са другима.

Разумљиво је да осим породице, васпитачи који раде у дјечијим вртићима утичу на развој ставова дјете о културној разноликости више од било које друге особе у животу дјетета. У свакодневном раду већина васпитача сусреће се са дјецом која имају друкчије културно поријекло. Миграције људи чине потребним разумијевање поријекла дјетета, његове културе, те је на васпитачима у значајној мјери како ће рад прилагодити новим условима. Дакле, битно је да се у вртиће примају одговарајуће оспособљени васпитачи или да већ запослени похађају развојне програме који обухватају потребна знања, вјештине и способности за такву одговорност. У земљама које имају добро развијен систем предшколског васпитања и образовања, васпитачи морају имати стечен минимум стандарда квалификације прије него што се запосле у дјечијем вртићу. Но за нашу земљу, која је у транзицији и која је тек препознала важност и снажан темељ у квалитетном интеркултуралном васпитању и образовању, у раном дјетињству за развијање научно-педагошки утемељене концепције интеркултуралног васпитања и образовања у вријеме глобализације потребно је:

а) његово јасно дефинисање као једног од елемената циља васпитања (или макар циља моралног васпитања);

б) постављање неколико његових задатака;

в) операционализација садржаја, средстава и стилова таквог васпитања и

д) пројекцију стратегије сталног педагошког оспособљавања родитеља, васпитача, наставника, стручних сарадника, педагошких руководилица за планирање, остваривање и евалуацију таквог васпитања (Илић 2010: 105).

Међутим промовисање интеркултурализма не огледа се само у важности уношења интеркултуралних садржаја и вриједности у васпитање и образовање у предшколској установи, већ и у освјешћивању васпитача о развоју нових знања, ставова и вјештина односно о развоју компетенција потребних за стварање интеркултурализма у вртићу.

*Стандарда квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању*

Живот у савременом друштву, друштву глобалних промјена пред васпитача ставља нове изазове, које иницирају промјене у квалитету рада. Једна од промјена, која је карактеристична за крај 20. и почетак 21. вијека, настала на иницијативу међународних организација, јесте израда *Стандарда квалитета рада просвјетних радника*.

Босна и Херцеговина се посљедњих година прикључила глобалним реформским покретима увођења стандарда квалитета рада у предшколском, основношколском и средњошколском васпитању и образовању, што је резултирало доношењем *Стандарда квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању*. Носилац посла у

припреми ових стандарда била је Агенција за предшколско, основно и средње образовање, уз подршку UNICEF-а, Save the Children Norway и сарадњу представника ентитетских и кантоналних министарстава образовања у БиХ, као и Одјељења за образовање Брчко дистрикта БиХ. Европске земље теже имати васпитаче професионалаце за рад у предшколским установама. Посебно се значајним истиче квалитет рада васпитача у предшколским установама. Индикатори квалитета рада васпитача отварају, с једне стране, питања критеријума на темељу којих се доносе и, с друге, питања мјерљивих показатеља којима се вреднује квалитет рада васпитача. Међутим, очито је да се у конструкцији *Стандарда квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању* не ради о појединачном покушају, него о синхронизованим међународним напорима у којима су укључени бројни фактори и институције (Каминоти, Греј 2012; Хока и др. 2012; Кинг, Џонс 2012; Тоумаинен и др. 2012).

Увођење *Стандарда квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању* са собом је донијело један нови приступ унапређењу квалитета рада у предшколском васпитању и образовању у коме су квалитети рада операционализовани од стране стручњака преко кључних професионалних компетенција које васпитачи, педагози и директори требају постићи на основу праћења, евалуације и самоевалуације, за разлику од претходног стања у ком су стандарди квалитета били уједначени и праћени на различите начине.

Стандарди квалитета служе као основа за оријентацију свих заинтересованих у васпитно-образовном процесу (васпитачи, родитељи, педагози, директори, јавност). На основу индикатора квалитета рада, васпитач има повратну информацију о професионалном развоју што му служи као основа за дијалог са родитељима, колегама, јавношћу у циљу унапређивања професије, те мотивације за усавршавањем компетенција. С обзиром на то да су у Босни и Херцеговини ово први Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању, на њих се гледа као на непознаницу. Од њих се много очекује у смислу унапређивања квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколским установама, али постоји и извјесна сумња и скептицизам. *Стандарди квалитета* су замишљени као живи, развојни документ подложен ажурирању, ревидирању и као таквог чека га евалуација и провјера у пракси, као и усавршавање у одређеним временским периодима.

Будући да професионализација струке носи у себи развојност и динамику, стицање до нивоа европског концепта образовног система, што укључује и предшколски систем образовања, у протеклих десетак година промијенила су се и очекивања друштва у односу на васпитача. Његова измијењена улога је захтијевна, сложена и подразумијева укључивање низа нових професионалних компетенција.

Према *Стандардима квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању БиХ*, професионалне компете-

тенције васпитача могу се сврстати у четири групе. Оне су: 1) педагошке компетенције (разумијевање филозофије васпитања и темељних принципа предшколства, познавање карактеристика развоја дјецe, познавање и разумијевање начина на који дјеца уче, познавање различитих техника посматрања и праћења дјецe, склоности партнерству са породицом и локалном заједницом и оспособљеност за праћење и вриједновање процеса и исхода развоја); 2) социјално-комуникацијске компетенције (култура комуницирања – јасно изражавање и квалитетно слушање, уважавање разлика и различитости и способност сарадње и рада у тиму); 3) методичко-акционе компетенције (планирање на принципима интегрираног курикулума, стратегије поучавања, креирање климе повјерења и сарадње у процесу учења и креирање потицајног физичког окружења) и 4) компетенције повезане са професионалним развојем, одговорношћу и етичношћу васпитача (способност рефлексije и професионалног развоја, сарадње у тиму – квалитета вртића, познавање и поштовање Конвенције о правима дјетета, промовисање вриједности предшколског васпитања и професионална етика) (Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању БиХ 2011).

У наредном дијелу рада, детаљније ће бити објашњене социјално-комуникацијске компетенције васпитача.

#### *Социјално-комуникацијске компетенције васпитача*

Мултикултурално друштво у којем живимо захтијева васпитаче који ће критички мислити, који ће бити способни да се носе са комплексношћу мултикултуралних разлика. То се не односи само на толеранцију васпитача, већ се прије свега односи и на развијање низа професионалних компетенција васпитача. Професионалне компетенције васпитача постају све актуалнији педагошки изазов, а врло значајне из угла интеркултурализама као значајног обиљежја процеса глобализације постају социјално-комуникацијске компетенције: култура комуницирања – јасно изражавање и квалитетно слушање, уважавање разлика и различитости, и способност сарадње и рада у тиму.

Акцентирано релевантан постао је *интеркултурални дијалог*, јер се процес васпитања базира на принципу поштовања и комуникације, а процес образовања на стварању услова и норми који ће дијалог међу различитим културама учинити прихватљивим. Односно на вјештини разумијевања различитих култура и успостављању позитивне интеракције која нам омогућује прихватање и признавање не само властитих културних вриједности, већ и вриједности других култура. С обзиром на мноштво култура које нас окружују, васпитач у дјечијем вртићу би требао јасним изражавањем и активним слушањем да познаје и препознаје *друге* као такве (дјецу, родитеље, колеге). Тиме се намеће важност социјално-комуникацијски компетентног васпитача који ће стварати позитивно окружење у вртићу за квалитетне

интеракције, просоцијално понашање и социјалну осјетљивост међу дјецом, васпитачима и родитељима различитих култура и националности; али и укључивање у разговор дјеце, родитеља и колега различитих култура и националности и стварање дијалога међу различитима – *интеркултуралног дијалога*. На тај начин, васпитач ће да мијења, развија и обогаћује постојеће стање у припреми дјеце да од најранијег дјетињства буду научена интеркултурално комуницирати; али и успостављати партнерски ауторитет социјално и педагошки интегративне особе, стварати и повољне услове за реализацију васпитно-образовних активности, те доприносити у успјешној реализацији циљева и задатака васпитања и образовања у дјечијем вртићу.

Специфичне компоненте компетенције *јасно изражавање и квалитетно слушање* су: а) способност да се презентују сопствене идеје и да се уважавају идеје *других* као таквих; б) разумијевање емоција, својих и туђих, в) извјестан степен контроле над сопственим емоцијама; г) схватање динамике разговора и коришћење језика позитивне акције; д) способност прецизног слушања што доприноси развоју повјерења код саговорника; ђ) способност преговарања и е) успјешно доношење одлука које је засновано на процјењивању различитих мишљења.

Компетенција која се односи на *уважавање разлика и различитости* претпоставља васпитача који је у стању да поштује и цијени вриједности, вјеровања, културу и историју других људи; да разумије и има позитиван однос према другим људима ослоњајући се на емпатијско слушање других и њихових вриједности. Све то доприноси разумијевању других и друкчијих, али и уважавању и усклађивању различитости, као битног услова за развој интеркултурализма. Вртићи требају да буде мјеста гдје је дјеци дозвољено да се упознају са разликама и варијацијама између култура, нација, религија, раса и историјског развоја, о дномно мјесто гдје је дозвољена интеграција: дјеце различитих националности, религија и раса; дјеце са посебним потребама, дјеце из социјално угрожених породица – на конкретним случајевима неопходно је разјаснити шта се подразумева под једнакост у различитости. Ово објашњење треба бити намијењено како за дјецу, тако и за родитеље. Компетенција *уважавање разлика и различитости* обухвата и комуникацију са различитим типовима породице, упознавање са њиховим начинима живота у ширем друштвеном окружењу, промоцију трговине родним улогама и бављење специфичним стереотипа.

*Учити живити заједно* једна је од четири основе образовања за 21. вијек које истиче UNESCO. Наведена синтагма пажљиво представља саму бит интеркултуралног васпитања и образовања које подразумева много више од јединственог постојања свјесности о различитости. Стога, отвореност и флексибилност васпитача за изградњу компетенције *уважавање разлика и различитости* омогућава прихватање различитости као обогаћивање интеркултуралног образовања, које игра важну улогу у успостављању квалитета живота заједно. Са својом отвореношћу, васпитач допушта да у

вртић уђу разне идеје, испуњавајући различите захтјеве и потребе родитеља за приближавање и превазилажење разлика међу дјецом.

Увјежбавање толеранције и међусобног прихватања у групи различите дјеце у дјечијем вртићу, помаже дјечи да прихвате себе и ослободе се предрасуда. Различитост у вртићу води ка разумијевању других култура и мијења начин на који васпитач пружа информацију. Императив је да васпитачи буду образовани на прави начин и припремљени на различитост дјеце у групи, али и да науче како да обрађују нове теме са дјецом различитог културног поријекла и различитих образовних потреба.

Компетенција *смисао за сарадњу и рад у тиму*, подразумева способности васпитача да: а) користи понашања – подржавање, охрабривање, слушање, прихватање, вјеровање, поштовање и преговарање о разликама, б) анализира спорне проблемске ситуације у чијем ће рјешавању бити фокусиран на проблем и в) да доноси нове идеје и ефикасно ради и доприноси развоју цијеле предшколске установе. Узроци слабе сарадње леже у неодговарајућој комуникацији која може да доведе до погрешног разумијевања онога што се дешава. Ако нема духа сарадње, може се догодити да се проблеми гурну у други план, јер се саговорници усредсређују на личност умјесто на заједнички покушај да се ријеша конкретан проблем. Интеркултуралне околности тако захтијевају развој отворености духа, критичког мишљења, одговорности, кооперације, емпатије, интернационалне оријентације, толеранције, итд. Потребно је развијати вољу и способности како би се аргументовано учествовало у рјешавању проблема, како би се критички испитивао лични начин учешћа и проблем посматрао из перспективе друштва од власти.

Није довољно да различите групе и заједнице једноставно живе једни поред других и науче да толеришу међусобне разлике. Та је концепција резултат статичне визије културе која не узима у обзир интеракцију између појединаца, група и заједница и услова за комуникацију између њих (Пероти 1995: 63). Нетолеранција може да води у конфликт вриједности, циљева и ставова углавном око тога шта је за дијете најбоље, али и до несугласица у вези са питањем шта је важно за дијете у вртићу и породици и ко ће извршити пресудни утицај у одређеној ситуацији. Сваки напор који се уложи да би се побољшала комуникација, сарадња и толеранција између различите дјеце у дјечијем вртићу, умањује утицај аспеката моћи и унапређује квалитет односа између дјеце. Повећавањем броја позитивних контаката, васпитач показује своју бригу за дијете, а не само бригу о спровођењу програма и метода васпитања и образовања у дјечијем вртићу.

Социјално-комуникацијски компетентан васпитач своју енергију, личне и професионалне капацитете ставља у функцију изградње интеркултурализма унутар своје васпитне групе, али и установе у цјелини развијајући и подржавајући интеркултурални дијалог, сарадњу и тимски рад. Колико ће бити успјешан у тим напорима зависи од снаге његовог ауторитета,

његове аутентичности и квалитета односа који има са дјецом, њиховим родитељима, али и осталима у установи.

### *Закључак*

Приказана анализа указују да су социјална компетенција и успјешна комуникација нужан алат за функционисање у мултикултуралном друштву какво је наше. У социјално захтијевним условима васпитачеве професије те су компетенције предуслов успјешног и дјелотворног рада и сарадње са осталима, као и изграђивања интеркултуралног окружења у вртићу. Само онај васпитач који посједује социјално-комуникацијске компетенције има осјећај задовољства у свом раду. Мјењајући и унапређујући своје понашање, васпитач доприноси бољим интерперсоналним односима и квалитету интеркултуралног образовања дјеце у вртићу. Социјално-комуникацијске компетенције могу, али и морају помоћи васпитачу сналазити се у интеркултуралном друштву, али и развијати исте те компетенције код дјеце почевши од најранијег дјетињства.

*Стандарди квалитета рада васпитача у предшколском васпитању и образовању* својим доприносом у друштву могу бити задовољни једино ако се у мултикултуралном друштву примијете позитивни помаци. Позитивни помаци били би да сваки васпитач у предшколској установи развије своје социјално-комуникацијске компетенције (као и све остале прописане у *Стандардима*), што би значило да те исте компетенције развија захваљујући спектру знања која посједује, али и да их унапређује цјеложивотним образовањем укључујући оно формално, неформално и информално. Главни циљ би био да социјално-комуникацијски компетентан васпитач дјецу у вртићу од најранијег дјетињства научи интеркултурално комуницирати, те да код њих развије интеркултуралну осјетљивост према другима и друкчијима.



## Литература

- Бауман 1998: Z. Bauman, *Globalization: the human consequences*, New York: Columbia University Press.
- Гибсон, Римингтон, Ландвер-Бровн 2008: K. L. Gibson, G. M. Rimmington, M. Landwehr-Brown, Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning, *Roeper Review*, 30, 11-23.
- Гидинс 1999: A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Гловер 1996: A. Glover, Children and bias. In B. Creaser & E. Dau (Eds.), *The Anti-Bias Approach in Early Childhood*, Sydney: Harper Educational.
- Голубовић 2006: З. Голубовић, Поруке и дилеме минулог века, у: *Место културе данас-Да ли цивилизација постаје 'цивилизованија'? Постоје ли глобализацијски услови за хуманизацију глобализације?* Београд: ИП Филип Вишњић, 193-207.
- Гудјонс 1994: Н. Gudjons, *Pedagogija- temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
- Илић 2010: М. Илић, Национално и интеркултурално васпитање у вријеме глобализације, у: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Мозгућности националног васпитања у вријеме глобализације*, Врање: Учитељски факултет, 99-107.
- Интеркултурално разумијевање и људска права 2010: *Interkulturno razmijevanje i ljudska prava*, Sarajevo: Helsinški komitet Norveške, Univerzitet u Mostaru, Helsinški komitet za ljudska i manjinska prava Bosne i Hercegovine, Helsinški komitet za ljudska prava u Republici Srpskoj (BiH).
- Кинг, Џонс 2012: J. King & A. Jones, The Common Core State Standards: Closing the School-College Gap, *Trusteeship*, 20(2), 16-21.
- Линч, Хенсон 1998: E. Lynch & M. Hanson, *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families (2nd ed.)*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Палмер 1990: G. Palmer, Preschool children and race: an Australian study, *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.
- Пероти 1995: A. Perotti, *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
- Ремзи, Мајерс 1990: P. Ramsey & L. Myers, Salience of race in young children's cognitive, affective and behavioral responses to social environments, *Journal of Applied Behavioral Psychology*, 11, 49-67.
- Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању БиХ 2011, *Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању БиХ*: Агенција за предшколско, основно и средње образовање, Сарајево.

- Тоумаинен и др. 2012: J. Toumainen, T. Palonen & K. Hakkarainen, Special Educators' Social Networks: A Multiple Case Study in a Finnish Part-Time Special Education Context, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 21-38.
- Фридмен 1999: T. Friedman, *The Lexus and the Olive Tree, Understanding globalisation*, New York: Farrar Straus.
- Хока и др. 2012: P. Hokka, A. Etelapelto & H. Rasku Putonen, The Professional Agency of Teacher Educators amid Academic Discourses, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(1), 83-102.
- Каминоти, Греј 2012: E. Caminotti & J. Gray, The Effectiveness of Storytelling on Adult Learning, *Journal of Workplace Learning*, 24(6), 430-438.
- Ватерс 2001: M. Waters, *Globalization; 2nd edition*, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Вајт 2004: S.R. White, Educating Toward Future Globalization: A New Societal Myth and Pedagogic Motif, *Educational Foundations*, 18(1), 71-96.

## ДЈЕЛУЈЕ ЛИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈА НА КОНСТАНТНУ КРИЗУ И ДЕХУМАНИЗАЦИЈУ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАЊА

### *Уводна дискусија*

Васпитање и образовање у демократском друштву не може се ни замислити без хумане оријентације тог система, без јасне интенције да дјелује на вриједности којима ће се управљати животни ток многих појединаца у погледу утицаја на сазнавање и развој, изградњу свијести о хуманој улози и природи човјека, изградњи реалних компетенција на којима ће заснивати свој „професионални вијек“ за „свијет рада“, а што подразумијева највише човјека у сваком појединцу, личност, како би психолози најчешће дефинисали човјека. Па ипак, упитајмо се постоји ли заједничка парадигма за „персоналитет“ и хумане димензије развоја, у наукама чија мисао дјелује на образовање и његову хуманистичку оријентацију, јер, оно је безусловно предоређено за дуготрајну „мисију помагања“ другима, како би се они успјешно остварили, како би својим пуним капацитетом природног потенцијала који су донијели на свијет рођењем уопште постојали. Другим ријечима, *предмет образовања*, уколико је окренут само „знању“ (свијету знања, или „друштву знања“ како се данас у популистичким, глобализационим теоријама често заговара) које не може постати корисно у блиској перспективи појединца, постаје споран, инцидентан, провоцирајући кризе које надмашују само знање. Да ли само знање, поготово оно „застарјело и конзервативно“ (које је, руку на срце, код нас доминантно скоро на свим разинама система образовања) може без хумане оријентације „постојања човјека“? Да ли се у њему подразумијева да се они константно окрену једни према другима у сложеним кооперативним везама „међусобног помагања“, пружајући помоћ другима, дијелећи са њима искуства и сазнања и, у исто вријеме, очекујући драгоцјена дејства ослонца на друге у сопственој изградњи, другим ријечима, дјелује ли образовање на персоналитет и хумане вриједности развоја човјека? Глобалним захтјевима којима се покрећу реформе („прилагођавање“ свијету) често се занемарују „људи“ као ослонац промјена, шта више, утисак је да су потпуно маргинализовани, предност је у „пројектима глобалних промјена“, да би постали што сличнији једни другима иако смо суштински веома различити. Ријеч је највише о духовном контексту, о разликама које се не могу изнивелисати глобалним пројектима, раз-

---

\* spero@teol.net

лике су у људима и њиховој моћи да се прилагођавају и мијењају, јер пројекти „не морају бити остварени“, као што је то случај са скоро свим пројектима промјена у образовању код нас. Стиче се утисак да су промјене константа „мијењања ради“, самог по себи, да их не прати критичко и савјесно преиспитивање предности и недостатака, као што је случај са реформом високошколског образовања и тзв. „болоњским процесом“. На самом старту је примјена „одлагана“ на неколико година, затим „поново одлагана“, без правих образложења, иако је јасно да нису били спремни људи на универзитетима, њима је приоритет био јачање административне структуре за функције „управљачких механизма“, унутар „управљачког система“, а да је очигледно остало небитно шта се одвијало унутар „управљаног система“. Да ли је, на тај начин, покренут прижељкивани процес демократизације односа на факултетима и „новоформираним универзитетима“, унутар покренутих мјера модернизације? Да ли је свијест свих актера о бржим промјенама, првенствено у основној дјелатности (научном раду и бржем осавременивању наставе, покретању слободе, креативности и активитета самих студената да се изграђују на „научној основи“ у бираној професији) изграђена до оптималних нивоа, како би се промјенама бавили одговорно и „професионално“, или су се чешће чувале и „одступнице“ за очигледна огрешења? Заклињање у „болоњски процес“, уз истовремено гушење демократизације односа на факултетима, јесте и „заклањање“ од грешака, јер другачије није могуће објаснити „неограничену моћ појединаца“ да узму и дијеле све „у име других“, у име свих, при чему за себе и „поданике“ увијек имају више од оног што заслужују, док, у исто вријеме, ефекти свих постају небитни, свакако да за њих нико не мора одговарати, прије свега због нарушавања етичности професије којој припадају. У име чега и кога су „пројектоване промјене“ којима се може „управљати одозго“, умјесто заговаране слободе и креативности сваког појединца, у име тзв. „аутономије универзитета“? Није ли систем образовања ухваћен у „сурову замку“ самозадовољства продукцијом диплома, иза којих ни приближно неће стајати компетенције и моћ професионалног дјеловања, није ли парадокс то што су, код нас, у односу на свијет, у значајној предности тзв. „државни универзитети“ и зашто су „приватни универзитети“, за разлику од уобичајене „перцепције у свијету“, код нас мање пожељни? Односи међу актерима васпитно-образовног рада у нашим школским институцијама све више постају „односи неповјерења и сумњи“, обичног конформизма, видних покушаја међусобног обмањивања, отвореног представљања и супротстављања квазивриједности општој хуманистичкој оријентацији система васпитања и образовања, бјежања од одговорности за опште циљеве и задатке васпитања и образовања, што је први знак дехуманизације, „педагошког релационизма“ у којем је терор амбивалентности и некомпетентности на промјене у ходу сасвим прихватљива пракса.

На крају, нужно је упитати се, коме су претежно намијењене и чему су усмјерене промјене у образовању које имају глобализациони катактер,

будући да се често оправдавају „тежњама за прикључењем“ тзв. напредном и развијеном свијету? Хоће ли се њиховим заговарањем заиста смањити разлике у односу на развијене земље, јер је смисао савременог образовања дјеловање на развој и мијењање човјека и услова у којима он живи, или ће се и даље стварати низ илузија о томе да нисмо „изоловани од осталог свијета“, само зато што ће нам образовање бити доступно на нивоу најбогатијих земаља у свијету? Ступамо ли на „велику свјетску позорницу“ односом који је интеракцијски са свијетом и да ли смо му дорасли, јер он, ако јесте такав, захтијева обострана дејства, што код нас очигледно није случај. У нашим условима и искуствима више је него јасно да је почетак тог односа највише једносмјеран, због чињенице да је свијет више заинтересован „за вањско“ (мање, више формално) „усклађивање модела система“, без обзира на економску моћ, а поготово на духовни контекст средине у који се модел пресађује, чиме је, вјероватно некритички, „порушено укупно наслеђе“ и занемарена „сопствене баштина“, због чега су се национални, државни системи образовања нашли на странпутицама глобализацијских токова, због чега су били, углавном, присиљени да се „баве собом“, а не партнерством са свијетом у новонасталим глобалним односима. Бавећи се собом, усуђујемо се рећи, без сигурне и дугорочне стратегије промјена, без консензусом одређене „образовне политике“, образовање је учињено у тој мјери конфузним и „неповезаним“ са „обичним животом“, са хуманим циљевима, изван којих је оно у својој суштини немоћно, тако да је, умјесто дејстава на бржи развој друштва, постало „специфичан вид сметње“, није ни близу да одговори глобалним развојним циљевима друштва.

Будући да су промјене у образовању увијек биле у тијесној вези са економским, друштвено политичким контекстом развоја, није реално очекивати бољи систем образовања од тог контекста, односно, његово условљавање глобализацијским процесима, независно од животне свакодневице и „друштвеног плана развоја“, једноставно је ирационално. Та димензија утицаја образовања је у каснијим ефектима у свим аспектима друштвеног развоја, тако да интезитет, динамика и карактер промјена углавном зависи од унапријед дефинисаних циљева образовне политике. Имамо ли јасно дефинисану развојну и, с тим у вези, образовну политику, питање је које надмашује намјену овог рада. Једино поуздано што се може тврдити јесте да нема квалитетних промјена ни у једној сфери друштвеног живота па ни у привреди и економији које нису засноване на квалитетном образовању. Па ипак, то је у најужој вези са политичком стабилношћу, при чему је босанскохерцеговачка збиља веома сложен и суптилан проблем, сам за себе, настао на изразитим политикантским амбицијама његовања и продубљивања „историјских разлика“ у свим димензијама образовања као потенцијалног „оздрављујућег система“, са сталним, непомирљивим тенденцијама негирања културолошких сличности и наглашавања различитости етноса (нарочито у погледу језика, вјере и ревидиране „историјске свијести о поријеклу“, свијести о „моралној димензији последњег ратног сукоба“ на којој су изни-

кле и бројне скоро непремостиве баријере), ма колико оне биле значајне у погледу хуманистичких циљева образовања. Тиме су педагошке ситуације у институцијама образовања доведене до парадоксалних размјера, при чему је рационалан консензус потпуно немогућ (како је нпр. у пракси основних школа Брчко Дистрикта БиХ, у којој дјеца од првог разреда „дијеле школску плочу“ на три „равноправне трећине“, како би, истовремено, учили на „три језика и два писма“, на сваком школском часу, супротстављајући се, на тај начин, идејама о „чистим националним школама“, иако оне већ реално постоје унутар „организационог модела“, или, у добро познатим случајевима постојања „двije организационо и програмски устројене националне школе“, у једној школској згради). „Језичко и говорно разликовање“ продубљује не само међусобно неразумијевање, чак и око сасвим небитних појединости, већ се у пракси школа нарушавају педагошке законитости процеса учења, доводећи чак у питање и базичне функције педагошких ситуација уопште, без обзира на то што ће оне продуковати „школски неуспјех“, или, оно што је најпогубније, докидање хуманистичке оријентације образовања, конфузног система вриједности (ако он уопште постоји) на којем би могли бити засновани хумани циљеви васпитања и образовања.

#### *Глобализациони процеси и дехуманизација вриједности у институција образовања*

Крај прошлог стољећа обиљежен је интензивном кризом образовања и храбријим идејама о глобалним промјенама, са тенденцијама да се брже мијењају природа, структура и циљеви образовних система у цијелом свијету, што је, и код нас снажно дјеловало на брзе и понекада исхитрене реформе, а не тако ријетко, и бројна „прећутна“ одустајања од њих, са последицама које се могу и данас јасно уочити у институцијама. Крајем деведесетих, Херера и Мандић су упозоравали да „постоје три неспорне чињенице са којима образовање мора рачунати у данашњем свијету, док се приближавамо прелазу у 21. стољеће: (1) *пораст и јачање мултикултуралног покрета*, (2) *глобалне перспективе свих свјетских проблема* и (3) *запањујућа брзина цијелокупног технолошког развоја*“ (Херера, Мандић 1989: 3). То је обистињено брже од њихових очекивања, шта више, изузев мултикултурализма који је у својеврсној кризи, више је наглашен у политичким платформама и документима него у стварности, глобализација и њена дејства као и технолошки развој, убрзале су и институционалну кризу школа, нарочито у погледу онога шта сачувати као сопствену баштину, а чега се треба одрећи. Заправо најинтензивнији вид кризе може се препознати у „*кризи наде и кризи повјерења*“, која није посебност само система образовања. Наша традиција није била наклоњена ефектима породичног васпитања, премало се вјеровало у моћ родитељства и његов допринос бољим ефектима школе, грађен је култ школе као супериорнијег фактора у васпитању и образовању, од којег су традиционално сва очекивања била знатно већа, за

разлику од свијета у којем је повјерење у породицу било значајно веће. Ба- већи се дихотомијом општег и заједничког, намијењеног свима унутар образовног система, и диференцираног, којим је могуће задовољавати ин- тересе појединца, Херера и Мандић су упозорили да „још увијек нисмо от- крили алкемију која би помогла да се опће прихваћени концепти и страте- гије окренуте ка постизању једнакости у образовању примијене у педагоги- ји. Премда знамо да има разлика између школе и школе, још увијек у вели- кој мјери оно што даје породица одређује успјех или неуспјех у образова- њу“ (Херера, Мандић 1989: 16). То „признање“ утицаја породице на развој за наше околности је „откриће“ дугогодишњих заблуда, да се у односима породице и школе можемо задовољити њиховим повременим укључива- њем, само „кад нешто не иде“, кад смо ухваћени у сурову замку „беспомоћ- ности“, или боље речено, некомпетентности да успјешно остваримо профе- сионалну улогу. Можда је стратегија негирања дужности и „подијелених одговорности“ породице и школе прва на удару промјена, могла је опстаја- ти у вријеме нижег образовног нивоа родитеља, да би, данас, упоредо са порастом образовног нивоа родитеља и развојем другачије „културе жи- вљења породице“, раста технолошких могућности непрестаног комуници- рања са свијетом, дошло до озбиљног међусобног удаљавања и неповјере- ња, са тенденцијом да тако настала незадовољства удаље школу и од њених примарних корисника, природних савезника у вршењу, изнад свега, капи- талне функције, дјеловања на развојну перспективу друштва.

Основно обиљежје „савремене кризе школа“ код нас, и на ширем регионалном плану, вјероватно је дуготрајна конфузија и очигледан раско- рак између стварног и прокламованог, изазван реформама система образо- вања, које, нажалост, нису пратиле стратешка истраживања, како би се из- бјегле, често непромишљена лутања, брзе и „сумњиве“ интервенције на вр- ло осјетљивом систему, какав је образовање. То се најприје може објаснити пресијом глобалних пројеката прилагођавања „новом свјетском поретку“, што је код нас често исходovalo „сукобом новог“ са наслијеђеним, тради- ционалним, оним што је често некритички „одбачено“ у корист „новог“, оним које се тешко „пресађује“ у наш духовни контекст. Вјероватно је нај- крупнији исход тог сукобљавања детабуизација школе као институције друштва и слабљење повјерења средине у њену моћ, без којег је она осуђе- на на „затварање у себе“, и одбрану „њене мисије“ општим и неразумним отпором било каквим „промјенама“. Заправо, оне се формално прихватају само до оне мјере која одговара стабилним искуствима наставника, јер се на њих не може дјеловати „брзим и кратким популарним саминарима“ (на бази „акредитованих програма“, којима је ипак тешко исконструисати цје- ловито „професионално преусмјеравање“). Посебан проблем је што су на- ставнике, умјесто универзитета и институција одговорних за њихов профе- сионални развој и припремање за промјене, поучавали „администратори“ међународних пројекта којима је то само „привремено ухљебљење“. Њихов приступ обуци најчешће је увјеравање да учење треба и може бити „актив-

ност из задовољства“ субјеката који се укључују у програме учења, што се не може оспорити, али, нажалост, ти примјери су ван „животног контекста школе“, ван свих културних и општих духовних вриједности средине са којима оне коегзистирају и нису довољни за квалитетне одлуке о промјенама на нивоу образовне политике. Нису ријетке парадоксалне ситуације у којима се о најсложенијим питањима праксе одлучује у чиновничким „бироима“, о којима, не само да нема „опште научне и стручне сагласности“, већ ни квалитетних прилика да се о њима уопште говори аргументовано и критички. (Осим данас доста раширеног „сајтовања“, „сајберског простора за комуницирање“, који више подсећају на „лајање на звијезде“ него на активне и конструктивне дијалогe, јер проблем није у храбрости критиковања, „приговорима савјести“, већ у „селекторима“ који обрађују „сајт-комуницирање“, они га увијек могу тумачити на њима прихватљив начин.) Проблем за себе је и значајан недостатак критичке мисли у педагогији као науци и њена општа дезинтеграција, атомизација на дисциплине, предмете, теме и „модуле“, под пресијама тзв. „болоњског процеса“, тако да је све што настаје „као ново“, пуно хвалоспјева, слаткорјечивих високоумних конструкција, које су најчешће „довољне саме за себе“, иако, као такве, тешко могу постати квалитетан изазов за праксу. Па ипак, најзначајније „посртање образовања“ и сама „криза школе“, последица је својеврсног партикуларизма у прокламованом „јединственом систему образовања“, који је све друго осим „јединствен“. Како се и да ли се уопште могу објаснити мјере, којима се врше прилично радикалне промјене у предшколском, основном и средњошколском васпитању и образовању, а да су, из тог процеса потпуно искључени универзитети као друштвене „институције које су одговорне за професионално оспособљавање“ актера тих промјена, васпитача и наставника, којима ће први додир са праксом, умјесто рада из задовољства, бити „сукоб новог и старог“, при чему је „ново“, у правилу, оно што ће затећи у пракси институција, а „старо“, оно што су донијели са тек завршених студија. Није ли тиме занемарена и једна од најважнијих функција високошколских институција, да буду пионири, да се „баве науком која је у функцији развоја“ дјелатности због које се оснивају, да буду у блиској вези са праксом те дјелатности и њени главни ослоњци. Умјесно је и питање зашто су „научни радници“ из тих установа „искључени“, умјесто да буду „критичка савјест јединственог система образовања“ са одговорностима за промјене? Ма колико изгледало парадоксално, упитајмо се, да ли педагошки факултети образују учитеље за прошлост или за будућност? Да ли их можда неодговорно увјеравају у „моћ“ којој објективно нису дорасли, признају им компетенције које нису достигли и, на тај начин, њихов старт у професији чине ризичним, у најмању руку обесхрабрујућим? Такав приступ неће бити могућ ни са становишта глобалних процеса мијењања образовања, процеса од којих се не може бјежати, нити се могу затварати очи пред њим, јер ће то, у правилу, значити само непрестано кашњење и заостајање. Дакле, „промјене“, ако су оне уопште важне и могуће, морају почети тамо



гдје се образују наставници, и то неколико корака испред свих мјера које се стратешким документима уређују, јер су једини сигурни ослонац промјена у школама њихови људи и реална моћ брзог разумијевања и прилагођавања изазовима општег брзог мијењања, напредовања свијета у науци и технологији, а осим тога, бржег оспособљавања „у ходу“, оних које су промјене затекле неспремним и образованим за неко претходно вријеме.

У историји школства забиљежени су бројни успони и падови који, кад их посматрамо након „времена у којем су се одвијали“, указују на кризе система васпитања и образовања, школе као институционалног оквира тог система и, заправо, највише на континуиране промјене које су генерисане тим кризама. Могли бисмо се дакле лако сагласити са општом тезом да су кризама провоцирани наизмјенично и циклично периоди кризе и периоди обнављања и јачања. Међутим, промјене не могу настати саме од себе нити се могу „преписати“ из напредног свијета, „не падају с неба као божији дар“, не могу се у првобитном и изворном облику ни „преузети“ од других, оне, стратешки могу настати и опстати у животном контексту праксе сасвим конкретне средине, оне морају бити професионални стил са низом реалних моћи појединаца за брже одговоре изазовима „нове праксе“. Осим тога, оне морају бити систематски охрабриване, што, сасвим сигурно, подразумева повољну климу разумијевања у школи, засновану на аутономији и „слободи стварања“, аутономији умјесто супротстављања или систематског гушења самосталних покушаја иновирања од стране креативнијих појединаца.

Савремена школа је вјероватно „ухваћена у сурову замку“ неефикасности и истрајавања на опробаним и добро знаним моделима из свог наслеђа, на рутинским методичким рјешењима наставе којима су најбитнија упоришта „садржаји учења“ и процедуре којим се долази до знања, на програмима који су најчешће засновани на доктрини хербартијанства, дидактичком и методичком формализму, иако је, у међувремену, у свијету дошло до праве револуције у концепцијским оријентацијама и теоријама учења и развоја школе. „Стара добра школа“ коју носталгично брани и данас велики број појединаца, опстаје по инерцији, иако и ова, данашња, показује много разноврсније и сложеније симптоме кризе од оне са средине 20. вијека. Индиције кризе са којима ми располажемо су да је школа постала „неудобна за ученике“, да се занемарују њихове потребе, да се о њиховом школском статусу све „уређује без њих“ и „одозго“, све су чешћи и гласнији приговори родитеља на манифестације у понашању, прије свега, тенденција о знатно већем обиму и разноврсним видовима неадаптираног понашања младих, о изразитој учесталости насиља и „рђавог односа“ нарочито према јавним материјалним добрима и низ других. То говори да је нарушен систем вриједности као основа циљева васпитања, да су врхунске моралне вриједности на којима је заснована људска цивилизација маргинализоване, да су слобода, поштење, истинољубивост, праведност и алтруизам као оријентација постали безвриједни. Како се другачије може објаснити „некон-

тролисан бијес“ и „рушилачки испади“ одређених група и „кланова“, осим изостајањем квалитетног васпитног дјеловања на ментално здравље младих, на изградњу „човјека у њима који је окренут другим људима“, умјесто ка драматичном „безнађу егоцентричности и самоизолацији“ и све тежим видовима депресивних стања младих, у чему наша актуелна стварност не оскудијева. Све су то озбиљни сигнали дехуманизације школе. Ипак, једна од најдраматичнијих слабости о којој се говори у научним круговима, али и у јавном мишљењу, јесте да се, скоро без изузетка, вјерује само у репродуктивно знање, што значи да школа својим дјеловањем не развија трансмисивне и функционалне способности, оне којима ће дјеловати на промјене у животу, на моћ и самоизграђујући потенцијал човјека. Да ли је, поново, и по ко зна који пут, поред бројних реформи, изостала она најважнија, унутрашња, педагошка? Да ли је можда најважнија баријера у идејама оних који су „одговорни за школство“ и да ли је могуће убиједити их да нема другог излаза из кризе школа, осим да се оне саме „оснаже“ духом иновирања, који није обична авантура у непознато, већ „пријатан, занимљив изазов“, јер се, само на тај начин, може остварити педагошко начело да се најбоље учи кад ученици страствено желе да достигну „нову сазнајну вриједност“? Припремајући наставнике за њихову мисију универзитети морају јасно антиципирати будућност, они се више не припремају да би одлазили у далеке, „заостале и непросвијетљене крајеве“, да би са оним што су са универзитета „понијели као моћ“ дјеловали на њихов препород, као у недавној прошлости, што је, понекад, гледано са историјске дистанце, личило највише на авантуру, на изазове којима су они могли дати, прије свега, свој лични печат, и постати, по нечему, знаменити, врхунски интелектуалци и ствараоци у својој средини. Наставници данас, а поготово они у блиској будућности, без изузетка, биће принуђени да „посумњају у све што су затекли“, а затим, да се упусте у мукотрпно мијењање, иновирање, откривање и изградњу новог и бољег школства у односу на оно, наслијеђено. Другим ријечима, њихово јачање „активним учењем“, истраживањем и критичким освртањем на оно што су постигли, чине њихову највећу вриједност. Тек оспособљеним учитељима на нашим универзитетима, та димензија моћи је најважнија, они би у оно што затекну у својој средини, поштујући постојеће, морали „да сумњају“, да истражују, да се не упуштају у ризичне поступке прије него што имају цјеловиту замисао којој могу одговорити на најбољи начин, без обзира на „привлачност“ идеја које им се нуде?

Осим ослањања промјена на јачање наставника, потпуно једнако и паралелно с тим, намеће се проблем управљања школама и вртићима (што није заговарање њиховог „школовања за менаџмент“, што се, данас, често и неодговорно чини – менаџмент је постао популарна тема и највише хвалељна, најбоља одступница од педагошких димензија и природе процеса у школи и њеног поистовјеђивања са „трговином или економијом“, што је само бјежање од истине да је школи најнеопходнији добар „педагошки руководац“, који није само „борац, страдалник“ у борби за повољније фи-

нансирање, или администратор у функцији контроле, већ један од најважнијих актера „мијењања“, иницијатор њених педагошких функција, са одговорностима „првог међу једнакима“). Није ли актуелна криза школе, у доброј мјери, провоцирана и лошим управљањем, бављења њеним функцијама по узору на „фирме“ које послују на принципима тржишне привреде и „профита“ као врхунског регулатора „успјешности“? „Менаџере“ у свијету, одликује иницијативност и неупитна „моћ ауторитета компетенција и знања“, свима добро познатих на дјелу (а не по „моћи функције“, припадности или оданости „управљачкој структури система“, што је код нас најчешће „виђење улоге менаџера“). Осим тога, школе као специфичан „микросистем“ којим се дјелује на „моћ човјека“, у свијету спадају у најбољу, скупу и највише цијењену дјелатност, а угледније, по својим успјесима, приватне школе, колеџи и универзитети (какви су Кембриџ, Оксфорд, Јел, Стенфорд, и др.) највише чине и одређују људи који у њима раде, њихова моћ стварања или управљања процесима учења у смјеру будућности. За разлику од њих (нпр. од Стенфорда, на којем и данас активно дјелује 19 нобеловаца), „наш изум“ је да се на „приватним универзитетима“ докторати достигну „преко ноћи“, нарочито они у „менаџменту и економији“, и, каквог ли чуда, умјесто јачања, развоја и просперитета привреде и економије, на основама тог „новопостигнутог“ научног потенцијала, оне све дубље посрћу и тону. Било би неразумно противити се идејама о „успјешним менаџерима у школама“, али је неспорно да они морају бити најбољи у педагошким компетенцијама, оним што чини будућност школе, они се морају припремити за дјеловање у „педагошким тимовима“ који ће се бавити унапређивањем рада у школи. Разумно је упитати се и да ли су примјениви „општи индустријски модели“ на школу, да ли школски процес уопште може да се предвиди као у привреди? У педагогији је било и покушаја да се школа поистовјети са „кибернетичким моделима“, како би се јасно раздвојили „управљачки“ од „управљаног“ система и сваком од њих дале одговарајуће улоге, што је, ипак, кад говоримо о школи, објективно отуђивање једних од других и њихово усмјеравање на независно дјеловање, иако се њихов крајњи циљ не може раздвојити, нити посматрати изоловано. Циљеви „доброг менаџера“ у школи, нису, нити могу бити ван оптималног дјеловања на развој њених ученика, јер су једини прави смисао постојања школе уопште, и увијек ће бити, њени ученици и њихове развојне потребе. Разумије се, за управљање школама и вртићима као сепецифичним „микросистемима“ било би драгоцјено адекватно оспособљавање, нпр. на мастерским и докторским студијама, са којима савремена пракса универзитета код нас свакако не зна шта ће. У сваком случају, поставља се питање смисла претејераног понављања истих, или мало боље дотјераних и модификованих програма образовања током првог циклуса, зар они не би требало да, по својим циљевима, највише буду усмјерени на будућност, на нову развојну перспективу образовања, на цјеловито припремање и далеко разноврсније компетенције људи нове доби за удобан живот у блиској будућности?

*Ставови о вриједностима у свјетлу трансгенерацијских искустава*

Будући да вриједности уопште можемо дефинисати као систем, уобличен у стабилан однос и понашање свих људи према другима и према себи, према најширем кругу животних проблема човјека кроз однос према личном и колективном, према нормама којима се уређује живот свих људи, према свим хуманим димензијама друштвеног бића заједнице, јасне су импликације које се односе на образовање, на мисију формирања човјека која се традиционално додјељује, макар формално, систему образовања. С обзиром да су вриједности релативно стабилне и дјеловањем средине настале „неписане и најмање упитне норме и духовни стандарди“, испољене најчешће у вредносној оријентацији сваке личности којом се усмјерава понашање, однос према себи и другима, за потребе овог рада извршено је акционо истраживање, чији циљ је био да се увиди које вриједности доминирају код наше омладине и има ли разлике код испитаника различите хронолошке доби. Наше иницијално истраживање је обављено у априлу 2013. год. у Бијелини. Истраживање је обухватило квотни узорак од 150 испитаника, по 30 из 5 категорија (20-30, 30-40, 40-50, 50-60 и преко 60 година старости). Испитаници су на анкетном листићу који је имао осам питања изражавали степен слагања са тврдњама којима се асоцирају вриједности, у смислу њиховог идентификовања данас и у ретроспективи, у искуствима људи. Као што смо и очекивали добијени резултати говоре да испитаници различите хронолошке доби имају формиране другачије ставове о вриједностима и према животу, из чега је директна импликација да постоје извјесна трансгенерацијска неслагања, као вјероватна последица различитих животних искустава и учења, прилагођавања актуелном систему вриједности. Основни дојам, на први поглед је, да је стабилан систем вриједности под знаком питања, или да је он у константној трансформацији, у складу са околностима у којима настаје и мијења се, са озбиљним тенденцијама ка дехуманизацији. У резултатима истраживања има јасних знакова кризе, интергенерацијских сагласности али и озбиљних супротстављања. Ставови које смо истраживали усмјерени су највише на актуелни животни контекст младих и свакако да то није довољан оквир за ширу квалификовану дискусију о вриједносним оријентацијама друштва. Због сложености мисије образовања оправдано је да се ставови у општем јавном мишљењу чешће провјеравају и на тај начин дјелује на друштвени однос према образовању као једном од најважнијих ослонаца. На основу квантитативних показатеља (подаци у табели 1) и квалитативне анализе добијених резултата износимо сљедећа запажања:

Табела 1; Преглед структуре ставова испитаника (фреквенције)

	<i>Млади људи могу далеко више од онога што чине</i>					<i>Данас се може поштено живјети од свог рада</i>				
	20-30 год.	30-40 год.	40-50 год.	50-60 год.	преко 60 г.	20-30 год.	30-40 год.	40-50 год.	50-60 год.	преко 60 г.
ДА	18	24	26	23	25	14	13	16	17	18
НЕ	2	3	0	3	2	14	16	9	8	12
МОЖДА	10	3	4	4	3	2	1	5	5	0
	<i>Лаж је оправдана кад се њоме може постићи неки циљ</i>					<i>За успјешан живот најважнија је добра школа</i>				
ДА	15	7	13	10	10	12	14	10	9	15
НЕ	7	14	10	16	13	12	14	16	14	10
МОЖДА	8	9	7	4	7	6	2	4	7	5
	<i>Пронађену ствар увијек треба вратити њеном власнику</i>					<i>Важно је стећи богатство а мање важно на који начин</i>				
ДА	13	18	18	21	23	9	8	1	6	4
НЕ	9	4	8	4	3	17	18	23	23	23
МОЖДА	8	8	4	5	4	4	4	6	1	3
	<i>Кад је неко злостављан треба му притећи у помоћ</i>					<i>У случају глади и изнемоглости помоћ се може тражити код првог човјека</i>				
ДА	18	23	17	22	19	4	6	5	11	15
НЕ	3	2	2	1	4	25	21	20	14	11
МОЖДА	9	5	11	7	7	1	3	5	5	4

1. Једно од честих питања наше доби, усмјерено на очекивања од младих, са надом да они *могу далеко више од онога што чине*, показује да људи различите доби сматрају да њихови потенцијали нису искоришћени у попуности и да могу много више од онога што се од њих тражи. То је уобичајена слика ставова и из ранијег времена, која се често доводи у везу са „сукобом генерација“, са конструктивним трансгенерацијским дијалогом, којим су, у правилу, изражавана већа очекивања старијих у односу на младе, што је потврђено и у нашем истраживању. Па ипак, интересантно је, да у нашем узорку испитаника најмлађа категорија испитаника показује највећи степен колебања, код њих је висока фреквенција одговора „можда“, а што се може објаснити и њиховом неспремношћу да се ухвате укоштац са стварним животним проблемима. Са друге стране, испитаници 40-50 год. показују нешто веће „разочарење“ у младе и највећи степен слагања са овом тврдњом, а што може бити само рефлексивна њихове свакодневице, пројекција тегаба из својег искуства и кризног времена из којег још нису изашли. Људи преко 60 година својим одговорима такође показују да мисле да могу много више дати него што се од њих очекује. На први поглед испољена су неслагања па смо пошли од хипотезе *да је људски рад „на цијени“ као врхунска трансгенерацијска хумана вриједност*. Њу смо испити-

вали „сучељавањем ставова испитаника“ до 40 година старости са ставовима испитаника преко те узрасне границе, јер постоје вјеровања да се стварна „зрелост о животним питањима“ постиже око тог критичног периода. Статистичком анализом нису пронађене разлике у одговорима између ове двије категорије испитаника (Пирсонов  $\chi^2$  квадрат је .299) па је наша хипотеза потврђена, без обзира на већу уздржаност категорије млађих људи.

2. Наша слједећа дилема, испољена ставом да се *данас може поштено живјети од свог рада*, била је провокативна за испитанике, будући да су учестале сумње у духовне вриједности какве су поштење, искреност, солидарност, и сл., видно је промијењена перцепција просјечног човјека о људским односима који су посљедица промјена у положају човјека унутар друштвеног уређења (животних околности у либералном капитализму, по нашем увјерењу анархолибералном, у односу на соцреалистичку доб, са значајним учешћем социјалних програма државе у заштити „животног стандарда“ и мјерама опште друштвене заштите). Гледајући само фреквенције одговора установљена је прилично оштра подијељеност испитаника (52% - са одговором *да*, приближно 40% са одговором *не* и око 8% неодлучних), што је вјероватно посљедица видног раслојавања људи по економском положају у погледу животних услова. Па ипак, на ову дилему тешко је једнозначно и категорички утврдити добар закључак, он ће дуго времена остати вишеслојан, јер су испитаници подијељени између одговора *да* и *не*. За категорију младих људи, који су вјероватно на почетку професионалне каријере или се још „нису снашли“, скептичност према овом питању је вјероватно оправдана и, у великом проценту, они су сигурни да се не може живети поштено од сопственог рада. Старији испитаници, који су сигурни на својим позицијама, показују већи степен неслагања са овом твдњом и вјеровања у „моћ и вриједности рада“ јер се њихова искуства углавном позитивна. То је обесхрабрујуће и указује на врло озбиљну кризу *повјерења* у привредно-економски систем и, у исто вријеме, кризу *наде* код великог броја људи, као извор фрустрација и незадовољстава у свим сферама људске егзистенције. У испитивању валидности хипотезе да *млади људи више сумњају у могућност да се може поштено живјети од свог рада*, нема статистички значајних разлика ( $\chi^2$  квадрат је .209) у структури одговора између младих (до 40 година) и старијих, са преко 40 година, па је наша хипотеза одбачена.

3. У жељи да се ваљаним аргументима илуструје претходни закључак, да се поткријепи ставовима о томе да ли је данас *важно стећи богатство, а мање важно на који начин*, дошли смо до интересантне структуре ставова. Убједљива већина (приближно 70% испитаника) негира ову идеју, сагласни су са њом око 1/5 испитаника и неодлучни су око 12% њих. Да ли је структура оваквих ставова посљедица потребе за давањем социјално пожељних одговора, или је резултат стабилних увјерења тешко је утврдити, али, будући да се највећи број испитаника није сложио са овом тврдњом, могли бисмо бити охрабрени већином која држи до „вриједности“ којима

се дјелује на понашање људи током обезбјеђивања животних услова. Међутим, млађи испитаници жељни положаја и моћи коју још немају радије би стекли богатство и на лак начин, док старији, у знатно мањем броју случајева прихватају овај начин напредовања. Наша хипотеза да *млади људи у односу на старије не бирају начин да дођу до богатства*, потврђена је статистички значајном разликом у одговорима између младих и старијих ( $x^2$  квадрат је .529). Старији људи су много искључивији у томе чему придају важност у стицању богатства. У поређењу са претходним закључком примјећује се досљедност младих и нешто оштрије противљење ставовима старијих, што је итекако значајна импликација за процес неминовне дехуманизације школа под дјеловањем глобализационих идеја у начину привређивања и обезбјеђивања животних услова у развоју човјека. Да ли је систем образовања довољно усклађен са овом промјеном и може ли се помирити с тим да процес васпитања заснива на одрицању од његових хуманистичких циљева? Какве ће последице бити, осим већ евидентне кризе школа, и како се оне могу рефлектовати у блиској перспективи, озбиљно је и врло крупно питање општег друштвеног развоја, будући да се под „планирањем ресурса“ за развој више мисли на људе и њихове компетенције, него на природна и материјална богатства. Да ли је то довољан доказ да „инвестиције у образовање“ могу брже довести до друштвеног препорода? Остаје само питање „каквим образовањем“? Вјероватно то није реално са образовањем у којем нема поштовања елементарних хуманих вриједности међуљудских односа, па и шире гледано, недопуштеног урушавања „система вриједности“ које су помно грађене у претходним искуствима већине људи.

4. Дилема, да ли је *за успјешан живот најважнија „добра школа“*, међу испитаницима је дочекана противљењем већине (44%). Нешто мањи је број присталица (40%), а висок је и проценат неодлучних (16%). Међутим, оно што привлачи посебну пажњу јесте податак да се исти број младих људи и слаже и не слаже са овом тврдњом, дакле потпуно су подијелени у погледу повјерења у сопствену изградњу која се постиже школовањем. Вјероватно је да један број младих полажу наде у школу, вјерујући у неки бољи живот којег би остварили бољим професионалним развојем у школи, док други дио младих више вјерује у нестабилне факторе као што су срећа, познанства, моћни родитељи и сл. Људи средње доби пак сматрају да образовање не игра битну улогу у борби за живот у земљи која реално и не нуди неке могућности, а старији људи који су осјетили благодети претходног друштвеног система и који су од њега и извукли неке бенефиције и даље у највећој мјери вјерују у „светињу образовања“. Да ли смо пред временом у којем је пољуљана „митска вриједност школе“ и да ли се она мора мијењати, усклађивањем са временом, па и свијетом, или ће бити „претворена у музеје“, вјероватно је хамлетовска дилема, на коју овај рад и ово истраживање не може дати довољно ваљане одговоре, али може бити иницијално упозорење о дехуманизацији образовања и школе, насталим, вјероватно, неразумијевањем и брзином дејстава глобализационих мјера.

Будући да смо кренули од хипотезе да *нема разлике у ставовима између младих и старијих у погледу значаја школе за професионални развој*, она је потврђена, јер је вриједност  $x^2$  квадрата мања од оне која има статистичку „тежину“ (.223). Па ипак, далеко већу тежину има респектабилна већина која у овим ставовима изражава озбиљне сумње у школу и њену оријентацију, јер толики број испитаника који не вјерују у школу, просто је алармантан, иако нема истраживања о ранијим процјенама са којима бисмо могли компарирати ове емпиријске чињенице. Било којем озбиљно „уређеном систему“, такав однос његових корисника у погледу дејстава на „њихову добробит“ просто би морао постати сигнал за узбуну.

5. Да ли је и у којој мјери је *лаж оправдана, ако се њоме може постићи неки циљ*, у ставовима испитаника изазвала је јасну подијељеност (приближно 37% - да и 40% - не), што снажно свједочи о очигледној „моралној конфузији“, а занимљиво је и да је нешто више од 1/5 испитаника изразило несигурност у процјени. Будући да су лаж, превара, обмањивање било које врсте и намјене, традиционално схваћени као „рђава дјела“, са импликацијама о занемаривању моралних норми и стандарда на којима се може заснивати нада и повјерење у друге људе, па број оних који их подржавају не треба потцјењивати. Па ипак, наша хипотеза да су *лаж и обмана рђава вриједносна оријентација младих*, одбачена је, јер нема статистички значајних разлика у ставовима између младих и старијих ( $x^2$  квадрат је .199), другим ријечима, одомаћено је увјерење код значајно великог броја испитаника да лаж није рђав морални чин, без обзира на њихову старосну доб. Разумије се овакав однос има врло озбиљне импликације на васпитно-образовни систем, јер се средински утицаји не смију потцјењивати, а сасвим је јасно да они могу погубно дјеловати на вриједносну оријентацију младих, ако ништа, њима се може допринијети конфузији и неодлучности у управљању понашањем, што је врло значајна кочница у развоју самоконтроле и особина које се односе на социјабилност дјете, на моћ њиховог ослањања на интеракцијске везе и стално комуницирање са својом средином. Да ли је оваквим мишљењем потврђена и уобичајена капиталистичка максима да „циљ оправдава средство“, и који је даљи смјер обесмишљавања хумане оријентације и циљева васпитања и образовања, нису безазлена и неважна питања здравог друштва? Очигледно је да промјене економске и привредне стратегије развоја, нова власничка структура над материјалним добрима друштва, не прати одговарајући морални оквир од значаја за стратегију образовања, поуздан систем вриједности на којем је могуће утемељити васпитање и образовање.

6. О провокативном ставу да *пронађену ствар увијек треба вратити њеном власнику*, изјашњавање испитаника је наизглед слично претходном, што се могло очекивати, јер припада истој категорији вриједности. Па ипак, изразита већина (чак 62%) се потврдно изјаснила, што би из угла социолошке перспективе друштва могло бити охрабрујуће и оздрављујуће, могло би бити разлог за оптимизам, за здраву основу система васпитања и



образовања. Интересантно је овај став негира нешто мање од 1/5 испитаника, што није занемарљиво у друштвеним односима, нарочито ако се томе придода и 1/5 неодлучних. Наша хипотеза да *млади људи у односу на старије не вјерују да је крађа рђаво дјело*, није потврђена (вриједност  $\chi^2$  квадрата .299) што је прилично изненађујуће и на неки начин противрјечно претходном изјашњавању о употреби лажи и начину на који се може стећи материјална корист и нека друштвена предност. Чини се да се на „крађу“, иако се она питањем само имплицитно подразумемијева (присвојена изгубљена ствар не мора бити експлицитно дјело „крађе“), још увијек гледа као на „најтеже морално огрешење“.

7. У сљедећим ставовима највише је ријеч о постојању осјећаја солидарности као и личне перцепције о потреби и начину указивања помоћи другим људима, којима је та помоћ неопходна. *Прво*, провјеравана је хипотеза да *ли код свих људи, без обзира на узраст постоји спремност и солидарност да притекну у помоћ угроженим и обесправљеним*. Хипотеза је потврђена врло квалификованоном двотрећинском већином свих испитаника, при чему нема трансгенерацијских колебања, млади и старији су скоро јединствени у одлуци (вриједност  $\chi^2$  квадрата је .299, што није статистички значајна разлика) да, *кад је неко злостављан, треба притећи у помоћ*. Оваква структура ставова (66% - да, 8% - не и 26% - можда) можда је важан индикатор очуваности хуманих вриједности средине којима се покрећу механизми солидарности са појединцем. Много је примјера у искуству наше средине да се ради о искреним одговорима испитаника, јер како другачије објаснити да се људи радо одазивају на драматичне апеле за помоћ појединцима кад су у питању болест, елементарне непогоде и било који вид страдања и угрожености појединаца.

Друго, можда на неки начин противрјечно претходном, гледано из угла појединца, људи се у правилу нерадо обраћају за помоћ. Наша хипотеза да *млади људи нерадо прихватају помоћ, спремнији су на одрицање од старијих*, потврђена је, постоје статистички значајне разлике у ставовима између младих и старијих ( $\chi^2$  квадрат је .349) о дилеми да ли се, *у случају глади и изнемоглости помоћ може тражити код првог човјека*. Судаћи по томе, млади људи нерадо прихватају помоћ других, далеко теже се одлучују да се ослоне на друге од старијих, који су умјеренији и вјероватно са битно другачијим животним искуствима. Структура ставова, са једне стране указује да млади „држе више до поноса“ иако се, сасвим сигурно не може тврдити да је ослањање на друге људи „рђава морална вриједност“. Па ипак ову тезу потврђује око 27% наших испитаника, приближно 61% је одбацују, а око 12% је неодлучних.

На крају, расправљање о вриједностима из угла трансгенерацијских искустава, данас је, крајње је неспорно, под снажним дејствима глобализационих процеса у свијету који нас окружује, што нас доводи до скоро извјесног закључка да су видне промјене у ставовима људи о систему вриједности, које су се одувјек узимале у циљној оријентацији васпитања и

образовања. Разумије се, последице су сасвим јасни сигнали кризе образовања и свих институција које му припадају, испољене прије свега кроз снажну дехуманизацију односа и знатно мањем уважавању уобичајених вриједности који управљају људским понашањем и односом према себи, другима, материјалним и природним добрима средине у којој живе.

## Литература

- Амонашвили 1997: Ш. А. Амонашвили, *Школа живота*, Београд: Учитељски факултет.
- Будимир-Нинковић Г., (2003), *Савремена школа и вршњаци као преносиоци и ствараоци вредносних оријентација младих и одраслих*, *Педагогија*, вол. 41, бр. 1, стр. 72-85
- Будимир-Нинковић, Г.,(2004), *Вредносне оријентације младих и одраслих*, Учитељски факултет, Јагодина
- Dauber, H. (koautor) (1994.): *"Teorije škole"*, u redakciji Klausa Jürgen-a Tillmann-a, Educa, Zagreb,
- Greene, V. (1996): *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинеа, Загреб
- G. Dryden i dr J. Vos (2004): *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*, Тимграф, Београд
- Хавелка, Н.Н. (1994) *Вредности и друштвене промене: Репликација једног истраживања о ученичким очекивањима од будућег занимања. Психологија*, вол. 27, бр. 1-2, стр. 67-82
- Хавелка, Н.Н. (1998) *Вредносне оријентације адолесцената - вредности и свест о себи. Настава и васпитање*, вол. 47, бр. 5, стр. 803-825
- Herrera, A., Мандић, П. (1989): *Образовање за XXI стољеће*, „Свјетлост“, ООУР Завод за уџбеника и наставна средства Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Београд
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2012): *Методика васпитно-образовног рада са млађим школским узрастом и у припреми дјеце за школу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево,
- Маслов, А., (2001), *О животним вредностима*, Жарко Албуљ, Београд
- Miler, V. (Bonni Miller) (2001): *"Како ostvariti uspješan kontakt sa učenicima"* – Priručnik za nastavnike, Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevska tribina, Sarajevo,
- Ратковић, М. (2007.): *Школа – кризе и перспективе*, Мисао, Нови Сад
- Ратковић, М. (2003.): *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци
- Ратковић, М. (1996.): *Школа у променама*, Учитељски факултет, Београд

- Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
- Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
- Спасојевић, П. (2011): *Породична педагогија и одговорно родитељство*, ИП „Нова школа“, Бања Лука и Педагошки факултет у Бијељини



## INTERNAL MONITORING AND EVALUATION OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAMS\*\*

### *Introduction*

In-service teacher training (INSET) is a potent way of improving teaching and learning. To fulfill this potential, training programs need to be of a high quality. Although quality assurance may vary across different educational systems, monitoring and evaluation are commonly seen as powerful tools for assuring quality in education. Monitoring can be defined as continuous data-gathering on ongoing activities or processes. Evaluation, on the other hand, is a judgment about the level of completion of certain standards, usually standards of merit and worth. Although evaluation might be understood as an informal reasoning, here we have in mind the kind of judgment that is more formal and systematic and based on some sort of research.

In the field of in-service teacher training, monitoring and evaluation should help us reveal how particular programs work, and with what results: whether we are accomplishing our goals, and how efficiently; what needs a complete change and what requires only a fine tuning, etc. Monitoring and evaluation programs can be implemented at different levels (from a central to a school level) and by actors with different functions within the INSET system: governing bodies; funding agencies; providers and participants (schools and teachers). With the recent trend of numerous services in education being delegated by the state to private agencies and civil society organizations, an old dilemma – how to arrange quality-assurance systems in education – has gained a new momentum. The local aspect of quality assurance grows in importance even more when central mechanisms are shown to be ineffective. Even if these mechanisms are sufficiently enhanced, their impact on quality improvement in INSET would remain limited against the potentials of local elements, especially in times when education quality becomes partly more decentralized, more contextual and variable.

---

\* dstankovic@rcub.bg.ac.rs

\*\* *Note.* This article is the result of the projects „Strengthening the evidence based practice of education civil society organizations“ financially supported by Open Society Institute, „From encouraging initiative, cooperation and creativity in education to new roles and identities in society“ (No. 179034) and „Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia“ (No 47008), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011-2014).

All this leads to a growing awareness of the importance of the local role in defining and achieving quality.

In the field of INSET, this means that the genuine concern about program quality, as perceived by its providers, will lead to attempts of improvement. These attempts may involve internally initiated and organized monitoring and evaluation of training programs. We argue that these efforts are typically more effective and more reasonable when compared to remotely and centrally prescribed general measures. In fact, we would argue that schools and teachers should have an even bigger say in the quality assurance of INSET programs – after all their professional development is at stake here. The “advanced scenario” of an INSET quality assurance has it that teachers are supposed to make responsible and informed decisions as to whether participation in the program would be in the best interests of the school, teachers and students. An informed decision would then lead to a number of questions being posted to program providers, including asking what the effect of the program is so far, and what evidence is there to confirm this. So, in this “advanced scenario”, a better market position would include those providers who are able to display the quality of their programs. In this, internal monitoring and evaluation performed by program providers may have a worthy marketing function, such as program promotion.

Internal monitoring and evaluation has other important functions, too. Data gathered in this way may guide efforts to improve a program in order to better accommodate the needs and goals of its participants (*program development*). Furthermore, those data can be used to report to licensing agencies and other stakeholders (*accountability*). Finally, monitoring and evaluation programs provide data that can be of *wider social importance*. Analysis of these data may point to possible problems in current educational practice, or indicate possible solutions which proved especially effective during the course of the INSET program. Those are the experiences and the knowledge that should be visible and present in policy and expert forums dealing with the development of education.

### *The local context*

A new system of in-service teacher training in Serbia was introduced in 2003: staff development became obligatory; the offer of training programs became more liberalized; the choice of programs became more decentralized and autonomous; important elements of quality assurance were established such as an accreditation process, etc. The new system led to notable increase of attendance on teacher-training programs. Nevertheless, analysis suggests that the system faces serious problems, with a significant impact on its effectiveness (Stanković, 2011; Vujačić и др., 2011; Пешикан и др., 2010; Цинових, 2009). It can be argued that the biggest problems of the current system are to be found in its quality assurance.

The Institute for Educational Research (in Belgrade, Serbia) is an organization which deals with educational research, and the dissemination and appli-

cation of its results as regards educational practice. It is one of the largest providers of in-service teacher training in Serbia. In 2011, the Institute offered seven nationally accredited training programs, duly following all mandatory guidelines for documenting and monitoring training programs. In some instances, it has made additional efforts to assess their merits. Nevertheless, there is no internal systematic approach to the documenting, monitoring and evaluation of its teacher-training programs.

### *The project*

In 2011, the Education Support Program of the Open Society Institute commenced its international initiative ‘Strengthening the evidence-based practice of educational civil-society organizations’. It has involved organizations interested in the joint development and field testing of data-gathering strategies for educational CSOs, in order to maximize ‘the organizational and social value and utility of the data emerging from their daily work’. The initiative has offered the Institute for Educational Research an opportunity to take an in-depth look at its own undertakings, and possible ways to improve its monitoring and self-evaluation practices.

In the following sections, we will present the model of internal monitoring and evaluation of INSET programs that resulted from this project, its development and testing, and the lessons we have learned from these activities.

### *Development of the model*

Efforts to create a new organizational approach for the monitoring and evaluation of teacher-training programs begun with the analysis of both national requirements for program evaluation, and the evaluative practices employed in that respect by the Institute for Educational Research. Both analyses sought to answer what kind of data were being gathering, in what manner, and for what purposes.

Although national guidelines imply using additional forms of evaluation, what is required from program providers is a one-page evaluation questionnaire and a written report from educators. The questionnaire measures teachers’ perceptions and satisfaction with a given training program (including brief biographical data, 10 close-ended questions about the topics and methods, trainers, and working conditions, plus space for additional comments). The educators’ report comments briefly on where the training was held, and answers to two open-ended questions about the positive aspects and possible difficulties of particular training. These requirements for program evaluation are very modest and they seem to be routinely executed. Their validity is not certain (Циновий, 2009) and is not clear that they have a real application (Пешикан и др., 2010).

The evaluative practices of the Institute were analyzed from a sample of two training programs. While both teams of teacher educators have followed na-

tional requirements, additional activities differ. One team used to have an additional evaluation questionnaire, and the team occasionally used training sessions for research purposes (Аврамовић и др., 2009; Аврамовић и Вујачић, 2010). The team of educators involved with the other training program had more comprehensive stance towards self-evaluation, devoting one training session to a sort of interactive evaluative discussion, using additional questionnaires, analyzing and publishing its results (Шефер и Радишић, 2010).

In parallel with these analyses, we have reviewed the literature in the field of program evaluation (Lancaster, 1983; Weiss, 1998; Frechtling, 2002) and more specifically, with regards to the evaluation of teacher-training programs (Guskey, 2000; Haslam, 2010). Furthermore, we have analyzed lists of guiding principles of several national evaluation associations (specifically Canada, the US, France, and Germany), particularly the program evaluation standards of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011). The Committee's utility, feasibility, propriety, accuracy and accountability standards have been useful guidelines for thinking about varying issues of program evaluation.

The results of these analyses have provided a good foundation for outlining a draft model for the internal monitoring and evaluation of INSET programs.<sup>1</sup> This draft has been discussed within the organization, tested and continuously revised. The final model was published in a manual for program providers (Станковић и Вујачић, 2011).

### *The model*

The model for the internal monitoring and evaluation of in-service teacher training programs is an organizing framework for varying types of activity, which providers might employ in order to review the quality of their training programs. Before describing the main parts of this framework, we will draw attention to its key features.

#### Key features

The model is principally intended *for program authors and providers*. For this reason, although the summative function is by no means neglected, *the formative purposes are central* to this model. In other words, the model puts *improvement before accountability*, even though the two are often inseparable. Further, the model assumes efforts which are primarily *internal* in relation to program providers. Although some of the incentives for using such a model might be of an external character, it is basically an internal endeavor – program providers appraising their own undertakings.

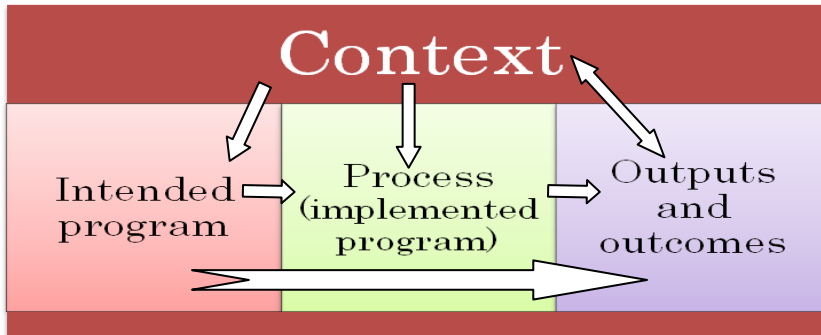
---

<sup>1</sup> Although, the initial project terminology favored the concept of data-gathering methodology, during the course of the project it became clear that more appropriate concepts would be those related to monitoring and evaluation.



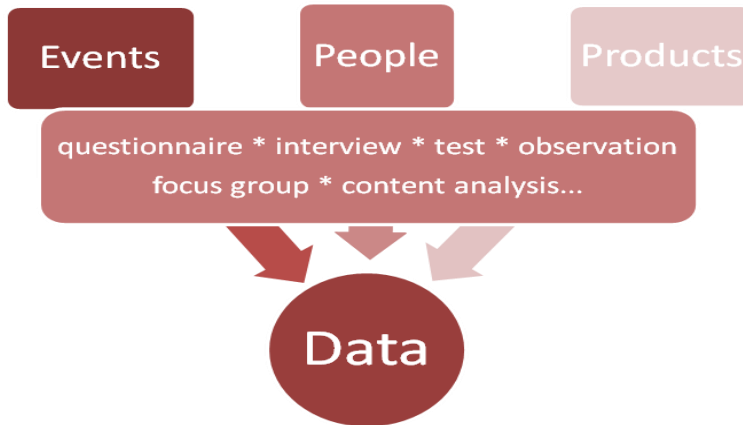
Another core assumption of the model is that the complex interaction between a program and its *context* is the leading factor which affects a program's implementation and its results (see Figure 1). School conditions, policies and practices – as well as teachers' knowledge, attitudes, and motivation – forcefully shape a program's destiny, though high-quality programs do manage to accommodate and stimulate desired change.

Figure 1: Inter-relatedness of a school context and the training program



The model embraces a pragmatic stance in relation to data-gathering methodology. It favors *methodological pluralism*: suitable methods are those which provide valid and accurate data, regardless of individual methodological preferences. Hence, the model supports a mixed-method approach which rationally connects quantitative and qualitative methodologies. Generally speaking, all data about training programs come from three sources (see Figure 2). The first of these sources is people: teachers, students, parents, principals, etc. The second comprises products which, in a school context, may include organizational plans and reports, teacher and student portfolios, etc. The third data source is events: different pedagogical situations and interactions, such as classes, extra-curricular activities, staff meetings, parent-teacher conferences, etc. Depending on the type of source, suitable data-gathering methods may include questionnaires and tests, interviews and focus groups, observations and content analysis.

Figure 2: Methodological framework



The remaining key feature of the model rests in the *integration of monitoring and evaluation* into a distinct instrument for organizational learning and development. In this way, monitoring – as a process of continuing data gathering – becomes the basic form of evaluative research. It does not, however, exclude the option of using additional forms of research designs: (quasi)experiments, *ex post facto* research, case studies, etc. However, there are a couple of reasons why this model puts forward monitoring as a main source of data about the program. Firstly, monitoring is highly appropriate for the evaluation process, since it includes data gathering which occurs during the program implementation (and even before it begins). This gives opportunities for immediate adjustments of the program to a particular group of participants. For instance, if gathered data show that participants would like to hear more real-life examples of presented innovations, then teacher educators could make use of this data for planning any further training sessions. These ongoing changes are not feasible with retrospective investigations, as is often the case, for example, with *ex post facto* research design. Monitoring program implementation, therefore, enables the basic function of evaluation: improving the program, even while it is still in progress.

The second reason for placing monitoring at the heart of evaluative research relates to the numerous and diverse contexts of program implementation, and to plentiful spontaneous and deliberate program variations. Research designs with a small number of groups of participants or schools under investigation, such as experiments and case studies, can not demonstrate how a program behaves in varied contexts, and how spontaneous or deliberate variations will affect program results. Monitoring, however, provides data on program implementation and program results from a wider diversity of contexts and realizations. This contributes to the validity and reliability of the data on which we base our evaluations.

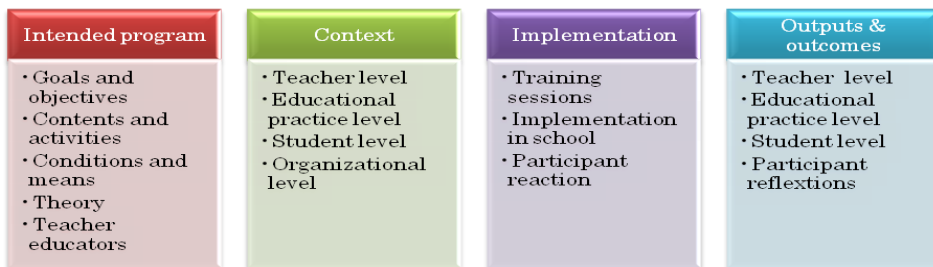
Internal monitoring may prove to be more cost-effective than other types of evaluative research, since it may be performed parallel to program implemen-

tation. Other research designs can be demanding as they require hiring external researcher or place the full emphasis of teacher training on a given research. This will de-focus program implementation, or even put it on hold temporarily – a luxury that many providers can not afford. On the other hand, even those program providers who are not skilled in research may with initial external help soon become sufficiently competent that monitoring ceases to challenge them.

### A framework for monitoring and evaluation

Traditionally, the main questions that need to be addressed by evaluators are those related to program results. What are the program outputs and what are the outcomes? Have the program goals been achieved? What are the short-term and long-term effects of the program? Besides these questions, evaluators are increasingly expected to perform process evaluation as well, addressing such questions as the following. How does the program actually work? What activities have been carried out? What kinds of problems occurred? The framework model for the internal monitoring and evaluation of INSET programs naturally includes these paramount aspects (i.e. program implementation and its results). Because the model is intended for program authors and providers, thus having primarily self-evaluative and self-improvement purposes, it also places equal importance on gathering data on the contextual aspects and changes that the intended program is experiencing. In sum, the framework for comprehensive monitoring and evaluation includes data on the main segments of training programs: the intended program; its context and implementation; and outputs and outcomes.

Figure 3: A framework for monitoring and evaluation



### *Intended program*

Any given program must have its own ‘written and filed’ description, but this is by no means a one-shot activity, because programs are modified during their own ‘course of life’. Programs are affected by both spontaneous and deliberate changes. Sometimes, educators realize that – after each successive training session – some program goals have proven to be unrealistic; that some activities are redundant or ineffective; that some new training materials are especi-

ally useful. Presumably, these insights will lead to modifications which should be documented and carefully explained, so the basic documentation accurately represents the current shape of the intended program. This is important, since the intended program provides the basis for assessing what will come to be implemented (e.g. how far the implementation deviates from the initial plan) and for interpreting final outputs and outcomes. If the latter are not satisfactory, we should be able to discern whether the reasons are attributable to the plan or to its realization.

A detailed description of the program also serves to:

- 1) Identify the main elements that should be monitored and evaluated;
- 2) Explicate the program's quality standards; and
- 3) Explicate the links between the main elements of the program (overall program logic).

To illustrate this, we may imagine a program documentation that specifies an optimal number (e.g. 20) and the acceptable number of participants (10–30). Having more than 30 participants, according to the explicit assumptions of authors, would prevent interactive and experiential learning, while fewer than 10 participants would not form a 'critical' number needed to successfully implement the innovations within the school. Here, we may conclude that the number of participants is an important element that needs to be documented; quality standards of this element are made clear (the optimal and acceptable number), and the links between number of participants and opportunities for learning and change are explicated as well. In this way, a program description will direct the choice of elements to be monitored and evaluated; it will help us understand why are we monitoring and evaluating these elements; it will also teach us how we should interpret gathered data.

A description of the intended program should explicate: basic information (target groups, duration, etc); goals and objectives; program activities, with detailed explications of its content, duration, schedule, etc.; materials and resources needed for effective program implementation; the theoretical background; and the professional characteristics of teacher trainers.

### *Context*

Gathering data about the school context has at least three important functions. Firstly, it makes it possible to adjust program goals and activities to the context of its implementation, as well as to the needs and goals of program participants. For example, data about pressing problems in relation to student behavior in a given school may help trainers tailor classroom management program to fit a particular school or teachers. Data on the context may indicate potential problems with program implementation, but also suggest possible ways for preventing and/or overcoming them.

Secondly, data about the local context may serve to determine the initial state which can be compared to 'final' state, after the program completion. Re-

sults of this comparison are some of the most important indicators of program effectiveness, both at the individual school level and the aggregate level. Ideally, this would allow the true effects of the program to be determined (i.e. the value that it adds). Analysis of the context data also provides an account of the type of school where the program has been implemented (where it had greater or lesser success), thus allowing a hypothesis of the potential effects of contextual factors on program effectiveness.

Finally, gathering data about the context allows varying educational issues for academic and policy purposes to be analyzed. For example, teachers' perceptions of their own cooperation with parents (e.g. gathered for a program which aims to develop an effective partnership between homes and school) are useful material for expert analysis and policy considerations in the field.

Contextual data will comprise data on teachers, students, educational practices and the overall school context. Nevertheless, the choice of aspects to be assessed should be selected according to the program (its goals, requirements, the target group, etc.).

Data on teachers may be related to their knowledge, skills, abilities, attitudes, beliefs, prior experience, competencies, goals, aspirations, motivation and expectations. Are the ideas conveyed by the program unfamiliar to teachers, or are they already well-known? What are teachers' experiences and competencies in the field? How motivated are teachers to take part in the program and what are their expectations?

Similarly, we would like to know about students' knowledge, skills, attitudes, competencies, behavior, etc. However, the choice should be guided by the features of the program. Most INSET programs have the ultimate goal of improving students' learning, knowledge, behavior or well-being. If one wants to establish a program's effects, the best way would be to gather data on these aspects before and after the program.

Depending on the program, the educational practice of interest might be at the level of the class or students (e.g. didactics, classroom management), at the school level (e.g. teacher collaboration, development planning), and beyond school practices (e.g. collaboration with parents and the local community). Measuring educational practices is a very demanding task, but it is especially necessary in those programs where the modification of educational practices is set as a chief indicator of a program's success.

The school context powerfully affects program implementation, so a detailed snapshot of the situation is of great importance. This set of data may comprise such aspects of the school as: size; resources; the immediate environment; policies; organization and management; climate; home-school collaboration, etc.

### *Implementation*

Monitoring program implementation reveals similarities and differences between the intended and the implemented program; it helps us understand pro-

gram outputs and outcomes, and suggests ways of improving the program later on.

Teacher-training programs usually involve training sessions (seminars). They may be implemented in accordance to the initial plan to a greater or lesser extent. This is something that only program providers can be aware of. Therefore, they are the prime source of this type of data. Here, monitoring may require gathering data on: content (Were all intended topics covered? Were there any new topics?); activities (Was the number / schedule / duration of activities adequate? Were the participants active?); and conditions (Was the room spacious enough? Was there adequate equipment?).

On the other hand, program providers should be interested to learn how participants perceive varying aspects of training sessions, including: content (Was it relevant / useful / coherent / understandable / interesting / innovative?); working methods (Was it interactive / experiential / inspiring / relevant?); trainers (Were they clear / prepared / competent / communicative?); time management (Was the duration / structure / tempo satisfactory?); and conditions (Were the facilities / technical equipment / technical support / refreshments / working atmosphere satisfactory?).

Many training programs include a phase when teachers actively experiment and test new ideas in the real school context. Here, monitoring should pertain to data as to what actually happened and how. Moreover, it should include data on the organizational support. This may come from school management and colleagues, and may be of a material and non-material nature (including help, encouragement, and patience).

### *Outputs and outcomes*

Monitoring and evaluating outputs and outcomes are complex endeavors. Nevertheless, they are so essential that extra effort is needed to gain at least basic data. In fact, what we are interested in most is whether our program gives good results, whether teachers and students are benefiting from it, whether it justifies the resources and trust. Evaluating outputs and outcomes also has an important formative function: it may indicate how to further improve the program.

Outputs, as immediate program results, are to be seen as more than easily documented figures on training sessions held, number of participants, etc. It should also be understood in terms of changes in teachers' competencies, knowledge, skills, attitudes and beliefs. Program outcomes are to be understood as its indirect results, consequences that can be attributed to program outputs. Outcomes could be identified with changes in educational practice and, more importantly, changes at the level of student knowledge and behavior induced by the program.

Outputs and outcomes can not usually be measured directly – they have to be established through the analysis and interpretation of relevant data. The best methodology would be to compare pre-program and post-program data whi-

le controlling for other important factors. It should be noted that a program may also lead to unintended results, which may be more or less desirable. That is why it is of great importance to be open to the varying signals that may arise from data.

Finally, we should record participants' and other beneficiaries' reflections on the program. Although these are not program results in a strict sense, they are included here because they should be gathered well after the program is completed. We are interested, for example, in how innovations have been sustained or altered, what benefits they brought and to whom, how the program looks from a distance, and how it could be improved.

### *Testing the model*

The model for the internal monitoring and evaluation of in-service teacher-training programs was tested using a case-study design. The model was tested in one primary school on one of the Institute's training programs: 'How to think differently and in an interdisciplinary way'. This three-day school-based training program aimed to enhance teachers' competencies needed for thematic/interdisciplinary instruction and the development of children's creativity and lateral thinking (Шефєр, 2005).

The whole set of data-gathering techniques was tailored to fit this particular training program. Just as the model assumed, each and every program provider should utilize their program in that the manner which best serves its intentions. Nevertheless, many of the questions used in questionnaires, focus groups and interview guides are not program specific, thus being potentially useful for monitoring and evaluating other teacher-training programs, too.

Testing began with focus groups of teachers and students; interviews were held with school principal and school advisers. This was done before the program implementation started.

Figure 4: Sample of questions for focus groups and interviews (prior to training)

<p><b>For teachers:</b> <i>What would you like to change in your teaching practice? Why?</i> <i>Have you ever practiced thematic/interdisciplinary teaching? When? How?</i> <i>What do you think of it?</i> <i>What do you expect from the training? What do you want to learn from it?</i></p> <p><b>For students:</b> <i>What does the typical lesson look like? Do you like it?</i> <i>Do you have opportunities to learn through games and research projects?</i> <i>Do you learn together with your peers? Would you like to do that more often?</i></p> <p><b>For school principals and advisers:</b> <i>What do teachers in your school need to improve their teaching?</i> <i>Are you familiar with the idea of thematic/interdisciplinary teaching?</i> <i>Are you interested and motivated in its implementation at your school?</i> <i>What do you expect from this training session?</i></p>
--

At the end of the first training day, participants filled out the ‘context’ questionnaires. There were two versions, one for teachers and one for school principals. For both questionnaires, many of the questions were taken from large-scale international surveys (e.g. TIMSS, TALIS, PISA).

Figure 5: Indicators in the context-related questionnaires

<p><b>Teacher questionnaire:</b> <i>biographical data, job satisfaction, school climate, working conditions, student support, implicit pedagogy, professional collaboration, teaching practice, professional development needs, teacher self-efficacy</i></p> <p><b>School principal questionnaire:</b> <i>school size, school socio-economical environment, school facilities, school resources, school climate, student discipline, biographical data, management/leadership practices, implicit pedagogies</i></p>
---

At the end of the second training day, a group discussion with all participants was held. The aim was to elicit their opinions on the training so far, what was difficult for them, and how this should be overcome.



Figure 6: Sample of questions for group discussion (during the training)

*Were the training topics relevant for your practice?  
Were the working methods appropriate?  
Was your prior knowledge and experience appreciated?  
Were the educators well prepared? Clear? Open to questions?*

Between the second and the third training days, teachers had one month to carry out the thematic/interdisciplinary instruction they had jointly planned at previous training sessions. During this process, a couple of classes were visited, but without using any observation protocols. After the ‘thematic week’ was over, two interviews with individual teachers and a focus group with students were held in order to examine their opinions on the program implementation and its results.

Figure 7: Sample of questions for teachers and students (after program completion)

**For teachers:**

*How did you prepare thematic/interdisciplinary instruction?  
Did you have any new roles? What were they?  
What did your communication with students comprise?  
Did you learn anything new?  
Will you use this approach in future?*

**For students:**

*Could you tell us what you did in the classes as regards thematic instruction?  
Was that interesting for you?  
What did teachers do in these classes which differed from usual practice?  
Would you like classes to more often be organized in this way?*

Finally, this training program (as a rule) devotes the whole third day to presentations of what happened during the implementation of thematic/interdisciplinary instruction in the school. This gives opportunities for mutual feedback, reflection and in-depth discussion. At the end of the day, participants fill out the final evaluation questionnaire (mainly comprised of open-ended questions).

Figure 8: Sample of questions from the evaluation questionnaire

*What was most difficult for students? What problems were there?*  
*What was most interesting for your students?*  
*Where were you personally most successful?*  
*Did you collaborate with your colleagues? To what extent?*  
*What has changed the most in your thinking about teaching after this training?*  
*Are students satisfied with this type of instruction?*  
*Are students more successful after having this type of instruction?*

### *Lessons learned*

The model for the internal monitoring and evaluation of in-service teacher-training programs significantly improves the scope and the quality of data on the program, thus providing a solid foundation for drawing summative conclusions on the merit of the program overall (in all schools/contexts) and on each particular training session (in one school unit).<sup>2</sup> The formative function of the model is also very much emphasized: it is of great informative value for internal improvement efforts,<sup>3</sup> and potentially for the wider community (e.g. educational authorities).

The model is more ambitious than merely documenting training facts and measuring levels of participant satisfaction (the ‘happiness quotient’). In fact, a full application of the model is feasible mostly with long-term INSET programs, probably those which are part of a larger organizational or system-improvement projects. Shorter programs would entail a more unassuming data-gathering approach. For example, if we want to assess how the teaching practice has changed, then instead of observing classes, we might ask students, teachers and other school professionals what they think about it.

Data gathering faces serious obstacles – two of which appear to have the greatest impact. Firstly, it seems that time is a scarce resource in schools, and a crucial resource for any data-gathering activity. Program participants might be very reluctant to set aside sufficient time. Secondly, although we will not argue that there is a general lack of awareness of the need to pay more attention to evaluation, the fact is that there is an underdeveloped culture of evaluation in Serbian schools.

---

<sup>2</sup> Teachers from the school used as a case study felt that the program was very good overall: useful, interesting, practical, innovative, increasing the motivation and creativity of students, etc.

<sup>3</sup> The case study clearly defined room for improvement: the theoretical part should be made more interesting if not shorter; educators should present more examples from other schools; educators should demonstrate new ideas by model teaching, etc.

Testing the model has provided a few messages to how these barriers - might be overcome. The program participants should be informed thoroughly - and in a timely manner about what is going to be monitored and evaluated, why and how, and for what the data will be used. Even more instrumental for mutual cooperation would be to involve program participants from the onset in designing a plan for monitoring and evaluation. This will offer the possibility for - teachers to take a more active stance to data gathering as well (e.g. organizing data-gathering sessions themselves, recording the conclusions, and keeping other teacher trainers informed). This is also a way of appreciating the teachers' right to decide on important aspects of their professional development, including its evaluation.

Another lesson is that monitoring and evaluation should be efficient in relation to the resources needed (human, financial, and time resources). Therefore, it would be wise to think of different solutions to those activities which are usually time-consuming and expensive (e.g. instead of extra travel to school, teacher trainers should make the best use of new modes of communication, especially those that the Internet offers). Also, data-gathering activities should not be too demanding, redundant or tiresome. Educators should always take care not to jeopardize a program's implementation by its monitoring activities. They should avoid generating confusion or a tense atmosphere among participants which might be caused by constantly jumping from the role of trainer to that of evaluator. This leads to the next lesson learned: monitoring and evaluating needs to be carefully planned. But planning and carrying out data gathering and data analysis requires at least basic research competencies. In some instances, this will necessitate additional investments in building such capacities.

Internal monitoring and evaluation programs are not easy tasks. This is true for any authentic self-evaluative effort. Nevertheless, the potential benefits will outweigh the costs. This case study could not provide proof of this, but it - definitely provided evidence that the model is a very promising tool for improving INSET programs. Now being disseminated in Serbia in the form of a manual for program providers (Станковић & Вујачић, 2011), we hope it will instigate new thinking on the quality of INSET programs in Serbia and the means for its improvement.

## References

- Аврамовић и др 2009: З. Аврамовић, Д. Станковић, и М. Вујачић, Квалитет дидактичких знања наставника. у: Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић Павишић (ур.): *Квалитет и ефикасност наставе*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 127–140.
- Аврамовић и Вујачић 2010: З. Аврамовић и М. Вујачић, *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Циновић 2009: В. Циновић, Изазови евалуације семинара на основу искустава наставника. у: Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић Павишић (ур.): *Квалитет и ефикасност наставе*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 321-333.
- Frechtling 2002: J. Frechtling, *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*, Arlington, VA: The National Science Foundation.
- Guskay 2000: T. R. Guskay, *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Haslam 2010: B. M. Haslam, *Teacher Professional Development Evaluation Guide*, Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2011: *The program evaluation standards* (3rd edition.), Newbury Park, CA: Sage.
- Lancaster 1983: F. W. Lancaster, *Guidelines for the Evaluation of Training Courses, Workshops and Seminars*, Paris: UNESCO.
- Пешикан и др 2010: А. Пешикан, С. Антић и С. Маринковић, Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела. *Настава и васпитање*, 59 (2), 278–296.
- Шефер 2005: Ј. Шефер, *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер и Радишић 2010: Ј. Шефер и Ј. Радишић, Креативност и интердисциплинарност у нашој настави, *Настава и васпитање*, 59 (2), 205–223.
- Станковић 2011: D. Stanković, Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u - Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. u: T. Vonta & S. Ševkušić (eds.): *Iz-zivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev / Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja Beograd, 87-101.
- Станковић и Вујачић 2011: Д. Станковић и М. Вујачић, *Праћење и вредновање програма стручног усавршавања наставника: Приручник за ауторе и реализаторе програма*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Вујачић и др 2011: М. Вујачић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Циновић, и И. Ђерић, *Представе о образовним променама у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Weiss 1998: C. H. Weiss, *Evaluation methods for studying programs and policies*. (2<sup>nd</sup> edition), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## АКТИВИЗАМ МЛАДИХ И РАЗВОЈ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ У ГЛОБАЛНОМ ДРУШТВУ\*\*

„Ми морамо бити промена коју желимо видети у свету.“  
Махатма Ганди

### *Увод*

Васпитање за демократију подразумева развијање одређених особина личности и вредносних оријентација, као и усвајање знања и стицање вештина потребних за живот у демократском друштву. Ефекти тако конципираног васпитног процеса огледају се у специфичном начину мишљења, понашања и међусобних односа, а крајњи циљ је формирање одговорних, аутономних и активних грађана глобалног друштва.

Без образовања „нема ни праве демократије“ (Трипковић 2008: 285, према Ивановић 2011), а нарочито развоја науке и технологије од којих - зависи економски развој. Неке флоскуле као „друштво знања“, „друштво учења“, „перманентно образовање“ и сличне, потврђују повећану улогу образовања и његов значај за економске, социјалне и културне процесе у друштву, па и за процес глобализације. Многи аутори истичу значај учешћа у образовању у отклањању негативних последица глобализације (Бек, Гиденс, Бауман, Кастелс), кроз повећана улагања у образовање, ублажавање социјалних разлика у могућностима за образовање, неговање равноправнијих (партнерских) односа између државе, привреде и образовања, афирмацију хуманистичких принципа и стварно ширење демократских услова за живот и рад људи (Ивановић 2011).

Значајан удео у развоју демократских вредности има и активизам младих. Посредством њега млади стичу знања и остварују своја права, развијају се као самосталне личности које активно утичу на дешавања у својим локалним заједницама, што даље утиче на развој друштва у целини. Глобално друштво тежи развијању потенцијала младих, при чему је неопходно пружити им шансу и подржати их у њиховим идејама и активност-

---

\* bojana55555bm@gmail.com

\*\* Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“ (бр. 179010), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

има, и заједно са њима градити и развијати демократске вредности: праведност, одговорност, толерантност, једнакост.

У складу са наведеним императивима 21. века, спроведено је истраживање с циљем сагледавања утицај активизма младих на развој демократских вредности и демократизације образовања. Добијени резултати пружају одговоре на нека од постављених питања али у исти мах и отварају читав дијапазон нових питања и потенцијалних истраживачких дилема.

*Теоријски оквир развоја активизма и демократских вредности младих у глобалном друштву*

Глобално друштво одликују брзе промене које се дешавају у свим - аспектима људског живота, па тако и у образовању. На брзе промене појединац може одговорити само ако је адекватно образован и активан, тј. ако је научен како да учи и да се целог живота мења и усавршава. Активног појединца нема без усвајања и развоја демократских вредности (толеранције, разумевања, једнакости, одговорности, поштовања различитости, неконформизма и др.). Глобализација образовања и демократизација заједно промовишу: рад са различитошћу као могућност; искуствено и интерактивно учење; образовање личности у тоталитету кроз формално, неформално и информално образовање. Крајњи циљ демократизације образовања био би формирање аутономних, одговорних и толерантних грађана, - оспособљених и спремних за компетентно учешће у друштвеном животу заједнице (према: Јоксимовић 2005).

На демократско понашање у већој или мањој мери утичу чиниоци социјализације, пре свих породица и школа, као и општа друштвена клима у којој се социјализација одвија. Родитељи који су у опхођењу са децом топли и осетљиви на њихове потребе, који поштују и подржавају њихову индивидуалност, који их подржавају да исказују своје емоције и да ступају у интеракцију са другима, доприносе развоју демократске личности код детета. Породична клима и васпитни стилови родитеља утичу на ставове и предрасуде које ће имати њихова деца (према: Јоксимовић 2005). Осим породице значајну и запжену улогу на овом пољу има и школа. Образовању за демократију доприносе ставови и личности наставника, садржаји наставних предмета, начин комуницирања са ученицима, методе и облици рада, учешће ученика у школском одлучивању, ваннаставне активности... Посматрано сумативно, васпитање за демократију обухвата сваки облик намерног деловања у циљу стицања вештина и знања потребних за ефикасно учешће у демократском процесу. Школа доприноси демократизацији образовања и активизму младих у највећој мери посредством предмета грађанско васпитање и кроз рад ученичког парламента.

Грађанско васпитање и образовање младих треба да допринесе активнијем учешћу младих у друштвеном животу, што постаје функционална писменост у веку у коме живимо. Информисаност појединца о свој-

им правима и одговорностима, развој способности, знања и вештина, спремност младих да се укључе у друштвену заједницу у данашњем, савременом свету, имају вредност коју је некад имало стицање базичних знања и основне писмености. Сматра се да кооперативно учење, које је у овој настави доминантно, доприноси бољим односима међу вршњацима у погледу пола, етничке припадности, као и смањењу предрасуда и повећању толеранције према различитостима. У оваквој настави, нема места пуком меморисању и репродуковању чињеница, нема очекиваних, тачних, пожељних одговора, самим тим мањи је и страх од неуспеха и подсмеха вршњака, а већа је жеља за учешћем, и постављањем питања. Програмски садржаји у овом предмету оријентационог су карактера, а велику улогу у њиховом одређивању имају наставници и ученици. Теме које се обрађују блиске су свакодневним искуствима ученика, јер су у директној вези са светом и актуелним збивањима у њему. Разлика у односу на остале предмете је и та што се у оквиру овог предмета већи значај придаје начину на који се садржаји обрађују, од оног шта се обрађује. Ипак, недостатак је што је грађанско васпитање обавезни изборни предмет, тако да њиме нису обухваћени сви ученици.

Ученички парламент је законом загарантована формална институција, која ученицима омогућава демократски начин удруживања ради заступања интереса свих ученика у школи, као и учешће ученика у доношењу одлука које се њих непосредно тичу. Овај облик удруживања младих је од круцијалног значајан јер младе подстиче на активност, од њих захтева одговорност при одлучивању, истовремено дајући им потврду да се њихов глас рачуна и да је битно шта они имају да кажу поводом актуелних питања у школи.

Ученички парламент је одлична спона између наставних и ваннаставних активности, рада ученика и рада наставника, формалних и неформалних видова образовања који се у заједничким акцијама (квизови, радионице, трибине, драматизације, презентације и сл.) стапају у целину која оплемењује све актере образовног процеса.

Поред школе, млади треба да буду активни и ван ње, јер једино тако се могу развити у самоостварене и задовољне личности, које ће бити у сатњу да се снађу у различитим околностима које са собом носи глобално друштво. Шансу да остваре своје идеје и замисли пружа им омладински активизам. Омладински активизам је глас младих људи окупљених око заједничке идеје, укључених у разнолике друштвене активности зарад неке друштвене промене (према Војнић Тунић 2008). Само активни и задовољни млади доприносе развоју демократског друштва, а за то је неопходно подизање нивоа свести о значају укључивања младих и подстицање младих да ураде нешто важно и добро за себе и друге. Волонтерски рад је један од начина да то остваре.

Волонтеризам је неплаћени, слободно изабрани рад који се обавља у организованим околностима у корист других или друштва. Пре свега, -

волонтирање је посебна емоција и енергија, волонтирање је начин живота, јер кад се помаже другима стичу се вредна искуства, знања и способности која се не могу научити из књига, већ се морају доживети и проживети. Волонтери су у развијеним државама препознати као један од најважнијих - актера промена у друштву. У Северној Америци чак око половина становништва обавља неки вид волонтерског рада, али ни друге развијене и мање развијене земље не заостају по том питању, па тако у Канади волонтира 50% ; у Норвешкој 57%, у Шпанији и Аустрији је тај број доста мањи око 20%; у Камеруну 53%, Гани 42%, на Филипинима 44%, источна и северна Европа налазе се испод светског просека, највише волонтера је у Пољској 25%, Босни и Херцеговини 22%, а најмање у Бугарској 5%. Србија са 16% волонтера је на другом месту у региону и 45-ом на свету (према истраживањима ТНС Медиум Галуп , децембар 2008). За развој волонтеризма у Србији неопходно је: јасно дефинисати правни оквир за ангажовање и заштиту волонтера, испитати потребе заједнице, промовисати волонтеризам као пожељну активност, стварање волонтерске мреже на локалном нивоу и формирање ресурс центара, база података које би имале везивну и - координациону функцију. Кроз различите видове волонтирања и кроз омладински рад млади усвајају демократске вредности и вредности потребне за живот у глобалном друштву, где се: супротстављају дискриминацији сваког вида, прихватају различитости у функцији неограничених могућности, негују своје таленте и интересовања, развијају социјалне вештине, добијају подршку без обзира којој верској, етничкој, социјалној групи и припадају. Омладински рад може се дефинисати као процес креирања окружења где се млади укључују на добровољној основи у активности које користе методе неформалног образовања (Јанг 1999 према Калаба 2008). Циљ омладинског рада у најширем смислу је пружање могућности младима да обликују своју будућност. Омладински рад припада ваншколском образовном систему, што укључује неформално и информално образовање. У нашој земљи омладински рад није дефинисан и признат од стране државе, што је случај у земљама као што су: Аустрија, Немачка, Ирска, Норвешка и друге. Битне карактеристике омладинског рада су: пружање подршке младима да развију властити систем вредности и постану активни грађани/ке; пружање равноправних могућности младима, пружање помоћи маргинализованим групама; допринос развоју мултикултуралности; охрабривању младих да развијају своја знања, вештине; да развијају критичко мишљење; оснаживање младих да свесно, активно и одговорно допринесе развоју демократских вредности и демократског друштва; употпуњује се са формалним образовањем пружајући младима шансу да се образују кроз различите аспекте, сарађује са свим секторима друштва са циљем да друштво одговори потребама младих. Због поменутих карактеристика може се констатовати да добробит од омладинског рада имају и млади и заједница.



### *Методолошки оквир*

Циљ истраживања је испитивање утицаја активизма младих на развој демократских вредности, тј. на који начин активизам, волонтеризам, омладински рад, повезивање формалног и неформалног образовања утичу на развој демократских вредности и демократизацију образовања. Узорак у овом истраживању чинили су ученици Гимназије Светозар Марковић из НС-а, који су изабрали предмет Грађанско васпитање, као обавезни изборни предмет и који су на неки начин активни у својој школи или некој организацији. Истраживање је обављено на намерно одабраном узорку од I до IV разреда (N=92). Према начину испитивања, испитивање је групно, писмено, добровољно и анонимно. Примењени метод је дескриптивни, а од техника истраживања примењено је анкетирање. Инструмент за прикупљање података сачињен је у форми упитника од четрнаест питања која су затвореног типа. Питања у упитнику су формулисана имајући у виду постављени циљ и задатке истраживања. Упитник је посебно конструисан за потребе овог истраживања.

Истраживање је операционализовано путем следећих задатака: 1. - Утврдити да ли волонтеризам и омладински рад утичу на стварање демократске климе и демократизације образовања. 2. Утврдити да ли предмет Грађанско васпитање утиче на развој демократских вредности. 3. Сагледати мишљење младих о утицају активизма младих на развој демократске климе у заједници. 4. Сагледати како млади перципирају своју заједницу у односу на остале заједнице из свог окружења.

### *Налази и интерпретација*

1. Први задатак односио се на то да ли волонтеризам и омладински рад утичу на стварање демократске климе и развој демократских вредности. Резултати су приказани у табелама које следе.

Испитаници су изјавили да су постали толерантнији након учешћа на семинару, трибини, уличној акцији коју је организовала нека омладинска организација. Такође, већина младих је рекла да више поштују права других пошто су са њима упознати преко неке омладинске организације.

*Табела бр.1: Постао/ла сам толерантнији/ја након учешћа на неком семинару/трибини/уличној акцији неке омладинске организације.*

Одговори	Укупно	%
Да	39	42,39%
Не	34	36,95%
Нисам сигуран/на	19	20,65%
укупно	92	100%

Више од половине испитаника, њих 64%, рекло је да више поштују права других људи пошто су са њима упознати преко неке омладинске организације, као што се види у табели бр.2.

*Табела бр.2: Више поштујем права других пошто сам са њима упознат преко неке организације.*

Одговори	Укупно	%
Да	52	64,13%
Не	18	19,56%
Нисам сигуран/на	15	16,30%
укупно	92	100%

Млади су потврдили и да одлучније изражавају своје мишљење пошто су били учесници одређених акција, семинара, трибина које је - организовала нека омладинска организација. На ово питање добијени су идентични одговори као и на питање бр.2 које је већ графички приказано.

*Табела бр.3: Одлучније изражавам своје мишљене пошто сам био/-ла учесник одређених акција, семинара, трибина које је организовала нека омладинска организација.*

Одговори	Укупно	%
Да	39	42,39%
Не	34	36,95%
Нисам сигуран/на	19	20,65%
укупно	92	100%

Ипак, иако су се млади изјаснили као толерантнији, више упознати са правима других и одлучнији при изражавању свог мишљења, након учешћа у некој акцији, трибини, семинару које је организовала нека омладинска организација, 41% испитаника рекли су да их нека улична акција, трибина, кампања неке организације није подстакла на преиспитивање сопственог мишљења и вредности. Овакав одговор можда се може објаснити адолесцентским периодом у коме испитаници сматрају да „све најбоље знају“ и да је њихово мишљење најбоље могуће, стога га вероватно и не треба приспитивати. Ипак, скоро трећина испитаника изјаснила се да није сигурна, што говори о недовољно чврстим ставовима код младих.

Табела бр.4: Улична акција/трибина/кампања неке организације које се баве младима подстакла ме је на преиспитивање сопственог мишљења и вредности.

Одговори	Укупно	%
Да	30	32,60%
Не	38	41,30%
Нисам сигуран/на	24	26,08%
укупно	92	100%

У вези са волонтеризмом и активизмом младих, може се навести да више од половине испитаника није почело да волонтира зато што је желело да уради нешто за своју локалну заједницу (графикон бр. 5). Што значи да код наших испитаника преовлађују лични мотиви везани за задовољавање сопствених потреба (личне вредности, жеља за усавршавањем и стицањем нових знања и умења, стицање контаката, пријатељства).

Табела бр.5. Почео/ла сам да волонтирам зато што сам желео/ла да урадим нешто за своју локалну заједницу/ друштво.

Одговори	Укупно	%
Да	22	23,91%
Не	63	68,48%
Нисам сигуран/на	7	7,60%
укупно	92	100%

На основу нашег првог истраживачког задатка, на основу одговора ученика закључујемо да волонтеризам и омладински рад утичу на стварање демократске климе и на развој демократских вредности. Стога је наша *прва хипотеза* која је гласила – Претпостављамо да волонтеризам и омладински рад утичу на стварање демократске климе и развој демократских вредности *потврђена*.

2. Други истраживачки задатак односио се на то да ли предмет Грађанско васпитање подстиче активизам младих и развој демократских вредности. Потврђено је да предмет Грађанско васпитање утиче на формирање вредности код младих, да су млади преко овог предмета упознати са значењима вредности као што су толеранција, разумевање и једнакост, али да их овај предмет није подстакла да буду активни у својој школи и локалној заједници. Следи графички приказ:

Табела бр.6: Предмет Грађанско васпитање утицао је на формирање мојих вредности и мог мишљења.

Одговори	Укупно	%
Да	36	39,13%
Не	32	34,78%
Нисам сигуран/на	24	26,08%
укупно	92	100%

Потврђено је, као што је већ споменуто, да су млади кроз предмет Грађанско васпитање упознати са значењима вредности као што су толеранција, разумевање, једнакост, што се види и у табели бр. 7.

Табела бр.7: Кроз предмет Грађанско васпитање упознат/а сам са значењима вредности као што су толеранција, разумевање и једнакост.

Одговори	Укупно	%
Да	70	76,08%
Не	14	15,21%
Нисам сигуран/на	8	8,69%
укупно	92	100%

Испитаници су такође рекли, њих 67%, да су кроз поменути предмет стекли знања о својим правима и обавезама у друштву у коме живимо.

Табела бр.8: Кроз предмет Грађанско васпитање стекао/ла сам знање о својим правима и обавезама у друштву у коме живимо.

Одговори	Укупно	%
Да	62	67,39%
Не	18	19,56%
Нисам сигуран/на	12	13,04%
укупно	92	100%

Нажалост, иако предмет Грађанско васпитање утиче на формирање вредности и мишљења код младих, упознаје их са демократским вредностима (једнакост, разумевање, толеранција), кроз њега млади стичу знање о својим правима и обавезама у друштву у коме живе, ипак овај предмет не подстиче младе да буду активни у својој школи и својој локалној заједници, што се види у следећим табелама.

Табела бр.9: Предмет Грађанско васпитање подстакао ме је да будем активан/на у својој школи.

Одговори	Укупно	%
Да	14	15,21%
Не	58	63,04%
Нисам сигуран/на	20	21,73%
укупно	92	100%

Слични резултати добијени су и о питању подстицања активности у локалној заједници. На ово питање испитаници су још одлучније рекли не, чак њих 72% сматра да их предмет Грађанско васпитање није подстакао да буду активни у својој локалној заједници.

Табела бр.10: Предмет Грађанско васпитање подстакао ме је да будем активан/на у својој локалној заједници.

Одговори	Укупно	%
Да	13	14,13%
Не	67	72,82%
Нисам сигуран/на	12	13,04%
укупно	92	100%

На основу ових података може се констатовати да предмет Грађанско васпитање делимично испуњава свој циљ предвиђен наставним програмом, јер су млади упознати са својим правима и обавезама, развијају демократске вредности, али то код њих не подстиче жељу да буду активни у својој школи или локалној заједници, тј. да постану активни чланови друштва у коме живе, што је један од циљева овог предмета.

На основу одговора испитаника, везано за други задатак, и на основу *друге хипотезе* која је гласила – Претпостављамо да предмет Грађанско васпитање подстиче активизам младих и развој демократских вредности, закључује се да је друга хипотеза *делимично оповргнута*, јер је потврђено да предмет Грађанско васпитање утиче на формирање вредности код младих, да су млади преко овог предмета упознати са значењима вредности као што су толеранција, разумевање и једнакост, али да их овај предмет није подстакао да буду активни у својој школи и локалној заједници.

3. У трећем задатку сагледавано је мишљење младих о утицају активизма на развој демократске климе у заједници. Према одговорима испитаника, већина младих сматра да то што су млади активни у некој заједници утиче на ниво развијености те заједнице.

Табела бр.11: Сматрам да то што су млади активни у некој заједници утиче на ниво развијености дате заједнице.

Одговори	Укупно	%
Да	70	76,08%
Не	9	9,78%
Нисам сигуран/на	13	14,13%
укупно	92	100%

Исто тако, испитаници сматрају да у развијенијим заједницама млади имају више могућности и више организација у којима би били активни, што је и очекивано.

Табела бр.12: Сматрам да у развијенијим заједницама млади имају више могућности и више организација у којима би били активни.

Одговори	Укупно	%
Да	67	72,82%
Не	15	16,30%
Нисам сигуран/на	10	10,87%
укупно	92	100%

На основу добијених података, *трећа хипотеза*, која је изведена из трећег задатка а која гласи: Претпостављамо да млади сматрају да заједнице у којима су млади активни имају развијенију демократску климу, *потврђена је*.

4. Четврти задатак је за циљ имао да сагледа како млади перципирају своју заједницу у односу на остале заједнице из свог окружења.

Како млади перципирају своју заједницу, може се видети на следећем примеру где њих 37% не сматра да је њихова заједница развијенија у односу на остале заједнице у окружењу. Ипак, 35% младих се изјаснило да није сигурно, што значи да немају јасно виђење своје заједнице или им је тешко да је окарактеришу.

Табела бр.13: Сматрам да је моја заједница развијенија у односу на остале заједнице у окружењу и да има развијенију демократску климу.

Одговори	Укупно	%
Да	26	28,26%
Не	34	36,96%
Нисам сигуран/на	32	34,78%
укупно	92	100%

Поред тога што своју заједницу не перципирају као развијенију у односу на своје окружење, већи број испитаника одговара да нису задовољни бројем омладинских организација у својој локалној заједници, а у којима би млади могли да буду активни, што се види у следећој табели.

*Табела бр.14: Задовољан/на сам бројем омладинских организација у мојој локалној заједници у којима би млади могли да буду активни*

Одговори	Укупно	%
Да	19	20,65%
Не	44	47,83%
Нисам сигуран/на	29	31,52%
укупно	92	100%

Према добијеним подацима, на основу четвртог задатка, *четврта хипотеза*, у којој се претпостављало да млади сматрају да је њихова заједница развијенија у односу на остале заједнице у окружењу и да има развијенију демократску климу, *оповргнута је*.

#### *Закључна разматрања*

Резимирајући добијене резултате, може се рећи да је у овом раду дато виђење активизма младих у различитим облицима (кроз школу и кроз неформално образовање) при чему су такође истакнуте и потреба и могућности развоја демократских вредности. Спроведеним истраживањем је испитан утицај активизма младих на развој демократских вредности уз констатацију да волонтеризам и омладински рад утичу на стварање демократских вредности и демократске климе. Што се тиче предмета Грађанско васпитање, према датом истраживању, овај предмет утиче на формирање вредности и мишљења код младих, јер млади посредством њега стичу знања о својим правима и обавезама у друштву у коме живе, али је забележено и да их овај предмет не подстиче да буду активни у својој школи и локалној заједници.

Анализирајући резултате такође се могло запазити и да млади нису задовољни бројем омладинских организација у којима могу бити активни, али да сматрају да активност младих може допринети развоју неке заједнице. Чак 76% њих сматра да то што су млади активни утиче на ниво развијености дате заједнице. Ипак, кад се то упореди са одговорима да млади углавном не волонтирају зато да би нешто урадили за своју заједницу, евидентна је одређена доза противречности. Наиме, млади су свесни да треба да буду активан, али ипак то не чине у оној мери колико би могли и желели. Слична је ситуација и са Грађанским васпитањем, где млади добијају потребна знања, вештине, способности, развијају демократске вредности али их то не подстиче да буду активни у својој школи и локалној заједници.

Потенцијалне одговоре на дефинисане проблеме могуће је потражити у креирању стратегије, која би младима пружила могућност и подстицала их да на сваком кораку буду активни и да развијају своје потенцијале. Ово је могуће остварити стручним радом кроз предмет Грађанско васпитање и повезивањем формалног и неформалног образовања. То је један од начина да се одговори на интересовања младих, да им се понуди учење путем открића, кроз сопствену активност, будући код њих жељу да буду активни. Јер, као што наводе хуманисти, битно је прилагодити се друштвеним променама и активно се укључити у њих, а то се не постиже усвајањем статичних знања (према: Милутиновић 2008: 141). Савремено друштво тежи ка томе да млад човек искористи све своје могућности и аспирације како би постао оно што јесте и оно што жели да буде, зато се образовање посматра као процес персоналног раста, са циљем остваривања унутрашњих потенцијала и помагања процеса учења који води до самоактуелизације. Ипак, постоји доста тешкоћа да би се све наведено остварило, као што су: ограничена материјална средства; одсуство традиције демократске културе у ширем друштвеном контексту; недовољна мотивисаност свих учесника; нереална очекивања брзих промена; дилема трансформисати старе или оснивати нове институције; страх од иновација и промена сигурност у традиционалним методама и садржајима рада; сумња да ће демократизација образовања довести до депрофесионализације (доступно на [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/democrati-yug-ser-srb-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/democrati-yug-ser-srb-t02.pdf)).

Овим истраживањем, несумњиво су отворена нека нова питања којима би се могло позабавити у наредним истраживањима, а која се тичу свих оних који се баве младима. Једно од тих питања је и у којој мери предмет Грађанско васпитање остварује свој циљ и како би младе, поред упознавања са демократским вредностима, подстакао да буду активни у својој школи, заједници, друштву.

На крају подсећање да сви ми желимо толерантније, оствареније, задовољније младе људе који су спремни да активно учествују у друштвеним дешавањима, ипак за то им школа, породица и друштво морају пружити подршку. Потребно је систематски приступити прављењу стратегије за образовање у глобалном друштву, јер оно захтева повезаности и обједињења формалног и неформалног, информалног образовања. Активизам младих и развој демократских вредности могу одиграти значајну улогу у том повезивању.



## Литература

- Аврамовић 2006: З. Аврамовић, *Апорије образовања за демократију*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Београд: Чигоја.
- Аврамовић и Максић 2002: З. Аврамовић и С. Максић, *Изазови демократије школа*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Нови Сад: Old Commerce.
- Барбарић и Маглић 2006: Ђ. Барбарић и Т. Маглић, *Волонтерски рад младих*; Сплит: Удруга Мост.
- Будић и Гајић 2006: С. Будић и О. Гајић, „Садржаји наставног предмета грађанско васпитање: интеркултурална димензија и мултикултурално образовање“, у: М. Ољача (уред.), *Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање*, Нови Сад: Филозофски факултет, 141-158.
- Грандић 2006: Р. Грандић, *Глобализација и образовање*, Нови Сад: Кри-Мел, Будисава.
- Ивановић 2011: С. Ивановић, „Глобалне промене и криза образовања“, књ.16, у: Г. Гојков (уред.), *Даровити у процесу глобализације*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, 253-261.
- Јоксимовић 2005: С. Јоксимовић, *Васпитање младих за демократију*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Београд: Чигоја.
- Јоксимовић и Максић 2006: С. Јоксимовић и С. Максић, „Образовање за демократију у школском контексту“, *Педагогија*, Београд, LXI, 4, 441-453.
- Калаба 2008: В. Калаба, *Како разумети омладински рад у заједници*, Београд: Forum Sid Balkans Programme, Београд: Стандард 2.
- Марковић 2000: Ж. Д. Марковић, *Социологија и глобализација*, Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Милутиновић 2008: Ј. Милутиновић, *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Будисава: КриМел.
- Петровић 2007: Б. Петровић, *Добровољни рад – Волонтери*, Београд: Демократска странка, Истраживачко-издавачки центар.
- Војнић-Тунић 2008: К. Војнић-Тунић, *Практични приручник за омладински рад у заједници*, Нови Сад: Центар за омладински рад, Суботица: Printex.

## Електронски извори:

[www.aktivizam-mladih.org](http://www.aktivizam-mladih.org)

[www.mos.sr.gov](http://www.mos.sr.gov)

[www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/democrati-yug-ser-srb-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/democrati-yug-ser-srb-t02.pdf)

[www.pedagog.org.rs/parlamentiucenicki.php](http://www.pedagog.org.rs/parlamentiucenicki.php)

[www.tns-bg.com/newsletters/Newsletter\\_TNSMediuimGallup\\_Svetskidan\\_volontera\\_Dec\\_08.pdf](http://www.tns-bg.com/newsletters/Newsletter_TNSMediuimGallup_Svetskidan_volontera_Dec_08.pdf)

Национална стратегија за младе, Р.Србија, 2008.[http://www.parlament.org.rs/res/Nacionalna\\_strategija\\_za\\_mlade.pdf](http://www.parlament.org.rs/res/Nacionalna_strategija_za_mlade.pdf)

*Национални програм дјеловања за младе*; Р. Хрватска, 2002.  
[http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/npdm\\_hr.pdf](http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/npdm_hr.pdf)

*Национални план акција за младе*; Р. Црна Гора, 2006. [http://www.infomladi.me/fajlovi/mladi/attach\\_fajlovi/lat/glavne-stranice/2010/01/pdf/Nacionalni\\_Plan\\_akcije\\_za\\_mlade\\_CG.pdf](http://www.infomladi.me/fajlovi/mladi/attach_fajlovi/lat/glavne-stranice/2010/01/pdf/Nacionalni_Plan_akcije_za_mlade_CG.pdf)

## ИЗАЗОВИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА

### 1. Увод

Сваковрсно повезивање и уцјеловљавање свијета, познато под називом глобализација, захватило је све области друштвеног живота, па и сферу образовања и васпитања. У основи постоје два схватања глобализације у васпитању и образовању. Протагонисти глобализације указују на њене домете у васпитању и образовању, а критичари на контроверзе, слабости и ограничења. Почетни проблем за критички приступ глобализацији у образовању и васпитању чини њено непрецизно појмовно-терминолошко одређење. На општем плану, глобализација се означава терминима уједињавање човјечанства, умрежавање свијета, хомогенизација свијета, американизација, европеизација и др. У богатству термина одражавају се и битне разлике у схватањима њене суштине. Најчешће се глобализација схвата и тумачи као универзални друштвени процес са *субјективним елементима*, који производи позитивне и негативне последице. То је свјетски процес или, како га неки називају, мегатренд. Он је задивљујући и зачуђујући процес који се не може нити избјећи нити заобићи. Протагонисти глобализације у васпитању и образовању пишу да је она свјетски процес уједињавања човјечанства на универзалним општецивизацијским вриједностима. Критичари глобализације исказују непристајање, одбијање и одбрану личног идентитета и чување националних посебности и традиције.

Са општег филозофског аспекта, могло би се исказати схватање да је глобализација процес постизања јединства човјечанства уз задржавање посебности или глобализација је *мноштво у јединству*. Између филозофског схватања протагониста и критичара глобализације у образовању и васпитању, налази се више позитивних и негативних вриједности. На општем плану, глобализација је прокламовала универзална људска права и слободе, информатичко друштво, партиципативну демократију, мултикултурализам и др. Дакле, глобализација темељена на тим принципима може се тумачити и као „дјеловање и (заједнички) живот понад и преко удаљености (привидно раздвојених свјетова националних држава, религија, региона, континента)“ (Бек 2003: 16). Ако би глобализација заиста значила „заједнички живот раздвојених свјетова“, она не би морала аутоматски значити и губљење личног, групног или националног идентитета, нити редуцирање основних националних интереса. Међутим, у стварности кроз глобализацијске проце-

---

\* fil.fakultet@blic.net

се испољава се владавина међународне дехуманизоване власти, дискриминација по различитим основама, експанзија својинске неправде, тероризам сваке врсте и догматске нетолеранције према малим и неразвијеним народима и државама.

## *2. Глобализацијски изазови и образовање*

Глобализација, као свјетски процес, детерминисала је више педагошких изазова. Под утицајем различитих глобализацијских процеса, у педагогији долази до битних промјена како на теоријско-методолошком плану, тако и промјена у образовно-наставној пракси. Настају и нови термини који често стварају конфузију у својим појмовним одређењима и битно утичу на конституисање нових педагошких концепција. У савременој педагошкој литератури све више је радова о друштву које учи, учењем друштву, друштву знања, виртуелној стварности, трансферу информација у образовању, кибернетизацији наставе, новим мултимедијалним технологијама у образовању, учењу на даљину, али и радова о деперсонализацији личности, потрошачкој култури, знању као роби, европеизацији и американизацији вриједности и др. Са аспекта глобализације конципира се концепција европске или свјетске школе у којој се образују и васпитавају дјеца новог миленијума.

Протагонисти глобализације пишу да у новом миленијуму у образовању и васпитању дјеце учествује „цијели свијет“. У таквој „свјетској учионици“ смањује се утицај институционалног, а повећава утицај неинституционалног образовања и васпитања. Интернет, као инструмент глобализације, све више постаје средство учења (извор знања) и битан фактор формирања личности. У оквиру такве педагошке концепције налазе се захтјеви за дефинисањем идеалних циљева, прецизно утврђених исхода учења, флексибилно утврђених садржаја учења, избором многостраних извора знања (учења), примјеном интерактивних метода учења, континуираним процесима евалуације постигнућа и др. То је педагошка концепција која се темељи на потреби формирања грађанина који умије да живи у мултикултурној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници, грађанина који на психо-педагошком плану треба да је толерантан, истинољубљив, хуман, и да доприноси развоју демократског друштва у којем прихвата културу других, али и развија своје културне вриједности. Европа је на таквој концепцији развила посебну димензију образовања, чију суштину чини „учење о Европи, учење у Европи и учење за Европу“. Такав европеизацијски концепт образовања промовише развој европског друштва знања са посебним европским вриједностима (мултикултурализам, демократија, људска права и слободе, социјална правда, толеранција, поштивање различитости, превенција рата и борба против криминала). Са глобализацијског аспекта, у суштини, Европа промовише европски идентитет који, како пишу протагонисти глобализације, не мора угрожавати националне и личне идентитете.

Глобализација у сфери образовања и васпитања производи и негативне последице. Критичари глобализације у педагогији посебно истичу отуђење личности у породици, школи, у процесима васпитања, али и у животу уопште. Ученици у глобализацијским условима све више стичу знања и формирају личност путем информационо-комуникационих технологија, а посебно помоћу интернета као најутицајнијег инструмента глобализације. Ученици своје слободно вријеме често проводе изоловани од родитеља и других чланова породице, па и од вршњака. Отуђена личност која се формира у „изолованости од друштва“ једна је од забрињавајућих последица глобализације. У таквим условима и сам процес васпитања све више постаје дехуманизован, па такво васпитање доприноси онечовјечењу личности. Није спорно да интернет као инструмент глобализације утиче на формирање личности без довољно развијених социјалних компетенција за рад и живот са другим људима. Не тако мали број дјеце која се формирају у „социјалном вакуму“ излаз проналазе у бројним асоцијалним облицима понашања (алкохол, дрога, крађе, насиље и др.). Поред тих негативних глобализацијских изазова у васпитању, јављају се и све израженије појаве конзумирања потрошачке културе и шунда. У таквој неповољној васпитној атмосфери млади формирају вриједносне оријентације и систем вриједности са негативним предзнацима који ће имати далекосежне последице, не само за њих, него и друштво у цјелини.

Криза васпитања која такође настаје као последица негативних глобализацијских изазова, посебно се изражава и у области моралног формирања личности. У друштвеним односима, па и у процесима васпитања, под утицајем глобализације долази до напуштања духовних и традиционалних моралних вриједности без којих није могуће изграђивати не само национални и лични, већ и нови европски идентитет. Покушаји да се без личног и националног идентитета развије некакав наднационални идентитет осуђе ни су унапријед на неуспјех. Међутим, према схватањима критичара глобализације, изграђивање личног и националног идентитета без традиције и традиционалних вриједности угрожава духовну и људску егзистенцију. Дакле, формирање новог идентитета не може се темељити само на глобализацијским, већ и на традиционалним вриједностима. Залагање за традиционално у глобализацијским условима не значи слијепо одбацивање или преузимање традиције, већ прихватање оних традиционалних вриједности које ће бити у функцији духовне обнове, развијања хуманијих односа и формирања колективне свијести о новим цивилизацијским искорацима.

У сагледавању утицаја глобализацијских изазова у педагогији (национални и наднационални идентитет, традиција у савремености) отвара се и већи број проблема развијања личног идентитета који је, под снажним утицајем глобализације, такође све више угрожен. Идентитет одређен као свјесност појединца да је оно чиме се представља (представа о себи) и да има властити идентитет у процесу васпитања, представља истовремено и средство и циљ васпитања. И поред тога, за педагогију је такође изузетно

важно и сазнање према којем постоји и не-идентитет или сазнање да неко није оно чиме се приказује (инадекватна слика о себи). Стога, у процесима формирања властитог идентитета (свога ЈА) треба успоставити позитивну педагошку атмосферу у којој се васпитаник (ученик) увијек пита: Ко сам ЈА? Зашто радим то што радим (рефлексија у акцији и након акције)? Шта бих ЈА желио да мијењам или шта бих желио бити? Трагајући за одговорима на слична питања, Фром ће писати да треба развијати способности да се личност суочи са властитим моралним проблемима, али и проблемима друштва у којем живи (Фром 1966). Дакле, ријеч је о процесу формирања личног идентитета, као о интегративној компоненти јединственог процеса васпитања, који се формира под утицајем позитивних, али и негативних глобализацијских изазова. Процес формирања личног идентитета не значи негирање социјалног контекста (породица, школа, вршњаци, локална средина) и, умјесто њега, преферирање „техничке цивилизације“ са неслућеним могућностима информацијско-комуникационих технологија (знање као тржишно добро или роба) и човјека као „роботизацијске личности“.

Студиозна анализа глобализацијских изазова указује и на њихове практичне импликације у образовању. Тек илустрације ради, помињемо сљедеће захтјеве: а) заједничка образовна језгра, б) стандардизација исхода образовања, в) заједнички системи и базе образовних информација, г) међународне дипломе, д) појачано учење страних језика, њ) усмјереност образовања ка практичним знањима, е) учење на даљину, ж) интернализација знања, и) хоризонтална и вертикална покретљивост и мобилност ученика, студената и наставника, ј) радикалне промјене образовних система.

Том ширем педагошко-друштвеном аспекту глобализацијских импликација треба додати и проблеме теоријско-методолошког карактера. Под утицајем глобализације већ пола вијека педагогија, васпитање и школа налазе се у кризи. И поред бројних реформи почетком новог миленијума, криза се продубљује. Управо таква континуирана криза производи бројне педагошке изазове, чије теоријско осмишљавање и практично остваривање детерминише битне педагошке токове у првој половини овога вијека. Међу њима посебно су битни:

а) критичко сагледавање могућности и ограничења формирања и васпитања личности у условима доминације нових информацијско-комуникационих технологија,

б) теоријско осмишљавање и емпиријско провјеравање вриједности и ограничења концепције друштва знања (учеће друштво, друштво које учи...),

в) критичко сагледавање могућности и домета комплементарног развијања националног и европског идентитета,

г) иновирање садржаја и метода оспособљавања младих за живот у мултикултуралној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници,

д) редефинисање општих циљева васпитања који ће садржавати развијање толерантне, истинољубиве, демократичне, правичне личности, која поштује различитости у средини у којој живи,

ђ) формирање и развијање личног идентитета (представе о себи), препознатљивог по моралним и вриједносним системима засниваним на комплементарности традиционалних и глобализацијских вриједности,

е) изналагање примјерених садржаја и нових метода (поступака) васпитања који ће зауставити процесе онечовјечења и духовног отуђења личности у условима нових информатичко-комуникационих технологија.

Предстојеће реформе школе, васпитања и педагогије, засноване на новим глобализацијским изазовима, биће дјелотворне само ако се у њиховом фокусу нађу промјене унутрашњих суптилних процеса васпитања и образовања, а не организацијско-оперативна питања школских система, што је до сада био случај.

### 3. Глобализација и квалитет образовања

Утицај глобализације, поред већ поменутих импликација, испољава се и на већи број суптилних процеса (аспеката) васпитања и образовања. У такве процесе свакако спадају и глобализацијски утицаји на успостављање *квалитета образовања*. Постоји већи број теоријско-методолошких проблема који отежавају сагледавање релевантних односа глобализације и квалитета образовања. У такве проблеме превасходно спада и дефинисање самог појма квалитета образовања. Око појма квалитета образовања у педагогији још увијек постоје спорења и супротстављена схватања. И поред више покушаја цјеловитијег одређења појма квалитета образовања, идентификоване су само атрибутивне одреднице којима аутори дају три различита значења: а) квалитет као мјера вриједности образовања, б) квалитет као мјера остварености циљева и исхода образовања, в) квалитет као ниво остварености утврђених образовних стандарда. Уз потпуно разумијевање методолошких тешкоћа, квалитет образовања не може се тумачити само једним, већ истовремено са сва три значења. Са тог аспекта посматрано оправдано је користити терминолошку синтагму *тотални квалитет у образовању* (Ralph G. Lewis, Douglas H. Smith) или „кућа квалитета“. Терминолошко рјешење *тотални квалитет у образовању* настало је, свакако, у глобализацијском времену, али су глобализацијске вриједности битно утицале и на схватање суштине квалитета у свим областима живота и стварања, па и у образовању. У том контексту прихватљиво је схватање према којем „тотални квалитет је тоталан у три смисла: покрива сваки процес, сваки посао и сваку особу“ (Lewis, Smith 1998: 33). Са методолошког аспекта, суштина тоталног квалитета садржана је у идентификацији узрока који генеришу недостатке (слабости, ограничења), па се, поред поменутих, тотални квалитет одређује и као континуирани циклус откривања недостатака и њихових узрока, да би се побољшали процеси или елиминисали недостаци. У под-

ручју образовања суштину тог процеса (елиминисање недостатака) чине рефлексија (саморефлексија) недостатака, како образовног процеса, тако и његових исхода. Из тако схваћеног квалитета произлази да је тотални квалитет у образовању (сваки процес, сваки посао, свака особа) идеални циљ који се, ради потребе континуираног процеса идентификовања недостатака и њиховог уклањања, тешко може постићи. То није спецификум који важи само за образовање и педагогију, већ се такво схватање прихвата и у другим научним дисциплинама и областима рада и стваралаштва.

Није спорно схватање према којем глобализација, њене вриједности и инструменти (савремене информацијско-комуникационе технологије) битно утичу на ниво квалитета образовања. Теоријско-методолошке тешкоће испољавају се у покушајима утемељивања квалитета сваког образовног процеса, сваке педагошке дјелатности (активности) и сваке особе у образовним процесима формалног, неформалног и информалног образовања. На концепцијском плану, образовна стварност показује да се педагогија у теоријском и практичном смислу бави само покушајима откривања недостатака у образовном процесу и то на његовим организационо-манифестним и оперативно-практичним компонентама. Тотални квалитет у настави већи број аутора своди на квалитет учења схваћен као квалитет циљева учења (таксономија циљева), квалитет садржаја (извори) учења, квалитет планирања и програмирања учења, квалитет процеса учења и квалитет исхода учења. Таквим схватањима покрива се „кућа квалитета“, али само у наставном процесу. Према схватањима Хилберта Мајера (H. Meyer), настава схваћена у тим одредницама је квалитетна ако је препознатљива према десет битних обиљежја: јасно структурирана настава, висок удио стварног времена за учење, подстицајна атмосфера за учење, јасноћа садржаја, успостављање смисла комуникацијом, разноликост примјене наставних метода, индивидуално подстицање, интелигентно вјежбање, транспарентност и припремљеност околине (Мајер 2005). Критичка анализа и Мајерових обиљежја показује да свако обиљежје појединачно и сва обиљежја као цјелина доприносе успостављању тоталног квалитета наставе, али и да таква обиљежја не покривају у потребној мјери „кућу квалитета“.

Већи број савремених педагога (H. J. Apel, H. Meyer, W. Klaser, C. J. Marsh, M. Вилотијевић, Д. Савићевић, Г. Гојков, Д. Бранковић, Н. Сузић, М. Илић и др.) указивао је на потребе и могућности цјеловитијих теоријских схватања и изведбених модела квалитетнијег учења (учење учења) у наставном и свим другим облицима учења и самоучења.

Позитивне вриједности, али и слабости глобализације, највећи утицај у образовању имале су на креирање курикулума за све нивое образовања. Према новим схватањима, педагогија се мора одрећи *статичких курикулума* и успостављати теорију *развојног курикулума* који ће бити континуирано примјераван (идентификовање недостатака) брзим научним, технолошким и друштвеним промјенама које произилазе из глобализацијских изазова. Са глобалистичког аспекта, суштину развоја квалитетног курику-



лума чини континуирани процес трагања за одговорима на три основна педагошка питања: а) зашто се нешто учи у процесу образовања (формално, неформално, информално), б) шта се учи (релевантност садржаја и њихова примјереност савременим токовима) и в) како се учи (поучавање, учење и самоучење). За сагледавање међусобних утицаја глобализацијских изазова и квалитета образовања битни су одговори на сва та три питања.

Одговор на питање *Зашто се нешто учи* детерминисан је јасно формулисаним циљевима, исходима и компетенцијама које ученик стиче када заврши неку тематску цјелину, предмет или степен образовања. Квалитет образовања могуће је постићи ако циљеви учења и његови исходи одговарају на питање зашто се нешто учи? Поред општег циља васпитања и образовања, уобичајено је да се дефинишу и посебни циљеви за поједине сегменте процеса образовања. На нивоу школе квалитет се може постићи ако су циљеви дефинисани за сваки наставни предмет (модул-подмодул) или тематску цјелину. Међутим, у пракси се циљеви одређују на уопштен и површан начин, па је тешко диференцирати ниво остварености циљева између тематских цјелина, предмета и степена образовања. У свему томе проблем настаје код одређења компетенција. На општем нивоу, већина аутора при дефинисању компетенција позива се на опште значење тог термина (надлежност, мјеродавност, способност). Тек код мањег броја аутора налазе се покушаји дефинисања компетенција као стручности или способности којом се располаже на крају процеса образовања. Сходно томе, компетенције обухватају одређена *знања, вјештине и способности* које особа има, на крају одређеног процеса учења. И још једно релевантно питање захтијева одговор. Ријеч је о међусобним односима компетенција, циљева и исхода образовања. Треба нагласити да су исходи учења интегрални дио одговора на питање зашто се нешто учи. Они су, прије свега, детерминисани прецизношћу дефинисања компетенција и циљева учења. Као и код дефинисања компетенција, тако и код исхода учења, постоји више сложених теоријских и методолошких проблема процјењивања квалитета резултата учења. Код сагледавања тих односа треба указати и на суштину исхода учења који су, у ствари, прецизно написане изјаве о томе шта би ученик требало да зна, разумије или може да демонстрира на крају одређене теме, предмета или нивоа образовања. И још један проблем односа (циљ – компетенције – исходи) произлази из „колективности“ циљева и „индивидуалности“, компетенција и исхода образовања. Наиме, и поред општих (заједничких) циљева, сви ученици неће и не треба да остваре исте исходе учења, већ да сви задовоље минималне стандарде које треба да „достигну“ они који завршавају разред, предмет или поједине његове сегменте (модул, подмодуле, теме). То практично значи да се нивои компетенције и исхода разликују од ученика до ученика. У таквим схватањима (циљеви – исходи – компетенције) садржан је и одговор на питање зашто се нешто учи, чиме се превазилази традиционални једнодимензионални модел (само стицање знања) као исказ ниског квалитета образовања.

Друго битно питање квалитета образовања и развијајућег курикулума јесте трагање за одговором *Шта се учи?* Садржаји учења битан су фактор квалитета процеса учења и његових исхода. Посебно је битно колико су ти садржаји глобализацијски, односно усаглашени са достигнућима науке, технике и технологије. Под снажним утицајем глобализацијских изазова извршена је „револуционарна“ промјена садржаја (извора) учења, што је детерминисало и нове захтјеве за вишим нивоима квалитета образовања. Поред уџбеничке и шире литературе *интернет* (глобализацијски инструмент) постаје све значајнији у презентацији садржаја учења. Свакако да и садржаје образовања треба сагледавати и са аспекта њихових односа са циљевима, исходима и компетенцијама.

Утицај глобализације на квалитет образовања испољава се и у начинима учења. Питање *Како се учи?* повезано је с тезом да је постојећи процес учења у настави застарио и да су неопходне радикалне промјене. Начине учења треба изводити из нове педагошке парадигме, према којој учење мора бити усмјерено на ученика или ученик треба да се позиционира у центар процеса учења. Такву нову позицију ученик новог миленијума може обезбиједити само ако постоји функционално јединство или комплементарност све три педагошке стратегије учења (поучавање, учење и самоучење).

Теоријску суштину одговора на сва три наведена питања (Зашто се нешто учи? Шта се учи? и Како се учи?) чини њихова синергија која се може постићи перманентним креирањем квалитетног курикулума и његовим квалитетним остваривањем.

#### 4. Закључни осврт

Студиознаја анализа савремених теоријских радова указује на више суштинских обиљежја утицаја глобализације на сферу васпитања и образовања. У теоријском смислу и сам процес глобализације је изнутра противрјечан процес. То је процес који истовремено изазива позитивне, али и негативне утицаје на све области друштвеног живота и стварања па и на сферу васпитања и образовања. У тој сфери глобализацијски изазови истовремено отварају неслућене могућности усавршавања процеса (у васпитању дјеце учествује цијели свијет), али изазивају и забрињавајуће континуиране кризе педагогије, васпитања и школе.

Глобализација као уједињавање човјечанства на универзалним цивилизацијским вриједностима теоријски се тумачи као заједнички живот раздвојених свјетова (мноштво у јединству). На тој филозофској и теоријској основи развијене су концепције о универзалним људским правима и слободама, друштву знања, партиципативној демократији и мултикултурализму. У оквиру тих концепција педагогија се фокусира на формирање грађанина који умије живјети са другима у мултикултуралној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници.

Глобализација као противрјечан процес има више негативних утицаја на васпитање и образовање од којих су посебно забрињавајући они који доприносе онечовјечењу човјека или формирању личности са ниским нивоом социјалних компетенција, са израженим асоцијалним облицима понашања, личности без адекватног поимања личног и националног идентитета.

Наведени и други глобализацијски утицаји довели су и до кризе педагогије, васпитања и школе. Пројекти педагошких реформи изазвани глобализацијом нису довели до превазилажења криза, јер нису пројектовани за уграђивање глобализацијских вриједности у унутрашње структурне компоненте васпитања и образовања, већ су у фокусу промјена била нека организацијско-програмска питања школских система. Проведене и текуће реформе не доприносе развијању критичке друштвене свијести о негативним посљедицама глобализацијских утицаја на васпитање и образовање.

Негативне утицаје глобализације могуће је превазилазити у дужем временском периоду кроз изграђивање континуираних процеса развијања тоталног квалитета у образовању који ће обухватати сваки васпитни процес, сваку васпитну дјелатност и сваку особу. У томе посебан значај има креирање квалитетних развојних курикулума утемељених на методолошким поступцима континуираног откривања слабости и трагањем за одговорима на питања „зашто се нешто учи, шта се учи и како се учи“.

## Литература

- Ајановић 2009: Ц. Ајановић, *Школа и глобализација*, Београд: Будућа школа/Српска академија образовања.
- Баракоска 2009: А. Баракоска, *Савремена школа и глобализација*, Београд: Будућа школа/Српска академија образовања.
- Бек 2003: У. Веck, *Što je globalizacija?*, Zagreb: Vizura.
- Бранковић 2004: Д. Бранковић, *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Бранковић 2011: Д. Бранковић, Теорија и модели искуственог учења, *Радови* бр. 14. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Бранковић 2012: Идентитет српске педагогије, у: *Годишњак за 2012. годину*, Београд: Српска академија образовања.
- Бранковић 2013: Д. Бранковић, Савремени васпитни изазови и школа, у: *Васпитни рад школе и наставника*, Београд: Српска академија образовања.
- Братанић 2002: М. Bratanić, *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Од традиционалне ка информационој дидактици*, Београд: Педагошко друштво Србије.
- Влаховић 2012: Б. Влаховић, *Образовање у друштву умрежене културе*, Београд: Српска академија образовања.

- Вулетих 2003: В. Вулетих, *Глобализација – мит или стварност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вулетих 2003: V. Vuletić, *Globalizacija – mit ili stvarnost*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Гашић-Павишић, Максић 2007: С. Гашић-Павишић и С. Максић, *На путу ка друштву знања* (Образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Glasser 1994: W. Glasser, *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa. Тирилица српски
- Губа 1990: Е. Guba, *The paradigm dialog*, London: Newbury Park.
- Ђорђевић 2009: Б. Ђорђевић, *Глобализација и школа и образовање*, Београд: Будућа школа/Српска академија образовања.
- Европска димензија образовања 1997: *Evropska dimenzija obrazovanja*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Кнежевић-Флорић 2005: О. Кнежевић-Флорић, *Pedagogija razvoja*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lewis, Smith 1998: R.G. Lewis, D. H. Smith, *Тотални квалитет у високом образовању*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Тирилица, српски
- Лисман 2008: К. Р. Liessmann, *Teorija neobrazovanosti (Zablude društva i znanja)*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Марковић 1999: Ж. Д. Марковић, *Глобализација и образовање*, Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Мајер 2005: Н. Meyer, *Šta je dobra nastava*, Zagreb: Erudita.
- Недељковић 2010: М. Недељковић, *Друштво у променама и образовање*, Београд: ЕДУКА/Српска академија образовања.
- Павловић 2010: В. Павловић, Теоријски идентитет политичке социологије, у: *Политичка теорија, политичка социологија, политички систем*, Београд: Факултет политичких наука.
- Пастуовић 2006: N. Pastuović, *Kako do društva koje uči, Odgojne znanosti br. 2*, Zagreb: izdavač.
- Пастуовић 2008: N. Pastuović, *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju, Odgojne znanosti br. 2. mjesto, izdavač*
- Педро 2006: F. Pedro. *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*, Paris: OCED-CERI.
- Поткоњак 2003: N. Potkonjak, *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije, ima nade ... XXI vek*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Родерс 2003: P. Roders, *Interaktivna nastava*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Сузић 2012: Н. Сузић, *Педагошка футурологија у педагогији и социологији*, Бања Лука: ЕТКОС.
- Тофлер 1997: А. Тофлер, *Шок будућности*, Београд: Грмеч.
- Трифунковић 2009: В. Трифунковић, *Глобализација и школа*, Београд: Будућа школа/Српска академија образовања.
- Хајдегер 1983: Хајдегер, *Певање и мишљење*, Београд: Нолит.

- Фаур 1998: Faure, *Učiti za život – svet obrazovanja danas u svetu*, UNESCO, Beograd: Stručna štampa.
- Фром 1966: E. From, *Čovjek za sebe*, Zagreb: Naprijed.
- Хабермас 1988: J. Habermas, *Filozofski diskurs moderne*, Zagreb: Globus.
- Харгривс 1995: A. Hargreaves, Renewal in the age of paradox, *Educational Leadership*, 52 (7).



## ТРАДИЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

Васпитање је сложен, комплексан, дуготрајан, континуиран друштвени процес усмерен на изграђивање и формирање човека. Стар је колико и људско друштво, има свој пут развоја неодвојив од развоја друштва.

Васпитање је услов постојања, опстанка и развоја људског друштва, помоћу њега се усвајају знања концентрисана у култури старијих генерација и стварају нова. Све друштвене промене се одражавају на васпитање, промене у друштву изазивају промене у васпитању, с променом карактера друштва, мења се и карактер васпитања. Васпитање је променљива друштвена појава, друштвене промене се одражавају на циљеве и задатке васпитања, а те промене су, гледано историјски, најчешће биле везане за карактер људског рада, систем вредности друштва, сазнања о човеку и његовој природи, потребе друштвене заједнице.

Васпитање је усмерено на развој појединца као индивидуалног и друштвеног бића. Васпитавају: друштво као целина, друштвене групе, институције, појединци. Да би се потпуније разумео појам васпитање, наводимо девет компонената васпитања на које указује професор Никола Поткоњак (1981: 308–309):

а) Васпитање је објективно постојећа друштвена пракса (процес развијања и саморазвијања – обликовања и самообликовања у личност одређених својстава и квалитета); б) у средишту сваке концепције васпитања јесте човек схваћен као тоталитет – потенцијална свестраност (човек живи и ради у складу са својим могућностима, мада се под утицајима своје делатности и окружења јавља као објекат и субјекат васпитања); в) васпитање је динамичан процес (процес сталног мењања), прати социјалне промене, утиче на њих, истовремено је и универзалан и посебан; г) васпитање се остварује на основу и помоћу одређених садржаја (садржаји су тековине људског материјалног и духовног стваралаштва, васпитни процес без садржаја је немогућ без обзира да ли се садржај схвата као средство или као циљ васпитања); д) у основи сваког садржаја васпитања и васпитања као целине је људски рад; ђ) васпитање је увек испуњено одређеним међуљудским односима (они су бројни и разноврсни, позитивни и негативни, ненасилни, насилни); е) сваки међуљудски однос, па и васпитање, има одређени

---

\* d.vasiljevic@sbb.rs

друштвени карактер (карактер васпитања је условљен карактером конкретне друштвене заједнице, осим тога, васпитање је условљено неким општедруштвеним универзалним и људским тековинама и вредностима); ж) васпитање је целисходна и свесна људска делатност (у вредносном смислу, није неутрално, аутономно и независно, увек тежи афирмацији нових вредности без обзира на њихов квалитет и значај за развој личности и друштва; з) васпитање не може бити схваћено ни као искључиво природни, биолошки процес, ни као искључиво трансмисиони (преносни) процес између старијих и млађих, друштва и личности (обе компоненте су веома значајне).

Најкраће, васпитање је: постојећа друштвена пракса, динамичан процес прожет међуљудским односима, целисходна и свесна људска делатност усмерена на развој човека као индивидуалног и друштвеног бића. Има друштвени карактер, у средишту сваког васпитања јесте човек схваћен као потенцијална свестраност, васпитање се остварује на конкретним садржајима; васпитање је биолошки и трансмисиони процес.

Гледано у целини, васпитање може бити интенционално и функционално. Интенционално или намерно васпитање представља добро организовано и осмишљено и сврсисходно педагошку делатност усмерену на развој особина личности, профилисање њеног понашања и свега другог проишлог из људских тежњи и настојања (развој природних потенцијала, преношење културног наслеђа, традиције, оспособљавање за рад, изграђивање вредносног система свести и самосвести, оспособљавање за самообразовање и самоваспитање).

За разлику од педагошки осмишљених васпитних утицаја, постоје утицаји који се негативно одржавају на људско понашање и формирање личности. Такви утицаји су спонтани, случајни, ненамерни и бесциљни и називају се функционалним васпитањем. Спроводе их некомпетентни васпитачи и друштвена средина у оквиру које постоје бројне асоцијације и групације, чији су ставови и утицаји на младе нехумани и веома штетни. Међутим, сви случајни и ненамерни облици живота нису негативни. Веома су важна настојања да се, што је могуће више, неконтролисани утицаји – контролишу.

Важно је нагласити да се васпитање може посматрати у ширем и у ужем значењу. У ширем значењу обухвата усвајање знања, умења и навика; развијање интелектуалних и физичких снага и способности и изградњу и обликовање личности и њеног погледа на свет. Васпитање у ужем значењу обухвата развој позитивних људских особина, свега онога због чега поштујемо неку личност, тежиште је на емоционалној и вољној сфери личности. Васпитни резултати се огледају у позитивним људским ставовима, уверењима, позитивном односу према другима и људским поступцима.

Општепознато је да има много образованих појединаца са солидним знањима и развијеним способностима, а да се нељудски понашају. Запостављање васпитних задатака у друштву подстиче појединце на задово-



љавање личних егоистичних циљева, претвара их у снагу усмерену против општељудских идеала и вредности. Васпитање се, пре свега, везује за конкретну људску заједницу, али и прихваћене универзалне вредности. Везивање васпитања за конкретно друштво значи везивање за његове идеолошке вредности, систем идеја водиља уређења и развоја друштва. Идеологија друштва се исказује кроз његов поглед на свет, њему одговарајућу политичку и идеолошку надградњу, исказану кроз различите облике људске свести у домену филозофије, морала, уметности, религије... Свака идеологија има идеологе теоретичаре и чуваре, чији је циљ да се све друштвене вредности идеологизирају, прожимају владајућом идеологијом.

Друштво, идеологија и васпитање су променљиве категорије – када се владајући систем идеја, сам од себе или споља, уруши, јавља се и развија нови. Смена идеологија никада није била безболна, увек су је пратили снажни потреси и велике турбуленције. Судар старог и новог прате: страх од новог и непознатог, неизвесност, пометња, жал за прошлошћу и њеним вредностима, жеља за новим. Отуда потреба и жеља свих нових идеолога да се све досадашње до темеља разгради и сруши. У тој и таквој еуфорији све што се стварало и развијало у крилу старе идеологије проглашава се застарелим, односно традиционалним у најнегативнијем смислу речи. Да је то, збиља, било и остало тако, потврђују бројни примери из историје људског друштва и савременог живота. Свака пажљивија анализа друштвених збивања указује на међусобну повезаност друштва, идеологије и васпитања – како су се мењале друштвено-историјске формације, тако су се мењали идеологија и васпитање. Занимљиво је да су се вредности створене у претходној људској заједници, укључујући и васпитање – без обзира на њихов значај – називале традиционалним, нечим што кочи друштвени развој и напредак. Та друштвена појава је присутна и на савременој етапи друштвеног развоја. Ова појава се може сликовито приказати кроз смену друштвено-историјских формација.

У оквиру свог система владајућих идеја друштва, васпитање у првобитној заједници има специфична обележја: саставни је део живота заједнице, своди се на преношење животног искуства старијих на млађе, једнако је за све, осим што се узимају у обзир полне и узрастне разлике деце. У друштвеној заједници без приватне својине и класних разлика старији су на млађе преносили: радно искуство, обичаје, веровања, ритуале, јуначка дела својих предака. Васпитавали су их да буду искрени, храбри, да поштују обичаје и да имају чврст карактер. Васпитање је било у функцији увођења младих у живот одраслих и укупан живот друштвене заједнице. Без обзира на висок степен једнакости свих чланова друштвене заједнице, она нестаје и уступа место другој друштвеној заједници заснованој на знатно другачијим вредностима.

На развалинама првобитне заједнице зачиње се и ниче нови друштвени систем (нова идеологија и ново васпитање) познат под именом робовласничко друштво. У измењеним друштвеним околностима јавља се но-

ви поглед на живот и свет, настаје приватна својина, јављају се разлике међу људима, повећава се продуктивност рада.

С променом карактера друштва, мења се и карактер васпитања. Да би се примила и у пожељном правцу развијала нова идеологија, стара идеологија и на њој створене вредности се одбацују као традиционалне, превазиђене и штетне.

Одваја се умно од физичког васпитања, а идеолошке надградње се издвајају у посебне, релативно самосталне друштвене делатности погодне за производњу идеја условљених производним односима. У складу с тим се продукују филозофске теорије, уметничка дела, религиозне и политичке доктрине. Познати грчки мислиоци попут Сократа, Платона и Аристотела стављају своје умне снаге у функцију тадашње идеологије. Платон истиче значај васпитања за развој и учвршћивање робовласничког друштва. Залаже се за усмерено и организовано васпитање мушке и женске робовласничке деце и омладине. Посебно истиче значај интелектуалног васпитања. Аристотел, поред осталог, указује на важније етапе у развоју личности и истиче идеју њеног хармонијског развоја заснованог на физичком, интелектуалном и моралном васпитању.

У свом познатом делу *Држава*, Платон објашњава како људи могу живети у слози, те да је то могуће само онда ако се науче и схвате да су браћа и да сви нису подједнако способни за све дужности. Он, такође, сматра да су једни рођени за управљање, други за заштиту државе, а трећи за рад. И додаје да је Бог творца свих људи, који су његовом вољом такви створени. Платон робове није урачунавао у људе.

Васпитање, баш као и друштво, поприма класни карактер и спроводи се у условима две антагонистичке друштвене класе – робова и робовласника.

У Индији је било организовано учење само за највише касте, стари Кинези су имали школе за децу владајуће класе, у Египту је посебна пажња посвећивана васпитању припадника владајућег друштвеног слоја...

Васпитање у Спарти било је намењено деци робовласника, младе су припремали за рат, освајање туђих и одбрану својих територија. Васпитавали су их да поштују државу, слушају претпостављене, да буду отпорни, издржљиви, борбени, лукави, скромни, да се изражавају лаконски. Млади су, одмах по рођењу, подвргавани немилосрдној селекцији – сву неразвијену и болесну децу осуђивали су на смрт.

У жару жестоке борбе за власт између земљорадничке и трговачке аристократије у Атини, изнедрен је демократски облик живота. Овакав вид робовласничке демократије имао је девизу: политичка једнакост свих грађана пред законом. У складу са идеолошким опредељењем државе развијало се и њој одговарајуће васпитање: истакнут је захтев хармонијског развоја личности, значај формирања и јачања духовних снага, однос према држави био је нешто флексибилнији и слободнији и ако се од грађана тражило да поштују захтеве трговачке висококултурне античке државе.

Дешавају се велике промене у друштвеној свести, митологија уступа место филозофији, јача тежња за уметношћу и културом, као и идеали телесне снаге и лепоте, духовне културе. Зачињу се елементи науке, иако образовање и науку негују свештеници.

Међутим, и идеологија старог века, као и идеологија првобитне заједнице доживљава свој крај, а сва њена достигнућа подводе се под формулу традиционализма. Настаје ново време, нови друштвени услови где црква постаје велика економска, духовна и политичка сила. Ломи се и урушава античка цивилизација, до пуног изражаја долази хришћанство, али и до крајњих граница заштрава питање хришћанин или незнабожац. Хришћанин се сматра културним човеком. Актуализује се вредност рада и истиче девиза: моли се и ради. Ишчезава антички идеал хармонијског развоја душе и тела, уместо њега ниче нови: свест о оном свету и брига за душу. С циљем спасења душе проповеда се послушност, стрпљење, рад, уздржаност.

У новим друштвеним условима робовласника замењује феудалац, а роба кмет. Васпитање, као и друштво у коме се остварује има класни карактер где су главни ауторитети Свето писмо и они који га тумаче. Чланови сваког сталежа се оспособљавају за своје друштвене улоге. Главни циљ васпитања био је школовање што већег броја виших и нижих свештеника, како би се народ што боље васпитавао у духу хришћанства.

Када се средњовековна идеологија истанчала и истрошила, када је постала непривлачна за већи број грађана који у таквом систему вредности нису видели могућност задовољавања својих потреба, зачиње се и развија нова идеологија. Средњовековна идеологија се постепено гаси и нестаје, моћ цркве слаби, грађанство и његов утицај јача у сваком погледу (економском, политичком, културном...), јача дух слободног истраживања, истиче се значај интелектуалног васпитања.

Нови систем идеја, изражен у различитим облицима друштвене свести, карактеристичан за период хуманизма и ренесансе, доводи до сукоба са свим ставовима и мишљењима насталим у оквирима средњовековне идеологије. Све што почива на традицији средњег века, или јој на било који начин припада, почиње да губи своју вредност, нарочито учења извесних католичких теолога и филозофа да се неке религиозне и моралне истине могу сазнати само Божјим откровењем и преношењем путем традиције.

Расламсава се жестока критика свега што је средњовековно, ниче нова педагогија, нов поглед на човека, његову природу и његов развој. Сатанизујући одлазећи систем вредности, протагонисти нове идеологије, иду тако далеко и безобзирно да ту етапу људске цивилизације називају мрачнијим добом.

У новом времену, на педагошком пољу, ничу и развијају се нове педагошке идеје: идеја масовног образовања, настава на матерњем језику, увођење у наставу тековина природних наука, етатизација школе, очиглед-

ност наставе. То су велика достигнућа која, углавном, превазилазе идеолошке оквире једног времена.

Зна се да су хуманизам и ренесанса имали велики утицај на утемељење и развој педагошке мисли. Многе педагошке идеје из тог времена и данас живе. Међу најпознатије ствараоце тих идеја, поред осталих спадају: Јан Амос Коменски (1592–1670), Џон Лок (1632–1704), Жан Жак Русо (1712–1778), Јохан Хајнрих Песталоци (1746–1827), Јохан Фридрих Хербарт (1776–1841). Сви су, више или мање, били опредељени за одређене системе друштвених вредности и сви су, у тим оквирима, стварали своје педагошке концепте, од којих су неки били ближи интересима владајућих структура друштва, а неки ближе интересима народа.

Коменски се залаже за народну школу, за обавезно опште (елементарно) образовање ширих народних маса на матерњем језику, за целовито и осмишљено васпитање деце укључујући и предшколску децу, омладину и одрасле. Поред тога разрађује нову организацију наставе познату под именом разредно-предметно-часовни систем. У садржаје наставе уводи научна достигнућа, утврђује идеје водиле у раду наставника стављајући акценат на очигледност, свесно усвајање знања, систематичност, прилагођавање садржаја могућностима васпитаника.

За разлику од Коменског, Џон Лок се не залаже за образовање народа, већ за образовање деце богате младе буржоазије. Инсистира на васпитању воље и карактера пословног човека. Не допушта дружење деце богатих и сиромашних слојева друштва.

Русо заступа интересе ситне буржоазије, демократско-либерално оријентисаних слојева француског и европског друштва. Одлучно устаје против, како је писао, религиозних заблуда и црквених ауторитета. Истиче и образлаже тезу да је човек по својој природи слободан и добар и да га цивилизација квари, највише неправедан и изопачен систем владавине. Истиче да морал слаби онолико колико цивилизација напредује. У познатом делу *Емил или о васпитању* образлаже свој концепт идеалног друштва и идеалног васпитања. Природно васпитање, садржано у индивидуалном и социјалном животу појединца, доводи у везу са праведним друштвом, јер само праведно друштво може сачувати личност својих грађана, само се у праведном друштву остварује слободан грађанин, личност ослобођена терета насилних обавеза. Веран својим основним педагошким идеалима залаже се за: уважавање личности васпитаника, развој активности и радозналости васпитаника, коришћење достигнућа природних наука у настави, коришћење природних благодети у процесу васпитања – воде, сунца, ваздуха, уважавање специфичности развојних етапа васпитаника.

Песталоција је као великог педагошког мислиоца, хуманисту и демократу, мучио проблем неправде у тадашњем друштву и тежак материјални положај необразованих сељака. Када би му се пружила прилика, не штедећи ни себе ни друге, одлучно је и снажно ударао по свим социјалним неправдама. О Песталоцију, као човеку и педагогу, најбоље говоре речи упи-

сане на његов споменик сто година после смрти: „Отац сиротиње, учитељ народне школе, васпитач човечанства... Све за друге, ништа за себе“. Тражи васпитање све деце, најпре у породици, а потом у демократској школи како би се обезбедио развој свих њихових потенцијала које теже даљем развоју. Залаже се за повезивање производног рада и васпитања, уважавање индивидуалних разлика међу васпитаницима, примену групног облика рада и разноврсну активност васпитаника.

Хербарт не подржава Русоа и његове идеје, осуђује захтеве широким народних маса. По свом идејно-политичком опредељењу био је представник немачке пруске аристократије. У складу с тим залаже се за васпитање послушности, поштовање ауторитета, подређивање вођи, дисциплиновање воље. Циљ васпитања види у изграђивању карактера заснованог на хришћанској религији, а његово остварење у дисциплиновању деце, управљању децом у настави. Велики поборници Хербартових идеја на нашем говорном подручју били су: Стјепан Басаричек (1848–1918) у Хрватској, Војислав Бакић (1847–1929) и Љубомир Протић (1866–1929) у Србији и Х. Штајнер (1850–1920) у Словенији.

Октобарском револуцијом 1917. године руши се капиталистички систем и његове вредности у Русији, створен и развијен после феудализма, почетком 16. века. Тиме се отвара ера социјализма у више земаља света, међу којима се налазе и југословенски народи. За разлику од капитализма, заснованог на приватном власништву над средствима за производњу и експлоатацији најамних радника, јавља се нов друштвени поредак у коме се приватна својина претвара у друштвену и којом управљају непосредни произвођачи. Нова социјалистичка идеологија је супротстављена капиталистичкој идеологији, негира њене вредности пропагирајући постепени прелаз у комунистичко-бескласно друштво. У таквим условима настаје социјалистичко васпитање. Најпре се ствара на првим идејама о социјалистичком друштву и њему одговарајућем васпитању социјалиста утописта Т. Мора, Т. Кампанеле, Ш. Фуријеа, Р. Овена и др., па на достигнућима Париске комуне 1871. године, и напokon, на достигнућима Октобарске револуције у Русији. Основни принцип социјалистичког васпитања је социјалистички хуманизам изражен кроз слободан развој појединца у колективу, развој свих његових снага и могућности кроз повезивање физичког и интелектуалног рада. Хуманизам се види као очовечење и свест о достојанству људске личности, као вера у човека и његове стваралачке снаге, револуционарност и противљење сваком угњетавању. Социјалистички хуманизам је основа развитка социјалистичког патриотизма и пролетерског интернационализма. Васпитање се ставља у службу разбијања остатака старог друштва.

Један од најпознатијих педагога социјалистичке епохе је А. С. Макаренко (1888–1939). У складу са својим идејно-политичким опредељењем у центар пажње поставља следећа педагошка питања: васпитање у колективу путем колектива, васпитање социјалистичког хуманизма, васпитање пу-

тем рада и кроз рад, васпитање свесне дисциплине путем самоорганизовања васпитаника. Колективно васпитање заснива на раду, осећању дужности, осећањима части и одговорности. Макаренко воли младе, поштује их и верује у развој свега онога што је у њима добро.

Након распада социјалистичког друштва и његове идеологије на нашим просторима, и након прихватања нових друштвених вредности утемељених на принципима демократије и глобализма, на доктриналне вредности социјалистичког васпитања пада пепео традиционализма. Традиционализам обухвата све оно што се не може подвести под вредности нове друштвене идеологије. Критика се бескомпромисно обрушава на етатизам васпитања, униформност, догматизам, идејно-политичку једностраност и занемаривање талената. Догматизам се види у тежњи да се у процесу васпитања прихватају ставови, без било какве провере и критике, а демократија као владавина народа, утемељена на политичком опредељењу за демократска, слободарска начела владања, ширење демократског слободног духа и развоја личности широких слободољубивих погледа.

Очигледно је да се на развалинама претходног друштва рађа ново друштво, да стару идеологију замењује нова идеологија, а у оквирима свега тога, њој одговарајући концепт васпитања по већ виђеној историјској шеми, што смо показали на примеру трансформације друштвено-историјских формација. Готово на идентичан начин се критикује и обезвређује социјалистички концепт васпитања, баш онако како су то чинили његови творци и протагонисти приликом његовог конституисања и развоја.

Следећи такав образац понашања, традиционализам се проширио на педагошку науку и многа њена достигнућа. Тако у *Енциклопедијском рјечнику педагогије* Матице хрватске (1963) пише да су традиционална педагогија и одгој синоними за застарелу педагогију и школу. Следећи такву логику и опредељења, многе педагошке правце и школе проглашавају традиционалним. *Нова школа* достигнућа *Старе школе* подводи под форму традиционализма, *Савремена школа* то исто чини *Новој школи*, представници *Радне школе* имају готово исти однос према Хербартовој педагогији и тако редом.

На размеђи XX и XXI века, постепено умире егалитаристичка, а рађа се и јача антиегалитаристичка идеја и све оно што из ње произлази. Интензивира се тежња усклађивања педагогије и васпитања са новом друштвеном идеологијом, утемељеној на идеји стварања јединственог економског, политичког и културног простора. Образовање се ставља у функцију решавања бројних противуречности, нарочито оних најзначајнијих за стварање што повољнијих услова за развој нове доктрине друштвеног утемељења и развоја. У том смислу Жак Делор (1996: 10) очекује да образовање решава противуречности између: глобалних и локалних проблема, универзалног и индивидуалног, традиционалног и савременог, дугорочних и краткорочних циљева. Тако су се ка глобалном друштвеном пројекту и његовој идеологији оријентисале бројне земље света, и велике и мале, и богате и

сиромашне. У тако великом збиру заједничких вредности, формулисаних идејама универзалне демократије, није лако очувати властити идентитет и легитимитет. Овај проблем уочавају и решавају многи теоретичари глобалног друштва, а неки од њих настоје да га доводе у везу са системом образовања.

В. В. Рубцов (1999: 18) види образовни систем као глобалну идејну снагу, која може остварити основне вредности и циљеве развоја друштва данас – у новим стратегијама образовања истиче се значај општег образовања, стварање реалне слике о себи, стручног и професионалног образовања, припремања за живот у демократском друштву, развој културе интелектуалног рада, васпитање за поштовање различитости и толеранцију, развијање грађанског морала, васпитање за међусобно разумевање. Очигледно је да се акценат помера са научног на идеолошко подручје, да се таква тенденција наставља, па се не треба зачудити ако би се савремене друштвене вредности, једног дана, подвеле под формулу традиционализма.

Када се говори о традицији, мислимо, да се у вези с њом, у много чему, не разумемо. Традиција се најчешће схвата и тумачи у складу са властитим погледом на живот и свет, чији се извори налазе у систему владајућих идеја конкретне људске заједнице, која има и други назив – идеологија. Нема неспоразума међу људима исте идеологије, напротив, она их повезује и хомогенизује. Међутим, гледано кроз историју људског друштва, било је много различитих идеологија, оне су се смењивале, међусобно сатирале и рађале нове. Припадници једне идеологије су се строго затварали у своје оквире и супротстављали свим другим идеологијама, називајући их застарелим и превазиђеним. Понети и занети својом идеологијом многи су упражњавали неаргументовану и разорну критику, што је, у научном смислу, причињавало велику штету. У таквим околностима су настали: традиционално друштво, традиционална култура, традиционална школа, традиционална књижевност, традиционални писци, традиционална настава, традиционалне методе, традиционални односи у школи, традиционално учење, традиционални наставник...

Историја нас учи да се указивање на проверене вредности, настале у неким другим идеологијама, које противурече владајућој идеологији, сматрало деструктивним и опасним послем за друштво и његово васпитање. Али, људски ум се не да, он по својој природи тежи истини и слободи. Највећи умови нису лако падали у идеолошко ропство, борили су се, најчешће усамљени, против стављања науке и уметности у службу идеологије.

Тачно је да је првобитна заједница имала своју истину, као што су имале своју истину све друштвено-историјске формације после ње, као што савремено друштво има своју истину о васпитању, ослоњену на ауторитет појединца и веру широких маса у њихово научно опредељење. Битно је осигурати поверење у све што ти „научници“ пласирају.

Општепознато је да је за многе педагошке теоретичаре био најпривлачнији владајући слој друштва и друштвени поредак у којем су, на најбо-

љи могући начин, могли задовољити своје потребе. Тако су многи педагошки концепти, правци и школе били прихваћени и афирмисани само зато што су били уклопљени у идеологију најутицајнијих друштвених кругова.

Међутим, сврха педагошке науке није, нити може бити у служби било какве идеологије, њена сврха мора бити сазнавање истине која ће служити добру човеку. У противном, јављају се научне обмане и непроцењива штета за људе, јер су доведени у заблуду и онемогућени да промене живот и почну живети боље. Најтеже последице се манифестују кроз навикавање и тежњу човека да живи супротно својој телесној и духовној природи, што му увећава невоље и живот чини неподношљивијим.

Велики је проблем што поједини педагози имају различите представе и појмове о истим педагошким феноменима, и то је један од доказа да њихово учење нема научно, већ идеолошко утемељење.

Лав Николајевич Толстој сликовито приказује разлику између науке и научних обмана речима: „Нема две ствари које се међусобно мање слажу него знање и корист, наука и новац... Тако би требало истерати трговце из храма науке“ (1992: 347). Толстој даље каже: „Наука је храна ума и та храна ума може да буде исто тако штетна као храна тела, ако није чиста“ (1992: 350). Из овога би се могао извести закључак: треба се плашити знања упућеног на добит и хвалу.

Очигледно је, на шта указује и професор Никола Поткоњак (1999), да постоји и дискрепанција у схватању традиције и иновација у образовању и васпитању. О томе су, углавном издиференцирана три основна схватања. Према *првом схватању*, одбацује се све што је досада постигнуто, проглашава се застарелим, превазиђеним и неусклађеним са потребама модерног времена и модерног друштва. Према овом схватању, традиција је велика препрека и озбиљна сметња трансформисања и усклађивања васпитно-образовног рада са новим друштвеним околностима. На тај начин, сви друштвени проблеми, нарочито васпитање, попримају политичка обележја, чији се карактер развија у крилу нове друштвене идеологије. Према *другом схватању*, традиција није ланац за окивање, потребно ју је брижљиво чувати и неговати како би се очувао континуитет, осигурала стабилност васпитно-образовног рада. Све што је издржало критику времена, што се у васпитању показало ефикасним, треба задржати. Проблем се увећава и проширује када се ова два, међусобно супротстављена схватања, актуализују у условима друштвених промена. Међутим, антагонизам непомирљивих поларитета условљава појаву трећег схватања, значајног за педагошку науку и у теоријским и у емпиријским оквирима. *Треће схватање* се темељи на конструктивној синтези позитивних страна традиционалних и њима супротстављених вредности. Све што је у процесу васпитно-образовног рада дало добре резултате, засноване на научним поставкама, било да је реч о прошлости или садашњости, не треба подводити под формулу традиционализма. Промена услова васпитања никако не би требало да значи и промену свега теоријског и емпиријског из прошлости. Све оно што има трајну вредност,



што је концентрисано у култури ранијих педагошких стваралаца, треба брижљиво чувати и развијати, како би постало основа за нова педагошка достигнућа.

Има много аутора данас, спремних да без озбиљних критичких анализа, па чак и без било каквих научних аргумената, многа значајна педагошка достигнућа називају, у најнегативнијем смислу речи, традиционализмом. Занимљиво је да се готово ни у једној науци, осим педагогије, не помиње традиција и традиционализам. Тешко је замислити научнике који се одричу учења својих претходника. Несхватљиво је, и научно неоправдано, зашто се у нашој педагошкој литератури осуђује вербализам, меморисање, разредно-предметно-часовни систем, објекатска позиција ученика у настави, зашто се без провере, школа назива застарелом, рад наставника традиционалним, знања ученика репродуктивним и неприменљивим...

Полазећи од теоријске анализе традиционалног васпитања у различитим друштвено-историјским околностима, неминовно се наметнуло питање: како се у савременим друштвеним условима, у време великих друштвених промена и глобализације, а самим тим и глобализације васпитања, гледа на овај педагошки феномен. Прецизније речено, занимали су нас ставови студената завршне године учитељских факултета у Србији према традиционалном васпитању, шта они мисле о традицији и традиционалном васпитању уопште.

У научно-методолошком смислу, предмет нашег истраживања је традиционално васпитање, а циљ, однос студената, будућих учитеља према овом веома актуелном педагошком проблему. У том циљу смо, на случајном узорку од 207 студената, испитали ставове студената учитељских факултета у Београду, Ужицу, Јагодини и Врању.

Теоријска синтеза карактеристика васпитања, кроз друштвено-историјске формације, оправдава нашу намеру да поставимо главну научно-истраживачку хипотезу: Код студената учитељских факултета у Србији доминира исти образац мишљења о традиционалном васпитању, какав су имале раније генерације и поклапа се са карактером савременог друштва и његовом идеологијом. Од техника и мерних инструмената коришћена је петостепена Ликертова скала ставова. Статистичка обрада прикупљених података остварена је путем Хи квадрат теста.

Од мноштва питања (из домена традиционалног васпитања), захваћених овим истраживањем, за потребе овог рада, издвојена су, по нашем мишљењу, три кључна проблема: а) да ли је и колико наша школа традиционална (застарела), б) да ли је разредно-предметно-часовни систем традиционалан (превазиђен и штетан), в) да ли циљ васпитања треба усклађивати са традицијом и културом нашег друштва или са стремљењима и потребама модерног европског друштва.

Гледано у целини, резултати истраживања, на нивоу 0,01 статистичке значајности, показују да су ставови студената учитељских факултета у Србији о традиционалном васпитању различити. То је поуздан индикатор

да студенти на различите начине процењују друштвене вредности, а самим тим и феномене традиција и традиционално васпитање, и то приближно онако како је то разматрано у теоријским оквирима овог рада. Њихови ставови су, углавном, засновани на личној процени вредности проистеклој из властитог искуства, али, у знатној мери, под утицајима различитих гледишта изражених у педагошкој литератури и владајуће друштвене идеологије (систему водећих идеја на којима се друштвена заједница уређује). Та три фактора су, по нашем мишљењу, снажно утицала на обликовање ставова испитаника, што се може илустровати следећим примерима:

1. Више од половине испитаних студената или 53,14% (График 1) има негативан став према нашој школи и мисли да је треба коренито мењати. Веома мали проценат студената, свега 12%, мисли да је наша школа добра и да је не треба битније мењати. Знатан број студената или 34,78% није се изјаснио, што значи да немају никакав став о школи.

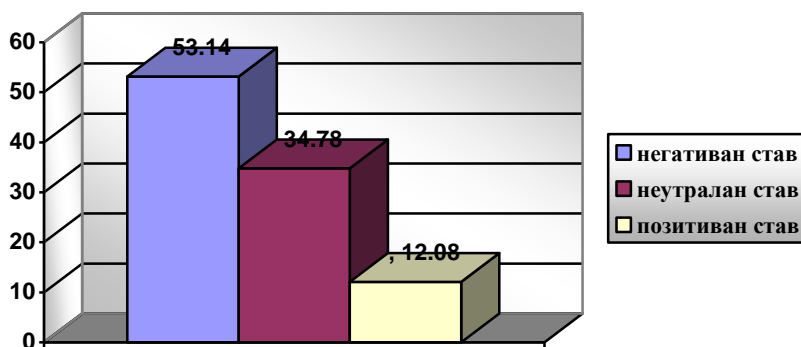
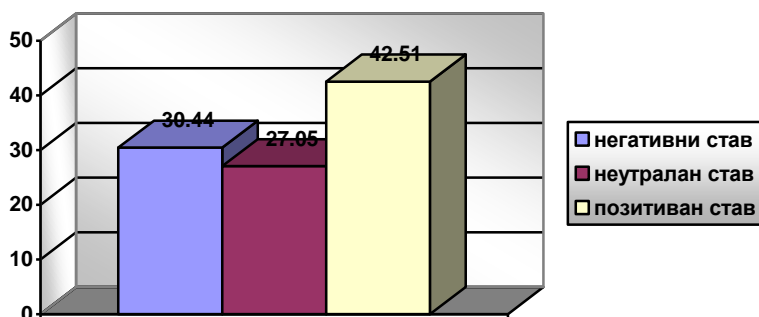


График 1: Ставови студената према нашој школи

Овакав однос према школи произлази из битно измењеног карактера друштвене заједнице, њене тежње и одлучности да се и школа и школски систем трансформишу у њој одговарајуће вредности. У те сврхе је урађена и Стратегија образовања у Србији до 2020. године. На делу је оштра и бескомпромисна критика свега постојећег у школи, критикује се рад наставника, оспорава њихово стручно и педагошко умеће, критикује се организација наставног рада, наставна технологија, постигнути резултати и сл. У суштини се, под налетом нове друштвене идеологије, руши стара идеологија, разграђује се идеја егалитаризма и све оно што се на њој годинама зачињало, градило и развијало. У тој функцији су средства јавног информисања, друштвене институције оријентисане на антиегалитаристичку идеју и њене вредности, многи теоретичари школе и васпитања инспирисани новом идеологијом друштвеног и образовног система. У тако створеној друштвеној клими све тече без озбиљног научног приступа и конструктивне научне критике. Педагошка наука остаје по страни и пропушта прилику да, на научним основама, сагледа добре и лоше стране егалитаризма

и антиегалитаризма у образовању и пружи конструктивну синтезу њихових вредности, како би људски живот постао хуманији и племенитији. Због свега тога, није се ни могао очекивати другачији став студената о данашњој школи.

2. Ставови студената према разредно-предметно-часовном систему - су готово подједнако подељени на негативне, позитивне и неутралне. Око једне трећине студената или 30,14% сматра да је разредно-предметно-часовни систем традиционалан, па чак и штетан по развој ученика и - друштва и да га треба укинути. За разлику од овако одређених студената, знатно више од једне трећине или 42,51% има супротна уверења и њима одговарајући став према разредно-предметно-часовном систему. Нешто - испод једне трећине студената или 27,05% нема свој став о овом педагошк-ом феномену, зато што су незаинтересовани или збуњени различитим став-овима многих педагошких теоретичара.

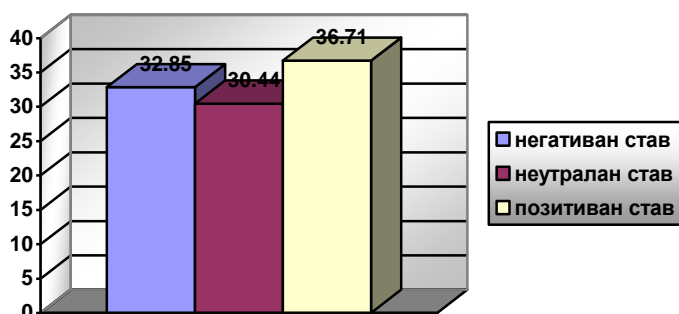


Графикон 2: Ставови студената према разредно-предметно часов-ном систему

Разлоге за овакве ставове студената не треба искључиво тражити у вредностима владајуће друштвене идеологије, већ их треба првенствено тражити у педагошкој теорији огрезлој у традиционализму и научно-неуте-мељеној критици: да је разредно-предметно-часовни систем превазиђен, за-старео, потрошен и штетан, да је постао главна сметња за увођење инова-ција у школу, да не допушта увођење нове образовне технологије, да под-стиче и фаворизује фронтални рад и вербализам... Све се ово пласира у на-шој педагошкој литератури без елементарне научне анализе, аргументова-них доказа. Тиме се исказује намера и жеља за рушењем овог коперничког система Јана Амоса Коменског. Али узалуд је и штетно нешто рушити, а уместо њега не градити ништа друго. Ко данас у савременом свету може замислити успешну школу без разреда, предмета и распореда радног вре-мена (Лакета 2010:152).

3. Процењујући тврдњу да *циљ васпитања не треба усклађивати са нашом традицијом и културом, већ са потребама модерног европског дру-*

штва, студенти учитељског факултета у Србији испољавају различите ставове и различита опредељења.



Графикон 3: Ставови студената према циљу васпитања - усклађеним са нашом традицијом и културом

За европски циљ васпитања залаже се нешто више од једне трећине испитаних или 36,71%; за циљ васпитања заснован на нашој традицији и култури залаже се нешто мање од тога или 32,86% студената, док их је приближно толико или 30,44% неутрално – немају свој став о томе. Различити ставови студената могу код различитих стручњака изазвати различите реакције и коментаре, социолози их оправдано могу посматрати са становишта друштвених збивања и односа, психолози са становишта понашања личности у новим околностима, а педагози са становишта напуштања старе и прихватања нове васпитне оријентације... Не умањујући значај овог приступа и оваквих гледишта, треба нагласити да популација студената учитељских факултета у Србији није довољно информисана о суштини и значају идеја егалитаризма и антиегалитаризма, значајних за друштвено утемељење и систем вредности. Због тога су студенти, у многоме, дезоријентисани и збуњени. Томе је знатно допринела и педагошка наука која се континуирано и упорно бави теоријским и емпиријским проблемима васпитања у оквирима владајуће идеологије, што има несagleдиве последице на њено научно утемељење.

### Закључак

Помоћу теоријске аналитичко-синтетичке методе дошло се до сазнања да процесе трансформације друштвених облика у нове облике прате, њима одговарајуће, форме васпитања, чији је карактер идентичан њиховом карактеру.

Васпитање се, као динамичан процес, и са теоријског и са емпиријског аспекта, посматра као постојећа друштвена пракса у свему уграђена у живот конкретне друштвене заједнице. Васпитање се темељи на целисходној и свесној људској делатности, на одређеним садржајима, људском раду и свим другим вредностима друштвене заједнице препозна-

тљивим кроз разноврсне облике међуљудских односа, где се васпитање - види као биолошки или трансмисиони процес или, пак, као синтеза и једног и другог.

Свака друштвена промена подразумева промену концепта васпитања и његов развој на новој идеолошкој оријентацији. Сва достигнућа претходног друштва, у новој друштвеној клими, подводе се под јединствену формулу, познату под именом традиционализам, оно што је превазиђено, застарело и штетно за даљи развој друштва и васпитања. Таква опредељења манифестују познати представници педагошке мисли кроз различите облике друштвеног живота, почев од првобитне заједнице, кроз робовласничко, феудално, грађанско друштво, па све до наших дана. То потврђује тезу да педагошка наука од Хербарта па надаље, није успела да се ослободи идеолошке стеге и крене путем који јој, као значајној друштвеној науци, припада.

У савременим друштвено-историјским околностима, на размеђи две друштвене идеологије, засноване на идејама егалитаризма и антиегалитаризма, изнова се актуализују традиционално друштво и традиционално васпитање, и до крајњих граница заоштрава борба између постојећих и нових вредности. То потврђују резултати трансферзалног истраживања, презентовани у овом раду, а односе се на ставове студената учитељског факултета у Србији према традиционалном васпитању. Општа дезоријентација у друштвеном животу и педагошкој литератури, по логици ствари, утиче на ставове студената према традицији и традиционалном васпитању, што онемогућује креативну синтезу позитивних вредности изграђених на идејама егалитаризма и антиегалитаризма.

Природно је очекивање да се педагошка наука бави и емпиријским проблемима васпитања у конкретној друштвеној заједници, али је за њу веома штетно да свој предмет истраживања своди искључиво у те оквире, ма какви они били и какве вредности промовисали.

## Литература

- Василијевић, Лакета 2012: Д. Василијевић, Н. Лакета, Наставни системи - између индивидуалног и социјалног концепта развоја ученика, у: Р. Николић (ред.), *Настава и учење (стање и проблеми)*, Ужице: Учитељски факултет Ужице, 115–128.
- Делор 1996: Ж. Делор, *Образовање скривена ризница*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Група аутора 1963: Група аутора, *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб: Матица хрватска.
- Лакета 2010: Н. Лакета, *Васпитање и школа*, Ужице: Учитељски факултет.
- Макаренко 1948: А. С. Макаренко, *Изабрана педагошка дела*, Београд: Савез просветних радника.

- Песталоци 1946: Х. Песталоци, *Како Гертруда васпитава своју децу*, Београд: Просвета.
- Платон 2013: Платон, *Држава*, Београд: Дерета.
- Поткоњак 1981: Н. Поткоњак, *Изабрана дела, том 1*, Осиек: Педагошки - факултет, стр. 308-309.
- Поткоњак 1999: Н. Поткоњак, *Васпитање – школа – педагогија*, Ужице: Учитељски факултет.
- Рубцов 1999: В. В. Рубцов, *Планирање образовних система*, Москва: - *Образовање – теорија и пракса*, бр. 1, Москва: Руска академија образовања, Заједница учитељских факултета Србије, стр. 18.
- Русо 1926: Русо, *Емил или о васпитању*, Београд: Књижарница Рајковић и Туковић.
- Толстој и др. 1992: Л. Н. Толстој, *Мислило – књига 1000 мудраца*, друго издање, Београд: Алфа.

## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА КАО КРИТЕРИЈУМ КОНКРЕТИЗАЦИЈЕ ЦИЉА ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ

### Увод

Шта се подразумејева под глобализацијом? Manuela Castellsa (1996) наглашава да је глобализација могућност дјеловања у тренутку на дистанци, што значи да информацијама можемо приступити било кад и у било којем временском периоду. Глобализација има велики значај и далекосежан утицај на реформу образовања, односно глобализација је смањила осјећај изолованости који је био захватио велики дио свијета у развоју и дала многим људима у тим земљама приступ знању далеко изнад нивоа најбогатијих у било којој земљи у свијету (Стиглиц 2002). Расправе о глобализацији и њеном утицају на све токове друштвеног живота учестале су последњих година у свијету и код нас (Seassen 1998; Hopkins ed. 2002; Naralambos, Holborn 2002; Reinert 2006 и др.); тако да се с правом може закључити да тај феномен, под којим се разумјела транзиција људског друштва у трећи миленијум (Hopkins 2002), постаје кључни концепт деведесетих година прошлог вијека, односно једна идеја *коју је донијело вријеме*. Без обзира на извјесне неспоразуме у тумачењима суштине и смисла глобализације, односно различита становишта о њеним крајњим циљевима и дOMETИМА на која наилазимо у професионалној литератури, скоро је неподјељено мишљење о томе да глобализација трансформише животе људи, како у неразвијеним тако и у најразвијенијим дијеловима свијета (Кулић 2008). Радоје Кулић наглашава да су прави аутори попут Халикова који истиче да глобализациони процеси носе објективни карактер и јављају се као резултат економских, политичких, институционалних и социјалних промјена условљених радикалним преображајима у производној сфери под утицајем технолошких и информационих револуција (Кулић, 2008 – види код: Халиков 2004). За Драгу Бранковића (2013) почетни проблем за критички приступ глобализацији у образовању и васпитању чини њено појмовно-терминолошко одређење. У различитости терминологије (глобализација; уједињавање човјечанства; умрежавање свијета; хомогенизација свијета; -американизација; европеизација и др.) садржане су и битне разлике у схватањима њене суштине. Најчешће се глобализација схвата и тумачи као универзални друштвени процес са *субјективним елементима*, који производи позитивне и негативне посљедице. То је свјетски процес или, како га

---

\* kovacevicbrana@yahoo.com

неки називају, мегатренд – задивљујући и зачуђујући процес који се не може избјећи и заобићи.

Феномен глобализације чини чвршћа интеграција земаља и народа - свијета до које се долази огромним смањивањем транспорта и комуникације као и рушењем умјетних баријера за проток робе, услуга, капитала, знања и људи преко (Стиглиц 2002). Захваљујући развоју комуникационих средстава, долази до сажимања простора и времена, прожимања различитих култура, тако да се може говорити о настанку *општепланетарне цивилизације* са одговарајућим системима вриједности (Ђорђевић 2011). Питања која оптерећују сваког човјека и траже одговор у његовој свијести су: гдје ја живим, ко сам ја, куда ја идем, коме ја припадам. То су питања *личног и колективног идентитета*, који је у условима - глобализације и настајања *свјетског друштва ризика* постао проблематичан и непостојан. Идентитет обликован космополитским миљеом крхка је била. „Његов извор није толико претварање света у један заједнички дом, колико су то опште стрепње, страхови од еколошке или нуклеарне катаклизме, осећање да се сви људи налазе у истој Нојевој барци, да деле - судбину света“ (Печујлић 2002: 81). Ипак, заговорници глобализације у васпитању истичу да је она свјетски процес уједињавања човјечанства на универзалним општецивилизацијским вриједностима. У прилог овим тврдњама иде и документ *Допринос миру и људском развоју у ери глобализације путем васпитања, науке, културе и комуникације* (2002) у коме су одређена три фундаментална и неодвојива принципа којима ће се руководити - UNESCO у својим активностима: једнакост, поштовање људских права и демократичност. Са друге стране, критичари глобализације указују да глобализација угрожава функцију васпитања која је усмјерена на лични и национални идентитет, али и на чување националних посебности и традиције.

Циљ и задаци васпитања у основној школи условљени су друштвеним и политичким промјенама у савременом свијету, а посебно у најразвијенијим друштвима Европе и Америке. Многе земље које су биле једнопартијске прелазе на демократију и узор им представљају развијене западноевропске државе. Надахнути тако схваћеном *транзицијом*, мислиоци друштва и политике развијају разне стратегије демократског преображаја народа и његове елите. У основи свих таквих стратегија налази се појам *отворено друштво* (плуралистичко, цивилно, грађанско), које је само по себи изазов за савременог човјека и друштвене групе (Аврамовић 2002). С обзиром да наша земља улази у категорију *земаља у транзицији*, сматрали смо значајним анализирати не(оправданост) глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави, те емпиријски испитати и утврдити у којој мјери глобализација може бити критеријум конкретизације циља васпитања у настави.



*Не(оправданост) глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави*

Циљ васпитања (идеал личности) у настави мијењао се кроз историју. Васпитни идеал у традиционалној настави био је усмјерен на свестрано развијену (цјеловиту) личност. Под свестраношћу се подразумијевао захтјев да се сваком појединцу обезбиједи услови да све аспекте своје личности развије до граница својих могућности, при чему се не смије занемарити ни један аспект у развоју (физички, интелектуални, морални, - естетски и радни). Појам свестраности мора у себи да садржи: 1) универзалне (општељудске, хумане, генеричке, општедруштвене, културне) - вриједности, 2) посебне (друштвено-историјске) вриједности и 3) појединачне (индивидуалне, персоналне) вриједности.

Један од крупних задатака XXI века биће управо да разријешу дилему око два главна тока: с једне стране, растућа доминација глобалне културе, коју стварају моћне силе униформности и хомогенизације, које носе савремене економске, технолошке, медијске и лингвистичке интеграције, а с друге стране, потреба да се заштити разноликост култура – културни диверзитет – подједнако као и биолошка разноврсност (Инђић 1994). - Како се одређују циљеви васпитања у савременом друштву? Теоретичари и практичари образовања у Европској унији дефинисали су основне циљеве - (1) развити у појединцу осјећање за универзалне вриједности, (2) развити способности самосталног и одговорног дјеловања (рјешавање проблема), (- 3) прихватање различитости појединаца, полова, народа, култура и развијање способности комуникације и сарадње с другима (*Secondary education in Europe, problems and prospects* 1997). Од васпитања и образовања очекује се да његују мултикултурални суживот, разумијевање и толеранција међу - културама, што је битна претпоставка за учење у свијету који све више живи у међузависности и у којем је одрживи развој основни поклич (Инђић 1994).

Савремени аутори при одређењу циља васпитања полазе од холистичког приступа личности ученика. Идеал личности (циљ васпитања) у савременој настави представља слободна, савремено образована, конструктивно-критичка и стваралачка личност у демократском друштву и свијету брзих промјена, са максимално развијеним индивидуалним психофизичким потенцијалима за сарадничку комуникацију и дјелотворнију професионалну и друштвену ангажованост у учењу, мултиетничкој и информатичкој цивилизацији (Илић 2013).

При разматрању сложених проблема васпитања, неопходно је осврнути се и на глобализацију, која долази све више до изражаја и постаје доминантна у XXI вијеку (Ђорђевић 2012). Процес глобализације, као сваковрсно повезивање и уцјеловљавање свијета, захватио је све области друштвеног живота, па и сферу образовања и васпитања. Под глобализацијом у васпитању може се подразумијевати суптилан феномен који сад-

ржи вишеструке промјене у свим аспектима васпитања личности. У табели 1 представљене су карактеристике васпитања утемељеног на глобализацији.

Табела 1: Васпитање утемељено на глобализацији

Циљ васпитања
<p>Формирање грађанина који умије да живи у мултикултуралној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници, грађанина који на психо-педагошком плану треба да је толерантан, истинољубљив, хуман и да доприноси развоју демократског друштва у којем прихвата културно наслеђе других, али и развија своје културне - вриједности (Бранковић 2013).</p>
Задачи васпитања
<p>Интелектуално васпитање – интензивирање ученикових мисаоних, критичких и креативних способности (самосталније проналажење анализа, процјењивање, генерализација, провјеравање и иновативна примјена најчешће самостално откривених информација, релација, уз пораст знатижеље да се трага за продубљенијим сазнањима (...)</p> <p>Морално васпитање – формирање моралне свијести (способност мишљења, расуђивања о објективном свијету, својим поступцима и самом себи), развијање моралних осјећања, развијање моралних дјелатности (да се у свакој ситуацији поступа у складу са усвојеним моралним нормама и правилима понашања, и у духу са прокламованим системом глобализацијских вриједности), изградња емоционално вољних и карактерних особина личности, његовање моралне савијести (одговорност за своје поступке) (...)</p> <p>Естетско васпитање – (развијање способности за уочавање и процјењивање естетских вриједности на основу стечених одговарајућих знања; развијање способности за доживљавање естетских вриједности; оспособљавање човјека за стварање лијепог у друштву, природи, умјетности, о раду и у односима према другим људима и себи самоме) (...)</p> <p>Физичко и здравствено васпитање – развијање организма човјека у цјелини и сваког његовог саставног дијела посебно; очување и јачање здравља; стварање услова за јачање моторике за кординацију покрета, као и складног тјелесног развоја; - стицање неопходних знања из области физичке и здравствене културе; изграђивање навика за уредан и физички активан живот, јачање навике и потребе за физичку клтуру и унапређивање здравља на глобалном нивоу (...)</p> <p>Радно васпитање – стицање трансферабилних умијећа, способности и других општих и уже стручних компетенција васпитаника које ће одговарати информатизованим и интелектуализованим захтјевима тржишта рада савремене и учеће цивилизације.</p> <p>Еколошко васпитање – стицање еколошких сазнања, вјештина и навика, али и - формирање еколошке свијести и ефикасног еколошког понашања и дјеловања на глобалном нивоу.</p> <p>Грађанско васпитање – стицање грађанских знања, развијање когнитивних и партиципативних вјештина и способности, формирање информисаног, компетентног и одговорног (идеалног) грађанина <i>свијета</i> (према Илић 2013).</p>

Услови за васпитање
Функционални школски објекти промјенљиве величине; компјутеризоване учионице и лабораторије; разноврсност ваншколских објеката (у производњи, услужној дјелатности, у природи, културне институције, друштвене организације, спортски терени ...); електронска информатичка опрема, мултимедијски извори; функционална опрема; лабораторије и вјежбаонице; интернет и други експертски системи (...) (према Илић 2013).
Обиљежја васпитања у настави
Афирмација субјекатске, партнерске и демократске позиције и одговорности васпитаника у избору, остваривању и вредновању васпитних активности; водитељска, сарадничка и суодговорна позиција, педагошко-дијагностичка, иновацијска, креативирајућа, евалуацијска функција васпитача; доминирају средства пермисивне, позитивне и унутрашње мотивације (похвале, признања ...); васпитање прераста у самоваспитање (...) (према Илић 2013).
Предности васпитања
Промоција европског друштва знања и европске вриједности (развој европског друштва знања и европске вриједности, као што су, или би требале бити, мултикултурализам, демократија, људска права и слободе, социјална правда, толеранција, поштовање различитости, превенција рата и борба против криминала).
Ограничења васпитања
Глобализација води ка <i>изолованом</i> васпитању и отуђењу личности ученика (социјални вакум) што води ка асоцијалним облицима понашања (алкохол, дрога, крађе, насиље и др.

Да ли глобализација доводи и до позитивних промјена, које представљају основу за формулисање, развијање и ширење моралних норми, које треба да одражавају и одржавају нову социо-културну (ово је једна рјеч, осим ако је у цитату тад стоји како је аутор сам написао) стварност која настаје глобализацијом“ (гдје је почетак наводника) (Марковић 2008). Протагонисти глобализације у образовању и васпитању указују на њене домете, а критичари на контраверзе, слабости и ограничења (Бранковић 2013). Ко у глобализацијским условима доминантно образује и васпитава? Милан Недељковић истиче да „данас у образовању и васпитању, посредством глобализације и хомогенизације културе и образовања сваког детета учествује цео свет“ (Недељковић 2010: 26). У таквој *свјетској учионици* ученици новог миленијума, умјесто институционалног васпитања и образовања, све више сазнања стичу у *кућном учењу*, уз помоћ информатичко-комуникационих технологија, са интернетом као једним од најутицајнијих инструмената глобализације (Бранковић 2013). Да ли је глобализација изазвала и кризу васпитања у којој се преламају кризе темељних моралних и људских вриједности? „Васпитање уместо да је чинилац очовечења, постаје снажан чинилац онечовечења и духовног отуђења човека од себе самога“ (Поткоњак 2012: 433). Под глобализацијским утицајима у друштвеним односима, па и у васпитању, напуштају се битне традиционалне вриједности без којих није могуће изграђивати не само национални и лични, већ и европски иденти-

тет. Свако негирање и некритичко порицање традиције угрожава човјекову не само духовну, већ и материјалну егзистенцију (Бранковић 2013). Међутим, развитак васпитања такође „није могућ без одбацивања традиције, заправо, опредељен је мером прихватања и побуне против традиције“ (Трифуновић 2008: 59). Због тога је важно да мисија васпитања буде усмјерена на развој личности која може да преузме индивидуалне, личне, породичне и грађанске одговорности, личности која је независна, отворена, критична и демократична, која посједује вјештине и компетенције за акцију“ (Марковић 2008), односно да циљ васпитања почива на комплементарности традиционалног, националног и глобалног.

### *Методологија истраживања*

У овом раду циљ истраживања био је испитати и утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у процјени студената наставничких факултета о глобализацији као критеријуму конкретизације циља васпитања у настави.

*Хипотеза.* Постоји статистички значајна разлика у процјени студената наставничких факултета о глобализацији као критеријуму конкретизације циља васпитања у настави.

*Узорак у истраживању.* Истраживање је реализовано на узорку од 177 студената Филозофског факултета у Источном Сарајеву. Узорак је имао карактеристике групног и пригодног узорка.

*Методе и технике истраживања.* У истраживању су кориштене сљедеће методе: метода емпиријског-неексперименталног истраживања, метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна метода.

*Инструменти истраживања.* За потребе истраживања конструисана је Скала процјене глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави. Испитаници су били у могућности да изразе степен слагања или неслагања са сваком тврдњом (петостепена скала – *потпуно се слажем* (5), *углавном се слажем* (4), *неодлучан сам* (3), *углавном се не слажем* (2) и *уопште се не слажем* (1)). У позитивно формулисаним ставкама испитаник је за одговор *потпуно се слажем* добијао 5 бодова, а на негативно формулисаним ставкама 1 бод. Испитаник је за одговор *сасвим се не слажем* на позитивним тврдњама добијао 1 бод, а на негативно формулисаним тврдњама 5 бодова. Дискриминативност појединачних ставки провјерена је израчунавањем ајтем-тотал корелација. Одбачене су ставке које су имале најниже корелације са укупним резултатима. Задржане су ставке чије су корелације једнаке или веће од 0,35, док су ставке са корелацијом једнаком и мањом од 0,34 елиминисане. Поузданост инструмената утврђена је помоћу Кронбах-алфа коефицијента ( $r = 0,74$  – сматра се задовољавајућом поузданошћу).

*Технике статистичке обраде података.* Коришћено је израчунавање: аритметичке средине, стандардне девијације и једнофакторске анализе варијансе (F-тест).

### *Резултати истраживања и дискусија*

Добијени резултати истраживања потврђују ранија схватања да смо претходних година били свјedoци врло тешког раздобља рата и насиља. Велики број избјеглица, миграције и помјерање становништа из једне средине у другу (из урбане у руралну и обрнуто), социјално-економске тешкоће, велико сиромаштво и неимаштина довеле су до стања опште несигурности. На то нам указују бројни показатељи различитих збивања, убистава, пљачки, вређања и оптужби, грубости, насиља, проневера, превара, подмиђивања, лажи и др.“ (гдје је почетак) (Ђорђевић 2007: 14). Педагози, психолози и социолози упозоравају на дезоријентацију младих, који све више *конзумирају* не *стварне* вриједности, већ оно што им нуди масовна култура и потрошачки менталитет. У таквим неповољним васпитним условима, млади формирају и свој лични, морални и вриједносни систем, у којем се често налазе негативни и неприхватљиви ставови (Бранковић 2013).

Шта је то што се не може прихватити као заједнички систем вриједности, односно шта је то што би, промјеном, утицало на губљење сопственог идентитета појединца и народа (Кнежевић 2011). Проблем је у сљедећем: да ли оно што зовемо глобализацијом треба заправо назвати вестернизацијом односно американизацијом, јер предмет глобализације чине западњачке и, често, искључиво сјеверноамеричке вриједности, културни артефакти и универзални симболи, било да је ријеч о индивидуализму, политичкој демократији, рационалности економије, утилитаризму, владавини права, филму, реклами, телевизији, интернету или нечем другом (Рицер 1995).

Табела 2: Процјена студената о глобализацији као критеријуму конкретизације циља васпитања у настави.

Ранг прихваћености ставки	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Не слажем се	Аритм. средина	Стандардна девијација
Васпитање утемељено на глобализацији доприноси ефикасном еколошком понашању и дјеловању на глобалном нивоу.	134 75,71 %	25 14,12 %	12 6,78%	5 2,82%	1 0,57%	4,62	0,78
Васпитање утемељено на глобализацији води ка губљењу сопственог идентитета појединца и народа.	99 55,93 %	62 35,03 %	13 7,34%	2 1,13%	1 0,57%	4,45	0,73
Глобализација води ка американизацији васпитања.	71 40,12 %	58 32,77 %	43 24,29 %	2 1,13%	3 1,69%	4,08	0,92
Глобализација представља шансу за ширење људских права и слобода.	71 40,12 %	58 32,77 %	43 24,29 %	2 1,13%	3 1,69%	4,08	0,92
Национални васпитни систем угрожава убрзана глобализације васпитања.	60 33,90 %	43 24,29 %	58 32,77 %	4 2,26%	12 6,78%	3,76	1,15
Васпитање утемељено на глобализацији води ка утапању једне културе у другу.	48 27,13 %	51 28,81 %	67 37,85 %	7 3,95%	4 2,26%	3,75	0,98
Васпитање утемељено на глобализацији доприноси очувању традиционалних вриједности.	36 20,34 %	76 42,94 %	51 28,81 %	12 6,78%	2 1,13%	3,75	0,90
Васпитање утемељено на глобализацији води ка <i>отуђењу</i> личности ученика.	41 23,16 %	57 32,20 %	74 41,82 %	3 1,69%	2 1,13%	3,75	0,87
Информатизовани глобализацијски захтјеви доприносе унапређивању когнитивних компетенција ученика.	41 23,16 %	57 32,20 %	74 41,82 %	3 1,69%	2 1,13%	3,75	0,87
Васпитање утемељено на глобализацији афирмише глобализацијске вриједности.	31 17,51 %	75 42,37 %	67 37,86 %	2 1,13%	2 1,13%	3,74	0,80
Глобализација води ка губљењу националних вриједности и смисла битисања човјека.	44 24,86 %	38 21,47 %	66 37,29 %	19 10,73 %	10 5,65%	3,49	1,14
Васпитање утемељено на глобализацији доприноси очувању и унапређивању здравља људи на глобалном нивоу.	17 9,60%	36 20,34 %	100 56,50 %	14 7,91%	10 5,65%	3,20	0,93

Глобализацијски изазови противурјечни су и рефлектују се на наше друштво које „носи у себи обележја несигурности, суморности, па и колебљивости; несумњиво је да све то доживљавају и млади, што оставља трага у развоју њихове личности у погледу на живот и свет, што утиче на њи-

хово понашање и уважавање моралних вредности“ (Грандић 1991: 136). Познато је да наметнуте моралне норме људи радо крше, да такве норме немају исту снагу као оне које је човјек прихватио својом вољом“ (Сузић 2005: 329). Студенти истичу да глобализација у васпитању значи не само толерантност, истинољубљивост, хуманост (живот у мултикултурној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници), него и губитак сопственог идентитета појединца и народа, традиције и културе.

У Табели бр. 3 представљени су резултати испитивања постојања статистичке разлике у процјени глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави.

Табела 3: Процјена глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави између студената филолошких катедри, разредне наставе и географије.

Катедре	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Филолошке катедре	59	42,81	5.12	.67
Разредна настава	59	46.58	4.46	.58
Географија	59	49.85	5.20	.68
Тотал	177	46.41	5.70	.43

#### Анова

	Сума скорова	df	варијанса	F	Sig.
Између група	1461.91	2	730.95	29.95	.00
Унутар група	4246.98	174	24.41		
Тотал	5708.89	176			

Добијена вриједност  $F= 29.95$  статистички је значајна на нивоу 0.01 и можемо рећи да се статистички значајно разликује процјена глобализације као критеријума конкретизације циља васпитања у настави између студената филолошких катедри, разредне наставе и географије.

## LSD тест

(I)	(J)	M (I-J)	S	P
Филолошки	Разредна	-3.76	.91	.00
	географија	-7.03	.91	.00
Разредна	филолошки	-3.76	.91	.00
	географија	-3.27	.91	.00
Географија	Разредна	7.03	.91	.00
	филолошки	3.27	.91	.00

На основу података из табеле може се видјети да постоје статистички значајне разлике између филолошких катедри и разредне наставе, филолошких катедри и географије, те разредне наставе и географије. Глобализација као критеријум конкретизације циља васпитања може бити дјелимично прихваћена, али је неопходно сачувати идентитет једног народа (језик и књижевност, народна традиција, култура). Студенти филолошких катедри свјесни су чињенице да је изучавање страних језика постало обавезујуће за комуникацију на свим просторима. Стога „доминација једног језика над другима доводи до опасности да културе других народа буду запостављене и претпостављене једносмјерном начину изражавања, чиме се губи богатство мултикултуралности на коју се посебно указује у 21. вијеку (Кнежевић 2011). Према мишљењу научника у процесу глобализације највећу улогу имају информацијске технологије које стварају глобалну мрежу у различитим крајевима свијета, као и енглески језик који се користи као глобални језик у цијелом свијету. У васпитању утемељеном на глобализацији не формира се личност на основама националних вриједности и традиције, која ће бити спремна да врши духовну обнову, развија хуманије односе, племенита осјећања и у цјелини развија колективну свијест о новим цивилизацијским вриједностима, које нису само оно што прокламују протагонисти глобализације (Бранковић 2013). Да ли су у нашим условима могуће ове друштвене и васпитне промјене? Шансе за такве друштвене промјене и промјене у васпитању су мале, али нису немогуће у наредном периоду. Историјски развој народа условљава њихову различитост, али и међусобне везе, прожимање култура, развој науке, културу живљења, што свакако условљава дуготрајнији развој глобализације, пошто она треба да буде прихваћена свјесно, а не наметнута (Кнежевић 2011).

За студенте разредне наставе неопходно је васпитање ученика више усмјерити на очување мира и солидарности. Обезбјеђивањем мира на глобалном нивоу стварају се услови за смањење агресивности и нетолеранције на локалном нивоу. Није свеједно да ли је неко провео своју младост и живот на подручју немилих догађаја и сукоба, или је имао ту срећу у животу да га не захвати ниједан ратни сукоб (Кнежевић 2011). Проблематику насиља у школи и отуђености ученика могуће је рјешавати на глобалном



нивоу. Такође, морално васпитање треба да допринесе развијању свијести о неопходности мира и солидарности на глобалном нивоу. Пред свјетском заједницом поставља се глобални циљ да дефинише хијерархију проблема и приоритета у образовању и васпитању, полазећи од општељудске вриједности. У такве приоритете спадају: васпитање толерантног односа према другим народима и нацијама, расама, религијама, социјалним системима, културним традицијама и историји, високо моралне особине личности, спремности да се помогне другим људима, васпитање за мир и сл. (Ђорђевић, 2011). Разматрање ових проблема претпоставља поштовање националних и друштвених особености, традиције, те реализацију постављених циљева и задатака васпитања и образовања. При томе се не смије занемарити чињеница да се кроз глобализацијске процесе испољава владавина међународне дехуманизоване власти, дискриминација по различитим основама, експанзија својинске неправде, тероризам сваке врсте и догматске нетолеранције према малим и неразвијеним народима и државама (Бранковић 2013).

Експерти упозоравају да су сиромашни слојеви становништва више изложени загађењима, технолошки и финансијски су све зависнији од богатих, а јаз између развијених и неразвијених у планетарним оквирима је све већи. У свом простирању ризици показују и ефекат бумеранга: чак ни богати ни моћни нису безбједни у односу на њих (Бек 2001). *Чернобил*, *озонске рупе*, или *киселе кише* сигнализују несрећне случајеве и еколошке преображаје који се на основу свог интензитета и ширине досега не могу више савладати у националним оквирима и који утолико превазилазе способност појединих држава (Хабермас 2002). Међутим, „глобалност ризика наравно не значи једнакост ризика“ (Бек 2001).

Студенти географије сматрају да васпитање на глобалном нивоу има већи утицај на стицање еколошких сазнања, вјештина и навика, али и формирање еколошке свијести и ефикасног еколошког понашања и дјеловања. Еколошки проблеми нису више проблеми окружења, него су – у својој генези и посљедицама – потпуно друштвени проблеми, проблеми људи, њихове историје, њихових животних услова, њиховог односа према свијету и стварности, њиховог економског, културног и политичког устројства (*Ibidem*). Стога је значајно нагласити чиниоце који у свјетским размјерама обликују или угрожавају квалитет живота, посебно у области човјекове околине. Напредак је, прије свега, побољшавање квалитета живота – од чистог ваздуха и воде до демократије и слободе – а богатство је, првенствено, обилје људских потреба и животних манифестација, од којих су многе културне и духовне и не захтијевају уништавање природних ресурса (Андевски 2002). Треба припремати дјецу, младиће и дјевојке за живот у друштву планетарних размјера, али не у условима униполарног свијета и ауторитарне глобализације, него у условима нове цивилизације која има планетарни, еколошки и хуманистички карактер. Та нова цивилизација могла би настати на основама будућих оријентација, у чијем формирању важну улогу

имају друштвени покрети, и успјешних одговора човјечанства на четири велика изазова XXI вијека – мир, екологија, демократија и развој (Мишко-вић 2003). Шанса за еколошко васпитање утемељено на глобализацијским вриједностима постаје полазиште и индиректни пут за реформу васпитања и образовања.

### Закључак

У којој мјери глобализација афирмише *идеалне педагошке вриједности* (идеални циљеви, исходи учења, садржаји учења, извори знања, методе)? Савремена настава кроз циљ васпитања саопштава своје интересе у односу на процес развоја и правце формирања младих, односно сви васпитни чиниоци кроз васпитне поступке, методе, садржаје и средства теже ка *холистичком* развоју личности. Са циљем васпитања усаглашавају се организација, садржаји, методе и средства васпитно-образовног рада, а из циља проистичу и конкретни задаци васпитања. Да ли доминација информационо-комуникационих технологија, као једно од обиљежја глобализације, води ка алијенацији ученика (васпитаника)? Добијени резултати истраживања потврђују раније указане противурјечности глобализације у области културних аспеката друштвеног живота и развоја. Глобализација, с једне стране, проширује подручја културног живота, размјену идеја и достигнућа, стваралаштва и иновација, а с друге старане, руши традиционалне и националне културне тековине, историјско наслеђе и самобитност, намећући вриједности и идеје западњачке цивилизације (Ђорђевић 2011). Глобализација као критеријум конкретизације циља васпитања у настави усмјерена је на *једиствено* васпитање, односно заговара васпитање које не даје алтернативу, али и занемарује очување идентитета појединца и народа. Поставља се захтјев не само за развојем универзалне цивилизације, као претпоставке планетарног хуманизма, већ и одбране и заштите од агресивне униформности и очувања друштвених особености, специфичности позитивне традиције и националног идентитета (Ђорђевић 2012). Заједнички живот *раздвојених свјетова (глобализација)* у нашој земљи претпоставља поштовање личних, групних или националних идентитета, основних националних интереса, васпитање за живот у мултикултуралној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници, васпитање личности која у раду и понашању испољава толерантност, истинољубивост, демократичност, правичност, поштовање различитости, васпитање засновано на комплементарности традиционалних, националних и глобализацијских вриједности.

Због тога је неопходно критички сагледати садашње садржаје и методе (поступке) васпитања, те приступити иновирању постојећих и изналажењу *нових* која ће зауставити процесе пропадања темељних моралних и људских вриједности и алијенацији личности ученика.

Литература

- Аврамовић 2002: З. Аврамовић, Појам и институције васпитања и образовања за демократију, у: *Зборник института за педагошка истраживања*, 34, 159-175. мјесто, издавач
- Андевски 2002: М. Андевски, *Образовање и одрживи развој*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Бек 2001: У. Бек, *Ризично друштво*, Београд: Филип Вишњић.
- Бранковић 2013: Д. Бранковић, Савремени изазови и школа, у: *Васпитни рад школе и наставника: уводна излагања*, Београд: САО, 39-69.
- Грандић 1991: Р. Грандић, Проблеми осавремењивања метода моралног васпитања младих, *Педагогија* 1-2, 136-138. мјесто, издавач
- Ђорђевић 2007: Ј. Ђорђевић, *Циљеви васпитања и образовања и моралне вриједности*, Педагошка стварност. вол. 53, 5-20. Ђорђевић 2011: Ј. Ђорђевић, Процес глобализације и креативност, у: *Даровити у процесу глобализације*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, 161-172.
- Ђорђевић 2012: Ј. Ђорђевић, Талентовани ученици: вредности и морално васпитање, у: *Даровитост и моралност, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, 276-290.*
- Инђић 1994: Т. Инђић, Култура и образовање, *Настава и васпитање*, 3.
- Илић 2013: М. Илић, Васпитање у настави традиционалне и савремене школе, у: *Васпитни рад школе и наставника: уводна излагања*, Београд: САО, 95-136.
- Кастелс 1996: М. Castells, *The Rise of the Networked Society*, Oxford: Blackwell.
- Кален 1997: D. Kallen, *Secondary education in Europe: problems and prospects*, Council of Europe Publishing.
- Кулић 2008: Р. Кулић, Глобализација и Болоњски процес, *Педагогија* LXIII, 4, 527-539. мјесто, издавач
- Кнежевић 2011: М. Кнежевић, Образовање и васпитање у процесу глобализације, у: *Даровити у процесу глобализације*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, 329-336.
- Марковић 2008: Д. Марковић, *Глобализација и високошколско образовање*, Ниш: Универзитет у Нишу.
- Мишковић 2003: М. Мишковић, Образовање наставника и васпитача пред изазовима глобализације ризика цивилизације, у: *Зборник матице српске за друштвене науке*, Нови Сад: Матица српска, 145-158.
- Недељковић 2010: М. Недељковић, *Друштво у променама и образовање*, Београд: ЕДУКА/Српска академија образовања.
- Допринос миру и људском развоју у ери глобализације путем васпитања, науке, културе и комуникације 2002: *Contributing to peace and hu-*

- mandevelopment in an era of globalization trough education, the sciences, culture and communication, UNESCO, 34, C/4.
- Печујлић 2002: М. Печујлић, *Глобализација – два лика света*, Београд: Гутембергова галаксија.
- Поткоњак 2012: Н. Поткоњак, Чедност и загонетност васпитања, у: *Годишњак* за 2012. годину, Београд: САО.
- Рицер 1995: G. Ritzer, *The MacDonalidization of Society*, Thousand Oaks: Pine Forge.
- Стиглић 2002: Dž. E. Stiglic, *Protivrečnosti globalizacije*, SBM-x. Beograd.
- Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Трифунковић 2008: В. Трифунковић, *Образовање и религија*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Хабермас 2002: J. Habermas, *Postnacionalna konstelacija*, Beograd: Otkrovenje.

## СТАВОВИ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА О ПОЈМУ И УТИЦАЈУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ВАСПИТАЊЕ\*\*

### *Увод*

На почетку 21. века све чешће говоримо о глобализацији као једном сложенем друштвеном процесу којим се, на специфичан начин, врши уједињавање човечанства у „светско друштво“ што значајно утиче на све области људског живљења. Евидентна је чињеница да се термин „глобализација“ не може избећи без обзира о којем аспекту нашег живота се радило. Како је наш целокупни рад, понашање и деловање изложено глобалним утицајима који нам долазе путем разних медија, економије и других сфера људског деловања, многи појединци, установе и организације износе своја мишљења о глобализацији. Једни безрезервно имају позитиван став о глобализацији као неминовном процесу, док је други немилосрдно нападају. Свака страна сматра да поседује неоспорне аргументе за свој став.

Термин „глобализација“ није нов (први пут се јавља у 19. веку, а сама идеологија на којој почива потиче из 18. века) иако је, у последње време, постао један од најутицајнијих појмова у индексу цитата друштвених наука (SCI) (Бојовић 2011: 114).

У покушају да дефинишемо глобализацију суочили смо се са низом различитих дефиниција глобализације које стоје у фокусу проблема различитих области (економија, право, образовање, култура и слично). Без обзира о којој области се радило, глобализација се дефинише као експанзија глобалних веза које обухватају више великих процеса који се, генерално, могу разумети као „процес повезивања економских и финансијских токова на светском нивоу; тежња ка уједињавању тржишта и ширењу економске активности на глобалне размере изван националних граница, уз јачање међусобне зависности у светској економији“ (Клајн и Шипка 2006: 296). То је дуготрајан, вишедимензионални процес који подразумева ширење либералне идеологије, стварање слободног светског тржишта и слободне размене између локалитета, са тенденцијом све веће повезаности и убрзавања друштвених делатности на планетарном нивоу што, захваљујући брзом развоју информационе технологије, води ка стварању уједињене светске заједнице.

---

\* rzjzboj@ptt.rs

\*\* Рад је настао у оквиру пројекта “Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе”, бр. 179026, кога подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

Без обзира из које области посматрамо, суштина глобализације се, понајбоље, може разумети ако се посматра кроз четири модела теоријске перцепције глобализације (Корубин 2004: 72):

1. стварање једног светског система;
2. стварање глобалне културе;
3. формирање глобалног капитализма;
4. стварање глобалног светског друштва.

Тенденције глобализације непобитно детерминишу и обликују младе људе у погледу њиховог целокупног живота, рада и деловања. Они имају значајну улогу у процесима који се одвијају под окриљем глобализације зато што, у највећој мери, поседују одређени степен зрелости и самосталности да прихвате нове информације и прошире своја искуства изван породичног окружења. За разлику од одраслих, са једне стране, млади људи још увек нису учврстили свој статус у смислу дефинитивног начина живота (школовање, незапосленост и сл.), а са друге стране још увек не поседују устаљене навике, веровања и понашања што их чини знатно отворенијим за све што је ново (Schlegel 2001: 774). Поставља се питање: колики су ефекти утицаја глобализације на младе људи и на који начин измерити степен изложености глобализацији?

Већина истраживача се, углавном, бави утицајем глобализације на образовање кроз истраживање ставова студената о глобализацији, утицају глобализације на културу (Ђорђевић 2009, Калањ 2001, Катунарић 1998, Štulhofer 2001), утицају западне цивилизације у смислу пада моралних вредности (Esposito 1997) и слично. Знатан број истраживања се бави утицајем глобализације на психолошко функционисање појединца са становишта очувања идентитета. Наиме, јављају се констатације да се широм света, код младих људи, развијају двокултурни идентитети настали као комбинација сопственог локалног идентитета са идентитетом глобалне културе. Последице двокултурног идентитета је пораст конфузије у истраживању сопственог идентитета код младих људи што је значајно присутно у незападним културама (Arnett 2002: 782), John Berry (1993, 1997, 1998, Segall, Lonner, & Berry, 1998) ).

Наведена истраживања указују на занемареност васпитне компоненте у развоју личности појединца која се не састоји само од интелекта већ и од воље и осећања. То је индивидуа која није затворена у себе и која има своја „врата и прозоре“, који су отворени према свету и чија стремљења у животу су уско повезана са васпитањем воље, моралним васпитањем, али и свим другим васпитним елементима што употпуњује јединствени процес структурирања, унапређивања и развијања личности. Целовит развој личности се не може разматрати само са становишта субјекта, његових особина, потреба и могућности, већ и са становишта објективних захтева друштвеног живота и практичних суочавања људи са њима. Ради се не само о свим битним странама и аспектима личности већ и о свим битним

странама друштвене стварности, као посебним аспектима васпитно-образовног рада.

### *Методологија истраживања*

Полазећи од основних поставки претходно наведених теоријских разматрања и резултата истраживања, сматрали смо интересантним истражити ставове студената Учитељског факултета, о појму и утицају глобализације на васпитање са посебним освртом на став студената са становишта њихове доби. Интересовање за испитивање ставова студената је базирано на чињеници да глобализација, као светски процес, неминовно детерминисе нове педагошке и васпитне изазове који се огледају у дилеми ко у глобализацијским условима доминантно образује и васпитава – породица, школа, окружење.

Испитивањем ставова студената који ће, у годинама које долазе, носити терет васпитно-образовног рада са будућим генерацијама основаца, настојали смо утврдити њихово виђење позитивних односно негативних страна глобализације као процеса који ће, неминовно имати утицај како на васпитање тако и на развој, идентитет и успех њихових потенцијалних ђака.

Овако дефинисано полазиште смо даље конкретизовали кроз следеће задатке истраживања:

1. утврдити статистички значајне разлике у ставовима студената о познавању и схватању појма глобализације;
2. утврдити статистички значајне разлике у ставовима студената о утицају глобализације на процес васпитања младих људи.

У складу са постављеним задацима дате су следеће хипотезе:

1. студенти учитељског факултета разумеју појам глобализације;
2. студенти учитељског факултета сматрају да глобализација утиче на васпитање младих људи у породици, друштву, међу вршњацима.

Истраживањем је обухваћено 439 студената Учитељског факултета у Ужицу. Узорак је случајан, а структура узорка је приказана у табели 1.

Табела 1. *Структура узорка према полу, студијском смеру и години студија*

Смер	Пол				Година студија								Укупно
	Женски		Мушки		I		II		III		IV		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Учитељ	307	92,12	23	6,96	100	30,30	102	30,90	85	25,75	43	13,03	330
Васпитач	107	98,16	2	1,83	26	23,85	20	18,35	29	26,60	34	31,19	109
Укупно	<b>414</b>	94,30	<b>25</b>	5,69	<b>126</b>	28,70	<b>122</b>	27,79	<b>114</b>	25,97	<b>77</b>	17,54	<b>439</b>

Независне варијабле истраживања представљају: пол испитаника, година студија и студијски програм (смер). Зависну варијаблу чине: схватања студената о појму глобализације и ставови о утицају глобализације на васпитање младих људи.

Примењена је дескриптивна научно-истраживачка метода, а од мерних инструмената петостепена Ликертова скала ставова и анкетни упитник отвореног и затвореног типа. За обраду података коришћен је ССПС софтверски пакет. Хипотезе су тестиране израчунавањем Хи квадрат теста. Истраживање је реализовано у летњем семестру школске 2012/13.год.

### *Резултати истраживања*

Резултате истраживања смо груписали у складу са задацима и хипотезама истраживања. Први задатак се односио на разумевање појма глобализације. Пошли смо од претпоставке да студенти добро познају и разумеју појам глобализације и сходно таквом уверењу, тражили смо да се одреде за једну од понуђене две дефиниције глобализације при чему је једна имала негативан предзнак а друга је изазивала позитивне конотације.

Анализа ставова студената са аспекта одређености/неодређености према понуђеним дефиницијама глобализације показује да од 439 студената највећи број нема дефинисан став према понуђеним опцијама. За понуђену дефиницију глобализације са негативним предзнаком 62,87% студената нема одређен став, 15,94% се није сложило са таквом дефиницијом док се 21,18% студената слаже са датом тврдњом. Исти однос студенти имају према појмовном схватању глобализације датом у позитивном контексту. Процентуално, 43,51% студената нема изражен став о датом тврдњи.

Табела 2. Ставови студената о појму глобализације

Глобализација је:	Не слажем се		Немам мишљење		Слажем се	
	f	%	f	%	f	%
Реколонизација у новом руху	70	15,94%	276	62,87%	93	21,18%
интернационализација, детериторијализација, ширење вредности и слободног тржишта	74	15,72%	191	43,51%	174	39,63%

Независна варијабла, пол испитаника, није утицала на резултате истраживања. Наиме, испитаници оба пола се не разликују у погледу разумевања појма глобализације ( $\chi^2 = 15,014$  за  $df=12$   $p=0,241$ ) без обзира на једно или друго појмовно одређење.

Упоређивањем ставова студената унутар сваке године студија и изнетих у табели 3 уочили смо уједначену расподелу одговора кад су у пи-



тању потврдна и неутрална опредељења што указује на постојање генерацијских разлика у схватању појма глобализације. Наиме, 45,24% студената на првој и 47,97% студената на другој години студија нема мишљење о глобализацији као интернационализацији...док се 47,79% студената на трећој години и 44,15% студената на четвртој години студија слажу са датим схватањем појма глобализације. Већи број студената прве и друге године студија који немају мишљење о глобализацији постепено опада, а расте број студената који формирају свој став у погледу разумевања појма глобализације како прелазе у старије године студија. По свему судећи, зрелост студената, искуство и, свакако, изучавање студијских предмета током школовања за будуће учитеље резултирало је квалитетнијим знањем и разумевањем објективне природне и друштвене стварности, а самим тим и потпунијем схватању појма глобализације.

Табела 3. Ставови студената о појму глобализације и година студија

Глобализација је:	Година студија								
	Ставови студената	Прва		Друга		Трећа		Четврта	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Реколонијација у новом руху	Не слажем се	25	19,84	22	17,89	15	13,27	8	10,39
	Немам мишљење	79	62,70	69	56,10	74	65,49	54	70,13
	Слажем се	22	17,46	32	26,01	24	21,24	15	19,48
интернационализација, детериторијализација, и ширење вредности и слободног тржишта	Не слажем се	22	17,46	25	20,32	16	14,16	11	14,29
	Немам мишљење	57	45,24	59	47,97	43	38,05	32	41,56
	Слажем се	47	37,30	39	31,71	54	47,79	34	44,15
	Укупно	126		123		113		77	439

Степен повезаности варијабли који је изражен кроз вредности  $\chi^2 = 22, 125$ , дф: 12,  $p=0,05$  говори о високом степену слагања међу студентима свих студијских година у погледу неразумевања појма глобализације као реколонијације у новом руху.

Упоређивањем ставова студената о схватању глобализације као интернационализације, детериторијализације и ширења вредности и слободног тржишта, нисмо уочили статистички значајну разлику.

Табела 4. Ставови студената о појму глобализације с обзиром на студијски смер

Глобализација је:	реколонијација у новом руху						интернационализација, детериторијализација, и ширење вредности и слободног тржишта						Укупан бр. студената	
	не слажем се		немам мишљење		слажем се		не слажем се		немам мишљење		слажем се			
Ставови студената:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Укупан бр. студената	
Студијски смер:														
учитељ	54	16,37	213	64,54	63	19,14	61	18,18	151	45,76	118	33,03		330
васпитач	16	14,68	63	57,80	30	27,52	13	11,92	40	36,70	56	47,71	109	

Анализа опредељења студената с обзиром на студијски програм који слушају на Факултету, показала је постојање статистички значајне разлике међу одговорима студената на смеру за учитеље и васпитаче. Студенти са студијског програма за учитеље у великом проценту (45,76%) немају мишљење о глобализацији, док 33,03% се слаже са појмом глобализације са позитивним предзнаком. Резултати одговора које су дали студенти са смера за васпитаче су супротни у односу на ставове будућих учитеља. Наиме, готово половина студената, будућих васпитача или (47,71%) опредељују се за овај појам глобализације. У прилог томе говори вредност  $\chi^2$  који износи 10,140, при ступњевима слободне д.ф.: 4, где је  $p = 0,05$ . Са становишта студијског програма, није утврђена повезаност ставова студената о појму глобализације као „реколонијације у новом духу“ јер је идентификована уједначена расподела одговора те не постоји статистички значајна разлика у опредељењу студената.

Анализом ставова студената о појму глобализације закључујемо да студенти немају издеференциран став према глобализацији уопште, са тенденцијом да глобализацију схватају као позитиван процес. Нешто изнад трећине испитаника (39,63%) се слаже да се глобализација може дефинисати као интернационализација, детериторијализација и ширење вредности и слободног тржишта. Нису утврђене статистички значајне разлике у ставовима између студената с обзиром на пол и годину студија, док постоји разлика у ставовима студената с обзиром на студијски програм који слушају.

Друга хипотеза се односила на ставове студената о утицају глобализације на васпитање у смислу друштвених промена насталих услед измењених срединских услова (породица, мас-медији, вршњаци, друштво). Студентима је понуђено пет тврдњи:

- глобализација не утиче на породицу и породичне односе;
- глобализација деградира васпитни утицај породице;
- глобализација доводи до тога да је интернет постао „трећи“ родитељ;

- глобализацијски процеси доводе до тога да дете васпитава цело друштво а не само породица;
- глобализација доприноси јачању вршњачког насиља.

Из добијених резултата настојали смо издвојити оне варијабле које су близу или прелазе 50 посто одговора.

Од 439 студената 42,82% се не слаже са констатацијом да глобализацијски процеси не утичу на породицу и породичне односе, 26,42% је неопредељено, а 30,75% сматра да на породичне односе утичу други фактори који се не могу приписати глобализацији (Табела 5).

Табела 5. Ставови студената о утицају глобализације на васпитање

Глобализација:	Не слажем се		Немам мишљење		Слажем се	
	f	%	f	%	f	%
Не утиче на породицу	168	42,82%	116	26,42%	135	36,33%
Умањује васпитни значај	67	15,26%	47	10,71%	325	74,03%
Допринеси да интернет постаје „трећи“ родитељ	52	11,84%	37	8,43%	230	79,72%
Утиче да дете васпитава цело друштво а не само породица	55	12,53%	55	12,53%	329	74,94%
Допринеси јачању вршњачког насиља	72	16,40%	70	15,95%	297	67,65%

Гледано у целини, са тврдњом да глобализација значајно умањује васпитни значај породице слаже се 74,03% испитаника. Више од две трећине студената сматра да глобализација: доприноси да интернет постаје „трећи“ родитељ (79,72%); утиче да дете васпитава цело друштво а не само породица (74,94%) и да доприноси јачању вршњачког насиља (67,65). На основу степена прихваћености тврдњи закључујемо да се студенти слажу са генералном опцијом да глобализација значајно утиче на васпитање младих људи чиме смо и потврдили другу хипотезу истраживања (Табела 5).

У табели 6 је дата детаљна анализа ставова студената о тврдњама које говоре о утицају глобализације уопште на васпитање младих људи, а у односу на годину студија анкетираних студената.

Табела 6. Ставови студената о утицају глобализације на васпитање и година студија

Глобализација:	Година студија								
	Ставови студената	Прва		Друга		Трећа		Четврта	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Не утиче на породицу	Не слажем се	44	34,92	54	43,90	52	46,02	38	49,35
	Немам мишљење	36	28,57	30	24,39	32	28,32	18	23,38
	Слажем се	46	36,33	39	30,67	29	25,66	21	27,27
Умањује васпитни значај	Не слажем се	15	19,84	17	13,82	13	11,50	12	16,88
	Немам мишљење	14	11,11	19	15,45	9	7,96	5	6,49
	Слажем се	87	69,05	87	70,73	91	80,54	60	77,92
Доприноси да интернет постаје „трећи“ родитељ	Не слажем се	14	11,10	14	11,38	13	11,50	11	14,29
	Немам мишљење	11	8,74	17	13,82	6	5,31	3	3,90
	Слажем се	101	80,16	92	74,80	94	83,18	63	81,81
Утиче да дете васпитава цело друштво а не само породица	Не слажем се	18	14,29	16	13,01	14	12,39	7	9,09
	Немам мишљење	20	15,87	22	17,89	8	7,08	5	6,49
	Слажем се	88	69,84	85	69,11	91	85,53	65	84,42
Доприноси јачању вршњачког насиља	Не слажем се	26	20,64	19	15,45	18	15,93	9	11,69
	Немам мишљење	22	17,46	21	17,07	17	15,04	10	12,99
	Слажем се	78	61,90	83	67,48	78	69,02	58	55,32

Иако није пронађена статистичка значајност, уочено је да, са годинама студија, процентуално се повећава број студената који сматрају да глобализација утиче на породицу и породичне односе (прва година – 34,92%; друга – 43,90; трећа – 46,02 и четврта – 49,39). Одговори на контролну тврдњу „Глобализација умањује васпитни значај породице“ такође потврђују добијене налазе.

Преглед и анализа ставова студената са аспекта студијског програма показује да су ставови студената са оба смера, процентуално, слични, односно да студенти са оба студијска програма сматрају да је евидентан утицај глобализације на васпитање.

Табела 7. Ставови студената о појму глобализације с обзиром на студијски смер

Глобализација:	Студијски програм				
	Ставови студената	Учитељ		Васпитач	
		f	%	f	%
Не утиче на породицу	Не слажем се	128	38,78	60	55,05
	Немам мишљење	96	29,09	20	18,35
	Слажем се	106	32,13	29	26,60
Умањује васпитни значај	Не слажем се	52	5,80	15	13,76
	Немам мишљење	43	13,03	4	3,67
	Слажем се	235	94,97	90	82,56
Доприноси да интернет постаје „трећи“ родитељ	Не слажем се	42	12,73	10	9,17
	Немам мишљење	28	8,49	9	8,26
	Слажем се	260	78,78	90	82,57
Утиче да дете васпитава цело друштво а не само породица	Не слажем се	43	13,03	12	11,01
	Немам мишљење	44	13,33	11	10,09
	Слажем се	243	73,64	86	78,90
Доприноси јачању вршњачког насиља	Не слажем се	62	18,79	10	9,17
	Немам мишљење	53	16,06	17	15,60
	Слажем се	215	65,15	82	75,22

Не постоји статистички значајна разлика у њиховим одговорима. Независна варијабла пол, такође није утицала на статистичку значајност (Табела 7).

### Закључак

Студенти учитељских факултета се спремају за позив учитеља који поставља темеље једне личности те смо њихове ставове о глобализацији посматрали у контексту нових друштвених промена које се дешавају на глобалном нивоу и утицаја којег имају те промене, најпре на саме студенте, а у будућности и на њихове ставове о прихватању или не прихватању свега што је ново, необично и другачије.

Иако студенти Учитељског факултета немају јасно дефинисан однос према појму глобализације, без обзира да ли је у негативном или пози-

тивном контексту, њихови ставови у погледу утицаја глобализације на васпитање деце у савременим условима, веома су јасни што упућује на закључак да прва хипотеза није потврђена.

Анкетирани студенти, будући учитељи, сматрају да савремена организација живота, услови и темпо живљења које доносе глобализацијски токови, уз експанзију нове технологије, значајно утиче на васпитање, и то у негативном смислу. На основу изнетих резултата можемо закључити да су ставови студената Учитељског факултета у Ужицу јасно одређени у погледу негативног утицаја глобализације на васпитање деце и омладине чиме смо потврдили и другу хипотезу. Доминантност оваквог става код већине студената охрабрује, са аспекта друге хипотезе, у нади, да ће у годинама које следе, будући учитељи пажљиво носити терет васпитно-образовног рада са будућим генерацијама основаца.

Имајући у виду проблем, циљ, задатке и хипотезе истраживања, усмерених на испитивање схватања појма глобализације и њеног утицаја на васпитање, изведени су следећи закључци:

– Највећи број студената од прве до четврте године студија нема израђен став о томе шта се подразумева под појмом “глобализација” без обзира да ли је у питању позитивна или негативна дефиниција.

– Студенти од прве до четврте године сматрају да глобализација утиче на односе у породици, односно да родитељи своју улогу васпитача у породици препуштају неким другим медијима као што је интернет.

– Између 70% и 80% студената сматра да друштво у целини, са свим друштвеним модалитетима, има изузетан утицај на васпитавање младих људи што умањује утицај породице.

– Две трећине студената сматра да глобализацијски токови знатно доприносе разградњи другарских односа и поштовања међу вршњацима што доводи до вршњачког насиља.

Васпитање као неопходан сегмент у развоју личности има социјалну и духовну вредност и намеће се као неопходност усмерена ка обogaћивању индивидуалности. Да би се боље уочио процес промена које се одвијају у васпитно-образовном систему, са посебним нагласком на васпитање, неопходно је сагледати место и функцију школе у новим европским и светским интеграцијама и развојним програмима. Очекује се да ће школа, временом, постати темељ развоја друштва у будућности и основни предуслов стварања „друштва знања“ у оквиру којег ће се, паралелно са општом (економском) глобализацијом, настојати умањити разлике у регионима, са циљем да се приближе различити стандарди међу регионима али и да се елиминишу ситуације без стандарда, што би знатно допринело превазилажењу васпитно-образовних разлика између цивилизација, држава и региона (Баракоска 2009: 310). Погубна варијанта за васпитни сегмент у развоју личности јесте ако једном друштву, региону или заједници најважнија ствар у васпитно-образовном систему јесте настојање да «дамо приоритет интересима колектива а занемаримо интересе индивидуе» (Hofstede 2001: 225).

Економисти, филозофи, научници широм света данас покушавају осмислити како смањити негативан утицај глобализације. Међутим, великој већини измиче да процес глобализације заиста може напредовати једино кроз развој хуманих односа како у породици тако и у друштву у целини. На темељима хуманости сви остали аспекти глобализације пронаћи ће своју равнотежу и потврду.

## Литература

- Arnett 2002: J. J. Arnett, The Psychology of Globalization. *American Psychologist*  
Copyright 2002 by the American Psychological Association, Vol. 57, No. 10,  
774 – 783 DOI: 10.1037//0003-066X.57.10.774.
- Бојовић 2011: Ж. Бојовић, Место даровитих у процесу глобализације, *Зборник 16, Даровити у процесу глобализације*, <http://www.uskolavr-sac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Krugli%20sto/default.htm>. 27.11.2013.[прилог у серијској публикацији доступан on-line]
- Berry 1993: J. W Berry, Ethnic identity in plural societies. In M. E. Bernal & G. P. Knight Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 271–296). Albany: State University of New York Press.
- Berry 1997: J. W Berry, Immigration, acculturation, and adaptation. *International Journal of Applied Psychology*, 46, 5–34.
- Berry 1998: J. W Berry, Acculturative stress. In P. B. Organista, K. M. Chun, & G. Marin (Eds.), *Readings in ethnic psychology* (pp. 117–122). New York: Routledge.
- Ђорђевић 2009: Ј. Ђорђевић, Процес глобализације и креативност, *Зборник 16, Даровити у процесу глобализације*, <http://www.uskolavr-sac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Krugli%20sto/DjordevicJ%20-%202014.pdf> . 27.11.2013.[прилог у серијској публикацији доступан on-line].
- Kalanj 2001: R. Kalanj, *Tri stajališta o globalizaciji*, Zagreb: Ekonomski institut.
- Katunarić 1998: V. Katunarić, Sociokulturni kapital budućnosti: neoklasični i drugi pristupi, u: M. Meštrović i A. Štulhofer (ur.), *Sociokulturni kapital i tranzicija u Hrvatskoj*, Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, 205-231.
- Корубин 2004: Ј. Корубин, *Аномично опитество*, Скопје: Матица Македонска.
- Клајн, Шипка 2006: И. Клајн, И. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Segall et al.1998: M. H. Segall, W. J. Lonner & J. W. Berry, Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioral research. *American Psychologist*, 53, 1101–1110.

Schlegel 2001: A. Schlegel, The global spread of adolescent culture. In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change*. New York: Cambridge University Press.

Esposito 1997: J. L. Esposito (Ed.). (). *Political Islam: Revolution, radicalism or reform?* London: Lynne Rienner.



## ДЈЕЛОВАЊЕ ВАСПИТНИХ ЧИНИЛАЦА НА ПРОЦЕСЕ И ИСХОДЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ЗА ДЕМОКРАТИЈУ

### *Увод*

Аутор у овом раду разматра и указује на дјеловање васпитних чинилаца који међузависно детерминишу токове и исходе образовања и васпитања за демократију. Крајем 20. вијека долази до глобалног ширења демократије. Развој демократије и демократског друштва у свијету донио је са собом и потребу за бољим образовањем и васпитањем за демократију. За што успјешније и квалитетније образовање и васпитање за демократију дјеце, омладине и одраслих, неопходно је дјеловање свих чинилаца који детерминишу процесе и исходе образовања и васпитања за демократију, а то су: васпитно-образовне установе, породица, друштвена средина, мас-медији као и остали чиниоци. Дакле, образовање и васпитање за демократију може да се остварује кроз сва три основна подсистема васпитања и образовања и то: формални (институционални, школски), неформални (неинституционални, ваншколски) и информални (спо-

нтани, животни). Као општи циљ цјелокупног образовања и васпитања за демократију који наводе поједини аутори, јесте формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва, чиме је обухваћен удаљени идеал укупног, односно међузависно повезаног и прожетог формалног, неформалног и информалног образовања и васпитања за демократију.

### *Циљеви и исходи образовања и васпитања за демократију*

Под појмом чиниоци васпитања, тј. васпитни чиниоци како је наведено у наслову, Трнавац и Ђорђевић (2005) подразумевају све облике и институције васпитног дјеловања на развој личности у друштву, а ту су укључени сви чиниоци који директно или индиректно учествују у васпитању и доприносе остваривању циља и задатака васпитања. Историја педагогије показује да чиниоци васпитања нису исти у свим друштвима, а такође и њихов значај и утицај се временом мијењао као посљедица друштвено-историјских, научно-технолошких, економских промјена, утицаја културе и традиције, као и степена развоја педагошке науке. Чиниоци који су некада

---

\* daliborkaskipina@yahoo.com

били одлучујући (старији људи, држава, вјерске установе – цркве и сл.) данас имају мањи утицај, а јављају се нови и све разноврснији чиниоци – путовања, библиотеке (електронске), мас медији, интернет, телевизија, штампа, јавне манифестације, невладине организације и сл. Поред ових чинилаца, упоредо с развојем друштва јављала се и јачала потреба за институционалним васпитањем, настајали су и развијали се системи васпитања, а у оквиру њих школски системи и настава као планиран и организован облик васпитања (Лакета, Василијевић 2006).

Васпитно-образовни систем састоји се од већег броја посебних установа или институција и с обзиром на уређеност тог система можемо говорити о три његова подсистема:

1. школски систем (чине све врсте и типови школа од предшколских установа преко основних, средњих до виших школа и факултета) – институционални;

2. институције у којима се проводи систематско и друштвено организовано ваншколско васпитање и образовање (центри за стручно усавршавање запослених, културни центри и др.) – ванинституционални, и

3. институције којима васпитање и образовање нису основне и једине функције али се њима спонтано баве (породица, средства масовног информисања – штампа, радио, телевизија, интернет и др., друштвене, политичке и стручне организације за дјецу, омладину и одрасле, установе у области културе и науке) – спонтани, животни.

Наведене васпитно-образовне институције су бројне и њихов утицај на васпитање и образовање је, како наводе Бранковић и Илић (2004), директан а врло често и индиректан и сматрају да је основни педагошки проблем управо координација дјеловања тако великог броја институција на васпитање и образовање.

Из данашње перспективе можемо рећи да су ова три подсистема комплементарна на „образовној сцени“, а то значи да све три цјелине треба да се све више међусобно повезују, прожимају и допуњују (Илић и др. 2008).

У вези с тим можемо говорити и о потреби образовања и васпитања за демократију кроз ова три подсистема. Као што је већ поменуто до глобалног ширења демократије долази у другој половини 20. вијека, па отуда и потреба за бољим образовањем и васпитањем за демократију. „Нужно је да се јединка и друштво у цјелини образују за демократију – да разликују демократске од недемократских облика власти и да се знају борити за демократске односе у друштву“ (Савић, Пелемиш 2002: 31). Аристотел је још истицао да је човјек „зоон политикон“, па тако и данас човјек мора бити не само члан једног друштва, него и дјелотворни, информисани и компетентни члан – да учествује у јавном животу, да доноси компетентне одлуке, да буде информисан и одговоран (Диналија 2002).

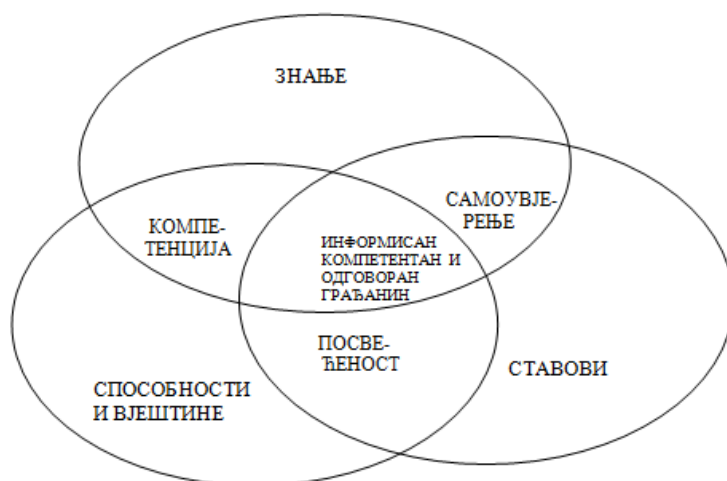
Општи (универзални) циљ цјелокупног образовања и васпитања за демократију (или васпитања за демократију, едукација за демократију, де-

мократија и људска права, грађанско образовање и васпитање...) према Илићу, „јесте формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва“ (2012: 88). Поред општег (универзалног) циља Илић (2012) истиче, да према општости, удаљености и мјерљивости у грађанском образовању разликујемо још и посебне циљеве (здатке) и појединачне циљеве (исходе).

Грађанска компетентност као један од елемената наведеног општег циља образовања и васпитања за демократију обухвата усвојена стандардна грађанска знања о демократији, институцијама власти, цивилном друштву, грађанским правима и слободама, глобализацији и демократији и сл. Посвећеност демократији има појединац који је развио грађанску врлину, односно онај који је у свијест интернализовао позитивне ставове, вриједности, увјерења, склоности и диспозиције карактеристичне за демократско друштво које заједничко добро ставља прије личних интереса. Идеалан грађанин манифестује сопствени активитет ако континуирано учествује у рјешавању јавних питања у друштвено корисним, хуманитарним и другим активностима. Такође, незаобилазан елемент општег циља васпитања и образовања за демократију је одговорност грађанина за своје поступке, али и за праћење и корекције дјеловања власти којој је дат легитимитет на изборима (Илић 2012).

Може се с правом рећи да сви наведени елементи општег циља образовања и васпитања за демократију су међузависни, међусобно су прожети и чине интегралну цјелину – профил личности идеалног (комплетног) грађанина демократске друштвене и државне заједнице (Илић 2012).

Дакле, можемо закључити да су *грађанске компетенције* очекивани *исходи* (синтеза функционалних грађанских знања, вјештина, ставова, увјерења и способности), а *профил идеалног грађанина* је *циљ* цјелокупног васпитно-образовног процеса и посебно ефикасног грађанског образовања и васпитања.



Схематски приказ 1. Профил идеалног грађанина (Илић 2012)

*Школски систем (институционално образовање – предшколско, основно, средње високо)*

Најзначајнији подсистем васпитно-образовног система је школски систем који чине предшколске установе, основне школе, средње школе, више школе и факултети, као и установе за специјално васпитање и образовање, дакле институционално образовање, које може бити један од врло значајних чинилаца формирања личности дјецe и младих демократске оријентације са функционалним грађанским знањима, вјештинама, врлинама и способностима. „Од интерперсоналних односа, комуникације и емоционалне климе у васпитно-образовним институцијама, у знатној мјери ће зависити контекстуална подршка формирању демократски усмјерених личности ученика. То олакшава токове и исходе грађанског образовања и васпитања“ (Илић 2012: 57).

Према Џону Патрику неопходно је у школама и на факултетима бар десет елемената за демократију, који су уједно неопходни саставни дијелови доброг образовања за демократију (John J.Patrick, према: Козић 2011).

Први елемент тог образовања је систематично и трајно наглашавање учења и усвајања знања о демократији, демократској власти и демократском друштву.

Други елемент неопходан за добро образовање за демократију је поучавање и формирање знања о уставу и институцијама демократске владавине и цивилног друштва у којем ученици (дјеца и омладина) и студенти живе.

Трећи се односи на развој склоности и способности код ученика и студената за примјењивање или коришћење знања за мишљење и компетентно учествовање у демократији.

Четврти би био развој грађанске вриједности и склоности у понашању карактеристичне за доброг грађанина у демократији.

Пети елемент тог образовања је систематично повезивање и интеграција основних знања, вјештина и склоности у наставном програму и подучавању које се презентује ученицима.

Шести се односи на преношење знања, вјештина и склоности за демократију кроз наставне програме у школама.

Седми би био укључивање ученика у ваннаставне активности које могу бити повезане с наставом и искуствима у учењу, које по захтјевима наставног програма у школским учионицама изводе наставници.

Осми неопходни елемент је отворена расправа коју води професор, расправа о актуелним догађајима, у учионици у којој атмосфера доприноси и потпомаже слободну размјену информација и идеја, сигурност у слободу постављања питања и у којој постоји међусобна толеранција за различита мишљења.

Девети је преношење знања о демократији и демократском грађанству, дајући му у поређењу и међународну вриједност.

И десети који се односи на припремање наставника у погледу знања, вјештина и врлина демократског грађанства.

Ових десет елемената образовања за демократију су неопходни за припремање ученика и студената (кроз школски систем) за грађански и политички живот у било којој земљи која пролази кроз транзицију у демократији.

Поред општег циља грађанског образовања и васпитања који смо навели, такође можемо говорити о појединачним циљевима или исходима који су конкретнији и мјерљивији резултати учења и поучавања на одређеном узрасту ученика (дјеце и омладине) и студената у оквиру појединих програма, сегмената, концепата и наставних јединица (лекција) у грађанском образовању у оквиру школског система, почевши од предшколског до универзитетског образовања. Зато, ћемо навести низ примјера очекиваних исхода грађанског образовања у школском систему, хијерархијски, од предшколског образовања до универзитетског.

Навешћемо примјер очекиваних исхода грађанског образовања предшколске дјеце само у оквиру концепта „ауторитет“, јер због преобимности не можемо наводити примјере за остале концепте - правда, приватност и одговорност. Дакле, исходи у оквиру концепта „ауторитет“ су следећи:

– да дјеца разликују особе које имају права (ауторитет) да им кажу шта да раде (мама, тата, васпитачица, полицајац...) од особа које то право немају (моћ без ауторитета) као што су старија и физички јача дјеца, непознат чико или тета (елементарно грађанско знање);

– да уочавају проблеме који могу настати непоштовањем ауторитета (зачетак когнитивне грађанске вјештине);

– да слушају једни друге и чекају ред причања (почетна вјештина грађанског учешћа);

– да разликују истину од лажи и цијене искреност (морална особина);

– да се понашају у складу са правилима у кући, вртићу, у игри, на улици (основе способности одговорног грађанског понашања) (Илић 2012).

Такође наводимо примјере појединачних циљева или исхода грађанског образовања (основа демократије) у трећем разреду (разредна настава) основне школе у оквиру концепта „правда“ (Лекција 7: Који су праведни начини да се одговори на прекршај или на повреду? Лекција 8: Како би ти користио/ла праведне начине да одговориш на прекршај или повреду? Могућности ученика (очекивани исходи) након ове лекције трбале би да буду следеће:

– да објасне значење појмова „прекршај“ и „повреда“ (грађанско знање);

– да објасне сврху праведног одговора на прекршај или повреду (грађанско знање);

– да објасне пет корака или питања која могу помоћи при анализирању ситуације и доношењу одлуке о праведном одговору прекршаја или повреде (грађанско знање);

– да користе пет корака приликом анализирања ситуације и доношења одлуке о праведном одговору на прекршај или повреду (когнитивна грађанска вјештина);

– да процијене, заузму и одбране став, у вези са проблемом праведног одговора на прекршај или повреду (формиран грађански став) (Основи демократије, приручник за наставнике 2000).

Примјери појединачних циљева или исхода образовања и васпитања за демократију у предметној настави (трећа тријада основне школе) у оквиру лекције „Гдје би требали бити обим и границе приватноасти“:

– ученици би требали да могу након ове лекције да разјасне значење појмова „обим“ и границе“ приватности (грађанско знање);

– да докажу зашто приватност није апсолутно право (когнитивна грађанска вјештина);

– да разликују обим и границе приватности у одређеним ситуацијама (когнитивна грађанска вјештина)

– да користе интелектуална средства у процјени обима и граница повезаности при анализирању конфликта који је у вези са приватношћу (когнитивна грађанска вјештина);

– да се понашају у духу важнијих вриједности и интереса када је оправдано ограничење приватности (партиципативна грађанска вјештина) (Илић 2012).

Примјери појединачних циљева или исхода образовања и васпитања за демократију средњошколаца у настави предмета Демократија и људска права у оквиру лекције „Демократски и недемократски политички системи“. Након ове лекције ученици би требали бити у могућности да:

– објасне кључне карактеристике демократије (грађанска знања);

– разликују карактеристике демократских и недемократских политичких система (когнитивна грађанска вјештина);

– препознају услове који омогућавају или спречавају развој демократског или недемократског политичког система (когнитивна грађанска вјештина) (Демократија и људска права, уџбеник за ученике средње школе 2001).

Наводећи примјере хронолошким редом од предшколских установа до факултета, дакле кроз цијели школски систем, долазимо до примјера појединачних циљева или исхода образовања и васпитања за демократију или грађанског образовања студената наставничких и других факултета у оквиру модула „Глобализација и демократија“. Након овог модула, како наводи Илић у књизи „Методика грађанског образовања“, студенти би трбали бити у могућности да:

– „објасне појам глобализације и њене повезаности са економијом, технологијом, комуникацијама и демократијом (грађанска знања);

– идентификују позитивне посљедице или користи глобализације, као што су - стандардизација квалитета роба и услуга, слободна размјене идеја и кадрова, механизми међународне заштите људских права, међународна солидарност, глобална екологија, критика националне државе (...) (когнитивна грађанска вјештина);

– процијене, заузму и одбране ставове о негативним посљедицама или цијенама глобализације, као што су: оспоравање атрибута државе и уплитање у њене унутрашње односе, занемаривање култура малобројних народа, прерасподјела богатства у корист развијених, јачање национализма и локализма унутар сложених националних држава... (грђанска увјерења и друге диспозиције);

– понашају се одговорно у духу позитивних вриједности глобализације и њених доприноса развоју демократије (партиципативне грађанске вјештине и способности)“ (Илић 2012: 100).

Као што видимо из наведених примјера исхода образовања и васпитања за демократију у педагошким установама (од предшколских до универзитетских), да се управо од ових установа очекује снажан утицај у образовању и васпитању демократског грађанства. Таквим континуираним образовањем и васпитањем за демократију, кроз цио школски систем, омогућава се стицање, примјена и увјерљивост грађанских знања, усавршавају се вјештине грађанског учешћа, учвршћују грађанске врлине и развијају друштвена умјећа, вјештине и способности.

*Остали чиниоци образовања и васпитања за демократију (породица, мас-медија, невладине организације и др.)*

У остале чиниоце образовања и васпитања за демократију убрајамо оне чиниоце и институције у којима се проводи ваншколско васпитање и образовање, као и оне институције у којима васпитање и образовање нису основне и једине функције али се њима спонтано баве (породица, средства масовног информисања, друштвена средина, центри за стручно усавршавање, министарство просвјете, педагошки завод, научно-истраживачке институције, друштвене организације, невладине организације и др.).

Разматрајући остале васпитне чиниоце и њихово дјеловање на процесе и исходе образовања и васпитања за демократију разматрана је *породица* као основни и незамјењиви фактор у васпитању дјете, а самим тим и прва животна средина у којој се развијају сви потенцијали личности међу којима су и прве основе грађанских компетенција, које смо раније поменули. С обзиром на типове породице најповољнији услови за почетно образовање и васпитање за демократију су у демократској породици, и у вези с тим Илић прецизира: „За разлику од ауторитарне породице, у претежно де-

мократској породици остварују се сљедећи елементи грађанског образовања и васпитања:

- уважавају се потребе, интересовања, захтјеви и права сваког дјетета,
- ненасилно и вишесмјерно комуницирање,
- мирно рјешавање несугласица и сукоба,
- пажљиво слушање и толеранција различитих мишљења, приједлога и аргумената сваког члана породице,
- равноправан, партнерски и углавном субјекатски положај сваког члана породице, па и дјетета у породици и у процесу доношења одлука, непосредно стичући знања, искуства и вјештине у примјени демократских поступака, ...
- разликовање правде и неправде и запажање њихових последица за појединце, групе чланова и за цијелу породицу,
- непосредно доживљавање и схватање важности заједничког добра (уредног и топлог стана, пријатне породичне атмосфере...) за задовољавање појединачних интереса,
- ... поучност разговора у породици о конкретним примјерима алтруизма, хуманости, грађанске ангажованости и храбрости, значају цивилног друштва и другим примјерима грађанског и политичког ангажовања младих и одраслих“ (Илић 2012: 60).

Сви наведени елементи грађанског образовања и васпитања у демократској породици представљају најповољније услове за елементарно образовање и васпитање за демократију, за зачетке когнитивних грађанских вјештина, као и зачетке вјештина грађанског учешћа, које ће се даље развијати и усавршавати кроз школски систем.

*Мас-медији* (телевизија, радио, штампа, интернет ...). Масовни начин комуникације укључује разна средства која су све савршенија, а њихов утицај на гледаоце, слушаоце и читаоце све већи. За разлику од недемократских друштава, како наводи Козић (2011), у демократским друштвима неопходно је да медији обезбиједи објективне информације како би омогућили грађанима да добију праву и реалну слику или представу о неком догађају или стању погодну за препознавање и разумијевање проблема у циљу јавног дјеловања. Поред објективног информисања било би неопходно да оно буде благовремено и квалитетно, што грађани изузетно цијене. Дакле, медији су дио наше свакодневнице, па би појединци требали знати пронаћи и анализирати оне информације, које медији пласирају, на основу којих ће активно и квалитетно учествовати у јавном животу и политичком одлучивању. Још од 1982. године, када је 19 земаља потписало Декларацију о васпитању за медије, УНЕСКО инсистира на изградњи системског и континуираног васпитања младих за медије, која између осталог подразумева и позива све који су за то одговорни:

1. да се заузму за увођење цјеловитих медијско-образовних програма (од предшколског до универзитетског нивоа, укључујући и образовање



одраслих) којима ће развијати знање, спретност и однос према медијима, те на тај начин подстицати повећање критичке свијести и већу оспособљеност корисника медија;

2. да развију програме за учитеље и посреднике, којима би продубили њихово знање и разумијевање медија те их упознали с одговарајућим методама обуке;

3. да побуђују развојне и образовне активности које би помагале при медијском васпитању на подручјима нпр. психологије, социологије и др;

4. да подржавају и поткрепљују активности које проводи или их намјерава провести УНЕСКО, које ће подстицати међународну сарадњу на подручју медијског васпитања (Кукић 2002).

За унапређивање квалитета образовања и васпитања за демократију како дјеце и омладине, тако и одраслих могу знатно допринијети независни, слободни и објективни медији. Садржаји таквих медија, како наводи Илић (2012), могу бити инспиративни у продубљивању грађанских знања као и у критичком анализирању актуелних јавних питања, у заузимању и одбрани ставова ученика о алтернативним мјерама јавне политике, о механизмима заштите људских права, о примјерима солидарности и праведних поступака, и о препрекама у афирмацији владавине права и демократије.

*Невладине организације* (УНЕСКО, УНИЦЕФ, ЦИВИТАС, Савјет Европе и друга међународна, национална и локална удружења), које су засноване на друштвеним, економским или политичким потребама и чија је дјелатност обично усмјерена на дјечија права, образовање и васпитање, унапређивање људских права, такође олакшавају и подржавају реализацију програма грађанског образовања и васпитања (тј. образовања и васпитања за демократију). Ове организације имају велики значај за његовање демократије, а у демократским друштвима таквим организацијама помаже и сама држава на различите начине. Допринос и улога невладиних организација у образовању и васпитању за демократију значајна је јер ангажује додатне људске и материјалне ресурсе којим институције образовања не располажу. Њихов значај је и у модернизацији и повезивању са европским и свјетским едукаторима, коју невладине организације проводе у склопу програма међународне сарадње, те повезивањем унутар БиХ и формирањем стручних тимова из цијеле државе (Козић 2011). Они, такође, организују обуке наставника, сарадника и студената, подстичу размјену искустава и примјера креативне праксе педагошких установа у подручју грађанског образовања и васпитања.

### *Закључак*

Није довољно да се стичу само теоријска знања и да, на примјер, грађанин демократског друштва познаје и поштује законску процедуру свог одређеног права, већ је неопходно да је и оспособљен за практичну

примјену те процедуре, да има способности да антиципира и анализира позитивне и негативне последице у заједничком добру и личним интересима уколико преузме одређену одговорност, као један од концепата демократије (одговорност, правда, ауторитет и приватност). Да би се то постигло неопходно је дјеловање свих наведених васпитних чинилаца (институционални, неинституционални и спонтани) који су подједнако важни, као и њихово међусобно прожимање и допуњавање, како би се постигли одговарајући исходи образовања и васпитања за демократију. Њиховим међусобним дјеловањем код ученика (дјеце и омладине) и студената јачају се когнитивне способности, грађанске партиципативне вјештине и демократске вриједносне оријентације.

## Литература

- Бранковић, Илић 2004: D. Branković, M. Plić, *Osnovi pedagogije*, Banja Luka: Comesgrafika.
- Демократија и људска права, уџбеник за ученике средње школе 2001: *Demokratija i ljudska prava, udžbenik za učenike srednje škole*, BiH: CIVITAS.
- Илић 2012: M. Plić, *Metodika građanskog obrazovanja*, Banja Luka: Filozofski fakultet, i Sarajevo: Образовни центар за демократију и људска права CIVITAS.
- Илић и др. 2008: M. Илић, *Школска педагогија*, Бања Лука: Comesgrafika.
- Козић 2011: F. Kozic, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, Zenica: Meligrafprint.
- Кукић 2002: Д. Кукић, Медијска култура, у: Р. Цидић (ур.), *Демократија и људска права*, Сарајево: Цивитас Босне и Херцеговине, 163-179.
- Лакета, Василијевић 2006: Н. Лакета, Д. Василијевић, *Основе дидактике*, Ужице: Учитељски факултет.
- Основи демократије, приручник за наставнике 2000: *Основи демократије, приручник за наставнике основне школе од I до IV разреда*, Бања Лука: Министарство просвјете РС, Републички педагошки завод и CIVITAS.
- Савић, Пелемиш 2002: Б. Савић, М. Пелемиш, *Образовање за демократију*, у: Р. Цидић (ур.), *Демократија и људска права*, Сарајево: Цивитас Босне и Херцеговине, 29-35.
- Трнавац, Ђорђевић 2005: N. Trnavac, J. Đorđević, *Pedagogija*, Beograd: IP „Naučna knjiga komerc“.
- Хелд 1997: D. Held, *Demokratija i globalni poredak, od moderne države ka kosmopolitској vladavini*, Beograd: Filip Višnjić.
- Џиналија 2002: Р. Џиналија, Профил идеалног грађанина, у: Р. Цидић (ур.), *Демократија и људска права*, Сарајево: Цивитас Босне и Херцеговине, 273-282.

## НАСТАВНИК И УЧЕНИК У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Увод*

Глобализација је друштвени процес ширих размера који започиње у последњој трећини XX века. Појам „глобализација“ први пут је употребљен 1961. године у једном енглеском лексикону. Од краја осамдесетих година овај појам постаје кључни у социолошким, политичким и другим друштвеним наукама, као и у свакодневной комуникацији у свету. Глобализација је у свету 1996. г. изабрана за реч године. Данас скоро да не постоји област друштвеног живота која није захваћена овом појавом, која постаје закономеран друштвени процес због димензија захваћеног простора у свету. За кратко време глобализација је постала доминантан појам како у економији, тако и у свим областима људског стварања, а нарочито у култури, образовању, науци и уметности. Тај планетарни процес хомогенизације света утемељен на неолиберализму, тржишној економији и снажно развијеној техници и технологији, вођен је интересима економски и технолошки најмоћнијих компанија и земаља света. Кључна реч у њему је конкуренција. Конкуренција у свим областима људског живота, професионализам на највишем нивоу, ефикасност и врхунска пословност, модерна комуникација, флексибилност и прилагодљивост тржишту су квалитети који преовлађују у модерном свету глобализације.

Традиционалне вредности многих народа па и нашег, визије развоја и системи институција, постали су упитни. Постали су упитни и системи васпитања и образовања за које се веровало да су правилно утемељени и да дају добре резултате. Европа свој приступ глобализацији и свој нови идентитет заснива на образовању. Зато се „савременом Европом шири ново предубеђење које полази од тога да би без европског педагошког обрасца културни идентитет Европе био мртворођен или да се заједничка култура може родити из заједничког образовања, односно да без заједничког образовања, она не може никако да постоји“ (Минц 1989: 202).

Талас глобализације захватио је све земље транзиције, а посебно образовне системе у њима. Ове земље су приморане да образовање све више смештају у културни и политички простор Уније, тако да све мање остаје у националним забранама етнодруштава. На место старих образовних парадигми које се заснивају на домаћим или, што је још одређеније, етновернакуларним индивидуалностима, локалним етничким вредностима и дру-

---

\* tasicakg@yahoo.com

гим фолклорним одређењима, на сцену ступају нови образовни обрасци који полазе од међународних, европских, глобалних и плуралистичких садржаја” (Ненадић 1997: 2).

Према подацима Међународног института за планирање образовања (UNESCO-*International institute for Educational Planning IIEP*) из Париза, на промене националних и међународних образовних политика од седамдесетих година двадесетог века највише су утицали брзи научни и технолошки развој, несразмеран пораст становништва у неразвијеном делу света, привредна несигурност, дерегулација друштвеног сектора и промењена улога државе. Последњих неколико година, поред наведених, јављају се нове појаве међу којима се најчешће помињу:

- глобално ширење слободног тржишта које води тешњој привредној и финансијској интеграцији;

- све шире прихватање заједничке агенде за решавања горућих проблема човечанства што потврђују завршни документи светских скупова, посебно након 1990. године: Њујорк (о деци), Рио де Жанеиро (о околини), Копенхаген (о друштвеном развоју), Каиро (о становништву), Истанбул (о хабитату), итд;

- јачање супранационалних групација, као што је Европска унија, које ограничавају државни монопол над појединцем, друштвом и развојем;

- проширење јаза између богатих и сиромашних на националном и међународном нивоу, као и појава унутарнационалних и међунационалних сукоба.

Већина наведених појава данас се најчешће подводи под појам глобализације којим се, у најопштијем смислу, означава низ међусобно повезаних промена усмерених на уређење света као целине.

### *Појам, обележја и последице глобализације*

За схватање појма *глобализација* можда је најупутније поћи од етимолошког значења. Етимолошки корен лексеме глобализација је латинска реч *globus*- целокупан, укупан. Упућује на нешто што је опште, што се односи на читаву планету, нешто што је планетарно, целокупно. У савременом свету овај термин се једнако користи у политици, економији, правним наукама, медицини, образовању, итд. Посебно је присутан у информатичким и комуниколошким просторима. „Поједностављено можемо рећи да је глобализација скуп прекограничних процеса, покренутих незапамћеним развојем модерне технологије” (<http://bs.wikipedia.org/wiki/Globalizacija>), посећен 13. IX 2013).

Глобализација се најчешће одређује као процес политичког повезивања, јачања међународних институција и као процес обједињавања савремених друштава у „светско друштво“. „Истовремено, то је процес смањења традиционалних међународних односа савремених држава, а јачања

друштвено-економских утицаја мимо државе ширењем међународне економије, тржишних односа, културе и комуникације“ (Ивановић 2002: 7).

Глобализација представља историјску и цивилизацијску законитост у развоју друштва, која се остварује економским, технолошким и политичким средствима. Овај процес подразумева интензивирање друштвених и социјалних односа у свету. Најудаљенија места повезују се на тај начин што се појаве на једном месту јављају због утицаја и догађаја на местима која се налазе на великој просторној удаљености од њих.

Синтагма о свету као „великом селу“ или „једном друштву у физичком смислу“ (Спајић-Вркаш 1999: 10) већ дуже време се користи као метафора привредно-тржишних и новчано-трансакцијских промена којима се надилазе досадашње границе држава и регија и ствара јединствено светско тржиште. Као пратеће појаве тог процеса, које умногоме осигуравају успех глобалних господарских реформи и производњу света као целине, најчешће се спомињу:

а) „развој нових комуникацијских технологија и појава глобалнога комуникацијско-медијског састава који отвара неограничене могућности виртуалног живота ослобођеног временских и просторних законитости;

б) јачање глобалне потрошачке културе која друштвене односе ослобађа нормативности и сталности значења до разине на којој се бришу разлике између стварности и маште и

в) јачање глобализма као нове идеологије којом се промичу вриједности планетарног повезивања и међуовисности“ (Спајић-Вркаш 1999: 10).

Професор Марковић наводи три кључне супротности у процесу глобализације:

а) „сукоб глобалног и локалног – бити грађанин света, а сачувати национални идентитет,

б) супротстављање универзалног и индивидуалног – бити грађанин света, а сачувати лични идентитет,

в) супротност између савремености и традиције – прилагодити се новом времену, а очувати сопствени корен и историју” (Марковић 1999: 26).

Глобализација изазива позитивне и негативне последице у науци, култури, васпитању и образовању. Наши истакнути аналитичари (Илић 2010: 102-103) набрајају позитивне последице (повећан ниво гаранција и механизма међународне заштите људских права и слобода, побољшање услова живота, слобода кретања и међународне размене, координација еколошких покрета, одбрамбено-заштитна и антитерористичка заштита, међународна солидарност), али и негативне последице глобализације (хегемонизам и насилно наметање политичких, економских, војних, научних, технолошких, културних интереса, експлоатација природних ресурса, извоз застарелих технологија, концентрација капитала у светском центрима, културна асимилација).

У зависности од тога које последице у том процесу доминирају, у свакој држави ће бити одређени брзина, ток и обим глобализацијског процеса.

### *Глобализација и образовање*

Најбољи пример глобалног заједништва и међузависности огледа се у образовању. Нико више није у стању само за себе да задржи знање из било које области или на било ком месту у свету. Посредством интернета успешно се долази и у најзабаченије крајеве целог света.

Која је улога образовања у времену глобализације? Независно од настојања за интернационализацијом у свим областима живота свака земља се придржава свог властитог образовног система и тиме спречава апсолвенте и ученике да наставе своје школовање у некој другој земљи. Политичари то оправдавају жељом да се сачува национални идентитет. „Још се споро ради на уједначавању образовних система којима би се свим људима глобалног света гарантовала и неопходна глобална квалификација” (Кулић 2008: 527-528).

Процес глобализације условљава битне промене у образовању које се могу исказати у виду следећих димензија:

1. „димензија комуникације, која води ка повезаном свету;
2. димензија економије, која ствара заједничко светско тржиште што подразумева трговачке препреке и слободно кретање капитала, робе и радне снаге;
3. димензија друштва, која ствара један свет као „глобално село“ и
4. димензија сигурности, која од света ствара „заједницу ризика“ где социјалне и еколошке угрожености имају глобалне последице“ (Стојановић-Ђорђевић 2011: 147).

Глобализација подразумева интеркултуралност. Интеркултурно васпитање данас представља изазов са којим се сусрећу образовне и културне установе у Европи и свету, што је последица неповратног процеса – мултикултуралног састава друштава. Можда о томе најречитије говоре бројне резолуције и препоруке Савета Европе: Резолуција (78) 41 о људским правима 1978; Декларација о несношљивости – претња демократији 1981; Препорука бр. Р (83) 13 о функцији средње школе у припреми младих за живот 1983; Препорука бр. Р (84) 18 о образовању наставника за образовање на начелима интеркултуралног разумевања 1984; Препорука бр. Р (85) 7 о настави и учењу о људским правима у школама 1985. и бројне друге.

У Резолуцији *Европска димензија у образовању и образовна пракса и садржај програма* усвојеној на Сталној конференцији европских министара просвете 1997. г. заједнички циљ образовања у Европи усмерен је на потребу међусобног зближавања европских народа и држава као и њихово повезивање на новим основама. образовање треба да помогне младима да

прихвате европски идентитет, али да истовремено сачувају свој национални, регионални и локални корен, као и осећај припадности светској заједници.

Образовање у складу са дефинисаним заједничким циљем у наведеној Резолуцији треба кроз образовни и школски систем у будућности да омогући и обезбеди:

1. пружање младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;

2. припрему младих за високо образовање и мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи;

3. оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и испуне своје одговорности као грађани Европе;

4. такву припрему младих која ће им омогућити стицање позитивне и реалистичке слике о себи, коју ће реализовати у личним, друштвеним и заједничким приликама;

5. припрему за живот у демократском друштву, што укључује права, основне слободе, дужности и одговорности грађана у пружању помоћи младим људима при укључивању у јавни живот;

6. припрему за рад који треба да омогући широк поглед на рад и укључи теоријски увид у природу и облик рада и радног искуства;

7. припрему за културни живот како би млади знали да нађу изворе за богаћење личности и укључе се у духовно, културно, историјско и научно наслеђе и припрему за живот у мултикултуралном друштву;

8. развој и јачање личности, који подразумевају индивидуалитет, социјализованост, аутентичност, еманципацију, самоодређивање, способност за промене, стваралаштво и креативност;

9. учење за стицање знања, развијање погледа на свет и овладавање средствима саморазвоја;

10. усвајање и поштовање вредности општељудског морала у духу обичаја и општеважећих, елементарних норми и правила заједничког живота;

11. оспособљавање за економичан, високопродуктиван, стваралачки рад и за схватање рада као основног услова развоја човека, његове егзистенције и развоја друштва (Европска димензија у образовању 1997).

У наведеном документу афирмише се потреба развоја интеркултуралности, толеранције, сарадње младих за живот у мултикултуралном друштву.

У нашем друштву има смисла организовати систематско и планско васпитање за интеркултурално разумевање и толеранцију. У том циљу потребно је омогућити међусобно упознавање, упознавање националних посебности, традиције и културе, уважавање свих тих и других посебности (језик, обичаји и друго). Међутим, није довољно само знати о другим културама. Знања морају бити употпуњена непосредним животним искуствима оствареним у непосредним контактима и сусретима.

Професор Илић указује на то да научно-педагошка утемељена концепција интеркултуралног васпитања у време глобализације треба да садржи:

1. „његово јасно дефинисање као једног од елемената циља васпитања (или макар циља моралног васпитања);
2. постављање неколико његових задатака;
3. операционализација садржаја, средстава и стилова таквог васпитања и
4. пројекцију стратегије сталног педагошког оспособљавања родитеља, васпитача, наставника, стручних сарадника, педагошких руководилаца за планирање, остваривање и евалуацију таквог васпитања“ (Илић 2010: 105).

Република Србија, нажалост, нема у довољној мери утемељену научно- педагошку концепцију интеркултуралног васпитања у времену глобализације, што омогућава јачање негативних последица глобализације код нас.

#### *Улога ученика и наставника у процесу глобализације*

Наш васпитно-образовни систем, утемељен на четири века старог традицији насталој на поставкама школе Коменског и бурним таласима који су проистицали из немачке класичне педагогије XIX века, те из наше сопствене праксе из друге половине XIX, прве половине XX и друге половине XX века, остаје збуњен пред изазовима глобализације. Традиционална школа у којој су главни фактори (наставник и ученик) имали веома тешке улоге, мора ослободити прилаз новој, непознатој школској организацији. У нашој досадашњој школи кључно питање које се постављало пред експерте који су сачињавали наставне планове и програме, било је: „Шта учити?“ То исто питање се преносило на наставника. Зато је наставник брижно димензионисани обим и дубину онога „Шта учити?“ схватао да је његов задатак да све представи ученицима, а у фази провере степена усвојености, ученици су имали тешку улогу да све понове пред наставником. Тако је наставник добијао повратну информацију и о свом успеху, као и о успеху ученика.

Глобализација, односно конкурентност на тржишту сада намеће друго главно питање: „Како учити и за шта спремати ученике односно будуће активне чланове друштва?“ Традиционалне школе су још на увек актуелном питању: „Шта треба учити у школи? Да ли се поново враћати Платону (а онда и Беглију, Шоу и Демијаскевичу) и изграђивати *есенцијализам* (учити опште, битне, непролазне вредности, поново повећавати захтеве за ученике, поштровати дисциплину, узбиљити школу, довести у ред ученике и испуњавати захтеве друштва, (уп. Недовић 1989: 188), да ли наставити рад у школи која одговара поставкама Коменског – *енциклопедизам* (да општеобразовна школа мора сваког ученика упознати са свим достигнућима



људског ума), да ли се враћати мудрости Аристотела и учити учење кроз чула – *сензуализам* (а то значи и Локу: *Nihil est in intellectu, quod non prius in sensu*), да ли прихавтити Спенсерове идеје поучавања младих да се суоче с проблемима и на темељу тога изграђивати прагматичан модел усмерен на дете – *прагматизам* (Дјуји и следбеници, те да ли су су практични аспекти, употребљивост и корисност, основни принципи којима треба да се руководи школа, у избору садржаја, у учењу и раду, у припреми за живот), или изграђивати сталну отвореност за иновације које доноси техника и технологија, те бити отворен за научне изазове – (је ли стасало време за скривање нових изама, као *технологизам, техницизам, глобализам*)?

Школа у којој ученик има улогу слушаоца, онога ко меморише и ре-продукује пред наставником не може више задовољити захтеве глобалног тржишта. То тржиште тражи самосталног учесника, који брзо уочава проблеме и изналази адекватна решења, који је спреман да се преоријентише на нове послове и да у њима постигне завидне резултате. За припрему таквог стручњака потребна је школа у којој је рад замењен саморадом, активност самоактивношћу, дисциплина самодисциплином, а меморисање и ре-продукација активним приступом изворима знања, вештинама и навикама, као и развојем способности.

Коначно, припрема за стварни живот у објективној стварности врши се у „строго контролираним, умјетно оствареним, од стране наставника вођеним активностима” (Армстронг 2008: 157), што је најјаснији показатељ непримерености школе животу.

Данашњи наставници нису довољно припремљени да макар минимално удовоље захтевима које намеће овакав вид глобалног образовања. Пре свега би било потребно реформисати школе и факултете у којима се образују будући учитељи, наставници и професори. Наставницима који су већ инволвирани у систем образовања треба пружити могућност да у виду разних семинара постигну бар најнеопходнија знања да би могли удовољити растућим потребама и измењеним захтевима својих ученика. Ученицима треба пружити једну глобалну перспективу и научити их да самостално донесе закључке и да самостално поступају и делују у таквој глобалној перспективи на свим нивоима образовања. Ученици треба да:

1. уче да толеришу различитости у схватањима и знањима,
2. уче да упознају различите људе из различитих култура и да с њима комуницирају,
3. уче да своје облике понашања употпуне,
4. се уче упорности,
5. стално питају,
6. се уче да процењују своје могућности утицаја.

Ученике од првог дана боравка у школи треба поучавати како учити и поучавати, како мислити, те како исказивати (саопштавати) своје мисли и осећања. На темељу тога, ученике треба подучавати како да спознају сопствене склоности и способности и како да на најбољи начин дају соп-

ствени допринос за њихов развој. „То ће им омогућити да рано стекну визију себе у својој будућности и потребу сталног, перманентног, целоживотног учења” (Качапор 2010: 188).

Да бисмо нашу школу приближили европском глобализацијском моделу, морамо извршити радикалне промене:

- напуштати разредно-предметно-часовни систем наставе;
- напуштати доминацију фронталног облика рада, у којем се „принцип једнаких шанси“ остварује по моделу: наставник свима говори, сви слушају и памте;
- напуштати монометодизам у настави;
- напуштати праксу унифицираних наставних планова и преоптврђених наставних програма;
- прихватати курикулумски приступ у коме наставници и ученици заједничким активним приступом ходе, теку, трају и живе упућени једни на друге наставним саржајима који их спајају;
- обучавати наставнике да примењују активне методе, интерактиван и кооперативни рад.

Неопходно је усагласити законска и подзаконска акта са већ усвојеним стратешким и концептуалним документима:

- стратегијом за смањење сиромаштва;
- националним планом акција за децу;
- концепцијом средњег стручног образовања.

### *Закључак*

Глобализација је светски процес који је на почетку трећег миленијума у пуном замаху. Овај процес изазива позитивне и негативне последице у свим државама. Развијене државе су спремније дочекале овај процес и успевају да успешније користе позитивне последице глобализације. Неразвијене и слабо развијене државе, нажалост, не успевају то из разлога што у њима доминирају негативне последице цивилизације које руше традиционалне националне вредности и национални идентитет (језик, писмо, култура, национални симболи, обележја). Са нестанком ових вредности постоји реална опасност нестанка народа као таквог.

Република Србија је једна од тих држава у којој процес глобализације изазива више негативних него позитивних последица. Због тога су угрожени српско писмо, српски језик, многе традиционалне националне вредности и др. Питање је: Да ли се српски народ реално томе може одупрети?

Литература

- Амстронг 2008: Т. Амстронг, *Najbolje škole, kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*, Београд: Educa.
- Ивановић 2002: С. Ивановић, „Глобализација и образовање“, у: *Зборник радова бр. 6*, Јагодина: Учитељски факултет, 7-13.
- Илић 2010: М. Илић, „Национално и интеркултурално васпитање у вријеме глобализације“, у: *Можућност националног васпитања у време глобализације*, Зборник радова са научног скупа, Врање: Учитељски факултет, 99-107.
- Јовановић 2011: Б. Јовановић, „Улога школе у развијању националних и проевропских вредности“, у: *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост*, Јагодина: Педагошки факултет, 75-88.
- Качапор 2010: С. Качапор, „Васпитање-учење за живот путем живота“, у: *Образовање и усавршавање наставника, дидактичко-методички приступ*, Зборник радова Међународног научног скупа, Ужице: Учитељски факултет, 177-190.
- Кулић 1999: Р. Кулић, „Глобализација и Болоњски процес“, *Педагогија*, *LXIII*, Београд, 527-539.
- Марковић 1999: Д. Ж. Марковић, *Глобализација и образовање*, Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Ненадић 1997: М. Ненадић, *Нови дух образовања*, Београд: Просвета.
- Недовић 1989: В. Недовић, „Есенцијализам у педагогији“, *Педагошка енциклопедија*, Београд.
- Спајић-Вркаш 1999: В. Спајић-Вркаш, *Globalizacija i obrazovanje: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Стојановић-Ђорђевић 2012: Т. Стојановић-Ђорђевић, „Образовање и васпитање у будућности, глобализација и друштвено економска криза“, у: *Савремено друштво и криза поучавања језика и књижевности*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 87-105.
- Сузић 1999: Н. Сузић, „Васпитање у условима промјена“, у: *Педагошка реформа школе*, Зборник радова, Београд: Заједница учитељских факултета, 27-49.



## АКТУЕЛНА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ТРАДИЦИЈА АКТИВНОГ УМА У ОБРАЗОВАЊУ

### Увод

Појам глобализација (енгл. *the globe* = Земља, земаљска кугла, округло или лоптасто небеско тијело) у актуелном тренутку покрива веома различите ствари понекад с позитивним, а понекад с негативним конотацијама. Обиљежавају је технолошка револуција, глобална тржишна економија, универзална култура, демократија, али и поробљавање, мондијализам, фашизам, ауторитарност и сл. У савременом смислу глобализација се јавила 70-их и 80-их година двадесетог вијека са идејом о уједињењу човјечанства путем стварања јединственог економског, политичког, војног и културног простора. Нажалост, глобализацију од почетка прате бројне противурјечности од којих су најбитније двије које су међусобно супротстављене и умногосте одређују све међународне односе. Прва се манифестује у повезивању свијета у јединствену економску цјелину на бази развоја модерне технике и технологије. Друга се препознаје по борби за ослобођење од свих облика економске и политичке зависности, као и за остваривањем права за слободним националним и културним развојем. Појам глобалан се најчешће користи за објашњење скупова различитих димензија и структура, као што су нација, група нација или читав свијет.

У вријеме савремене глобализације образовање се третира као изузетан развојни ресурс. Насупрот традиционалном образовању које подразумева усвајање научних знања о природи, друштву и људском мишљењу, савремено образовање се схвата као систем институционалног стицања знања и оспособљавања људи да стичу знања, вештине и навике које су им потребне (учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот, учење за постојање, самоспознавање и самостваривање). Почетком 21. вијека диплома је све мање гаранција за посао, уколико се не посједују одговарајуће лични квалитети, као што су: радне навике (свјесна дисциплина и одговорност), професионализам и сл. Усаглашавање образовања са потребама савременог технолошког (дигиталног) доба има основни задатк да повећа човјекову прилагодљивост том времену и да изгради оне способности које су му потребне да са промјенама изађе на крај и да им се прилагоди. Као модалитети образовања за будућност помињу се: глобално образовање, кућно

---

\* radovancokorilo@yahoo.com

образовања, покретно образовање, доживотно образовање, виртуелно образовање и сл.

Циљ нашег рада је ре/афирмација традиције активног ума у образовању која по нашем мишљењу најбоље одговара савременом тренутку развоја човјечанства, па и позитивним и негативним конотацијама које производи глобализација на свјетском, европском и националном плану. Као полазишну узели смо Лајбницеову идеју о активном насупротив Локовој идеји о пасивном уму. Активни ум примарно подразумејева његовање креативности и критичког мишљења у образовању. Само такав ум може појмити глобалне економске, политичке, образовне и друге тенденције, ухватити се укоштац са њима, живјети са њима, усмјеравати их и мијењати.

### 1. *Тржиште – суштински извор глобализације у образовању*

Без обзира на сву комплексност савремене глобализације, њен заједнички именитељ је *економски* коме су све остале димензије подређене. Савремене друштвене заједнице изграђене су на економским принципима и одатле се рађају цјелокупни њихови преображаји.

На америчком простору високошколске институције скоро од свог оснивања развијале су предузетнички дух. На европском простору, гдје је родно мјесто универзитета са снажним ослонцем на античке образовне установе, ситуација је посве другачија. Посљедње значајне промјене, ако се изузме *Болоњска декларација*, европски универзитет је доживо почетком деветнаестог вијека, када је под утицајем Вилхелма фон Хумболта, средњовековни универзитет претрпио битну трансформацију. Хумболтов елитни модел модерног универзитета у протекла два вијека био је изузетно утицајан. Поткрај прошлог вијека концепција развоја високог образовања у Европи умногоме се мијења. Узроке тих промјена треба тражити у глобалној тржишној утакмици коју Европа неоспорно губи у односу на ефикасност и флексибилност америчких универзитета. Као резултат таквог стања, 1999. године усвојена је *Болоњска декларација* којом европске земље инаугурирају основне принципе реформе универзитета и високог образовања у цјелини. Декларација предвиђа координацију образовних политика различитих земаља, стварање јединственог *европског простора знања*, усвајање система лако упоредљивих знања, успостављање система кредита, троцикличну организацију студија, унапређење европске димензије у високом школству и др.

На тај начин *Болоњска декларација* постаје очигледан и упечатљив примјер глобализације у високом образовању. Слични процеси – различити у својим појавним облицима, али истим силама подстакнути – видљиви су широм свијета. Под окриљем Свјетске банке, у Мексику су спроведени приватизација и дерегулација система високог образовања. Након формирања зоне слободне трговине са САД-ом, све већи број универзитета друштвених наука и умјетности у Канади бива затворен, јер нису у стању да

привуку спонзоре. Потписивањем НАФТА споразума предност је дата приватном финансирању универзитета. Чак и традиционално оријентисани и уздржани Британци данас не поричу повећан утицај корпорација при утврђивању наставних садржаја. Чак ни у Кини високо образовање није имуно од глобалних процеса. Без обзира што се највећи број ослања на државно финансирање, универзитети у овој земљи се подстичу да прикупљају средства путем различитих профитабилних активности, а од студената се тражи суфинансирање.

Најснажнији опонент традиционалном образовању јесте учење на даљину уз помоћ новог наставног средства – интернета. Овај интерактивни медиј заиста омогућава лакше ажурирање материјала и конструкцију посебно прилагодљивих наставних програма. Помоћу телеконференција, студенти се могу укључивати у дискусије са колегама који се налазе у различитим дијеловима свијета. Учење на даљину нуди образовне прилике људима који из различитих разлога нису у могућности физички приступити универзитету. Ипак, образовање путем интернета није у могућности у свим сегментима замијенити традиционално универзитетско образовање. Социјално искуство које студенти стичу у традиционалној настави немогуће је изградити виртуелним електронским начином.

Могућности интернета брзо су се прошириле далеко изван САД и тако је створен својеврстан *глобални простор виртуелног образовања*. За огроман број студената из неразвијених земаља без престижних универзитета отворила се могућност да студирају на свјетским престижним универзитетима. За бројне свјетски признате факултете, тржиште иностраних студената од изузетног је значаја. Идеја интернет-образовања састоји се у сакупљању што бројније публике, уз што мањи трошак по студенту. У необузданој трци за зарадом, факултети смањују трошкове и повећавају приходе, што неизбјежно доводи до мијењања суштине образовања и ерозије најважнијих традиционалних академских вриједности.

Научно-истраживачка дјелатност условила је везу факултета и корпорација, превасходно мултинационалних компанија (посједују средства за истраживање) и академских институција (производе употребљиве идеје). На тај начин знање које је служило друштву сада служи бизнису; образовање је де факто постало производ. Снажна је и тенденција мултинационалних компанија за стандардизацијом сазнања, па се развијају методе и алгоритми помоћи којих ће образовни садржаји постати униформни у сваком дијелу свијета с циљем његовог лакшег трансфера и употребе на глобалном плану. Ради се о лако препознатљивом економском оправдању које кроз повећану ефикасност води успјеху и глобалној доминацији.

Страх од хомогенизације у образовању изражава се на различите начине (глобализација, американизација, империјализација, неокOLONИЗАЦИЈА, поробљавање, потчињавање, наметање западних вриједности, потирање културног идентитета и културних особености и сл.). Све и ако се ради о својеврсној неокOLONИЗАЦИЈИ она је примарно тржишна па тек онда аме-

ричка или данас-сутра кинеска, руска или нечија друга. Наметање идентичних образаца у образовању по узору на индустријска предузећа припрема младе генерације за рад у „истој“ фабрици занемарујући или не узимајући у обзир њихову духовност.

Ма колико ефикасан био, без одговарајуће пропаганде, производни процес не гарантује ни половину успјеха. Иако је реалност сасвим другачија, *Мек Доналдс*, *Кока-Кола* и друге сличне компаније убиједиће конзумента да њихови производи имају лијеп укус, а потрошња пружа одличан осјећај. Уистину, чини се како и образовање постаје истог укуса као и продајни артикли наведених корпорација – лијепо упакован, добро рекламиран производ, али у својој бити испразан, понекад и штетан. Свакодневно искуство нам говори да и факултети, третирајући будуће студенте као потрошаче, на сличан начин подилазе њиховим очекивањима, служећи се уходаним маркетиншким концепцијама. Завођење као начин обликовања живота тако се манифестује и у контексту образовања – како традиционалног, тако и виртуелног – доводећи до потпуно новог и застрашујућег вида *конзумеризма*. Суштина је споредна, студенти су одушевљени брэндовима; чин куповине много је битнији од онога шта се купује.

Принципи корпоративног капитализма данас овладавају и нашим универзитетима. Академска установа третира се као предузеће које производи знање и на слободном тржишту продаје наставне и научне услуге. Сходно томе, сматра се да и факултетом, без обзира да ли је у државном или приватном власништву, ваља газдовати у складу са начинима управљања у привреди, да се његова успјешност може мјерити стопом профита коју ствара. Универзитет постаје институција фабричког типа, са задатком да, према потреби тржишта радне снаге, за што краће вријеме произведе одређени број специјалиста са уско дефинисаним компетенцијама, оспособљених за обављање радних задатака.

О образовању се, дакле, размишља у стриктно економском контексту, све мање као дијелу социјалне политике, а све више као подсектору економске политике. образовање се данас објашњава квантитативно, кроз израчунавање профита који доноси инвестирање у људски капитал; довођењем у везу са финансијама, приносима, развојем људских ресурса, ефективношћу, приходима и трошковима. Схватање високог образовања као инвестиције у људски капитал постало је кључно начело званичних образовних политика широм свијета, посебно код земаља у развоју.

Инструменталистичко образовање као ехо механицистичког и редукционистичког погледа на свијет неоспорно умањује његову традиционалну хуманистичку димензију. Заборавља се да осим практичне употребљивости, образовање и учење повезани су са природом и суштином човјека и његовог очовјечења. Они доприносе расту и развоју личности, усмјерени су поред непосредно опипљивог и на оно духовно, интелектуално. Сходно томе, образовање је само по себи добро и вриједно (уп. Савићевић 2007: 565-586). Умјесто о људском капиталу, много је адекватније говори-



ти о људском потенцијалу – човјеку са свим својим могућностима и стваралачким способностима. Међутим, с аспекта економског рационализма, бескорисним постају сва знања која су тешко тржишно примјенљива. Прилагођавање универзитета захтјевима тржишта замаглило је, па чак и потпуно избацило из њиховог вокабулара она знања, вјештине и навике што их нуде филозофија, друштвено-хуманистичке науке и умјетност. Остаје отворено кључно питање да ли баш тржиште треба бити врховни арбитар у високом образовању. Не можемо се отети утиску да се на тај начин остварује Ничеово пророчанство о *образованом филистру*: „Али то такође уопште не треба да буде, као што је речено, вијек готових и сазрелих, хармоничних личности него вијек заједничког, по могућству што кориснијег рада. То управо значи само ово: људе за циљеве времена треба дотјерати тако да што је могуће раније заједнички својски приону на посао: они треба да раде у *фабрици опитних корисности*, па чак да тиме уопште више не сазру – јер то би био некакав луксуз који би тржишту рада одузео мноштво снага.“

## 2. Традиција активног ума у образовању

Традицију *активног ума* (креативни и критички ум) наговјестили смо као важне факторе разумијевања, схватања и прихватања глобализације у савременом свијету како на различитим нивоима и подручјима испољавања, па тако и у образовању. Традиција *активног ума* у образовању је лајбницовска насупрот традицији *пасивног ума* која је локовска.

Џон Лок је, као што је познато, претпоставио да је душа јединке на рођењу *табула раса*, а сам интелект пасивна ствар која стиче садржај и структуру утискивањем чулних доживљаја и укрштањем асоцијација (*nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu*). Готфрид Лајбниц је допунио Локову изреку ријечима: (*excipe: nisi ipse intellectus*). За Лајбница интелект је непрестано активан сам по себи, привржен рационалном рјешавању проблема и склон да манипулише чулним подацима у складу са својом инхерентном природом. За Лока организам реагује када је стимулисан, за Лајбница, он је самопокренут. Локово становиште је очигледно наслоњено на Хјумову, а Лајбницово на Кантову филозофију. Локовска традиција *пасивног ума* преовлађује у бројним типовима асоцијационизма, бихејвиоризму, психологији стимулус-реакција (С-Р), позитивизму, разним математичким моделима и сл. Сви ови правци држе да оно што је спољашње и видљиво јесте основније од онога што није. С обзиром на „чињеницу“ да је душа *табула раса*, није важан сам организам, већ оно што из спољашњости дјелује на организам. Личност се посматра као спој рефлекса и навика, а учење као замјењивање једне дјелотворне дражи другом, или једног одговора другим, што суштински јесте бављење јединицама навике. Све ове претпоставке оваплоћене су у позитивистичкој психологији како би је довеле у исти ред са физиком и математиком и тиме допринијеле обједињавању наука. Притом се

мало води рачуна о сложеним проблемима мотивације, интеграције на вишим нивоима, човјековој свијести, слободи, јаству, самоостваривању и сл.

Насупрот локовској традицији, лајбнићовска традиција држи да особа није збир радњи нити пуко мјесто радњи. Особа је *извор* радњи, а њена дјелатност није последица подстицаја изазваних унутрашњим или спољашњим дражењем него је сврховита, усмјерена будућности. Лајбнићово схватање почива на Аристотеловој доктрини *орексије* и *ентелехије* које су биле подлога и за доктрину *интеција* Св. Томе Аквинског. Франц Брентано је експлицитно изложио да у сваком тренутку времена људска душа је *активна* и *усмјерена*, непрекидно обузета расуђивањем, упоређивањем, схватањем, љубављу, чежњом, избјегавањем. И Кантово схватање о инхерентним категоријама и облицима мишљења супротно је Локовој *табула раси*. Та *инхерентна активност ума* уобличава, сређује и тумачи чулне податке на начин недопустив у елементаристичким теоријама изведеним из учења Лока и Хјума. Изворна феноменологија претпоставља *активног мислиоца* и његово повезивање са основним стањима сопствене свијести. Гешталтна психологија наглашава самодјелатност као аутохтони процес, узима у обзир разне динамичке процесе и барата са огромним бројем појмова који подразумијевају *активни интелект* (динамичка саморасподјела, припадност, увид и сл.). На крају, савремени психолози организмичко-холистичке хуманистичке и персоналистичке оријентације (Голдштајн, Анђел, Маслов, Олпорт...) насупрот инстинктивистичким теоријама мотивације постављају теорију самоостваривања и притом као веома важне истичу човјекове интенције, намјере, жеље и аспирације, његову непрестану активност на усавршавању самога себе.

У овом раду под *традицијом активног ума* посматраћемо *креативност* и *критичко мишљење* као његове градивне елементе. У вези с тим у литератури која је предоминантно психолошка најчешће се сусрећу појмови *креативно мишљење* и *критичко мишљење*. Додуше, у новије вријеме се говори и о креативној интелигенцији (синтагма не баш посве прихватљива за доктринарну психологију), креативности, критичности и сл.

### 3. Креативност и образовање

Креативност се у најширем смислу одређује као *стварање нечег што је истовремено и ново и истински вриједно*. Према овој дефиницији неопходно је разликовати продуктивност и оригиналност од креативности. Продуктивност може бити пука производња велике количине безвриједних ствари (писац који напише огроман број незапажених књига или сликар који наслика велики број неважних слика). Оригиналност, која се често изједначава са креативношћу, такође може бити стварање нечег необичног или безпримјерног што уопште није вриједно пажње, а појединци се труде да се разликују надајући се да ће бити названи креативним.

Колоквијално креативност се најчешће односи на најузвишенији чин стварања, као што је то Божије стварање, или стварање највреднијих дјела у науци и умјетности. Међутим, кључно питање којим научници муче своје мозгове јесте да ли су сви људи потенцијално креативни и да ли ми само не препознајемо да сјеме креативности постоји у свим људским бићима. А. Ротенберг (2010: 13) сматра да одговор на то питање зависи од дефиниције креативности и с мање-више успјешности заступа становиште да креативност постоји у свим људима, и то у сљедећим ситуацијама:

1) када се под креативношћу подразумејева отвореност и флексибилност, налажење нових и корисних рјешења у послу или животним проблемима;

2) када се под креативношћу подразумејева остваривање и изражавање јединствености човјекове личности, стила, циљева и начина интеракције са другим бићима;

3) ако креативност значи способност човјека да расте, развија се и мијења у складу са унутрашњим циљевима и спољашњом стварношћу;

4) када се преузме модел креативности из умјетности по коме је главна компонента креативности способност да се било који задатак – кување, тенис или свакодневни посао – обавља с одређеном елеганцијом или естетском префињеношћу;

5) ако се креативност схвати као бављење умјетничком дјелатношћу, попут цртања, свирања музичког инструмента, писање прича или пјесама, без обзира на то колико је компетентно обављена.

Општи налази до којих је Ротенберг дошао у својим истраживањима упућују на неколико важних чињеница о креативности које су значајне за нашу тему:

1) постоје заједнички психолошки чиниоци, садржани у различитим типовима креативних процеса у умјетности, науци и другим стваралачким пољима; ти заједнички чиниоци представљају специјалне типове мисаоних образаца које примјењују креативне особе током самог стваралачког процеса;

2) обдареност изузетном креативношћу не подразумејева одређени тип личности (креативни људи нису нужно дјетињастии и импулсивни, еготиисти, бунтовници или чудаци);

3) не постоји јединствен тип креативне личности; нити су сви ствараоци компулсивни нити импулсивни иако су многи донекле ригидни, детаљисти и перфекционисти, а не слободни и спонтани;

4) нису сви креативни људи високо интелигентни (када се узму у обзир резултати на вербалним тестовима интелигенције). Многи истакнути сликари, писци, архитекте и др. су само мало изнад просјека;

5) одређени степен интровертности (обузетости собом) доминира међу креативним особама на многим пољима, али има и оних који су изузетно екстравертни;

6) креативни људи углавном презиру ауторитарност, али то чине и други људи;

7) само је једна карактеристика личности и оријентација према животу и раду апсолутно изражена код свих креативних особа: мотивација;

8) креативни људи имају јаку потребу да стварају, дијелом зато што имају таленат да то чине, а дијелом због јаких утицаја средине која им усађује тако снажну мотивацију (уп. Ротенберг 2010: 16-19).

Претходна анализа је показала једно широко схватање креативности, на основу чега је лакше разумјети неке дилеме:

1. Да ли се креативни људи рађају или то постају? Многе креативне особе доносе на свијет изузетне предиспозиције (мануелне за музику, језичке за књижевност, коришћење апстрактних симбола за математику и сл.) Међутим, не постоји креативна особа чијим предиспозицијама нису помогли васпитање и окружење.

2. Да ли су креативни људи лудаци?! Креативност не произлази из лудила (Ван Гог је био луд, али није довољно бити луд да бисте били Ван Гог), већ она може бити само ометана, заустављена психотичним процесом.

Ротенберг је у својој књизи разбио бројне илузије о креативности и развио веома флексибилно схватање овог феномена. Он сматра да креативни људи нису суштински другачији од осталих, осим по мотивацији и посвећености чину стварања; не постоји јединствен тип креативне личности, нису сви креативни људи нужно високо интелигентни, као и то да „лудило“ није никакав романтични или романтизовани предуслов за стваралаштво, каквим га сматрају чак и неки утицајни психијатри.

Креативност и иновација одувijek су представљали основне покретаче напретка. Под њима се подразумејева човјекова способност да ствари и појаве посматра на другачији и нови начин. Због тога је неопходно стимулисање, препознавање, управљање и интензивирање свеколиког инвестиционог потенцијала. Управљање креативношћу подразумејева пословну филозофију и активност усмјерену на сваког појединца, на сваку образовну институцију и на друштвене институције у цјелини. Свакој образовној институцији и сваком предузећу је неопходна одговарајућа позитивна клима као предуслов ефикасног управљања креативношћу.

Облици креативног рада о којима се најчешће говори су следећи:

- иновирање као процес усавршавања постојећег или стварање (увођењем новог производа),
- синтетизирање означава способност прихватања и искоришћавања идеја које долазе из различитих извора; тако, наизглед неvezани подаци и концепти попримају нову цјелину, нови квалитет у погледу знања и спознаја,
- проширивање је тијесно повезано за иновације и синтетизирање; нпр. узимање патентираног проналаска као основе за примјену у

некој конкретној ситуацији, на коју изумитељ можда није ни помишљао.

– копирање носи у себи ново, кад представља помак у односу на оно што је било (нпр. Кина).

За унапређивање процеса креативности у образовању неопходно је разумјети процес учења, а то значи разумјети кључне аспекте човјековог начина размишљања. Поред тога, с обзиром на чињеницу да смо сви другачије кративни, учитељ се мора прилагодити начину на који сваки човјек учи и на тај начин га поучавати. *Активно учење* и *учење откривањем* засновани на практичној активности и испитивању, доприносе ефикаснијем усвајању знања и већој креативности ученика. Застарјеле су методе учења које тјерају ученике да памте чињенице, оне морају бити замијењене методама које омогућавају ученицима да разумију идеје и чињенице. Усклађени садржаји образовања са потребама информатичког друштва, начин усвајања знања, њихова примјереност индивидуалним карактеристикама сваког појединца, оспособљавање за коришћење стеченог знања и подстицање креативних потенцијала ученика, најважнији су захтјеви који се постављају пред савремено образовање. Само такво образовање може оспособити људе да постављају важна питања, критички размишљају и креативно рјешавају проблеме. Само такви људи ће бити спремни на примјену различитих стилова и стратегија које пред њих поставља промјенљива тржишна стварност.

#### 4. Критичко мишљење и образовање

У обиљу радова о критичком мишљењу могу се срести бројна и прилично различита одређења овог појма, од свођења на способност формирања логички прихватљивих закључака до умјетности креирања аутономне животне филозофије и продуктивне праксе (Пешић 2008). О томе да је критичко мишљење у суштини вредновање, говори и етимологија старогрчке ријечи: *критикос* којом се означава формирање суда о вриједности (квалитету, истинитости, адекватности) онога што је предмет процјењивања или преиспитивања (Webster's New World College Dictionary 2010). Џон Дјуи је конструисао прву модерну дефиницију критичког мишљења, које одређује као „активно, истрајно и пажљиво преиспитивање увјерења или претпостављених форми знања, у свјетлу разлога који их подржавају и даљих закључака ка којима воде“ (Дјуи 1910/1991: 9). Оваквим одређењем циља критичког мишљења као процјењивања рационалне заснованости знања, Дјуи је први истакао његову евалуативну природу. У даљој концептуализацији задржана је и разрађена ова димензија значења, па скоро да нема одређења у коме она није експлицитно или имплицитно присутна.

Неспорно постоји потпуно слагање око тога да је критичко мишљење процјењивање и вредновање различитих интелектуалних продуката, које има за циљ доношење суда о њиховој релевантности, ваљаности, конзи-

стентности, утемељености у доказима, вјеродостојности, оправданости, и сл.

Из Дјуијевог одређења критичког мишљења видимо да он схвата предмет вредновања веома широко, као процјењивање рационалне заснованости увјерења, али и *сваке форме знања*. Та ширина задржана је у каснијим одређењима овог појма, па се као предмет евалуације наводе различити интелектуални продукти: тврдње, увјерења, судови, (полазне) претпоставке, закључци, аргументи (докази), хипотезе, теорије, тумачења, дефиниције, питања (проблеми), информације, резултати посматрања, ставови, одлуке, продукти стваралаштва, итд. (уп. Пешић 2011). Пешићева наводи читав низ аутора који сматрају да критичко мишљење укључује не само вредновање интелектуалних *продуката* већ и *процеса* којима се до њих долази (Брукфилд 1987; Коен и др. 2002; Халперн 2003; Леви 1997; Липман 1991; Пол 1993). Они наглашавају *метакогнитивну* димензију критичког мишљења, јер није могуће мислити критички ако и властито мишљење није предмет вредновања, ако се не преиспитаје и сам начин расуђивања којим смо дошли до одређеног закључка, чиниоци које смо узели у обзир приликом доношења одлуке, извори ограничења и потенцијалних грешака и сл. Зато Пол истиче да је један од конституената критичког мишљења управо ментална навика систематског праћења, анализирања и процјењивања тока и исхода мишљења, према задатом циљу и јасним критеријумима вредновања. На томе почива битна одлика критичког мишљења – *аутокорективност*, па Пол каже да критички мислити значи „мислити о властитом мишљењу, док мислимо, да бисмо мислили боље“ (Пол 1993: 91). Доминантно схватање циља критичког мишљења утемељио је такође Дјуи. Као заступник прагматизма, он је наглашавао *инструменталну вриједност* мишљења и сазнања, њихову корисност за рјешавање проблема и ефикасније остваривање циљева. Дјуијев инструментализам чврсто је уграђен и у данашње концепције критичког мишљења: вредновање интелектуалних продуката и на њима заснованих акција треба да води успјешнијем остваривању циљева, ефикаснијој пракси. По овом схватању, критичко мишљење види се као „боље и исправније резонување“, „брже и ефикасније читање“, „успјешније рјешавање проблема“, односно као супериоран начин вршења било које активности. Оно омогућава појединцу да рационално анализира проблеме, да мање гријешу у расуђивању, да лакше пронађе, организује и употреби информације, да ефикасније рјешава проблеме и доноси цјелисходније одлуке, правећи најбољи баланс уложеног и добијеног. Готово свим концепцијама заједничко је то да се критичко мишљење одређује као *вредновање* различитих интелектуалних продуката, које је руковођено јасним *критеријумима* или стандардима, и засновано на анализи релевантности и снаге понуђених *разлога* или доказа. Осим овог заједничког језгра, у дефинишуће карактеристике критичког мишљења један број аутора убраја и осјетљивост на *контекст* (специфична природа задатка, предметне области, социјалног, историјског или културног контекста), *метакогнитивност*

(преиспитивање процеса, а не само продуката мишљења) и рефлексивност (стално преиспитивање и став *здраве сумње*).

Сигел је међу првима упозоравао на то да је, упркос великом интересовању за ову област, појам критичко мишљење остао "нејасан и лоше дефинисан" (Сигел 1988: 2). Оно на шта упозоравају овај и бројни други аутори јесте да се помало "излизало" значење и девалвирала важност захтјева за развој критичког мишљења. "Ако се слажемо" каже Сигел, "да због различитих разлога критичко мишљење треба да се уважи као образовни циљ, а што су истицали филозофи још од Платона до Дјуија, потребно је да се помјеримо од тврдње коју више нико не преиспитује (колико је постала подразумевивајућа) ка озбиљном истраживању самог концепта критичког мишљења и разматрању разлога због којих га видимо као важан образовни циљ" (Сигел 1988).

Када се разматрају могући конституенти критичког мишљења, већ је уобичајено да се говори о двије групе или класе конституената: (1) когнитивним, које чине различите *способности и вјештине* и (2) диспозиционалним, који се односе на *вриједности, црте личности, ставове, интелектуалне навике*. На тај начин критичко мишљење демонстрира сву сложеност психичких феномена који увијек представљају *интеграцију когнитивног, емоционалног и конативног*. Сложена питања која се тичу односа способности и вјештина критичког мишљења с једне стране, и читавог сплета унутрашњих диспозиција с друге стране (емоционалних, мотивационих, вриједносних, па и моралних) морају наћи одговор у свакој концепцији критичког мишљења која претендује да буде обухватна и примјенљива. Као и све друго што се тиче човјекове дјелатности и критичко мишљење је израз цијеле личности, а не скуп фрагментираних менталних активности.

*Однос критичког мишљења и осталих манифестација виших менталних функција* је сложен и тешко "размрсив". Иако бројни аутори разматрају проблем односа критичког мишљења са општом интелектуалном способношћу, креативним мишљењем, рјешавањем проблема или социјалном интелигенцијом, ова сложена питања још увијек се могу сматрати отвореним. Питање *улоге садржаја* у критичком мишљењу, такође, представља извор живих теоријских дилема са великим практичним импликацијама. Да ли је и по чему критичко мишљење *општа способност* која се може примјењивати у различитим контекстима и предметним областима? Колики је и какав удио области и предметног знања у његовим реалним манифестацијама? Колико је оправдано говорити о критичком мишљењу *уопште*, тј. независно од домена примјене? (уп. Пешић 2008).

Ограничавање критичког мишљења искључиво на способности и вјештине подразумијева да се „критичким мислиоцем може назвати особа која је у стању да примени те вјештине и успјешно прође тест критичког мишљења, без обзира на то да ли их и колико често користи у свакодневном расуђивању“ (Сигел 1988: 6). Најважнија дистинкција тиче се разлике између *овладавања* вјештинама и њихове *актуелизације*, односно између

*компетенције и постигнућа*. Скоро сваки човјек може научити принципе критичког мишљења и овладати потребним вјештинама, али разлози због којих научено не примјењује у свакодневном расуђивању најчешће не леже у недостатку способности, већ у домену личности, вриједносних оријентација и моралних начела. Сигел зато сматра да је потребно направити разлику између процјењивања разлога, као *когнитивне* компоненте критичког мишљења, и његове *некогнитивне* или вриједносне компоненте, коју назива „критичким ставом“. Пошто су обје компоненте неопходне за ваљано одређење критичког мишљења, Сигел је међу првима критиковао концепције у којима се оно своди само на способности и вјештине. Тиме је отворено једно од најважнијих питања у концептуализацији критичког мишљења, које се тиче његове конативно-афективне димензије, односно улоге некогнитивних чинилаца или *диспозиција* за критичко мишљење. Ради се о вриједносним оријентацијама, ставовима, цртама личности и интелектуалним навикама од којих зависи да ли ће појединац заиста примјењивати способности и вјештине критичког мишљења у различитим ситуацијама свакодневног живота. Укључивање некогнитивне димензије у одређење критичког мишљења веома је важно, јер омогућава да се оно заснује и оправда не само инструментално, већ и на моралној основи.

##### 5. Традиција активног ума и глобално образовање

У другачијем глобалном свијету каквог смо представили у овом раду другачије су концептуализоване и образовне потребе. Према Гргину (2004), оне се односе на а) стицање знања и навика, б) стварање услова за развој стваралаштва и в) развијање емотивног потпорног склопа мотивације. У свакој од ових категорија образовних потреба своје мјесто могу да имају и оне чијим задовољавањем ученици могу активно и квалитетно да учествују у савременом глобализованом друштву. Прије свега да развију *глобалну свијест и критичко мишљења* које се сматра њеним значајним модератором и неопходно је за разумијевање и рјешавање проблема у глобализованом свијету, да *стваралачки и кооперативно уче*, стекну знања и вјештине које их чине *културално компетентним*, односно да разумију и прихватају друге културе, да проблеме сагледавају у *интернационалном контексту*, што води ка томе да себе виде као *грађанина свијета* (уп. Лазаревић 2011: 396).

Актуелна глобализација подразумијева глобалну свијест, у чему значајну улогу игра критичко и стваралачко мишљење као важни модератори глобалне свијести, чији развој такође треба подржавати током образовања. Постоји мишљење да су глобална свијест и критичко мишљење важни у контексту глобализације јер могу да сензитизирају младе за вриједности и увјерења других култура, што је важан услов живота, рада и стварања у глобалном свијету (уп. Гибсон и сар. 2008)



Критичко мишљење, као виши облик мишљења, манифестује се кроз низ вјештина које су међусобно повезане, што омогућава реално сагледавање и разумијевање многих комплексних проблема са којима се појединац суочава у разумијевању непосредног и ширег окружења. У предложеној структури способности и вјештина критичког мишљења Антић Јанковић и сар. (2007) издвајају се три сегмента: а) *опште, базичне претпоставке* критичког мишљења које чине вјештине логичког расуђивања, као што су уочавање и разумијевање релација, извођење и заснивање судова, доказивање и оповргавање и разликовање природе сазнајних категорија, б) *дистинктивне карактеристике критичког мишљења* као што су евалуативност, осјетљивост на контекст и метакогнитивност, в) *критичка рецепција* која се односи на пријем, селекцију, организовање и процењивање инфромација и *критичка продукција* која обухвата скуп способности и вјештина које се активно користе у самосталном креирању различитих исказа, текстова као и приликом рјешавања различитих врста задатака.

Ови аутори наводе и социјално-емоционалну димензију критичког мишљења. Она се испољава у појединачним ставовима, вриједностима и обрасцима понашања и може се развијати кроз образовни процес. Некогнитивни аспекти критичког мишљења су предуслов за његово испољавање. Међу некогнитивним чиниоцима критичког мишљења, као најзначајнији, наводе се: *радознаост* која је усмјерена на околин у цјелини и ка свему новом, *истрајност* у трагању за рјешењима, *флексибилност* у мишљењу и формирању ставова, спремност да се *јасно искаже свој став*, *толерисање различитих мишљења*, *отпорност на прерано доношење закључака и рјешења*, *отвореност ума* и *спремност на сарадњу* која је неопходна при рјешавању комплекснијих проблема и задатака. Уз критичко мишљење најчешће се везују позитивне вриједности као што су активизам, демократска вриједносна оријентација, социјална одговорност, правично друштво. Дакле, развијено критичко мишљење, са својом социјално-емоционалном димензијом, јесте компетенција без које би знање о глобалном свијету и његово разумијевање били веома отежани. Оно је од значаја и за развијање других компетенција које су потребне за живот у глобализованом свијету међу којима се посебно важном сматра културална компетентност даровитих (уп. Лазаревић 2011: 398).

Глобално учење је социјално-конструктивистичка активност која укључује искуствено учење и учење базирано на пројектима. Ово учење ствара прилике ученицима активног ума да се узајамно повежу превазилазећи културалне баријере и велике удаљености, да осјете блискост са људима из различитих средина и да промовишу разумијевање различитих култура. Овај облик учења омогућава им да већ од почетних година школовања буду у интеракцији са различитим популацијама, да се суоче са културним стереотипима, да постану отпорни на симплификације других култура и глобалних проблема. Укључивањем у глобално учење добијају прилику да истражују различите погледе на свијет и проблеме, да критички уче о сили,

дискриминацији и неправди и да доживе крос-културално искуство учења. Овдје се не ради само о једноставном повезивању ученика путем модерних комуникационих технологија.

Глобално учење је на ученика усмјерена активност, ослоњена на дијалошку ко-конструкцију мишљења између ученика из различитих култура, а који при томе остају у својим срединама. Педагошки приступ у укључивању ученика у глобално учење базира се на одређеним *условима* неопходним за *глобално учење, повезаним са карактеристикама ученика и процесима који се одвијају у глобалном учењу*, што води усвајању *карактеристика грађанина свијета*, које се очекују као *исходи глобалног учења* (Гибсон и сар. 2008).

У организовању глобалног учења потребно је водити рачуна о одређеним *карактеристикама ученика* и одређеним *процесима* како би се дошло до жељних *карактеристика грађанина свијета*. Да би глобално учење било продуктивно потребно је да ученици у извјесном степену посједују *одређене диспозиције и вриједности* као што је базично уважавање разлика и отвореност према мишљењу других, осјетљивост за моралне проблеме и права, за осјећања других и да показују забринутост како за локалне, тако и за глобалне социјалне проблеме.

Глобално учење, по својој концепцији, ствара услове и изазове за даљи развој ових диспозиција и вриједности ученика кроз интеркултуралну комуникацију, промишљање и сарадњу, што их води ка развоју особина које карактеришу одговорног грађанина свијета (Гибсон и сар. 2008). Постојање, бар у иницијалној форми, *глобалне свијести*, која се може одредити као знање о глобализацији и питањима и проблемима који резултирају из ње а који утичу на живот сваке особе, омогућава ученицима да се успјешније укључе у интеракције које се остварују у процесу глобалног учења. Тако могу да напредују у стицању општих увјерења и осјетљивости за вриједности других култура, да обогате своја знања и разумијевања других кроз размјену мишљења и информација.

Искуства у коришћењу информација са интернета, ослањањем на *технолошке вјештине* које данас посједују скоро сви ученици у развијеним земљама, неопходна су основа за укључивање у глобално учење, кроз које се оне даље развијају и обогаћују. Да би се ученицима омогућило квалитетно приступање информацијама са интернета и њихово адекватно и продуктивно коришћење, потребно је да овладају *информационом писменошћу* која се испољава кроз шест вјештина: дефинисање задатка у вези са информационим проблемом, стратегије тражења информација, локација и процјена извора информација, употреба информација, њихова синтеза и евалуација (уп. Лазаревић 2006).

У одређењу *карактеристика ученика* које су у функцији њиховог успјешног укључивања у глобално учење, значајан ослонац нађен је у теорији мултиплих интелигенција Х. Гарднера и сарадника (1999), међу којима су од посебног значаја *интерперсонална* и *интраперсонална* интелиген-

ција. Ученици са израженом интерперсоналном интелигенцијом, у ситуацији глобалног учења могу даље унапређивати своје *вјештине интеркултуралне комуникације*. Слично томе, интраперсонална интелигенција, која је основа доброг познавања себе, као и *рефлексивно мишљење* и *метакогниција*, који указују да се ради о свјесном, на мишљењу заснованом учењу, потребни су за постизање постављеног циља глобалног учења, кроз које се и даље развијају. У препорукама наставницима који желе да своје ученике укључе у глобално учење указује се на то да је потребно унапријед радити на развоју ученикових базичних *компетенција сарадње* јер ће тако само вријеме учешћа ученика у пројекту бити боље искоришћено. Сарадња је веома потребна када, у ситуацији глобалног учења, ученици раде у мултикултурном тиму да би постигли циљ учења. Глобално учење је интердисциплинарно по природи и базирано је на реалним животним проблемима. Потребно је да ученици, укључени у глобално учење, имају у извјесном степеноу развијене *вјештине критичког мишљења*, које ће се кроз искуства у глобалном учењу, даље значајно развијати. Вјештине критичког мишљења су важне за успјешно рјешавање проблема и доношење етичких одлука које процјењују сви учесници у глобалном учењу, а који се одликују различитим погледима на проблеме у оквиру глобалног контекста. Комплексност једног пројекта глобалног учења захтијева бројне вјештине критичког мишљења да би се генерисала могућа рјешења, донијеле одлуке и постигао циљ пројекта (уп. Гибсон и сар. 2008).

Глобално учење омогућава ученицима да се путем развоја одређених карактеристика формирају као *грађани свијета* и истовремено развију одговорност према томе свијету. Другачије казано, да формирају и усвоје знања, вјештине, ставове и вриједности које су потребне да би неко функционисао као одговоран грађанин свијета. Споменуте карактеристике постају уочљивије и даље се развијају када је ученик у интеракцији са особама из других култура, а које имају другачије вриједности, увјерења и поглед на свијет и живот, а што се дешава у ситуацији глобалног учења. Постоји мишљење да се глобално учење може интегрисати у курикулуме свих предмета, а у којима се даље ученици могу усмјеравати ка рјешавању проблема везаних за потребе уже или шире друштвене заједнице (уп. Лазаревић 2011: 401-402).

#### *Закључак*

*(Питања, потенцијални одговори и педагошке консеквенције)*

- Живимо у друштву глобалне економске кризе, насиља, пљачке, корупције, лицемјерја, тероризма – глобалне фрустрације.
- Савременим свијетом владају три основне емоције: страх, нада и понижење, много важније од гњева, очаја, мржње, љубави, части и солидарности (Доминик Мојси).

- Лажна дилема: Треба ли се борити против актуелне (другачије схваћене) глобализације или јој се треба прилагодити.?
- Да ли се исплати данас борити против глобализације интернета, сателитске телевизије, енглеског језика, болоњске филозофије образовања?
- Да ли ико паметан може остати равнодушан према култу некомпетентних ауторитета?
- Активни ум, стваралаштво и критичко (не критизерско) мишљење. *Не живимо да бисмо мислили, него мислимо да бисмо живјели* (Џон Дјуи).
- Моралне врлине: радљивост, храброст, усредсређеност, самопоуздање – битне одреднице испољавања активног ума.
- Образовање на бази традиције активног ума иновирано савременим глобалним образовањем омогућава развој глобалне свијести одговорног грађанина свијета.
- Од таквих људи се може очекивати да буду носиоци промјена и напретка у разним доменима глобалног друштва и да своје посебне таленате и способности усмјеравају у правцу који доринноси рјешавању проблема са којима се сваки појединац и цио свијет суочавају.
- Усаглашавање образовања са потребама савременог дигиталног доба има задатак да повећа човјекову *прилагодљивост времену* и да изгради способности које су му потребне, да се критички односи према промјенама изађе на крај с њима и да им се креативно прилагоди.
- Неопходно је у образовној пракси створити услове за адекватан развој *глобалне свијести* ученика са свим карактеристика *одговорних грађана свијета* који ће бити у стању да сагледају проблеме у интернационалном контексту, са развијеном компетенцијом интеркултуралне комуникације која је услов за квалитетно судјеловање у глобализованом свијету.
- У којој мјери смо образовани у погледу креативности и критичког мишљења?
- У којој мјери располажемо *интелектуалном компетентношћу и моралном храброшћу у погледу активног ума*?
- Колико смо у стању помоћи младим људима да развију активни ум и моралност?
- Само од наставника који су у свом образовању стекли искуство глобалног учења можемо очекивати да посједују компетенције, али и мотивацију за организовање наставе у којој ученици имају прилику за глобално учење.
- Већина људи има способност да испољава неку активност ума (креативност и критичност); то није резервисана само за елиту.

- Да је жив мој професор педагогије из мостарске Учитељске школе, Есад Пецо, након овог излагања засигурно би ме запитао: “Добро, ти само понављаш оно што је Џон Дјуи рекао (...), а шта си ти рекао?”
- И онда, баш као и данас, тешко да бих умио одговорити на то питање.
- Можда је суштина разговора о актуелној глобализацији и традицији активног ума у образовању управо у таквом или сличном питању и трагању за одговором на њега.
- Већини од нас или недостаје *компетенција* или немамо *храбрости* да говоримо и кад умијемо *критички да мислимо*; једно без другог не иде, једно без другог није дјелотворно; нажалост нама често недостаје и једно и друго.

## Литература

- Антић Јанковић и др. 2007: С. Антић Јанковић, *Култура критичког мишљења: теоријско заснивање и импликације за наставу*, Београд: Институту за психологију, Центар за примењену психологију.
- Волк 2007: V. Volk, Citizens of the future world: International outreach in the future problem solving program. *Creative learning today* 15 (2).
- Волк 2008: V. Volk, A global village is a small world. *Roepers Review*, (30).
- Дјуи (1910/1991): J. Dewey, *How we think*. New York: Houghton Mifflin.
- Ђурић 1997: М. Ђурић, *Историја хеленске етике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гарднер и др. 1999. Х. Гарднер, *Inteligencija – različita gledišta*, Јастребарско: Наклада Слап.
- Гибсон и сар. 2008: К. L. Gibson et al., Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roepers Review*. 30:11 - 23.
- Гргин 2004: Т. Гргин, *Едукацијска психологија*, Јастребарско: Наклада Слап.
- Лазаревић 2006: Д. Лазаревић, Информациона писменост даровитих ученика у функцији остваривања индивидуализације у настави, *Зборник* 12. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Квашчев 1976: Р. Квашчев, *Психологија стваралаштва*, Београд: Београдски издавачко графички завод.
- Лазаревић 2007: Д. Лазаревић, Образовање младих за коришћење информација са Интернета – ослонац у развоју критичког мишљења, *Настава и васпитање* (2).
- Лазаревић 2011: Д. Лазаревић, Глобализација и образовање даровитих, *Зборник* (16), Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мојси 2012: Д. Мојси, *Геополитика емоција*, Београд: Клио.
- Олпорт 1997: Г. Олпорт, *Настајање*, Београд: Монт.

- Панић 1997: В. Панић, *Психологија и уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пол 1993: R. Paul, *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Пешић 2008: Ј. Пешић, *Критичко мишљење: Од логике до еманципаторне рационалности*. Београд: Институт за психологију.
- Пешић 2011: Ј. Пешић, Сличности и разлике у концептуализовању критичког мишљења. *Психолошка истраживања*, Вол. XIV (1).
- Ротенберг 2010: А. Ротенберг, *Креативност и лудило*, Београд: Клио.
- Роу 2008: А.Ц. Роу, *Креативна интелигенција*, Београд: Клио.
- Савићевић 2007: Д. Савићевић, Социо-филозофски основи Болоњске декларације, *Педагошка стварност*, 53(7-8), 565-586.
- Сигел 1988: Н. Siegel, *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Стојаковић 2009: П. Стојаковић, *Наставна питања и задаци у свјетлу стваралачких процеса учења*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

## ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И МОТИВИ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

### *Доживотно учење - начин живљења у савременом друштву*

Учење и образовање су дио човјековог постојања, опстанка и живљења. Стога образовање као људско добро треба да буде доступно свим људима, у свим временима. Ако се питамо када човјек почиње, а када престаје да учи, након кратког промишљања доћи ћемо до одговора – „човјек учи док је жив“. Дакле, од човјековог рођења па до смрти траје процес учења. Учење не престаје када се чује школско звоно или када завршимо неки разред. Човјек наставља да учи кроз рад и искуство, ради професионалног интереса или неких других потреба. Учење је комплексан процес који траје, промјене се непрекидно дешавају, тако да је учење човјекова потреба јер се свијет око њега мијења. Стога је кључни моменат учења адаптација човјека на промјене које се дешавају у свијету (в. Лундмарк 2002: 325). Познати чешки педагог Ј. А. Коменски је изједначио трајање живота и учења. Он једнаке границе одређује човеку „за живот и за учење“ (Савићевић 1991:73). Концепција доживотног учења управо налаже доступност образовања свим људима у свим периодима њиховог живота.

Идеја о доживотном учењу није нова и није продукт савременог доба, јер њене коријене можемо наћи у философским и васпитним концепцијама античких мислилаца. Двадесети вијек је оживио идеју о доживотном учењу, а бројне расправе допринијеле су бољем разумијевању и већем квалитету развоја ове концепције. У новије вријеме ова идеја добија све више на значају.

Како указује проф. Савићевић, доживотно образовање се схвата и тумачи на различите начине. Неки су под појмом доживотног образовања подразумијевали само оно образовање које се остварује након стицања дипломе, неки да је то образовање које је намијењено одраслима, док има и аутора који су овај појам тумачили знатно шире и под њим подразумијевали право образовања свих људи, без обзира на ниво образовања, године старости и сл.(в. Савићевић 1983: 15).

Доживотно учење је процес усвајања знања, унапређивања вјештина и способности с циљем развоја човјека и његових потенцијала. Оно подразумијева све облике усвајања знања, како кроз формално, тако и кроз неформално и информално образовање. Доживотно учење има двије димен-

---

\* milicavuk@ac.me

зије - временску и просторну (човјек учи у свим периодима живота, и не само у образовним установама већ на сваком мјесту и у свим животним ситуацијама). Или, како налазимо у литератури, доживотно образовање се темељи на два основна постулата: континуитету и интеграцији. Континуитет означава стицање образовања у свим периодима човјековог живота, док се интеграција односи на повезивање свих облика и нивоа образовања (в. Савићевић 1983: 15). Дакле, човјек током живота континуирано учи, намјерно или ненамјерно, свјесно или несвјесно, како би задовољио различите потребе.

Дуго је владало мишљење да одрасли људи немају могућности да уче. Овакав став налазимо у бројним психолошким теоријама као што је „теорија пластичности“. Заправо, присталице овакве оријентације су сматрале да је са становишта учења одрасло доба непромијењено стање, да након 40. године није исплативо улагати у образовање, јер и ако се десе неке промјене, резултати су једва видљиви, те стога не треба узалудно трошити енергију. Међутим, овакав став оповргао је познати амерички психолог Торндајк, који је спровео бројна истраживања и доказао да одрасли људи са годинама старости не губе способности за учење (в. Савићевић 1983: 173-179). Наиме, одрасло доба носи одређене промјене које треба препознати и уважити у процесу учења, али оне нису фактор који би одрасле људе спријечио да успјешно уче. Бројна истраживања показују да одрасли могу бити успјешнији у односу на младе у неким ситуацијама учења, гдје посебно долази до изражаја њихово искуство и предзнање. „Ако се сматра да образовни напор треба да се наставља током читавог живота људског бића, онда се више не може тврдити да постоји узраст за образовање“ (Лангран 1976: 39). Заправо, постоје периоди у животу који су посебно погодни за учење одређених садржаја, али велики број области је отворен за учење током читавог живота.

Доживотно учење можемо сагледати из два угла: човјек је „принуђен“ да континуирано учи и самим тим остварује се концепција доживотног учења, а са друге стране, човјек током живота шири своје искуство, реконструише га, ненамјерно учи нешто ново и опет на тај начин говоримо о доживотном учењу. Свакако, овај други аспект је много слободнији, јер се учење не јавља као „принуда“, већ као избор и воља човјека. Међутим, важно је изнијети и неке основне тезе о „принуди“ на доживотно учење. Савремени свијет карактеришу бројне промјене, све убрзанији развој науке, технике и технологије, умножавају се научне чињенице и све више се интелектуализује процес рада. Да ли човјек може испратити ове брзе промјене уколико није спреман на перманентно, непрекидно образовање? Да ли се појединац може ослонити на искуство које има? Промјене се дешавају у свим кључним областима живота: рад, породица, слободно вријеме и све ово се рефлектује на процес учења и човјеков однос према њему. Знања која је човјек стекао кроз своје основно школовање и професионално припремање често се показују недовољним. Искуство и предзнање којима одра-



стао човјек располаже значајни су чиниоци успјешног учења. Они свакако представљају основу од које се увијек мора полазити када говоримо о образовању одраслих. Међутим, искуство и предзнање могу бити и препрека, тј. демотивишући фактор, уколико се одрасли искључиво ослањају на знања, вјештине и способности које посједују. „Како се мења технологија, мењају се и потребна знања, па и ако се образовање схвати искључиво као припрема за професије и као обучавање вештинама важним у раду, већини теоретичара је јасно да ће убудуће бити потребно стално или доживотно учење” (Гиденс 2001: 268). Свједоци смо да је у данашњем друштву нужно реконструисати своје искуство и предзнање, те да нам они служе као основа за даљу надградњу. Заправо, искуство и предзнање застаријевају. Човјек је имао искуство, знање, вјештине за обављање одређеног посла, али промјене које се дешавају у свијету рада утичу на то да више није довољно знање којим је овладао, искуство и вјештине које посједује, већ су потребне нове компетенције. Што значи да се човјеку намеће потреба за учењем, јер „процес учења није само основа развоја у раном детињству, него током читавог живота јединке”(Ољача 1992: 14). Одрасли су свјесни да њихова физичка кондиција зависи од активности и континуираног вјежбања, али донекле нијесу свјесни чињенице да интелектуални развој такође изискује „вјежбање“, тј. интелектуалне функције се једино кроз учење и образовање обнављају (*Memoria minuitur, nisi eam exerceas* – Памћење слаби ако га не вјежбаш). Дакле, учење јесте човјекова стална потреба, јер без задовољења ове потребе није могућ његов развој.

Лангран истиче низ фактора који условљавају отјелотворење концепције доживотног учења, називајући их искушењима савременог човјека: убрзане промјене, демографска експанзија, развој научних и техничких знања, политички изазови, информације, доколица и сл.(в. Лангран 1976: 9-23). Аутор објашњава како све ове промјене утичу на човјека и његов однос према образовању. Савремени свијет човјеку поставља нове изазове. „Појам интелектуалног или стручног пртљага довољног за читаво трајање живота на путу је да нестане. Под притиском унутарње потребе, као и да би одговорило спољним захтевима, образовање данас добија своје право значење, а оно није у стицању количине знања, већ у развоју човека...” (Лангран 1976: 38). Човјеку се намеће потреба да усваја нова знања из различитих области. Потребна су му знања која су у вези са професионалним развојем, дакле овладавање новим вјештинама које изискује процес рада. Затим садржаји из области породичног образовања, јер се промјене одражавају и на породицу, њено функционисање, однос између родитеља и дјете и сл. Неспорно важна област јесте опште и културно образовање, човјеку су потребна сазнања како да рационално и позитивно користи своје слободно вријеме, знања из области екологије и друштвено-политичког образовања. Као што видимо, широка је лепеза садржаја образовања одраслих. Само перманентним образовањем човјек може остварити своје разноврсне унутрашње потребе, како би одговорио спољним захтјевима. У складу са прет-

ходно наведеним намеће се став да је доживотно учење начин опстанка и живљења у савременом свијету. „Ако не учимо, да ли уопште и настављамо да живимо?“ (Тајт 1998: 254). Може ли човјек живјети, адаптирати се на промјене, разумјети окружење без учења и образовања? Опет се питамо да ли су довољни знање и искуство којима располаже?

Доживотно учење је дубоко демократска идеја, хуманистичка идеја, јер се захтијева доступност образовања свима без обзира на године старости, пол, ниво образовања и друга социјално-демографска обиљежја, односно доступност образовања свих о свему. Доживотно учење је заправо пут ка очовјечењу, односно самоостарењу. Оно омогућује сваком појединцу да развије своје потенцијале, оно најбоље у себи, односно обезбјеђује континуиран и хармоничан развој личности.

Идеја доживотног учења подразумијева и одговарајући социјални контекст, односно неку врсту социјалне организације. Сматрамо да је та социјална организација или контекст неопходан за остваривање концепције доживотног учења, а то је управо „друштво које учи“. Заправо, ова идеја није нова и њене коријене можемо наћи у Платоновим философским идејама, а нарочито у мислима Коменског. Суштина ове идеје је да треба створити друштво у коме ће образовање бити доступно свима, тј. да се сви образују о свему. Међутим, кључно питање које истиче проф. Савићевић јесте то да ли је реално говорити о друштву које учи ако имамо у виду број неписмених људи у свијету (в. Савићевић 2000: 11-15). Дакле, најприје треба радити на решавању проблема неписмености, па тек онда стварати друштво које учи. Нека развијена друштва могу послужити као примјер како треба и како је могуће стварати друштво које учи. Многа од њих се заснивају на економији знања, развијају читаве образовне системе, институције, и на тај начин властити економски просперитет темеље на знању. Што значи да је друштво које учи остварљива идеја али захтијева одговарајући социјални контекст, те самим тим зависи од њега.

Колика је вриједност и значај доживотног учења у савременом свијету показује и настојање Европске уније да њене земље чланице, као и тјела (Савјет, Комисија) у оквиру својих компетенција идентификују стратегије и практичне мјере за подстицање доживотног учења за све. Заправо истиче се нужност увођења доживотног учења на индивидуалном и институционалном нивоу, као и у свим сферама јавног и приватног живота. Стога је Европски савјет, на засиједању у Лисабону (2000. године) донио *Меморандум о доживотном учењу*, гдје је истакнуто шест кључних порука које су у вези са практичном примјеном доживотног учења: нове базичне вјештине за све; већа улагања у људске ресурсе; иновације у поучавању и учењу; вредновање образовања; промишљање вођења и савјетовања и приближавање образовања мјесту становања.

Идеја доживотног учења јесте стара, али оно што је ново јесте покушај да се ова идеја оживотвори, а да бисмо могли говорити о њеном отјелотворењу морамо имати и одговарајући контекст. Доживотно учење је ва-

жно за компететивност и запошљавање, али и за социјалну инклузију, активно грађанство и лични развој. Доживотно учење се односи на све људе, а образовање одраслих је кључни услов, последица доживотног учења. Заправо, оно је дио, кључна компонента и најочигледнија манифестација доживотног учења.

### *Мотиви образовања одраслих*

Теоријска промишљања о концепцији доживотног учења, изнијета у претходном поглављу, јасно указују на нужност и неизбјежност учења у савременом друштву. Заправо, како смо већ указали, учење је кључ човјековог развоја и начин опстанка и преживљавања. Све нам то указује да је неопходно анализирати партиципацију одраслих у програмима образовања, јер на тај начин можемо и видјети у којој се мјери заиста остварује концепција и идеја доживотног учења у одређеном друштву.

Партиципација је процес директног задовољавања образовних потреба кроз процес учења. То је врло комплексан социјално-културолошки феномен који зависи од бројних фактора. Када у једном друштву настојимо да анализирамо партиципацију одраслих у образовању и учењу онда прије свега сагледавамо кључне мотиве и баријере образовања одраслих, тј. факторе који стимулишу или дестимулишу тај процес. У нашем друштву, као и у многим земљама у региону стопа партиципације одраслих у програмима образовања је изразито ниска, те стога треба и радити на идентификовању кључних мотива образовања одраслих како би се повећао број оних којих партиципирају у различитим образовним активностима. Бројне емипријске студије су се управо бавиле мотивима образовања одраслих. Међутим, иако је често истраживан овај феномен не губи на актуелности, јер је партиципација увијек условљена социјалним контекстом односно средином у којој се остварује. Стога у литератури можемо пронаћи врло разнородне мотиве због којих се одрасли укључују у образовне активности.

Аутори Морстеин и Смарт су на основу факторске анализе Бошијеве скале образовне партиципације утврдили шест фактора који утичу на партиципацију одраслих у учењу и образовању: социјалне везе, спољна очекивања, социјална добробит, професионално напредовање, бјекство/стимулација и когнитивни интерес (в. Савићевић 1989: 18-19). Канадски андрагог Тоф је кроз истраживања утврдио три мотива због којих се одрасли опредјељују на укључивање у образовне активности: 70% испитаника учи јер жели да користи или примијени знања и вјештине; 20% испитаника учи због радозналости или жеље да посједује знање за своју душу и 5% испитаника учи ради стицања дипломе или сертификата (в. Кулић 1997: 104). Ауторка Крос запажа да највећи број испитаника учи из прагматичких разлога, и велики је број оних који уче из задовољства, док је мали број оних који уче само због сертификата или дипломе (в. Кулић, Деспотовић 2005: 159). Велики број истраживања управо потврђује чињеницу да

код одраслих доминирају мотиви од којих имају неку корист, односно мотиви који имају практичну вриједност. Наиме, одрасли ће инвестирати своје вријеме и новац у образовне активности од којих ће имати неку корист, у смислу задовољења неке образовне потребе или личног интереса. Дакле одрасли неће бити мотивисани на партиципацију у програмима образовања уколико садржаји нијесу утемељени на њиховим потребама и/или интересима. За свеобухватнију анализу и проучавање мотива образовања одраслих значајно је осврнути се на статистичке податке и резултате истраживања неких развијених земаља. Резултати истраживања које је реализовано у Финској показују да већину испитаника мотивише лично унапређење и развој професионалних вјештина, затим повећање зараде, жеља за промјеном, жеља за обављањем захтјевнијих пословних задатака, добијање задужења за друге пословне задатке, незапосленост или под ризиком незапослености, жеља да се промијени посао, жеља да се стекну нова пријатељства, стицање поштовања које долази са образовањем, сигуран и сталан посао, добијање формалних квалификација, жеља да се промијени занимање, угледање на пријатеље и други разлози ([www.stat.fi/til/aku/1995](http://www.stat.fi/til/aku/1995)). Као што видимо, код испитаника доминирају и заузимају примат мотиви који су у вези са њиховом професијом и жељом да напредују, а самим тим побољшају свој статус и егзистенцију.

И многи наши андрагози бавили су се истраживањем мотивације одраслих за учење. Владо Андриловић у истраживању мотива за укључивање у образовне активности дошао је до сљедећих резултата: жеља за напредовањем, жеља за учењем без јасно одређеног циља, жеља за бољом зарадом, жеља за бољим социјалним статусом, жеља за успјешним управљањем... (в. Ђукановић 2008: 115). Бора Самоловчев је утврдио сљедећу хијерархију мотива образовања одраслих: жеља за стицањем веће квалификације, непосредна материјална корист, жеља за проширењем опште културе, упућеност од предузећа, жеља за афирмацијом у струци, посебан интерес за учење и утицај других (в. Деспотовић 1991: 77). Све претходно наведене класификације мотива образовања одраслих потврђују њихову разноврсност и истовремено указују на комплексност процеса партиципације, заправо указују колико је тешко доћи до одговора зашто се одрасли укључују у различите програме образовања. Оно што са сигурношћу тврдимо јесте чињеница да су код одраслих циљ и мотив у јаком корелационом односу. Дакле, одрасли увијек морају имати јасно одређен циљ, зашто нешто уче, шта желе тиме постићи и на тај начин бивају више мотивисани за образовну активност.

Претходне емпијске студије које су фокусиране на проблематику мотива образовања одраслих, послужиле су нам приликом осмишљавања и израде методолошке процедуре нашег истраживања које је реализовано у Црној Гори, на територији општине Никшић, као дио магистарског рада. Циљ истраживања одредили смо двоструко: утврдити хијерархију мотива образовања одраслих; и утврдити да ли социјално-демографска обиљежја

детерминишу мотиве образовања одраслих и мотивациони капацитет. Истраживачким узорком био је обухваћен 251 испитаник са територије општине Никшић. За наведени узорак смо се определијели из тог разлога што Никшић сматрамо типичном средином која је карактеристична за већи дио Црне Горе, и због материјално-техничких, пространих и временских ограничења. Стога смо у наредном поглављу приказали и анализирали кључне резултате подузетог истраживања.

### *Интерпретација и дискусија добијених резултата*

У овом поглављу рада најприје смо приказали хијерархију мотива образовања одраслих, а затим смо приказали хијерархију мотива образовања запослених и незапослених. Ово смо урадили са намјером да уочимо евентуалне разлике у хијерархијама увођењем независне варијабле запосленост/незапосленост. Затим смо вршили упоређивање претходно дефинисаних независних варијабли са свим појединачним мотивима (који су били понуђени као тврдње у скали процјене) и након тога израчунали укупни мотивациони капацитет испитаника. Надаље смо упоређивали независне варијабле са мотивационим капацитетом испитаника.

### *Хијерархија мотива образовања одраслих*

У овом дијелу анализирали смо хијерархију (ранг листу) мотива образовања одраслих, која је добијена на основу емпиријског истраживања. Полазници су вредновали понуђене мотиве оцјенама од 1 до 5 (оцјена 1 је најнижа, а оцјена 5 највиша вриједност). Након тога рачунали смо просјечну вриједност за сваки појединачни мотив, како бисмо направили ранг листу мотива образовања одраслих, тј. њихову хијерархију. Надаље смо анализирали хијерархију мотива образовања запослених и незапослених како бисмо уочили постојеће разлике.

Добијени подаци показују да је на врху хијерархије мотива образовања одраслих мотив који је у вези са осигуравањем сталности посла, или пак добијања посла (уколико испитаници припадају категорији незапослених). На другом мјесту је мотив повезан са добијањем бољег радног мјеста, а на трећем повећање зараде. Респондентима су мање мотивишући следећи: лично самооставрење, добијање вишег статуса у професији, даље стручно усавршавање, добијање знања ради самог знања, инетресовање за неку област, културно сазнавање, постизање бољег социјалног статуса, дружење са другима, настојање да постану ефикаснији грађани, рационалније искориштавање слободног времена, упућеност од предузећа, лакше укључивање у друштвено-политички живот, и угледање на пријатеље и познанике.

Увиђамо да се на врху хијерахије мотива налазе мотиви који су повезани са обезбјеђивањем егзистенције (кроз осигуравање сталности посла,

добијање бољег радног мјеста и повећање зараде), што заправо потврђује тезу да образовање одраслих увијек мора бити функционално. Након тога издваја се мотив личног самоостварења, што заправо потврђује чињеницу да одрасли људи након задовољења својих егзистенцијалних потреба теже самоактуализацији, односно настоје да развију све властите потенцијале како би потпуно остварили своју личност, а тиме и били задовољни својим постојањем. Надаље се издвајају мотиви који су везани за самог појединца и који се тичу његових разноврсних потреба које настоји да задовољи кроз учење и образовање. Примјећујемо да се на дну хијерархије мотива образовања налазе мотиви који су у вези са укључивањем појединца у друштвено-политички живот и угледање на пријатеље и познанике. Ово бисмо могли тумачити на начин да друштвено-политички ангажман не захтијева образовање, тј. мишљења смо да наши испитаници управо тако перципирају ову област. А угледање на пријатеље као јако низак мотив образовања показује да је заиста мало људи укључено у неку образовну активност и мала је вјероватноћа да им партиципација нешто доноси, те самим тим можемо се запитати да ли имају некога у свом окружењу на кога би се могли угледати. Заправо, овај мотив најниже вреднују, што је и очекивано када се узму у обзир сви претходни који су, са сигурношћу тврдимо, много важнији за сваког испитаника, поготово уколико се тичу њихових егзистенцијалних, а уједно и суштинских проблема.

Даље нас је занимало како изгледа хијерархија мотива образовања наших испитаника када их подијелимо у двије категорије – запослени и незапослени, и да ли постоји нека разлика међу њиховим одговорима. Инспирацију (повод) за ово укрштање налазимо у Милеровој теорији образовних потреба. Анализирајући добијене податке увиђамо да је и код запослених и незапослених испитаника примарни мотив осигуравање сталности посла односно добијање посла. На другом мјесту је добијање бољег радног мјеста, а на трећем повећање зараде као мотив за укључивање у образовне активности. Након тога, код запослених четврто мјесто заузима лично самоостварење, а код незапослених добијање вишег статуса у професији. Као разлику уочавамо и то да незапослени дају малу предност, у односу на запослене, мотиву који је у вези са постизањем бољег социјалног статуса и друштвеног угледа. Осим овог, присутна је и разлика када је у питању упућеност од предузећа (директива руководства) као мотив образовања, јер га незапослени постављају на 11. мјесто, а запослени на 14. Обје категорије испитаника (запослени и незапослени) на дну хијерархије сврставају лакше укључивање у друштвено-политички живот и угледање на пријатеље и познанике.

Добијени подаци показују нам да између запослених и незапослених не постоје неке изразите разлике. Стога оправдано можемо тврдити да запослени и незапослени у Никшићу припадају истом социјалном статусу, заправо (не)запосленост није фактор социјалне диференцијације. Ипак, разлике које постоје између запослених и незапослених значајније су за

анализу и дискусију, неголи њихове сличности у рангирању мотива образовања. Дакле, како смо већ претходно истакли, незапослени већу предност (ранг) дају добијању вишег статуса у професији у односу на запослене. Ово управо објашњавамо чињеницом да одрасли који су незапослени, услед такве ситуације, властиту жељу да добију посао рефлектују и на остале мотиве образовања, па стога на четврто мјесто рангују добијање вишег статуса у професији. Заправо, сматрамо да њих мотивише све оно што се тиче посла и професије, управо због тежње да се остваре у радној улози. Као разлику у рангирању мотива образовања код запослених и незапослених издвојили смо и постизање бољег социјалног статуса и друштвеног угледа. Сматрамо да незапослени овом мотиву дају малу предност, рангирајући га на 9. мјесто, из тог разлога што је њихов социјални статус и друштвени углед у великој мјери детерминисан незапослењем, и самим тим они имају већу жељу, у односу на запослене, да путем учења и образовања достигну већи статус, углед и признање у друштву коме припадају. Упућеност од предузећа или директиву руководства другачије тумаче двије групе респондента. Ову разлику објашњавамо тежњом незапослених да добију посао, те самим тим сматрају да би их више, у односу на запослене, мотивисало да се укључе у неку образовну активност уколико би то захтијевао послодавац односно руководство предузећа. Запослени су већ у радном односу, познају прилике у свом предузећу, руководство и њихове захтјеве и управо имајући све то у виду овај мотив рангирају ниже у односу на незапослене.

#### *Повезаност социјално-демографских обиљежја и мотива образовања одраслих*

У овом дијелу смо настојали да утврдимо да ли неке социјално-демографске варијабле представљају детерминанту и могући модификатор мотивације за образовање одраслих, односно да ли постоји статистички значајна повезаност између неких социјално-демографских обиљежја, као што су пол, године старости, ниво образовања, врста образовања, брачни статус, број дјете, (не)запослење, професионална припадност са мотивима образовања одраслих.

#### *Повезаност година старости и мотива образовања одраслих*

Резултати истраживања показују да постоји повезаност између година старости и мотива образовања – добијање вишег статуса у професији. Управо добијени подаци показују да постоји статистички значајна лака корелација  $r = -0.211$ , на нивоу  $p = 0.01$  између година старости и добијања вишег статуса у професији, а та корелација се огледа у томе да млађи одрасли (година старости од 20 до 30 и од 31 до 40) овај мотив вреднују оцјеном 5, док старији одрасли (41–50 и преко 50 година) овом мотиву не дају тако високо оцјену. Наиме, њих 45 % година старости од 31 – 40, даје оцјену 5

мотиву добијање вишег статуса у професији, док то чини само 13% оних који имају преко 50 година. Сасвим је природно да млађи одрасли буду више заинтересовани за добијање вишег статуса у професији, с обзиром да су на почетку каријере. За разлику од њих, старији одрасли имају много мање времена до краја радног вијека, те самим тим на укључивање у образовне активности овај мотив их не подстиче довољно.

Према добијеним подацима, постоји статистички значајна лака корелација  $r = -0.260$ , на нивоу  $p = 0.01$  између година старости и аутентичног интересовања за неку област (нешто ме занима), као мотива образовања одраслих. Резултати показују да млађи одрасли више вреднују овај мотив (чешће бирају оцјену 4 и 5), за разлику од старијих одраслих, односно 36.7% оних који припадају старосној групи од 31 до 40 година, бира оцјену 4, а 33.7% оцјену 5, док појединци који имају преко 50 година у много мањем проценту додјељују оцјену 4 и 5 интересовању за неку област као једном од мотива који их покрећу на укључивање у образовне активности. Познато је да је губитак интересовања један од првих индикација старости и старења па је и разумљиво да одрасли неријетко са годинама старости губе и интересовање за учење. Такође треба имати у виду да старији одрасли и ако показују аутентично интересовање за неку област, мање су спремни да се укључе у организовани облик образовања и стичу знања у групи, већ своје аутентичне интересе и потребе за знањем радије задовољавају путем самообразовања, односно самоучења.

Истраживање је показало да постоји статистички значајна лака корелација  $r = -0.229$ , на нивоу  $p = 0.01$ , између година старости и личног самоостварења, као мотива образовања одраслих.

Дакле, млађе одрасле лично самоостварење много више мотивише да се укључе у неку образовну активност у односу на старије одрасле. Поготово је уочљива разлика између испитаника који су од 31 до 40 година старости и оних преко 50 година. Не можемо са сигурношћу тврдити зашто постоји наведена разлика, мада је могуће да старији одрасле себе посматрају и доживљавају као самоостварене особе, или особе за чије остварење је већ касно, те самим тим ово није јак фактор подстицаја партиципације у образовању када су у питању старији. Док млађи одрасли сматрају да доста могу направити измјена у свим областима живота, те је пут до самоактуализације још увијек пред њима.

#### *Ниво образовања и мотива образовања одраслих*

Према нашем истраживању, постоји статистички значајна корелација  $r = 0.338$ , на нивоу  $p = 0.01$  између нивоа образовања и даљег стручног усавршавања као једног од мотива образовања одраслих. Дакле, добијени подаци показују да даље стручно усавршавање највише подстиче на укључивање у образовне активности испитанике који имају завршену вишу или високу школу. Заправо њих 56.5% даје оцјену 5 овом мотиву. За разлику од



њих испитаници који имају завршен занат или средњу школу у доста мањем проценту, 32.1%, овом мотиву даје оцјену 5. Док испитаници који имају најнижи ниво образовања, тј. непотпуну или завршену основну школу, дају највише оцјена 1 за овај мотив или њих 57.1%. У укупном узорку најмање је оних са завршеном или непотпуном основном школом, те самим тим они су изостављени из даље анализе. Наиме, упоређујући испитанике са завршеном високом и оне са средњом школом учавамо да између њих постоји велика разлика у вредновању даљег стручног усавршавања, у смислу да високо образовни више вреднују мотив – даље стручно усавршавање. Ову разлику можемо објаснити на начин да они који имају завршену високу школу, с обзиром да имају веће могућности за професионално напредовање желе да то искористе и настоје да се стручно усавршавају како би достигли што виши статус у професији. Појединци са најнижим нивоом образовања најчешће обављају послове најнижег статуса те немају могућности за усавршавање у професији, и стога за њих овај мотив није снажан фактор подстицаја на партиципацију у образовању. Поред тога, појединци са високим нивоом образовања најчешће обављају послове који су захтјевни и одговорни, те морају пратити промјене које се тичу њиховог професионалног дјеловања. Овим не потцјењујемо послове које обављају појединци са завршеним занатом и средњом школом, већ покушавамо да укажемо на чињеницу да су појединци са високим нивоом образовања често „принуђени“ да се професионално усавршавају. Довољно је замислити професију љекара и административног радника како би објаснили неизбјежност стручног усавршавања за одређене професије.

Одговори респондената показују да постоји статистички значајна корелација  $r=0.230$ , на нивоу  $p=0.01$  између нивоа образовања и добијања вишег статуса у професији. Испитанике који имају завршену вишу или високу школу више мотивише добијање вишег статуса у професији за партиципацију у учењу и образовању у односу на испитанике који имају завршен занат или средњу школу и испитанике који имају завршену или непотпуну основну школу. Наиме, 50.8% испитаника са завршеном високом школом вреднује наведени мотив са оцјеном 5, док 36.8% испитаника са завршеном средњом школом, а само 14.3% испитаника са завршеном основном школом. Сматрамо да је овај мотив у великој мјери повезан са претходним (даље стручно усавршавање). Наиме, појединци који имају висок ниво образовања имају и стварне (објективне) могућности да напредују у професији за разлику од појединаца који имају завршену средњу или основну школу. Како нам потврђују и претходна истраживања, ниво образовања у великој мјери утиче на партиципацију одраслих у образовним активностима. Заправо, ниво образовања у великој мјери детерминише и статус посла који се обавља те самим тим и добијање вишег статуса у одређеној професији. Појединци са завршеном основном школом имају најмање објективних могућности за напредовање у каријери. И управо овај дио по-

пулације би требало најприје да подигне ниво иницијалног образовања, како би на тај начин могли напредовати на пословима које обављају.

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна повезаност  $r=0.310$ , на нивоу  $p=0.01$  између нивоа образовања и интересовања за неку област као мотива образовања одраслих. Анализирајући добијене податке уочавамо да испитанике са завршеном вишом или високом школом много више подстиче на партиципацију у образовању интересовање за неку област у односу на испитанике са завршеном средњом или основном школом. Заправо, 45.9% испитаника са високим нивоом образовања додјељује оцјену 5 овом мотиву, док 25% оних са завршеном средњом и 28 % испитаника са завршеном основном школом.

Према одговорима испитаника, показало се да постоји статистички значајна повезаност  $r=0.263$ , на нивоу  $p=0.01$ , између нивоа образовања и културног сазнавања односно ширења опште културе као мотив образовања одраслих. Испитаници који имају завршену вишу или високу школу културно сазнавање више вреднују као мотив образовања у односу на испитанике са средњом или завршеном основном школом. Наиме, њих 42.6% овај мотив вреднује оцјеном 5, док испитаници са завршеном средњом школом са нешто мањим процентом оцјењују наведени мотив 5 (36.0%). Оцјену 4 за културно сазнавање као мотив образовања даје 32.8% испитаника са високом школом, а 19.8% испитаника са завршеном средњом школом.

Дакле, појединци са високим нивоом образовања интересовање за неку област, као и културно сазнавање, више вреднују као мотиве образовања у односу на појединце са нижим нивоом образовања (средња или основна школа). Сматрамо да у односу на ниво образовања појединци и имају различите образовне потребе, тј. како расте ниво образовања тако се и повећавају образовни захтјеви које појединац тежи да задовољи. Осим тога, они са вишим нивоом образовања имају и захтјевније послове, занимања вишег статуса и управо се њима и намећу различита интересовања, као и потреба да изучавају садржаје из општег и културног образовања. Претпостављамо да појединци који имају висок ниво образовања имају и знатно више зараде у односу на појединце који имају завршен занат, средњу или основну школу. С обзиром да су мање заокупљени егзистенцијалним проблемима, имају много више могућности да улажу средства у образовање које ће их духовно богатити (културно сазнавање). За разлику од њих, они са нижим нивоом образовања обављају послове нижег социјалног статуса, те самим тим имају и ниже зараде, и много мање објективних могућности да инвестирају у образовање од ког немају неку непосредну корист и практичну вриједност.

Истраживање је показало да постоји статистички значајна корелација  $r=0.277$ , на нивоу  $p=0.01$ , између нивоа образовања и личног самооставрења као мотива образовања одраслих. Испитаници који имају завршену вишу или високу школу у знатно већој мјери него испитаници са заврше-

ном средњом или основном школом дају оцјену 5 мотиву образовања – лично самоостварење. Повезано са претходним мотивима образовања, истичемо да појединци са вишим нивоом образовања најчешће обављају послове вишег социјалног статуса, послове који су боље плаћени те самим тим разумљиво је да их лично самоостварење мотивише на партиципацију у учењу и образовању. Из перспективе Маслољеве теорије потреба разумљиво је да појединци са високим нивоом образовања несметано задовољавају ниже потребе које су у вези са зарадом, односно обезбјеђивањем егзистенције, и природно је да након тога настоје да задовољавају потребе вишег реда, међу којима се као највиша издваја потреба за самоактуализацијом, тј. самоостварењем. За разлику од њих појединци са нижим нивоом образовања, морају најприје задовољити своје основне потребе. У складу са нивоом образовања, најчешће обављају и послове нижег социјалног статуса, са нижим зарадама. Посматрано из перспективе Милерове теорије мотивације, појединце са нижим нивоом образовања на партиципацију у образовним активностима подстиче све оно што је повезано са егзистенцијом, тј. они се укључују у неку образовну активност уколико имају неку непосредну корист, односно егзистенцијални ефекат, као што је повећање зараде, добијање бољег радног мјеста и сл. Сумирајући претходно добијене налазе може се закључити да као што постоји хијерархија задовољавања основних животних потреба, на сличан начин постоји и хијерархија задовољавања образовних потреба, која је дубоко детерминисана срединским или персоналним карактеристикама.

#### *Породични и радни статус и мотиви образовања одраслих*

У овом дијелу рада нас је занимало да утврдимо да ли постоји статистички значајна повезаност између социјално-демографских карактеристика испитаника као што су породични (брачно стање и родитељство) и радни статус (запосленост/незапосленост) и мотива образовања одраслих.

Када је у питању повезаност брачног статуса и мотива образовања, резултати истраживања показују да постоји ниска или незнатна повезаност између брачног статуса и добијања вишег статуса у професији,  $r=0.141$ , на нивоу  $p=0.05$ .

Надаље се показало да постоји ниска или незнатна корелација између родитељства (податак о томе да ли имају дјецу или не) и слједећих мотива: добијања вишег статуса у професији ( $r=0.132$ , на нивоу  $p=0.05$ ), упућеност од предузећа или директива руководства ( $r=0.127$ , на нивоу  $p=0.05$ ), интересовање за неку област ( $r=0.130$ , на нивоу  $p=0.05$ ) и постизање бољег социјалног статуса и друштвеног угледа ( $r=0.130$ , на нивоу  $p=0.05$ ).

Према одговорима респондента, постоји ниска или незнатна повезаност између радног статуса и слједећих мотива образовања: интересовање за неку област ( $r= -0.135$ , на нивоу  $p=0.05$ ); културно сазнавање ( $r= -0.175$ , на нивоу  $p=0.05$ ); лакше укључивање у друштвено-политички живот

( $r = -0.162$ , на нивоу  $p = 0.05$ ); рационалније искориштавање слободног времена ( $r = -0.182$ , на нивоу  $p = 0.01$ ), настојање да постанем ефикаснији грађанин/ка ( $r = -0.195$ , на нивоу  $p = 0.01$ ); добијање знања ради самог знања ( $r = -0.150$ , на нивоу  $p = 0.05$ ).

Будући да је ријеч о ниској или незнатној повезаности добијене податке нећемо дубље анализирати и дискутовати о њима. Међутим, сматрали смо да би било значајно ради неких будућих истраживања да ипак укажемо на чињеницу присуства повезаности између претходно наведених социјално-демографских обиљежја и мотива образовања одраслих. Иако је ријеч о ниској повезаности, она изгледа систематска и не може се игнорисати. Дакле, овдје може бити ријеч о случајно добијеној повезаности, но ипак на већем узорку, уз обимнији и прецизнији инструментариј истраживања, могуће је да бисмо добили и већи степен повезаности између испитиваних варијабли. Сходно томе, сматрамо да претходно наведени резултати истраживања могу бити индикативни за нека будућа проучавања.

#### *Професионална припадност и мотиви образовања одраслих*

Резултати истраживања до којих смо дошли указују да постоји статистички значајна повезаност,  $r = 0.243$ , на нивоу  $p = 0.01$ , између професије и личног самоостварења као мотива образовања одраслих. Заправо добијени подаци показују да лично самоостварење највише мотивише на партиципацију у образовним активностима, испитанике који припадају категорији стручњака, односно правници, економисти и др. Дакле, њих 75.7% овом мотиву даје оцјену 5. Административни радници у знатно мањем проценту наведени мотив вреднују оцјеном 5, односно њих 42.3%. Анализирајући повезаност и претходних социјално-демографских карактеристика и личног самоостварења, увидјели смо да појединци са високим нивоом образовања овај мотив високо вреднују. И сада запажамо да када је у питању професионална припадност, испитаници са високим нивоом образовања (стручњаци, инжењерско-технички кадрови и просвјетни радници) овај мотив више оцјењују оцјеном 5 у односу на административне раднике и раднике у непосредној производњи. Како смо и претходно истакли, појединци са вишим нивоом образовања обављају послове који имају добар социјални статус, у складу са тим имају могућности да задовољавају потребе вишег реда. Но, поред тога, цјелокупна социјално-економска ситуација, односно положај појединца одређује интересовања и потребе које путем учења и образовања настоје да задовоље.

Како бисмо још прецизније уочили разлике, независну варијаблу – професионална припадност операционализовали смо на само два индикатора, радници (радници у непосредној производњи и административно особље и остали) и стручњаци (правници и економисти, инжењерско-технички кадрови и просвјетни радници). Наша намјера је била да утврдимо да ли ће-

мо добити статистички значајну повезаност између наведених група професије и мотива образовања.

Резултати истраживања показују да постоји статистички значајна корелација,  $r = -0.209$ , на нивоу  $p = 0.05$ , између професије и повећања зараде као мотива партиципације одраслих у учењу и образовању. Испитаници који припадају групи радника, у већем проценту 70.3% вреднују оцјеном 5 мотив образовања – повећање зараде, у односу на категорију стручњака који у доста нижем проценту наведени мотив оцјењују 5, односно њих 50,5%.

Даље, резултати истраживања показују да постоји статистички значајана корелација,  $r = -0.204$ , на нивоу  $p = 0.01$ , када је у питању професија и добијање бољег радног мјеста. 71.6% испитаника који припадају категорији радника мотив образовања – добијање бољег радног мјеста вреднују оцјеном 5, а 58.2% испитаника који припадају категорији стручњака.

Свакако, мотив повећање зараде је високо вреднован када имамо у виду обје групе испитаника, али уочљиво је да постоји разлика међу испитаницима када се дијеле на основу професионалне припадности. Заправо, радници обављају послове нижег социјалног статуса и имају знатно ниже зараде у односу на испитанике који припадају категорији стручњака. У складу са тим, јасна је разлика у вредновању мотива повећање зараде. Како смо и претходно истицали, радници са нижим нивоом образовања теже да путем учења и образовања побољшају своју егзистенцију, односно да повећају зараду и материјална средства. Док појединци са високим нивоом образовања имају мање егзистенцијалних проблема, те самим тим и мањи проценат њих овај мотив вреднује оцјеном 5. Осим тога, претпостављамо да радници обављају послове који су мање плаћени и са нижим социјалним статусом и друштвеним угледом, те самим тим јасно је да је добијање бољег радног мјеста снажнији мотив за њих у односу на испитанике који припадају категорији стручњака. Дакле, ниво образовања, посао који се обавља, заправо професија, у великој мјери детерминишу одређене мотиве образовања одраслих. Појединци који имају релативно ниске зараде природно је да их за укључивање у образовне активности подстиче повећање зараде и добијање бољег радног мјеста. За разлику од њих, појединци са високим нивоом образовања, добро плаћеним послом који има и адекватан социјални статус имају могућности да кроз партиципацију у образовању остварују неке више потребе које су у вези са културним сазнавњем, личним самоостварењем, ријечју са развојем њихове личности. Управо нам ово сугерише да осим хијерархије људских можемо говорити и о хијерархији образовних потреба (најприје се задовољавају образовне потребе које произлазе из егзистенцијалних људских потреба, па тек касније оне које произлазе из потреба вишег реда).

Резултати истраживања показују да постоји статистички значајна корелација,  $r = -0.248$ , на нивоу  $p = 0.01$ , између професије и даљег стручног усавршавања. Испитаници који припадају категорији стручњака више мотивише даље стручно усавршавање у односу на категорију радника. Дакле,

њих 58.2% овај мотив вреднује оцјеном 5, за разлику од радника, којих 34.8% наведени мотив вреднује 5. Уочавамо да ниже оцјене 1, 2, и 3 радници у већем проценту дају овом мотиву у односу на стручњаке. Сматрамо да стручњаке више мотивише даље стручно усавршавање, прије свега због послова које обављају. Како смо и раније истицали, испитаници који припадају категорији стручњака имају висок ниво образовања, те у складу са тим и послове који су захтјевни, и од њих се често изискује континуирано стручно усавршавање. Поред тога, они имају више могућности да напредују у професији, да достигну боље радно мјесто, те су самим тим и више заинтересовани за даље стручно усавршавање. За разлику од њих, испитаници који припадају категорији радника најчешће имају нижи ниво образовања, те самим тим и много мање могућности да напредују у професији и да се даље стручно усавршавају. Поред тога, стручно усавршавање подразумијева и инвестирање новца, што је неријетко проблем великом дијелу популације. Надаље, сматрамо да су послодавци спремнији да инвестирају новац за даље стручно усавршавање радника са високим нивоом образовања који у компанијама имају неке боље позиције и захтјевније послове. На основу наведеног јасно нам је зашто испитанике који припадају категорији стручњака више мотивише на партиципацију у учењу и образовању даље стручно усавршавање у односу на раднике.

Резултати истраживања показују да постоји статистички значајна корелација  $r=0.240$ , на нивоу  $p=0.01$ , када је у питању интересовање за неку област, као мотив образовања, и професионална припадност. 44.0% испитаника који припадају категорији стручњака додјељује оцјену 5 мотиву – интересовање за неку област, а 29.8% испитаника који припадају категорији радника. Стручњаци у вишем проценту додјељују и оцјену 4 наведеном мотиву, тј. њих 35.2%, док радници у доста мањем проценту, односно 24.6%. Уочавамо да су ниже оцјене (1, 2 и 3) више заступљене код категорије радника. Интересовање за неку област више подстиче на партиципацију у образовним активностима стручњаке за разлику од категорије радника. Ово објашњавамо тиме да су стручњаци усљед дужег школовања имали већу могућност да развију аутентична интересовања за неку област или подручје садржаја. Тиме не желимо да кажемо да радници не показују интерес за изучавање различитих садржаја, већ сматрамо да је ово условљено cjелокупном социјално-економском ситуацијом у којој се налази појединац, а прије свега због дужине (нивоа) образовања. Имајући у виду ниво образовања, посао који обављају, као и зараде које остварују, мишљења смо да радници немају довољно финансијских средстава да улажу у образовне активности од којих немају неку корист. Дакле, из перспективе партиципације у образовању одраслих није довољно да постоји само интересовање за неку област, већ и адекватани услови, прије свега финансијска потпора како би се могли покрити трошкови учења.

*Повезаност социјално-демографских обиљежја и мотивационог капацитета*

Током истраживања занимало нас је да утврдимо укупни мотивациони капацитет и његове релације са социјално-демографским обиљежјима. Мотивациони капацитет представља укупан скор на скали од 16 могућих мотива образовања. Укупни мотивациони капацитет испитаника категорисали смо на три нивоа: слабо мотивисани, умјерено мотивисани и веома мотивисани.

Анализирајући структуру мотивационог капацитета уочавамо да више од пола испитаника припада категорији веома мотивисаних, односно 54.6%, затим је 38.8% оних који су умјерено мотивисани и најмање је оних који су слабо мотивисани или свега 6.6%. Резултати до којих смо дошли показују да постоји ниска или незнатана корелација између нивоа образовања и мотивационог капацитета испитаника. С обзиром да је ријеч о ниској или незнатној корелацији нијесмо се упуштали у дискусију о добијеним резултатима. Но, пак, ови резултати могу бити значајни за нека даља истраживања, гдје бисмо овај феномен истражили на знатно већем узорку а самим тим могуће и оправдали постојање корелације између нивоа образовања и мотивационог капацитета испитаника.

*Закључна разматрања*

Начин живљења савременог човјека изискује потребу за доживотним учењем и образовањем. Доживотно учење је важно за компететивност и запошљавање, али и за социјалну инклузију, активно грађанство и лични развој сваког појединца. Идеја доживотног учења јесте стара, али оно што је ново јесте покушај да се ова идеја оживотвори, а за њено отјелотворење нам је потребан одговарајући контекст. Дакле, пут савременог друштва мора постати пут ка друштву учења. образовање одраслих је кључни услов и посљедица доживотног учења. Заправо, оно је његов дио, кључна компонента и најочигледнија манифестација. Све претходно наведено указује да би сваки човјек у савременом друштву требало да партиципира у програмима образовања. Стога је важно да се идентификују кључни фактори (мотиви) који стимулишу процес партиципације одраслих у учењу и образовању, како би се могло утицати на повећање стопе партиципације.

Упориште за конструисање инструмената пронашли смо у бројним емпиријским студијама, и резултатима претходних истраживања, на основу којих смо дефинисали скалу процјене са мотивима образовања одраслих. Полазећи од поменутих теоријских и емпиријских, а на основу налаза до којих смо дошли властитим истраживањем партиципације у образовању, изводимо сљедеће закључке:

- На врху *хијерархије мотива* образовања одраслих су мотиви егзистенцијалног карактера, тј. осигуравање сталности посла/добија-

ње посла, затим добијање бољег радног мјеста и повећање зараде. На дну хијерархије су мотиви који су у вези са лакшим укључивањем у друштвено-политички живот и угледање на пријатеље и познанике. Добијени подаци показују да не постоје значајније разлике у хијерархијама мотива запослених и незапослених, што нас наводи на размишљање да запослени и незапослени припадају истом социјалном стратуму, иако је природно очекивати другачију ситуацију. Стога је наша полазна претпоставка *да се на врху хијерархије мотива образовања одраслих налазе мотиви егзистенцијалног карактера* оправдана.

- Резултати истраживања показују да године старости, ниво образовања, професија, брачни, породични и радни статус детерминишу бројне мотиве образовања одраслих. Надаље резултати подузетог истраживања показују да више од пола испитаника припада категорији веома мотивисаних (54.6%), затим је 38.8% умјерено мотивисаних и најмање је оних који су слабо мотивисани, тј. 6.6%. Међутим, добијени резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност када је у питању мотивациони капацитет испитаника и њихова социјално-демографска обиљежја. Резултати које смо претходно сумирали показују да је наша полазна претпоставка *да нека социјално-демографска обиљежја детерминишу мотиве образовања и мотивациони капацитет одраслих* врло вјероватна.

Због комплексности и динамичности феномена партиципације одраслих у учењу и образовању потпуно је очекивано да није могуће одговорити на бројна питања која се у том домену постављају. У средишту будућих истраживања партиципације одраслих у образовању, а имајући у виду ситуацију образовања одраслих у Црној Гори, свакако би се морали наћи: *поступци и мјере за повећање нивоа партиципације одраслих у учењу и образовању; партиципација социјално угрожених група у програмима и пројектима образовања; ефекти партиципације одраслих у учењу и образовању на социјални, економски и индивидуални развој, посебно на запошљавање, интеграцију у социјално окружење и унапређење здравља; утицај ужег и ширег социјалног контекста на партиципацију одраслих у образовању и утврђивање механизма путем којих различите друштвене групе подстичу или спречавају појединце на укључивање у образовне активности.*



## Литература

- Гиденс 2001: Е. Гиденс, *Социологија*, Подгорица: ЦИД.
- Деспотовић 1991: М. Деспотовић, *Радна средина и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Ђукановић 2008: Р. Ђукановић, *Андрагогија*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства Подгорица.
- Кулић 1997: Р. Кулић, *Садржај рада и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Кулић, Деспотовић 2005: Р. Кулић, М. Деспотовић, *Увод у андрагогију*, Београд: Свет књиге.
- Лангран 1976: П. Лангран, *Увод у перманентно образовање*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Лундмарк 2002: С. Lundmark, „Lifelong learning“, *BioScience*, University of California Press on behalf of the American Institute of Biological Sciences, Vol. 52, No.4, 325.
- Ољача 1992: М. Ољача, *Самообразовање и саморазвој одраслих*, Нови Сад: Институт за педагогију Филозофски факултет Нови Сад.
- Савићевић 1983: Д. Савићевић, *Човјек и доживотно образовање*, Титоград: Републички завод за унапређивање школства.
- Савићевић 1989: Д. Савићевић, *Концепција образовних потреба*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд, Институт за педагошка истраживања Београд, Катедра за Андрагогију Филозофског факултета Београд.
- Савићевић 1991: Д. Савићевић, *Савремена схватања андрагогије*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Савићевић 2000: Д. Савићевић, *Пут ка друштву учења*, Београд: ДП „Ђуро Салај“, ЈНИП Просветни преглед Београд.
- Тајт 1998: М. Tight, „Lifelong learning: Opportunity or Compulsion?“, *British Journal of Educational Studies*, Taylor & Francis Group, on behalf of the Society for Educational Studies, Vol. 46, No. 3, 251-263.

## Веб извори:

- Меморандум о доживотном учењу, Комисија Европске заједнице, Брисел, 2000. Доступно на:  
<<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>>. 15. 05. 2012.;  
<<http://www.stat.fi/til/aku/1995>>. 19. 05. 2012.



## ЕКОЛОШКА КРИЗА И ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ\*\*

Експлозиван раст броја светског становништва, беспопштедно исцрпљивање природних ресурса, све већа потреба за енергијом и индустријском производњом добара, уништавање шума и плодног тла као и отпад у неподношљиво великим количинама, узроковали су интензивно и драматично угрожавање природе и довели у питање опстанак човека на Земљи. Оштећења на озонском омотачу, промена климе и отопљавање, недостатак воде за пиће, загађеност земљишта, ваздуха и воде, изумирање органских врста и смањење биолошке разноврсности представљају основне узроке глобалне еколошке кризе. Еколошка криза термин је којим се означава „криза изазвана притиском који човек врши на природну средину (криза природне средине). Та криза се најчешће огледа у уништавању станишта и природе, ерозије тла, загађивања река и мора, шума, киселих киша и нарочито урбаних еко-система“ (Митић 2008: 38). Као реакција на еколошку кризу, настали су многи еколошки покрети који се залажу да владе приликом доношења својих политичких одлука треба да дају предност људским потребама, здравом природној средини и квалитету живота. Насупрот тим приоритетима, у нашој цивилизацији је доминантна парадигма квалитативног раста. То значи да производња материјалних добара постоји ради стицања профита, а не ради задовољења основних људских потреба. Након свега, намеће се питање: да ли човек, поред свих својих квалитета и предности у односу на друга жива бића, није био у стању да предвиди последице које ће научно-технолошки развој имати на природу или је човек довољно себичан и егоцентричан да није желео да размишља о последицама које ће се десити у будућности? На ово питање није лако одговорити, мада, врло вероватно да два основна разлога због којих смо данас дошли до еколошке кризе су: незнање и себичност.

Природа је извор живота како за човека, тако и за сва остала жива бића. Човек не живи сам на Земљи, он је део екосистема, део природе. Човек својим деловањем нарушава равнотежу, међузависност и разноврсност природних субјекат, што доводи у питање опстанак људске популације.

---

\* jstanisic@rcub.bg.ac.rs

\*\* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

Природу је неопходно чувати и сачувати. Заштита животне средине треба да представља један од најприоритетнијих задатака човека.

Живот у савременом друштву носи са собом многе озбиљне социолошке, политичке, економске и еколошке проблеме (Милутиновић, Зукловић 2011). Питања и проблеми са којим се сусреће савремено друштво и појединац у њему, надилази националне границе и односе се на читаве регионе, континенте, па и цео свет. Области као што су: телекомуникације, енергија, здравље, образовање, политика, заштита животне средине, имају глобални карактер. Еколошка криза представља глобални проблем са којим се суочавају све земље без обзира на то колико су развијене. Промене које захватају друштво и човечанство, захтевају промене у образовању. Васпитање и образовање би требало да буде у служби различитих области живота, и у складу са тим јављају се различите педагошке дисциплине као што су: медијска педагогија, педагогија мира, педагогија слободног времена, здравствено образовање и наравно еколошко образовање. Суштина ових поља учења је у покушајима да се помогне сваком појединцу у оспособљавању за живот у комплексном и променљивом друштву. Такође, различита педагошка поља имају као крајњи циљ решавање друштвених проблема (Андевски 1999). образовање представља једно од најмоћнијих средстава друштва у борби са савременим проблемима и изазовима будућности. Представници реконструктивистичке педагогије заступали су став да се друштвене кризе могу решити васпитањем и образовањем. Потребно је васпитавати и образовати људе тако да буду оспособљени да решавају проблеме са којима се суочава њихово друштво. У том смислу, еколошко васпитање и образовање представља услов без којег није могуће изаћи из еколошке кризе. Еколошко васпитање и образовање је у функцији задовољења друштвених потреба, захтева друштва, његових вредности и вредносних оријентација. Заштита животне средине комплексан је проблем у чијем решавању учествују сви чланови друштва. Из тог разлога је неопходно да водеће структуре друштва омогуће задовољење ових образовних потреба на свим нивоима, у свим сегментима васпитно-образовног система, као и у свим сферама друштвеног живота и рада.

Развој науке, технике и технологије захтева од школе да одговори на потребе савременог друштва. У том смислу, са развојем и променама у друштву, неопходне су промене и у школском систему. Међутим, све чешће се поставља питање: Ако образовни систем одговара савременим захтевима, да ли одговара и захтевима будућности? образовање за будућност захтева темељно преиспитивање како образовних садржаја, тако и циљева васпитања. Еколошко васпитање и образовање представља образовање за садашњост и за будућност. Како би школа пратила промене које се дешавају, потребно је стално увођење нових знања о животној средини, о новим технологијама и нормама понашања. Уграђивање еколошких садржаја у систем образовања и све његове нивое и облике омогућава развијање норми еколошке културе. Путем еколошких садржаја преносе се вредности из

прошлости, захтеви садашњости, али и чињенице неопходне за суочавање са будућношћу. Суштина еколошког образовања полази од права човека на здраву животну средину чији квалитет треба да обезбеди очување здравља човека, заштиту и развој човековог физичког и психичког интегритета као цивилизацијског захтева савременог друштва. У домаћој литератури пеовладава став да школа има значајну улогу у еколошком васпитању и образовању младих. Поред тога, све чешће се говори и о све важнијој улози алтернативних облика знања и неформалних образовних институција тако да се основна школа бори да сачува своје место када је у питању основно васпитање и образовање. Истраживања рађена у Србији показују да најзначајнији утицај на еколошко образовање младих имају школа и медији (Ђорђевић 1993; Мишковић 1997; Андевски 1998; Кундачина 2006; Станишић и др. 2010). У прилог томе су и резултати истраживања (Станишић и др. 2010) који говоре о томе да се ученици изјашњавају да највише информација о заштити животне средине и здравом начину живота добијају од наставника у школи (34.2%) и из медија (32%). На трећем месту се налазе родитељи, 25% ученика је одговорило да од родитеља највише сазнаје о заштити животне средине. Да су неке друге особе (комшије, рођаци, особе из невладиних организација и сл.) најчешћи извор информација, одговорило је 6.7% ученика, док је само 2.1% ученика навело да о еколошким проблемима сазнаје од вршњака. Наставници, такође, једнаки значај као изворима еколошких информација придају школи и медијима. Дакле, 42.9% наставника одговорило је да је школа најзначајнији фактор еколошког образовања младих, док се за медије као значајни чинилац еколошког образовања определило такође 42.9% наставника. Мањи проценат (14%) наставника одговорило да су родитељи најзначајнији чиниоци еколошког образовања младих. Веома је интересантан податак да ниједан наставник није одговорио да вршњаци имају најзначајнију улогу у еколошком васпитању и образовању. Ови подаци потврдили су наводе из литературе да школа има значајну улогу у еколошком васпитању и образовању. Међутим, ови подаци говоре и о чињеници да школа губи свој утицај и да, бар када је у питању ова област, утицај медија све више расте. У литератури се, такође, расправљало и о односу између еколошког знања и еколошког понашања. Крајем XX века теорије и истраживања су говорила у прилог чињеници да постоји директна, линеарна повезаност између еколошких знања и еколошког понашања (Kollmuss & Agyeman 2002). У том контексту, посебно се истиче значај школе у стицању еколошких знања која треба да подстакну ученике на еколошки пожељно понашање. Међутим, каснија истраживања доводила су у питање овакве закључке, јер су резултати показивали да је директна веза између еколошког понашања и еколошког знања јако мала или да је чак и нема (Makki et al, 2003; Negev et al., 2008; Kollmuss & Agyeman, 2002; Krnel & Naglič, 2009; Kuhlemeier et al., 1999). Према резултатима ових истраживања, поседовање еколошких знања не гарантује позитивно еколошко понашање појединца и његов ангажман у еколошким активно-

стима. Полазећи од ових података и дилема, интересовало нас је шта наставници и ученици мисле о значају и потреби за еколошким васпитањем и образовањем у основној школи.

### *Методологија истраживања*

Циљ истраживања. Истраживање које је у фокусу овог рада део је ширег истраживања које је за циљ имало сагледавање стања еколошког васпитања и образовања ученика у основним школама у Србији. Циљ овог дела истраживања је да се испитају ставови ученика и наставника о еколошким проблемима и еколошком образовању у основној школи. У овом раду ћемо приказати и анализирати резултате који су се односили на: испитивање навика и еколошких облика понашања ученика, испитивање нивоа еколошког знања ученика, испитивање ставова наставника и ученика о значају и потреби за еколошким образовањем и васпитањем у основној школи, као и испитивање ставова наставника о значају предмета који предају за еколошко образовање.

Узорак. Укупан број испитаника обухваћен истраживањем је 448, од тога 278 ученика VIII разреда и 170 наставника. Истраживање је спроведено у 12 основних школа у Србији (Београд, Барошевац, Панчево, Јабунка, Аранђеловац, Сирча, Бела Црква, Врачев Гај, Војка, Шабац, Бабушница и Врбас).

Метод и инструменти истраживања. Основна метода која је била примењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. За потребе овог истраживања анализирана су питања из упитника за ученике и упитника за наставнике који су формулисани за потребе ширег истраживања.

### *Резултати истраживања*

Питања која су се налазила у упитнику за ученике односила су се на навике и еколошко понашање ученика и на ученичку процени значаја еколошког образовања у основној школи. Желели смо да сазнамо колико ученици са својим друговима и вршњацима разговарају о еколошким проблемима, о заштити животне средине и здравом начину живота. Резултати су показали да то није тема која заокупља пажњу младих. Скоро 30% ученика никада не разговара о томе са друговима, а 40% је одговорило да је то веома ретко. Да су еколошки проблеми повремене теме за разговор, одговорило је четвртина испитаних ученика, а само 5% испитаника је одговорило да о тим проблемима веома често разговара са друговима.

Повезано, и у складу са напред наведеним резултатима, јесу и одговори ученика на питање: *Према твом мишљењу, какав однос млади имају према еколошкој кризи?* Као што можемо да видимо у Табели 1, већина ученика (74,3%) проценила је да млади не схватају озбиљно те проблеме.

Међутим, једнако забрињавајући податак јесте и то да око петине испитаних ученика нема никакав однос према еколошким проблемима који су у директној вези са очувањем њиховог здравља и питање здравља будућих генерација. Иако је равнодушан однос према, на неки начин, далеким проблемима, карактеристичан за децу овог узраста, чини нам се да је ипак велики број оних који ни не размишљају о кризи која је захватила цео свет. На крају, око 5% ученика мисли да млади озбиљно схватају проблеме еколошке кризе.

Табела 1: Процена ученика о односу младих према проблемима еколошке кризе

Према твом мишљењу, какав однос млади имају према проблемима еколошке кризе?	f	%
Не схватају те проблеме озбиљно	211	74.3
Немају никакав однос	60	21.1
Веома озбиљно схватају те проблеме	13	4.6
Укупно	284	100

Питали смо ученике како би реаговали у ситуацији да виде неког да баца отпадке ван корпе. Скоро половина испитаних ученика (46.8%) одговорило је да би сматрали да то није уреду, али да не би реаговали, док би 31.3% ученика опоменуло особе које бацају отпатке. Веома оштро би реаговало 11.3% ученика. Резултати показују да већина ученика схвата да није у реду загађивати животну средину, али да није на њима да те проблеме решавају и да то треба да уради неко други. Треба истаћи да је 10,6% ученика одговорило да их та ситуације не бих занимала. Бацање ђубрета у корпу је једна од првих еколошких навика коју науче деца још у предшколском узрасту и представља основ за развијање еколошки пожељно понашање појединца.

Интересантни су одговори које су ученици дали на питање *Да ли код куће водиш рачуна о штедњи воде и електричне енергије?* О штедњи воде и електричне енергије у домаћинство уопште не води рачуна 18.3% ученика. Трећина испитаних ученика (32.7%) веома води рачуна о штедњи електричне енергије. Половина испитаних ученика (49%) одговорило је да понекада води рачуна и то када се сете.

Желели смо да сазнамо које навике би ученици најлакше могли да се одрекну у циљу заштите животне средине (Графикон 1). Највећи број ученика (27.8%) одговорило је да би се најлакше одрекли коришћења пластичних кеса при куповини. Мањи проценат ученика (19.7%) би се одрекло вишесатног играња компјутерских игара, а 15.5% вишесатног гледања телевизије. Коришћења моторног саобраћаја (аутомобила, аутобуса, мотора) би се најлакше одрекло 14.8% ученика, а беспотребног коришћења великих количина воде 13.4%. Најмањи број ученика, њих 6.7%, одговорило је да би се најлакше одрекло коришћења дезодоранса и других мирисних спреје-

ва. Код овог питања, имамо и 2.1% испитаних који нису дали ниједан одговор. Претпостављамо да нису могли да се одлуче за један од наведених одговора, јер би им било тешко да се одрекну било чега од наведеног.

Графикон 1: Одговори ученика на питање *Чега би најлакше могао да се одрекнеш како би учинио нешто у циљу заштите животне средине?*



Од ученика смо захтевали да процене ниво свог еколошког знања и еколошке информисаности. Већина ученика (57%) одговорило је да је ниво њиховог еколошког знања и информисаности осредњи. Петина ученика проценила је да поседује веома низак и низак ниво знања и информисаности. С друге стране, да имају висок и веома висок ниво еколошког знања и информисаности одговорило је 23% испитаника.

На питање *Да ли си задовољан нивоом еколошког знања и навика које стичеш у школи?* (Графикон 2), чак 82.7% ученика је одговорило да јесте или да углавном јесте задовољно, док је 17.3% ученика одговорило да није или да углавном није задовољно.



Графикон 2: Одговори ученика на питање *Да ли си задовољан нивоом еколошког знања и навика које стичеш у школи?*



Питали смо ученике путем којих предмета стичу највише еколошког знања. Најчешће спомињан предмет је биологија (84.2%), значајно мање је географија (34.5%), а јако мали број ученика одговорило је да су то хемија (8.5%), физика(1.8%), српски језик (1.1%), техничко образовање (0.4%) и историја (0.4%).

Веома нас је изненадио резултата по којем 62% ученика сматра да је неопходно да у школи постоји посебан предмет *Еколошко васпитање и образовање*. Сматрамо да је то висок проценат, имајући у виду да су ученици и овако преоптерећени великим бројем предмета. Нисмо очекивали да ће тако велики број њих сматрати да је такав предмет неопходан у школи, али то показује да ученици препознају потребу за еколошким васпитањем и образовањем.

Исто питање постављено је и наставницима. Интересантно је да је приближно исти проценат ученика (62%) и наставника (68.2%) позитивно одговорило на ово питање. То нас упућује на закључак да ученици и наставници имају позитиван став према стицању еколошких садржаја и да увиђају потребу за еколошким образовањем у основној школи. Међутим, потребно је истаћи да у литератури не постоји сагласност у вези са тим да ли еколошке садржаје обрађивати кроз један наставни предмет или кроз више њих. Често се у литератури може наићи на став да је еколошке садржаје боље обрађивати кроз више наставних предмета, интердисциплинарно и тематски (Shapiro & Pilstz ћирилица, српски 1996; Николић 2003; Марковић 2005; Кундачина 2006). Ми се такође слажемо са тим и сматрамо да је боље да ученици знања из екологије и заштите животне средине уче из више предмета, са више аспеката. Такав приступ омогућава сагледавање проблема као целину и једино тако ученици могу имати целовиту слику проблема

и успети да нађу своје место и своју улогу у процесу заштите животне средине.

Наставнике смо, такође, директно питали за њихово мишљење о тренутној еколошкој ситуацији. Резултати су показали да 85% наставника сматра да је еколошка ситуација како на глобалном тако и на локалном плану лоша, 7% наставника одговорило је да је еколошка ситуација задовољавајућа и 8% наставника није могло да процени. Ови подаци указују на то да су наставници свесни еколошких проблема и еколошке кризе која постоји у свету. У складу са одговорима наставника из претходна два питања су и резултати на питање о потреби за еколошким васпитање и образовање ученика. Чак 97% наставника одговорило је да је еколошко васпитање и образовање ученика (у било ком облику) у основној школи неопходно. Можемо да закључимо да су наставници свесни еколошке кризе која постоји у свету и на локалном нивоу и да су свесни значаја еколошког васпитања и образовања ученика у основној школи.

Желели смо да испитамо да ли наставници сматрају да ученици стичу довољно еколошког знања у школи (Табела 2). Највећи број наставника (72.4%) одговорило је да је то делимично. Као што можемо да приметимо, наставници су свесни да би ученици требало да стичу више еколошког знања у школи и да школа очигледно не испуњава у потпуности задатке када је у питању еколошко васпитање и образовање.

Табела 2: Ставови наставника о стицању еколошког знања ученика у школи

Да ли по Вашем мишљењу ученици стичу довољно еколошког знања у школи?	f	%
Да	13	7.6
Делимично	123	72.4
Не	28	16.5
Не знам	6	3.5
Укупно	170	100

Тражили смо од наставника да процене ниво еколошког знања и информисаности ученика (Табела 3). Велика већина испитаних наставника (86.5%) одговорила је да ученици имају низак или веома низак ниво еколошког знања и информисаности. Ако тај податак упоредимо са одговорима ученика, видећемо да се процене наставника и ученика не слажу. Само 20% ученика проценило је свој ниво знања и информисаности као низак или веома низак. Иако је негде очекивано да ученици и наставници не процењују једнако ниво знања ученика, чини нам се да је овде разлика велика.

Табела 3: Процена наставника о нивоу еколошког знања и информисаности ученика

Колики је, према Вашој процени, ниво знања и информисаности ученика о еколошкој кризи и проблемима загађења животне средине?	f	%
Врло низак	18	10.6
Низак	129	75.9
Висок	23	13.5
Веома висок	0	0
Укупно	170	100

Желели смо да испитамо колики значај наставници придају својој улози у еколошком васпитању и образовању. Већина наставника (65.8%) одговорила је да наставници делимично могу утицати на развој еколошке свести ученика. Важан податак је да ниједан наставник није одговорио да наставници уопште не могу да утичу, док је 31.8% наставника одговорило да наставници у потпуности могу утицати на развој еколошке свести ученика. Овај резултат показује да наставници увиђају значај њихове улоге у развијању еколошке свести ученика, али да у томе могу да учествују делимично због јаких утицаја и других чиниоца.

Интересовало нас је да проучимо како наставници виде допринос предмета који предају еколошком васпитању и образовању. Да не постоји никакав допринос предмета који предају одговорило је 10% наставника, да је тај допринос мали одговорио је највећи број наставника (41.8%). Од укупног броја испитаника, 27.6% одговорило је да је тај допринос осредњи, а 20.6% да је велики. Имајући у виду да допринос неког предмета еколошком васпитању и образовању зависи од природе тог предмета и његових садржаја, желели смо да утврдимо који наставници сматрају да њихов предмет даје највећи допринос еколошком васпитању и образовању. Једнофакторском анализом варијансе испитивана је повезаност предмета и одговора наставника о доприносу предмета еколошком васпитању и образовању.

Табела 4: Просечан скор одговора наставника различитих предмета о доприносу предмета еколошком васпитању и образовању

	Предмет	N	AS	SD
1	Биологија	16	3.81	.403
2	Хемија	8	3.38	.518
3	Грађанско васпитање	3	3.33	1.155
4	Географија	25	3.28	.792
5	Физичко васпитање	12	3.08	.669
6	Физика	7	2.57	.535
7	Техничко образовање	9	2.56	.527
8	Ликовна култура	7	2.43	.535
9	Српски језик	21	2.29	.717
10	Немачки језик	4	2.25	.500
11	Руски језик	8	2.13	.354
12	Шпански језик	1	2.00	.
13	Музичка култура	6	2.00	.894
14	Енглески језик	19	1.95	.405
15	Информатика	4	1.75	.500
16	Математика	13	1.54	.660
17	Историја	6	1.50	.548
18	Без одговора	1	0	0
	Укупно	170	2.58	.923

$F= 13.582$ ;  $df= 16.152$  Sig.= .000

Као што смо и очекивали, по процени испитаних наставника највећи допринос еколошком васпитању и образовању даје биологија, а најмањи математика и историја. У Табели 4 можемо видети предмете рангиране по њиховом доприносу еколошком васпитању и образовању према процени наставника.

У вези са претходним питањем је и питање колико често се према процени наставника у оквиру предмета који предају појављују еколошки садржаји. Да се појављују, али не тако често, одговорило је 38.8% наставника, нешто мање (33.5%) одговорило је да их има веома мало, да их уопште нема одговорило је 16.5%. Најмањи број наставника (11.2%) одговорило је да се у њиховом предмету често јављају еколошки садржаји.

Када смо повезали предмет који наставници предају са њиховом проценом колико се често јављају еколошки садржаји у предмету који предају, добили смо резултат да највише еколошких садржаја има у настави биологије. Са нешто мање еколошких садржаја наведени су предмети грађанско васпитање и географија.

Табела 5: Просечан скор одговора наставника различитих предмета о заступљености еколошких садржаја у предмету који предаје

	Предмет	N	AS	SD
1	Биологија	16	3.63	.500
2	Грађанско васпитање	3	3.00	1.000
3	Географија	25	2.88	.600
4	Ликовна култура	7	2.71	.756
5	Физичко васпитање	12	2.58	.996
6	Физика	7	2.57	.535
7	Техничко образовање	9	2.56	.527
8	Хемија	8	2.50	.535
9	Немачки језик	4	2.50	.577
10	Српски језик	1	2.33	.856
11	Руски језик	8	2.25	.707
12	Енглески језик	9	2.16	.602
13	Шпански језик	1	2.00	.
14	Информатика	4	1.75	.500
15	Музичка култура	6	1.67	.816
16	Историја	6	1.33	.816
17	Математика	3	1.31	.630
18	Без одговора	1	0	0
	Укупно	170	2.44	.892

F= 7.994; df= 16.152 Sig.= .000

### *Закључна разматрања*

Идеја о стицању знања о заштити природе кроз школовање стара је колико и педагогија. Међутим, временом се та идеја развијала, мењала и добила је на још већем значају 70-тих година XX века. Стручњаци су упозоравали да је својим деловањем у природи, човек угрозио како свој живот, тако и живот свих осталих живих бића на Земљи. Бројни аутори и научници указивали су на чињеницу да су светски ресурси ограничени и да су могућности планете Земље да понесе еколошки терет који јој могу наметнути људи, такође, ограничен. Човеково понашање и деловање зависи од знања које има и искуства које је стекао. Поједина истраживања доводе у питање улогу знања и образовања у подстицању људи на еколошки пожељно понашање. Можда знања и еколошко образовање сами нису довољни, али су свакако неопходни уколико желимо да покренемо људе да размишљају на еколошки одржив начин. Васпитање и образовање за очување животне средине треба да буде укључено у све друштвене процесе. Суштина таквог васпитања и образовања јесте еколошко описмењавање појединца који ће као активан члан друштва бити способан и спреман да доноси одлуке које су у складу са принципима заштите животне средине.

У многим истраживањима истиче се значајна улога школе за развијање еколошке свести код деце и младих. Наше истраживање било је усмерено на испитивање ставова наставника и ученика о потреби и значају еколошког образовања у основној школи. Резултати истраживања показали су да већина ученика никада или веома ретко разговара са својим вршњацима о еколошким проблемима. Заштита животне средине није тема о којој ученици често разговарају. У складу са тим је и процена ученика да млади не схватају озбиљно проблеме које доноси еколошка криза. Као један од разлога за овако висок проценат ученика који мисле да млади не схватају озбиљно еколошке проблеме можда се може тражити у настави еколошког образовања у основној школи. Еколошки проблеми и њихове последице су ученицима апстрактни, компликовани, далеки. Ученици нису у стању да апстрахују и предвиде шта се све може десити у будућности. Школа им у том процесу разумевања и разјашњавања уопште не помаже. Она и нуди ученицима само апстрактне чињенице и готове информације (Станишић 2008). Школа се не труди да ове проблеме приближи ученицима, да им постану разумнији, блискији и конкретнији.

И поред тога што су се ученици изјаснили да нису много заинтересовани за проблеме еколошке кризе, већина њих, такође, сматра и да поседују солидан (средњи) ниво еколошког знања. Међутим, наставници се не слажу са тим. Према процени наставника, ученици имају низак или веома низак ниво еколошког знања. Наставници су свесни да би ученици требало да стичу више еколошког знања у школи и да школа не испуњава у потпуности образовне циљеве када је у питању еколошко васпитање и образовање. Наставници су свесни еколошке кризе која постоји у свету, али су такође свесни и потребе за еколошким васпитањем и образовањем ученика у школи. Око две трећине наставника сматра да је неопходно увести у школу посебан предмет *Еколошко васпитање и образовање*. Резултати, такође, показују и да велики број наставника сматра себе одговорним за развој еколошке свести ученика. Очекивано, највише еколошких садржаја налази се у биологији и самим тим биологија је и наставни предмет који највише доприноси еколошком васпитању и образовању ученика.

На основу резултата које смо добили можемо да кажемо да и ученици и наставници имају позитиван став према еколошком образовању. Потребно је обратити пажњу да тај позитиван став није само начелан. Ангажованост како ученика тако и наставника у еколошким активностима је неопходно како би се заиста показало интересовање и позитиван однос према заштити животне средине. У случају еколошког образовања, само знање без делања (поступка) нема никакав значај. Знање само по себи не треба да буде циљ, већ управо поступци којима се чува и штити животна средина треба да буду циљ еколошког васпитања и образовања. У том смислу, важније је да наставници оцењују ангажованост ученика у еколошким активностима, него само познавање чињеница о животној средини. Из тог разлога, добро је да се еколошки садржаји налазе не само у предметима

природних наука (биологија, географија, физика, хемија), већ и у предметима као што су грађанско васпитање и веронаука који имају утицаја на ставове, вредности и навике ученика. Посебну улогу у еколошком васпитању и образовању имају ваннаставне и ваншколске активности које, како показују искуства из праксе, зависе од мотивације и иницијативе појединих наставника и школе у целини (Шеховић 2012). Поред тога, наставне методе које се користе на часу требало би да буду такве да код ученика подстичу радозналост за проблематику заштите животне средине, креативност, дивергентно и критичко мишљење. За наставу у којој се обрађују еколошки садржаји, посебан значај имају примена интердисциплинарног приступа, принципа мултиперспективности и мултипрактичности (Станишић 2013). За успешно остваривање циља еколошког образовања неопходна је вертикална и хоризонтална корелација садржаја различитих предмета како би се ученицима олакшало повезивање знања и формирање система појмова. Такође, у настави еколошког образовања пожељно је применити и принцип мултиперспективности. Мултиперспективност се заснива на концепту плурализма мишљења чији је циљ да укаже ученицима да за сваки проблем постоји више решења и да је на њима да трагају за тим решењима. Мултипрактиčnost подразумева могућност примене наученог у различитим областима живота. Важно је да ученици увиде да еколошке принципе које науче могу да примењују у различитим животним ситуацијама. Циљ примене сва три принципа у еколошком образовању је да ученицима олакша учење апстрактних, компликованих и далеких појмова, да ученици схвате да постоје различита решења многих еколошких проблема, као и да све што науче могу да примењују у свакодневним животним ситуацијама.

Значај еколошког васпитања и образовања и улога школе могу бити веома значајни за очување и унапређивање животне средине. Наравно, еколошка криза која је постала глобални проблем не може се решити у основној школи. Међутим, улога еколошког образовања и васпитања у основној школи треба да буде пре свега превентивног, а не корективног карактера. Еколошко васпитање и образовање требало би да буде усмерено на будућност и одрживи развој.

## Литература

- Андевски 1998: М. Андевски, Утицај средстава масовних комуникација на развој еколошке свести, *Педагошка стварност*, 44 (9-10), 783-793.
- Андевски 1999: М. Андевски, Нове тенденције у односу екологије и педагогије, *Педагошка стварност*, 45 (9-10), 733-744. мјесто, издавач
- Ђорђевић 1993: Ј. Ђорђевић, *Информисаност и животна средина*, Ниш: Факултет заштите на раду.
- Krnel & Naglic 2009: D. Krnel & S. Naglic, Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia, *Science Education International*, 20(1/2), 5-24.

- Kollmuss & Agyeman 2002: A. Kollmuss & J. Agyeman, Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?, *Environmental education research*, 8(3), 239-260.
- Кундачина 2006: М. Кундачина, *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*, Ужице: Учитељски факултет.
- Kuhlemeier et al. 1999: H. Kuhlemeier, H. Van Den Bergh & N. Lagerweij, Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education, *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4-14.
- Маки et al. 2003: М. Н. Маки, F. Abd-El-Khalick & S. BouJaoude, Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes, *Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Марковић 2005: Д. Марковић, *Социјална екологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милутиновић, Зуковић 2011: Ј. Милутиновић, С. Зуковић, Актуелност реформне педагогије: модел слободних и демократских школа, *Педагошка стварност*, 57 (5-6), 426-437.
- Митић 2008: Јб. Митић, *Методика еколошког васпитања*, Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Мишковић 1993: М. Мишковић, Еколошко образовање као изазов, *Настава и васпитање*, 42 (1-2), 77-85.
- Negev et al. 2008: M. Negev, G. Sagy, Y. Garb, A. Salzberg & A. Tal, Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students, *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20.
- Николић 2003: В. Николић, *Образовање и заштита животне средине*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Станишић 2008: Ј. Станишић, *Еколошко васпитање и образовање ученика у основној школи*, магистарски рад, Београд: Филозофски факултет.
- Станишић и др. 2010: Ј. Станишић, Р. Ђевић и И. Ђерић, Средински чиниоци еколошког васпитања и образовања, *Педагогија*, 65 (2), 247-256.
- Станишић 2013: Ј. Станишић, Иновативни приступи еколошком образовању, Зборник резимеа XVI научне конференције *Педагошка истраживања и школска пракса*, *Иновативни приступи образовању* (62, 63), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Shapiro & Pilsitz 1995: S. Shapiro & L. Pilsitz, *Environmental and our global community*, New York: Soros Foundations.
- Шеховић 2012: С. Шеховић, Улога еколошког образовања у заштити и унапређивању животне средине, *Данубиус*, 01.10.2013.
- <http://danube-cooperation.com/danubius/2012/06/18/uloga-ekoloskog-obrazovanja-u-zastiti-unapredivanju-zivotne-sredine/>



*Секција за психологију*



## НАСТАВНИК У КОНТЕКСТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Увод*

Модерним облицима и променама у друштву, првенствено, теже носиоци реализације васпитно-образовног процеса. Посебна и значајна улога у „трци“ модерног доба припада школи, односно наставнику као базичном чиниоцу и потпори у васпитању и образовању младих. Психолошки темељи наставничке улоге у глобалним променама леже у његовој спремности за нове улоге и одговоре новим захтевима.

Један од главних циљева глобализације је мултикултурализам и мултикултурално образовање. У том контексту се од наставника очекује да поседује мултикултуралне компетенције. Мултикултурализам, како га приказују, Херинг и Вајт (1995) односи се на интерактивну коегзистенцију различитих група људи у погледу старосне доби, сексуалне оријентације, инвалидитета, угрожених права, друштвеног статуса, етничког порекла, језика и културних карактеристика. Сходно томе, у раду наставника очекује се висок ниво његове културалне и мултикултуралне сензибилности. Задаци наставника, према Кајгасузу (2012), обухватају помоћ ученицима да постигну складан живот у мултикултуралном окружењу, подржавају ученике да одржавају међусобне односе, тако што ће чувати своје сопствене културе, без обзира на разлике које постоје, и да науче да живе тако што ће поштовати различите културе као своју.

Међутим, природа рада и ангажовања наставника, посебно у савременим условима, изузетно је комплексна и захтева висок ниво адаптације и познавања стратегија превладавања бројних тешкоћа.

Веома често, као одговор на глобализационе промене, код наставника се јавља повишен ниво стреса, као резултат нових образаца живљења у којима доминира недостатак слободног времена. То се одражава и на квалитет рада, а наставнички позив губи првобитну драж и смисао. Наставник је под перманентним притиском да развија своје компетенције и да промовише културу професионалног развоја и континуираног напредовања. Посао учитеља је редизајниран, тако да су вештине које наставник треба да поседује данас различите од оних које су некада биле потребне Хал (2004). Слично томе, Лон (1996) наводи да се тежиште схватања о добром учитељу које је подразумевало „изоливаног радника“ у учионици који поседује „оп-

---

\* [umo@eunet.rs](mailto:umo@eunet.rs)

ште вештине“, помера на „тимског радника који поседује стручне вештине“.

### *Нова парадигма вештина и знања наставника*

Процес глобализације је у контексту промена у васпитно-образовном раду у први план истакао промене у раду и функционисању наставника. У том смислу, посебно се инсистира на примени савремених стандарда у односу према наставнику (Сакач 2013). Премда су специфичности, које се односе на образовну политику смештене у оквиру одређеног националног контекста. Међутим, истраживања и стручна литература, која третирају проблематику рада учитеља у различитим земљама, потврђују чињеницу да се слични трендови јављају у развијеним друштвима. Очигледно је да се у таквим друштвима природа рада учитеља мења као одговор на процес глобализације, односно достигнућа информационих технологија и брзих комуникација. Ове промене утичу и на квалитет и интензитет промена у васпитно-образовном раду Хал (2004).

Успех сваког ученика, као и успешност школе и друштва у целини, у великој мери је детерминисан радом сваког појединог наставника, његовом енергијом, самоуздањем и његовом преданошћу раду. Сходно томе, подучавање треба да зрачи оптимизмом, да буде активна делатност, а наставници да су добровољни „промотери одређених циљева“ (Хал 2004). Исти аутор наводи да, када су наставници обесхрабрани и онемогућени да раде као група, проблем се обично индивидуализује и преобликује тако да наставници као појединци осећају кривицу и доживљавају себе као некомпетентне.

Нове технологије стављају наставнике пред нове захтеве, а трендови напредовања и ресурси подучавања утичу, с једне стране, на брисање разлика између школа, а с друге стране, оне постају још уочљивије. Све то може да има ефекте по наставника, који умањују његову снагу и његов учинак у раду, а за неке учитеље представљају и допунски извор стреса. Међу промене које се тичу образаца рада који би могли да се односе и на рад учитеља, Смит и сар. (2000: 3) убрајају:

- притисак колега и тимски рад на послу;
- нагласак на имиџу и
- ослањање на технологију која може да реши проблем.

Основни корак у преласку на нове концепте образовања и васпитања заснован је на новим исходима и стандардима васпитно-образовног процеса (Сакач 2013: 190). Свест о димензији нових образовних парадигми манифестује се на различите начине. Неки од њих могу да се сублимирају у стандардима који укључују бројне аспекте професионалног развоја наставника. Саморегулација професионалног развоја наставника представља способност контроле и регулације сопствених когниција, емоција и акција, које воде наставника у правцу неког професионалног циља, тј. које подржава-

ју очување акције појединца у процесу целоживотног професионалног развоја (Хекхаузен, Шулиц 1992, 1993, 1996; према Беара 2012). Стога би вештине и знања која треба да поседује наставник, како истичу Дарлинг-Хаммонд и Барац-Сноудн (2005) могле да се прикажу као:

- Вештине размишљања;
  - Педагошке вештине;
  - Вештина управљања људима;
  - Вештине да се управља самим собом;
  - Административне и управљачке вештине;
  - Комуникативне вештине;
  - Вештине да се помаже и олакша рад другом;
  - Технолошке вештине;
  - Вештине иновирања и предузетништва и
  - Социјална и емоционална интелигенција.
- Наставник би требало да поседује знање:
- о себи;
  - ученику;
  - заједници;
  - садржају предмета;
  - педагогије;
  - основа просвете и њене политике;
  - курикулума;
  - мултикултурној писмености;
  - глобалној свести и
  - свести о околини.

#### *Пожељне карактеристике савременог наставника*

Глобализација је у друштву довела до великог броја промена. Посебно је допринела да се у школама измене многи досадашњи облици рада. Промене које се дешавају у школи неминовно обухватају и улогу наставника. На листи његових професионалних приоритета, важно место заузима концепт научити како се учи. У складу са тим, једно истраживање у Мађарској којим је било обухваћено 500 наставника и учитеља, а које се односило на утврђивање карактеристика доброг наставника, потврдило је да су наставници дали приоритет знању предмета, тј предметној компетентности (Суч 2009). С друге стране, поменуто истраживање идентификовало је и неке опште особине наставника, као што су: емпатија, креативност, отвореност и мотивисаност, као мање битне. За мање битне особине, испитани наставници сматрају и педагошко знање и методологију рада.

Неки мађарски експерти (Михаљ 2002; Петнеки 2002; Пор 2003, Николов 2003) тврде да су најпожељније карактеристике наставника да буду отворени за потребе ученика, да буду иновативни и креативни. Оно што је заједнички именилац бројних очекивања од наставника је, свакако, да се

од савремених наставника очекује да перманентно усавршавају своје способности и компетенције. Најчешће су то вештине у упознавању и способности коришћења рачунарских софтвера, учења страних језика, али и настојања за развој управљачких и организационих способности (Сакач 2013).

Домовић (2009) разликује три главна скупа компетенција учитеља: познавање информационих технологија, рад са људима и рад у заједници за заједницу. Када се психолшке компетентности савремених учитеља/наставника посматрају шире, неопходно је навести мишљење (Сакач 2010) да су елементи њихових когнитивних способности и когнитивне зрелости у функцији њихове методичке компетентности, које се односе на: социјалну и емоционалну интелигенцију, когнитивну аутономију, отвореност ка новим искуствима, визуализацију методичких ситуација и решења, реалистичко суђење, објективност и критичност мишљења, когнитивну пријемчивост за иновације, стваралачко и дивергентно мишљење, стабилност вредносног система, зрелост ставова, богатство и стабилност интересовања и аутоперцепција (слика о себи).

Велики број истраживања указује да ученици, поред социјализаторског деловања наставника, имају и бројна друга очекивања. Тако, Вилијамс и Барден (1997) наводе својства која од наставника очекују ученици:

- да наставници буду благог и пријатног понашања;
- да су спремни да воде неусиљене разговоре са ученицима и размену духовитих примедби;
- да су способни да контролишу догађаје у учионици и да наставник не треба да кажњава све ученике због прекршаја једног или групе појединаца;
- да градиво приближи ученицима и да га излаже на занимљив начин;
- да буде спреман да помаже ученицима са додатним тешкоћама у учењу;
- да је способан да ученицима улива самопоуздање;
- да поседује таленат и знање и
- емоционалну стабилност.

У приоритете рада савременог наставника, свакако, требало би уврстити и оне који се односе на одржавање социјално-емоционалне атмосфере у одељењу. Наставникова социјално-емоционална компетентност омогућава добру климу која делује подстицајно на рад ученика и која импликује задовољство радом и постигнућем. Опште задовољство наставника основац је у развоју, како његовог ентузијазма за рад, тако и за рад његових ученика. Љубав према ученицима и раду, његова посвећеност послу, његов смисао за уочавање лепог и његов вредносни систем, рефлектоваће се на личност ученика, која је, не сме се заборавити, у врло значајној фази развоја. Стога наставник треба да се одликује високим нивоом емоционалне и социјалне интелигенције. Он треба да поседује способност уочавања, про-

цене и изражавања емоција, затим способност приступа и/или призива осећања када она олакшавају размишљање, као и способност регулације емоција у сврху подршке емоционалном и интелектуалном развоју детета (Mayer & Salovey 1997; према Саловеј, Слутер 1999).

Уколико је васпитач, учитељ или наставник, како тврди Марић (2013) оптерећен унутрашњим и спољашњим конфликтима, преокупиран различитим бригама, страховима или преплављен осећањима несигурности, туге, апатије и безвољности, ове тешкоће ће на различите начине преносити и на свој однос и рад са децом, те тако ни своје значајне дужности и улоге у процесу васпитања и образовања деце и младих, неће успети да обавља на адекватан и примерен начин.

Типична листа карактеристика која одређује доброг наставника садржи следеће:

- пасионирана преданост да ученицима пружи најбоље што може;
- љубав према деци која се огледа у топлом и брижном односу;
- коришћење разних модела наставе и учења;
- колаборативни стил рада, сарадња са другим наставницима, посматрање и разговор о раду;
- константно преиспитивање, размишљање и спремност да се промени начин рада (Hopkins & Stern 1996; према Нутал 2004: 282).

#### *Ефекти глобализације на ментално здравље наставника*

Полазећи од аспекта глобализације, како га види Вотерс (1995), као друштвеног процеса у којем географска ограничења друштвених и културних збивања узмичу и где људи све више тога постају свесни, уочава се утицај ефеката глобализације на све сегменте живота, а посебно на васпитно-образовни процес и рад учитеља/наставника.

Нови глобализациони захтеви и утицаји сврставају наставнике у две групе, детерминисане њиховом вулнерабилношћу/отпорношћу на стрес. Једну групу наставника чине они, код којих глобализациони захтеви превазилазе њихове капаците очувања менталног здравља и код којих се глобализационе промене доживљавају као криза која се тешко превазилази. Код њих је новонастала ситуација и нова претња. С друге стране, налазе се они који су флексибилнији и отпорнији на стрес са разрађеним стратегијама за његово превладавање и способношћу да одговоре новим изазовима. За њих је глобални систем шанса за њихово професионално и лично усавршавање, као и доказивање. Заједнички именилац за обе популације је да позив наставника пролази кроз процес радикалних промена различитог динамичког квалитета и генерише различите ефекте.

Тешкоће и проблеми са којима се суочавају васпитно-образовне професије имају своје корене у савременим реформским и иновативним захтевима у васпитању и образовању, с једне стране (Ван дер Линд 2001). Исти аутор, као другу групу проблема, истиче појачане притиске евалуа-

тивног карактера, који се јављају услед потреба вредновања и оцењивања рада васпитача, учитеља и наставника. У трећој групи су проблеми који су последица недовољног интересовања шире друштвене заједнице за пружање подршке и оснаживање реализације васпитно-образовног процеса.

Марић (2013) наводи да се од васпитно-образовних радника очекује да у раду са децом континуирано испољавају општу стабилност, психичко благостање, смиреност и доследност у поступцима, и уопште, да представљају савршен узор у смислу остварености личних потенцијала и завидног нивоа менталног здравља.

С обзиром да наставничко занимање припада услужним професијама, које подразумевају висок ниво давања, толеранције и анимације ученика (студената), неопходно је да наставник организује своје могућности и способности, не само на оптималан, већ на најбољи могући начин, како би одговорио захтевима свог позива. Тражење смисла, инспирације и мотивације у раду са ученицима перманентна је потреба наставника. Ангажовање наставника у циљу реализације квалитетног наставног рада, изисткује његово укључивање у велики број сфера интересовања, праваца и трендова, како би употпунио и осавременио свој образовни и културни ниво (Сакач 2012). На тај начин, у глобализационом процесу, мења се не само рад наставника, дакле његов професионални селф, него се мења и његово настојање у очувању менталног здравља, кроз усвајање нових знања и развој нових стратегија за суочавање са стресорима, односно промене се одражавају и на његов ментално-хигијенски селф.

Само добром организацијом, свесним напорима и личним радом, али и едукацијом из ове области, наставници могу да унапређују и очувају своје ментално здравље и одговоре глобализационим захтевима.

### *Закључак*

Савремене промене у друштву, у виду глобализације обухватиле су све сегменте живота, а у свом најинтензивнијем виду утицале су на васпитно-образовни процес, мењајући функције школе и место и улогу наставника у њој. Нове технологије, нови захтеви, политика напредовања, ресурси подучавања, нова прилагођавања, нови односи и нова комуникација, захтевају и нове одговоре наставника.

Сагледавање позиције наставника у глобализационом контексту има различиту конотацију. Схватање, по којем се од наставника очекује да буде добар вођа, добар организатор и добар планер, у великој мери измењено је и допуњено у складу са глобализационим захтевима. Образовни системи и наставници у њима, пролазе кроз релевантне промене у којима су очекивања и од школа и од наставника измењена. Школа је некада била искључиво извор знања и место припрема за наредни ниво образовања, данас добија нове конотативне вредности. Кључни задатак савремене школе је да научи ученике како да добију, примају и употребљавају информације.



У складу са захтевима новог времена, образовни систем, кроз образовне реформе, настоји да се прилагоди савременим друштвеним трендовима и кретањима. Образовна стратегија добија нове карактеристике, а наставници у њој, нове улоге. У складу са тим се очекује и промена сваког појединца у циљу развоја његових потреба за учењем и едукацијом, као и перманентним напредовањем.

На тај начин подиже се ниво свести о динамици у активностима и делатностима и развоју потреба код појединаца да само активан, флексибилан и мотивисан појединац може да допринесе сопственом развоју и обезбеди свој опстанак и своју улогу у новом систему. За све то, потребна је нова генерација наставника која ученицима може да пружи глобално образовање и васпитање и да им омогући да постану глобални грађани. Из тога произлази да учитељи могу да поврате, али и изгубе покретачку снагу друштва, уколико нису осавременили свој начин мишљења и деловања.

#### Литература

- Беара 2012: М. Беара, *Улога примарне и секундарне контроле у процесу саморегулације професионалног развоја наставника*, Докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Дарлинг-Хамамонд, Барац-Сноудн 2005: L. Darling-Hammamond & J. Vartz-Snowden, Assessment, In Darling-Hammamond, L. & Bransford. J (Ed.), *Preparing teachers for a Changing World: what teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326), San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Домовић 2009: В. Домовић, Болоњски процес и промене у иницијалном образовању учитеља и наставника, у: Визек Видовић, В. (Ур.), Планирање курикулума усмереног на компетенције у образовању учитеља и наставника: *Приручник за високошколске наставнике*.
- Кажгусуз 2012: С. Kaygusuz, Psychological Connseling Within the Context of Globalization and Multiculturalism, 895-902, *Cyprus International Conference on Educational Research* (CY-ICER-2012) Noth Cyprus USO8-10 February.
- Хал 2004: С. Hall, Theorising Changes in Teachers' Work, *Canadian Journal of Educational and Policy*, Issue #32, July 1.
- Херинг, Вајт 1995: R. D. Herring & L. White, School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education, *The Journal for the Professionall counselor*, 34, 52-64.
- Лон 1996: М. Lawn, Modern Times Work, professionalism and citizenships in Teaaching, London Falmer.
- Марић 2013: М. Марић, *Ментално здравље*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Михаљ 2002: I. Mihaly, Pedagógusok a változ (tat) s kihivásai közepctte Új *Pedagógiai Szemle*, 2002/4, 79-88.
- Николов 2003: М. Nikolov, Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai Új *Pedagógiai Szemle*, 2003/3, 46-57.

- Нутал 2004: G. Nuthall, Relationog Classroom Teaching to Student Learning A Critical Analysis of *Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap Harvard Educational Review*, 74 (3), 273-306.
- Петнеки 2002: K. Petnaki, Az idegen nyelvek tanításának helyzete és fejlesztésének feladatai *Új Pedagógiai Szemle* 2002/ 7-8,147-160.
- Пор 2003: Z.Poor, Pedagógusképzésés és továbbképzés a változó *Pedagógiai Semple* 2003/, 50-54.
- Саловеј, Слутер 1999: P. Salovey & D. J. Sluyter, *Emocionalni razvoj i emocionalna Inteligencija*, Zagreb: Educa.
- Сакач 2010: М. Сакач, Когнитивне способности наставника и ученика као елементи методичке компетентности, Међународна конференција у Суботици: *Савремени методички изазови*, 25.X 2010.
- Сакач 2012: М. Сакач, Стресори, стрес и ментално здравље наставника; Међународни научни скуп –Учитељски факултет у Ужицу, Зборник радова: *Настава и учење-стање и проблеми*, 775-784.
- Сакач 2013: М. Сакач, *Психологија и учење*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Смит и др. 2006: V. H. Smith; S.B. Joye & R.W. Howarth, Entrophication of Contens by the *American Society of Limmology and Oceanography. Inc.*,51 (1.part 2), 351-355.
- Суч 2009: E. U. Szucs, *The role teachers in the 21st century Sens Public*.Retrieved from <http://wwwsens-public.org/spip.php?article667&lang=fr>
- Ван дер Линд 2001: C. van der Linde, The teacher's stress and its imlications for the school as an organization.*Education*, Vol.121, No.2, 375-382.
- Вотерс 1995: M. Waters,*Globalization*, New York: Routledge.
- Вилијамс, Барден 1997: M. Williams & R.L.Burden, *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

## “DRUŠTVA RIZIKA” I RADIKALNA PROMENA SUBJEKTOVOG TEMELJNOG MODUSA SUBJEKTIVITETA

*Ovo vreme je izašlo iz zgloba.  
O prokletstvo, sram, što sam rođen  
da ga popravljam sam.*  
Hamlet

Psihologija je, da bi bilo šta mogla govoriti o 'psihičkom', „starom“ ili „novom“ 'psihičkom', te pravcu u kome se to „novo“ razvija, bilo kao integrativni ili dezintegrativni kvalitet, prevashodno zainteresovana za svaku promenu u *modusu subjektivizacije*, uslovima pojavljivanja subjekta. Ni jedna psihologija, budući da se ne može govoriti o jednoj psihologiji već o više psihologija, neće izbeći da subjektivaciju veže za kulturne promene, odnosno udaljavanje čoveka od njegove prirode, pre svega njegovih moćnih nagona koji moraju dobiti svoj kulturni izraz. Budući da je opšteprihvaćeno, skoro na nivou aksioma, da kultura tone u psihi i da postaje karakter stvarajući individualnost, to se nameće nužnost sagledavanje ključnog pitanja „Edipa danas“. Stav oko koga, čini se, ne postoji veliko sporenje da je Edip danas u opadanju nije dovoljan da kaže u kom pravcu će promene ići ukoliko se teorijski ne preciziraju i svi drugi momenti koji su sa njim u vezi (seksualnost, nesvesno, kastracijski kompleks, penis zavist, primalna scena, fantazije o zavodenju). Kako istorija pojedinca nije ništa drugo do istorija individualnih odnosa s majkom, ocem i drugim bitnim objektima s kojima dolazi u interakcije, u kojima se konstituiše seksualnost, uključujući naravno i rodni identitet, to i način na koji je razrešen edipski kompleks, a koji ostaje u nesvesnom i dalje zadržava svoju moć u gradnji individualnosti.

To što je temeljni oblik subjektivnosti generisan edipskim kompleksom pretrpeo takvu promenu da i elementarni oblik “socijalizacije”, subjektive integracije u simbolički poredak, nosi sa sobom *radikalne promene* i u *pojedinca* i u *porodici* pokrenuće i sve druge promene u strukturi, koje psihologija mora postulirati, pre svega u svojim bazičnim teorijskim stavovima o ličnosti, subjektu ili selfu. U modernim društvima, subjekti više nisu potpuno uronjeni i identifikovani s određenim društvenim mestom, nego se slobodno kreću među raznim “ulogama” bez bilo kakve svesti o psihičkim posledicama takvog kretanja. Takvo kretanje unosi ne malu zebnju do kakvih sve to promena u subjektu može dovesti.

---

\* misotodorovic@yahoo.com

Psihologija je, više nego bilo na koje drugo mesto (temu, sadržaj, problem), pozvana na mesto *propadanja Edipa*, propadanja *očinskog simboličkog autoriteta* da bi se fokusirala na tako neočekivane posledice raspada tradicionalnih struktura koje su oduvek regulisale libidinalni život. Zašto opadanje *očinskog autoriteta* i fiksiranih *društvenih* i *seksualnih* uloga stvara takve nove teskobe, i sa njima nove kliničke slike duševnih bolesti, kod pojedinaca angažovanih u “brizi o sebi” koji uživaju u menjanju i preoblikovanju svojih fluidnih višestrukih identiteta? Živeći u društvu koje dolazi nakon Prirode i Tradicije i gde se više ne možemo oslanjati ni na Prirodu kao trajan temelj našeg delanja, niti na Tradiciju kao supstancijalni oblik običaja koji određuju naš život, princip realiteta je postao, rastvaranjem svih tradicionalnih formi, krajnje čudan. Taj novi oblik principa realiteta je mesto sa koga moraju poći sve analize, čak i partikularnog ‘psihičkog’ šta god ono bilo o čemu, naročito eksperimentalna istraživanja, ne vode računa. Zadržavajući se na staroj teoriji i bez postuliranja promena koje donosi svaka epoha takva istraživanja, kakva se najčešće vide kod doktorskih disertacija koje Lakan ne s malom ironijom zove univerzitetski diskurs, zadržavajući privid naučnog pristupa uopšte ne registruju te nove forme psihičkog.

Bilo bi odveć jednostavno kada bi te nove teskobe, koje generiše “društvo rizika”, vezali za tenzije između subjektova prijanjanja uz staro shvatanje lične odgovornosti i identiteta (kao što su fiksirane seksualne uloge i porodična struktura) i nove situacije fluidnih, promenljivih identiteta i izbora. Sa modernim oblicima društva performativna dimenzija simboličkog poretka se tako jako podrijava da se može očekivati da će posledice biti još ozbiljnije. U kom to pravcu sve ide najbolje se može videti što i novi roditelji, gejevi i lezbejke, koji nisu želeli da poštuju pravila prirodne reprodukcije teže da usvoje ono što odbijaju – porodični poredak. Takav “napredak” je očekivan time što je u krizu zapao sam princip autoriteta – i *logosa* razdvojitelja – na kojem se oduvek temeljio. Problem je samo što se ne može sagledati lanac novih promena. O *kompleksu muškosti* kod žena, težnji da budu muškarci, i *kompleksu ženskosti* kod muškaraca, zavodljivosti ženskog položaja, sigurno se već danas treba govoriti i u akademskoj psihologiji. Ostaje za dalju tematizaciju koliko se o tom “novom” može govoriti kao o napretku koji ide u prilog čoveku. Sa krahom ideje napretka, koju nosi modernost, čovek nema više mogućnost da sa stanovišta *idejâ* opovrgava sadržaje “novog”: sada su *svi* sadržaji “novog” apsolutno pozitivni. Jedini izuzetak relevantnog suprotstavljanja ideologiji “novog” naći će se izvan ‘psihičkog’ – u sferi puke fiziologije i zaštite biološkog organizma. Čini se da je taj fiziološki kritičizam i otpor zarad opstanka ljudske vrste pojačan narcističkom zaokupljenošću i težnjom za apsolutnom individuacijom. Modernom čoveku se ni ne dozvoljava da ideologiji “novog” suprotstavi ne samo kritičko mišljanje već i sumnju ili dilemu zato što bi to navodno moglo potkopati demokratske forme društva. Neprihvatanje je izjednačeno se retrogradnim, fobičnim pa i ozbiljnije patološkim. Kritički stav koji bi stao u odbranu “starog” samo odbijajući izvesnost “novog” biće izložen destruktivnoj analizi ideologa “novog”. Odricanje mogućnosti da se suprotstavi svakom “novom” uz bezgranično širenje informacija kojim se ukidaju tra-

dicionalne veze mora doneti promene u funkciji instanci u psihičkom aparatu. Već je na delu, što se najjasnije vidi u novim kliničkim slikama, drugačija funkcija i *ega* i *superega*.

Teško da će u takvom promenjenom odnosu ego imati isti odnos prema Zabrani kao u staroj dinamici. U modernim društvima, subjekt više nije potpuno uronjen i identifikovan s konkretnim društvenim mestom u kojem je rođen, već se, bez čvršćeg orijentira, kreće u raznim “ulogama”. Pojava modernog “apstraktnog” pojedinca koji se prema svome konkretnom načinu života odnosi kao prema nečemu s čim nije identifikovan, to jest nečemu što potpuno zavisi od slučajnih okolnosti je priča o izmenjenoj gradnji karaktera izvan područja identifikacija. Drugačije rečeno, činjenica da temeljno iskustvo mesta rođenja (uključujući najranija iskustva i objektivne odnose koji se tu grade) i društveni status (pol, vera, nacionalna pripadnost, imovno stanje) ne određuje nekoga i da se ne tiču najličnijeg unutrašnjeg osećaja identiteta (seksualne orijentacije, na primer) počiva na mutaciji u funkcionisanju Edipova kompleksa. *Ideal Ja* i prohibicijsko *Nad-ja*, kao dve strane očinskog autoriteta, koji su trebali nastati očevom zabranom detetovog direktnog kontakta s incestuoznim objektom u modernim uslovima propadanja očinskog simboličkog autoriteta (propadanja Edipa) pretrpeće takve promene da se dometi agresije, brutalne i prema drugom i prema sopstvenom selfu, ne mogu sagledati. Bitno je shvatiti da sa propadanjem Edipa ne nestaje neko puko upravljanje prema pravilima, već se gubi onaj pravi autoritet simboličkog *Zakona/Zabrane*, moćno *Ime-Oca* od koga zavisi simbolička kastracija kao dominantan moment socijalizacije. Opadanjem Edipa nestao je onaj simbolički autoritet (*Ime-Oca*) koji se opire simbiozi majke i deteta, onaj autoritet nepomirljivog, prohibicijskog “Ne” koji je stavljao stvari na svoje mesto milionima godina. Zbog propadanja Edipa pokrenut je lanac daljeg uzmicanja i drugih unutrašnjih kvaliteta (otpora, spremnosti diferencijacije i izbora). Time se, čini se, na široka vrata ulazi u prostor *perverzija* kao dominantne patologije modernog čoveka. Uzmicanjem prohibicijskog “Ne”, odnosno simboličke kastracije pervertiti dobijaju mogućnost da seksualnu aktivnost prevedu u instrumentalnu, prema svrsi orijentisanu aktivnost koja se može projektovati i izvršavati u skladu s dobro definisanim planom. Ukidanje “umirujućeg” simboličkog autoriteta (*oca*) ne može proći bez plaćanja velike cene u obliku onoga ko će ga menjati. Uzrok koji će se naći ispred želje, uzrok za njenu nedostupnost moraće se naći u despotskoj figuri koja će prisvojiti sav užitek. Tu se i nagoveštava nesaglediva moć agresije i ubistva, kakvo se jednom već desilo u istoriji prikazanoj u *Totemu i tabuu*. Gde da se nađe užitek ukoliko je on smešten samo na jedno mesto?

Da li je psihologija svesna radikalnog karaktera promena? Kako ukazati na opasnost novog principa realiteta a ne doći pod udar ideologije “novog”? Od akademske psihologije to se verovatno i ne može očekivati, bez obzira što od nje počinje razumevanju ‘psihičkog’ u celini. Problem koji ide iz toga što naučna psihologija objašnjava ali *ne razume* mogao bi se nadomestiti kroz dubinsku psihologiju koja *objašnjava ono što je razumela* kada bi se moglo sagledati koliko tradicija „novog“ obrazuje jednu regresivnu liniju prisutnu od drevnih kosmogo-

nija do modernog doba. Život „od danas do sutra“ moderog čoveka je postao takva svakodnevica čiji negativni efekti se registruju samo u slučaju katastrofičnih događaja, naročito brutalnog karaktera. Čuđenje koje se tada javlja trebalo bi vezati za ovu opštu ispovest modernog čoveka.

Za psihologiju bi tema predviđanja budućnosti čoveka i civilizacije morala biti referentni okvir iz koga se spoznaju drugi konkretni problemi. Zbog toga bi ona morala misliti i promenu, i pravac promene i iznos promene u principu realiteta kao jedinog dostupnog puta za sve te zadatke – vrste (prirode) loma u pojedincu. To svakako pokreće pitanje da li je psihologija u svetu današnjice, modernosti dostojna ove teme budući da akademsko obrazovanje malo šta govori o sržnoj protivurečnosti u razvoju čoveka kao aktivne uzročne sile u istoriji. Ako se od psihologije ne može očekivati pomoć da se kontroliše svoja istorijska sudbina nejasno je od koga se to može očekivati. Otuda je centralno pitanje za današnju psihologiju koji psihološki uvidi mogu biti efikasno primenjeni na velike probleme našeg vremena? Da li mi uopšte raspoložemo važnim, novim instrumentima koji otvaraju put za dublje slojeve uma? Ovakva pitanja su zasnovana na tome da su psihološka istraživanja gotovo isključivo usmereno na psihički život pojedinca – temeljni uvidi koji se odnose na psihologiju grupa su više nego zanemarljivi. Čini se da je došlo je vreme da se pitamo šta je to iz te centralne sfere preneseno na psihologiju grupe?

Danas kada, poput zloslutnih označitelja, kolaju prećutne pretpostavke da je čovečanstvo ugroženo u svom totalitetu – da je ugroženo bolom zloslutnijim i dubljim od zbira patnji koje stvaraju neuroze pojedinca. Interesantno je da manje više svi osim psihologije govore da je čovek u opasnosti, možda čak na ivici sopstvenog uništenja. Zbog čega je danas čovek u tako velikoj opasnosti? Zbog dejstva sopstvenih razornih nagona (nagona smrti) koji deluju kako na nivou pojedinca, na nivou pojedinačnih entiteta (bolesti, recimo) tako i na nivou grupa. Čovek jednostavno ne može da kontroliše svoju okrutnost prema bližnjem. Ističući da je odnos čoveka prema drugom, pogotovu bližnjem, primarno paranoičan, Lakan (1977) je skrenuo pažnju na tu stalnu pretnju od moguće delatnosti agresije gde se čak na najmanje razlike u mišljenju ili sukobe interesa odgovara samo na jedan način: spremnošću da se bori i uništava. Umesto simetrične razmene argumenata, koje nije bilo ni u Platonovim dijalozima, uvek na kraju govori Tanatos.

Koliko je čovek u kontaktu sa svojim destruktivnim silama, koliko se može identifikovati sa svojom pohlepom i zavišću? Koliko ih, dakle, zna? Ko može danas umesto Sokrata istinski misliti ili reći „da zna da ništa ne zna“ a da ne dođe pod udar narcističke povrede? Možda samo lakanovski terapeuti ako se sa strahom na kome nastaje *superego* pridržavaju „subjekta pretpostavljenog znanja“ koji nisu oni. Sokrat je potkopavao pretpostavljeno znanje svojih sagovornika čineći najbolju stvar za njih same upućujući ih na drugost. Prosta *drugost* drugih, kaže Kohut, čini čoveka uplašenim i zgađenim, a uticaj tih osećanja na njega je tako jak da on radije rizikuje potpuno uništenje nego da nosi teret koji bi mu nametnui stav tolerancije prema zahtevima bližnjih i privremeno odricanje od

sopstvenih zahteva i ponosa (Kohut 2001: 83). Nesklad između rasta destruktivne tehnološke moći i kapaciteta da se kontroliše sopstvena agresija ne može da se ne vidi do kao velika opasnost. Upravo ona ukazuje na srž protivurečnosti u razvoju čoveka kao aktivne uzročne sile u istoriji – protivurečnosti koja traži leka.

Za psihologiju pitanje otkuda ovolika spremnost za agresiju, pogotovo ovako brutalne i nasilne forme, ne bi trebalo biti bilo kakva ekskluzivna tema. Čak ni onda kada je vrlo brutalna, što će verovatno i ubuduće biti njen dominantan oblik, i podložna iracionalnim silama ona imati svoj duboki smisao video se on ili ne na prvi pogled. Tokom istorijskog perioda, čovek je sve više morao da se bavi problemima koje mu je postavljao onaj isti svet koji je sam stvorio. Problem je što jednostavni nagoni, koji su njegova prirodna oprema, postaju za njega sve manje i manje korisni dok socijalno okruženje u kome sebe zatiče postaje sve složenije. Dok je njegova agresivnost u dalekoj prošlosti bila neophodna za opstanak ona je sada postala najozbiljnija pretnja njegovoj egzistenciji. Već od prvih tabua i egzogamije čovek je morao naučiti da kontroliše svoju agresiju da bi se ljudski život na zemlji mogao održati. Mera kontrole agresije i odricanje od nje nikada nije bila idealna. Teško je to očekivati i u budućnosti. Psihičke bolesti, materijalizacija prevlasti Tanatosa u vidu odgovora na zabrane, odnosno frustraciju kojom ne vladaju neneutralisane nagonске sile, pokazuju koliko ona promena koja dolazi s propadanjem Edipa i njegove zamene nekim novim razdvojiteljem, može biti opasna.

Kapacitet za adaptaciju na promenu kojim raspolaže naš psihološki i biološki aparat je ograničen, a tenzija koja nam je nametnuta pojačanim *osujećenjem nagona* ubrzo postaje nepodnošljiva. Frojd (1970:2 76) je ovo emocionalno opterećenje, prilično neprecizno, nazvao „nelagodnost“ ili „nezadovoljstvo“ koje ne uključuje patnju i ozlojađenost. Za čoveka ostaje trajni problem i zadatak da reši sukob njegove želje i zabrane koja je na nju usmerena. Problem će uvek biti nosilac Zakona/Zabrane. Simptomi su jedan od oblika rešavanja tog odricanja ili te zarobljenosti bilo da se oni javljaju u obliku pokornog prihvatanja asketske egzistencije ili prepuštanja orgijama požude i agresije. Evidentno je da gratifikacije iz kojih čovek dobija kakvo takvo olakšanje, koje dovode do redukcije narasle tenzije i koje narušenu konstantnu količinu uzbuđenja vraćaju na pređašnji nivo sve više postaju nedostupne. Postaje sve teže naći oblasti u kojima je moguće zadovoljiti potrebu za slobodnim kretanjem, svuda oko nas mašine obavljaju posao umesto naših mišića, sve je više ljudi i manje prostora, smanjena potreba za roditeljstvom. Čovek se celog svog života krpi nekim usputnim sadržajima u potrazi za novom psihičkom ravnotežom. Spektakli, glamurozne priredbe, ceremonijali, modni trendovi, muzička i sportska takmičenja su neki od grupnih oblika decentriranja od konflikata i patnje. Svi ti oblici ne mogu učiniti boljim kvalitet čovekovog *unutrašnjeg života*, pre svega u domenu njegovog proširenja.

Pojedinac koji je uključen u aktivnost, čovek akcije, na čemu insistira zapadna civilizacija, upravo je suprotna elaboraciji i proširenju čovekovog unutrašnjeg života, koliko god to može zvučati uvredljivo. Psihologija objektnih od-

nosa je ukazala način na koji do proširenja unutrašnjeg života može doći, kroz drugačiji oblik objektnih relacija u kome su neutralizacija i sublimacija nagon-skih energija urađeni na korist celokupnog razvojnog procesa.

Kada bi psihologija mogla imati celovit pogled, jedinstvenu teoriju o postojanju psihičkog aparata, a ne samo izdvojene segmente psihičkog života uvedene u varijable, ona bi mogla shvatiti prirodu mladih ljudi današnjice u nastojanju da pronađu zadovoljstvo i zadovoljenje u nečemu što ima malo veze sa spoljnom aktivnošću i mogla bi predvideti makar grube pokrete i domete 'psihičkog'. Prepuštenost drogama, koja se još uvek na laičko naivan način shvata kao „zloupotreba“, ritmičkoj muzici i raznoraznim virtuelnim mrežama u kojima se ostvaruje komunikacija bez bliskosti i anksioznosti koja joj prethodi ili koja je prati – temeljni je *princip realiteta*. Šta iz tog principa proishodi, zašto to proishodi i o kojim je mehanizmima reč jeste stvarni zadatak za psihologiju.

Skoro je nemoguće ne zapitati se, kao što je to činio austrijski komičar Karl Kraus, da li su ovo poslednji dani čovečanstva ili je, možda pre u pitanju njegov novi, neizvesni početak. Mesto gde se taj odgovor može najjasnije videti jeste patologija koja, kako kaže Frojd, svojim uvećanjima i ogrubljenjima, može da skrene pažnju na normalna stanja koja bi nam inače promakla. Tamo gde nam ona pokazuje neku naprslinu ili prelom, u normalnim prilikama može da postoji neki zglob (Frojd 2006: 369). Bez preterivanja i jakih boja koje nudi patologija mnogo toga bi ostalo prikriveno.

Ako je psihički lom najdrastičnije mesto istine susreta čoveka i sredine, Prirode i Kulture, „susret“ koji primarno obeležava čovekovu egzistenciju i civilizacijske domete, psihologija bi morala precizno označiti to mesto kroz jasnu koncepciju pre svega psihičkih poremećaja. Svi oni koji su u svom radu videli manju ili veću patnju ili ozlojeđenost znaju koliko su oni dominantno neuspešan pokušaj preusmerenja psihološke energije ka svom unutrašnjem životu. Ta sudbinska pozicija čoveka da se odriče od sebe i da gradi sopstveni identitet u neautentičnoj poziciji slike izvan sebe nije stabilno stanje, kako se to može činiti. Dometi odricanja i izgradnje *ega* kao neautentičnog aktera mogu poprimiti mnogo regresivnije oblike. Neuroze kakve današnji psihoterapeuti poznaju jesu delimično odvajanje nagona od primordijalnih angažovanja u spoljašnjoj realnosti. Taj, uslovno rečeno, uspešni pomak i prateći prelazak sa akcije na mišljenje i sa spoljnog objekta na self nije vodio do kreativnih mentalnih aktivnosti i uživanja u sopstvenom selfu, već do nerazrešenih unutrašnjih konflikata i psihičkih tenzija. Ali gde će one završiti i zašto mogu upravo tu završiti teško je misliti izvan sveobuhvatne teorije o 'psihičkom'. Da li mi danas posedujemo teoriju koja podrazumeva složene sistematske odnose između velikog broja činilaca koji upućuju na *funkcionisanje uma*, koja razume *funkcionisanje uma u konkretnoj strukturi* i koja može da precizno odredi *kojeg su kvaliteta psihičke pojave?*

Da bi zaista psihologija mogla nešto reći o dostignutim promenama, aktuelnom mestu čovekovog rascepa u odnosu želje i njene realizacije, njene dve oblasti (praktična, empirijska primena i oblast formiranja pojmova i teorije) morale bi biti stavljene u partnerski odnos, recipročnu komunikaciju i međusobne



stimulacije. Stopljenost u jednu funkcionalnu jedinicu moguće je izgleda jedino postići u okviru dubinske psihologije kao istraživačke nauke od njene psihoterapijske prakse. Ne samo da terapijska situacija obezbeđuje jedinstvene prilike za sistematsko empirijsko posmatranje psihičkih procesa u širinu i dubinu, već je cilj dubinskih terapija u suštinu identičan cilju nauke: proširiti opseg svesti i povećati domen saznanja i slobode *Ja* (Kohut 2001: 96).

Promenjen simbolički poredak do nivoa da ne postoji (Lakanov) *veliki Drugi*, koji je korelativan pojmu verovanja, poverenja, prihvatanja svega onoga što drugi kažu bi istraživanje i interesovanje trebalo usmeriti na pitanje *identiteta* i *funkcije* subjekta ili selfa. Prvo treba poći od pitanja šta je ono „*ja*“ u sintagmi „*ja sam*“ – ličnost, izaslanik ili glumac, self – i šta ga čini onim što jeste ako je promenjen simbolički poredak koji ga je gradio? Nije potrebno posebno ukazivati na moguće probleme koji idu iz toga što se i danas na njega gleda na način koji je važio za prošle epohe. Da je reč o nečemu odveć složenom, koje u mnogim svojim segmentima ne da nije domišljeno već nije ni tematizovano, najbolje se može videti, kao što smo istakli, iz novih patoloških slika. Slična teškoća se može naslutiti i iz pitanja da li je *self* nešto što je dato ili nešto što se stvara, s jedne strane, ili je, s druge, reč o nečemu što treba da bude razmatrano u individualnim ili društvenim kategorijama. Ove dve opozicije vide self ili „*ja*“ na četiri različita načina:

1. Kao nešto što je jedinstvenog karaktera i *prethodi postupcima* koje čini (nastalo iz kategorija datog i individualnog, što će reći da potiče iznutra). Radi se dakle o *unutrašnjem jezgru* koje se na različite načine izražava rečima i delima;
2. Reč je o *primarnoj činjenici*, datosti subjekta ili selfa koji je određen poreklom i društvenim atributima (neko je žensko ili muško);
3. Kao nešto što nastaje udruživanjem stvorenog i individualnog, nastaje kroz pojedinačne postupke i *promenljivog kvaliteta*;
4. Sledeći kategorije društvenog i stvorenog uvek *postajem ono što jesam* kroz različite pozicije subjekta koje zauzima.

Grafički se to može prikazati na sledeći način:

	individualno	društveno
dato	<i>unutrašnje jezgro (jedinstvenost)</i>	<i>primarna činjenica (šta jesam)</i>
stvoreno	<i>promenljivost (pojedinačni postupci)</i>	<i>postajem ono što jesam kroz različite pozicije subjekta koje zauzمام</i>

Preovlađujuća psihološka praksa individualnost posmatra kao nešto što je dato kao *jezgro* koje se izražava *rečima* i *delima* i stoga može da posluži kao objašnjenje postupaka: *uradio sam to što sam uradio zato što sam to što jesam*, a da bi se objasnilo ono što sam uradio ili rekao nužno je vratiti pogled na „*ja*“ (bi-

lo ono svesno ili nesvesno) koje moje reči i dela izražavaju. Problem sa ovakvom praksom je to što su dovedeni u pitanje glavni postulati ovoga stava. Model izražavanja u kome *dela ili reči izražavaju subjekt* koji im *prethodi*, pogotovo ideja da je *subjekt* nešto što *prethodi*, teško da dalje može opstati i u akademskoj psihologiji. Decentralizovanost subjekta u odnosu na njegovu želju i oblik njegovog jezika, te pravila njegovih postupaka ili igru njegovog mističnog ili imaginativnog diskursa, o čemu je govorio Mišel Fuko (1998), koji su učinili psihoanaliza, lingvistika i antropologija obezvređili su ovakvu preovlađujuću psihološku praksu.

Precizno je Džudit Batler rekla da „*nešto što mi prethodi* sačinjava ono što sam. Ovaj paradoks daje i artikulaciju koncepciji *subjekta* koji je *nesvodiv na svesnost*. Mi se ne odnosimo prema gospodaru subjektu – liberalnoj individui koja zna i odlučuje o smeru delovanja – kao da subjekt samo inaugurira određeno delovanje i kao da se na njega ne deluje na razne načine“ (Batler 2005:172). Da li je psihologija došla do tačke da, polazeći od upornosti nesvesnih želja i kulturnog i društvenog strukturiranja nesvenih ciljeva, tematizira nepodudarnost subjekta sa vlastitom psihičkom konstitucijom. Znači, ukoliko su mogućnosti misli i dela određene nizom sistema koje subjekt ne kontroliše ili ne razume, onda je subjekt 'decentralizovan' – subjekt nije izvor ili centar na koji se pozivamo kada želimo da objasnimo događaje. Subjekt je nešto što je stvoreno ovim silama. Zbog toga psihoanaliza, zahvaljujući pre svega jasnom Lakanovom stavu o *rascepljenom subjektu*, ne posmatra subjekt, ličnost kao *jedinstvenu esenciju*, već ga posmatra kao proizvod ukrštanja fizičkih, seksualnih i lingvističkih mehanizama. Dok je nekada subjekt bio viđen kao određen klasnom pripadnošću (marksistička teorija) neke od danas uticajnih teorija, kao što je na primer *feministička*, naglašava uticaj društveno konstruisanih rodni uloga u stvaranju subjekta, u stvaranju onoga što ona ili on jesu. Jednostavno to bi moglo izgledati: Postao sam ono što jesam zahvaljujući okolnostima. Skoro isto se sreće i u *kvir teoriji* koja tvrdi da je, recimo, heteroseksualni subjekt stvoren zahvaljujući gušenju mogućnosti homoseksualnosti.

Psihologija i kao teorija i kao *praxis* mora, imajući upravo ove nove uslove i društva rizika, uvek iznova tematizirati pitanje subjekta, onoga „*šta sam 'ja'*“? Kakav je odnos između individualnosti pojedinca i identiteta kao pripadnika određene grupe? U kojoj meri je 'ja' koje je 'subjekt', izaslanik koji bira a ne neko kome je izbor nametnut? Sama reč *subjekt* sadrži ključni teorijski problem: subjekt je glumac ili izaslanik – slobodna subjektivnost koja čini stvari. Ali, subjekt je takođe neko ko je potčinjen, neko ko je podređen. Ako, kao što vidimo, nije sporno da se mora biti podvrgnut različitim uređenjima (psihološkim, društvenim, lingvističkim), da bi uopšte bio subjekt, onda je sporno da se postaje ono što se već bilo. Čini se da nikako ne možemo ići dalje sa teorijom da se postaje ono što se već bilo pogotovo u današnjoj situaciji kada je društvo potpuno „refleksivno“ i kada nema ni Prirode ni Tradicije koje bi pružale čvrste osnove na koje se može osloniti i kada se najunutrašnjiji porivi (seksualna orijentacija) sve više doživljavaju kao nešto što se bira.

Nije, naravno, tu samo reč o teoriji. Kako hraniti i odgajati decu, kako postupati prema seksualnom njihovom razvoju uključujući i seksualno zavođenje, kako se opuštati i zabavljati, raditi – sve su to oblasti koje podležu naglašenom refleksivnosti koja nalaže odlučivanje o svemu, odabiranje apsolutno svega, ali po dirigovanim ili zadatim smernicama.

#### Literatura

- Beck, U. (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage
- Butler, J. (2005): *Raščinjavanje roda*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Foucault, M. (1998): *Arheologija znanja*. Beograd-Sremski Karlovci: Plato\_IK  
Zorana Stojanovića
- Freud, S. (1970): *Iz kulture i umetnosti*. Novi Sad: Matica srpska
- Freud, S. (2006): *Kompletan uvod u psihoanalizu*. Podgorica: Nova knjiga.
- Kohut, H. (2001): *Budućnost psihoanalize*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lacan, J. (1977): *Ecrits. A Selection*. New York: Norton.



## САМОПОШТОВАЊЕ И УСАМЉЕНОСТ КАО ДЕТЕРМИНАНТЕ СТАВА О ПРОМЈЕНАМА

### *Уводна разматрања*

Свака индивидуа у току свог живота пролази кроз мноштво промјена које се односе на развој биолошких и психолошких функција, укључивање у различите активности карактеристичне за одређени узраст (полазак у школу, запослење), друштвено-политичку и економску ситуацију земље у којој живи, као и на процесе који се одвијају на ширем глобалном плану (напредак науке, технологије, комуникација и слично). Балтес и др. (1980, према: Кинан, Еванс 2009), дајући трофакторски модел контекстуалног утицаја на развој, наводе и биолошке и срединске факторе од којих зависи развој. Ти фактори су сљедећи: 1) нормативни историјски условљени (биолошки фактори и фактори окружења који су у вези са узрастом, као нпр. полазак у школу, пубертет), 2) нормативни историјски условљени утицаји (биолошки и средински фактори који су у вези са историјским периодом одређене генерације, нпр. ратови, економска криза) и 3) ненормативни утицаји (догађаји који се дешавају у животу појединца, али нису условљени ни узрастом ни историјским контекстом, нпр. болест, пресељење, смрт блиске особе). Сваки од наведених узрока развоја ствара одређене промјене, али и поставља пред појединца захтјев за прилагођавањем, односно, мијењањем или властитог понашања или услова у којима живи.

Хекхаузен и др. (2010) истичу да биолошки развој човјека карактерише убрзан развој током дјетињства и адолесценције, постизање максимума у младом одраслом добу и средњим годинама, те пад у старости. С друге стране, ови аутори истичу да друштвене институције, као и социјални систем, структурирају животни вијек у смислу критичних прелаза (нпр. полазак у школу, одлазак у пензију) и секвенцијалних ограничења (нпр. образовне квалификације неопходне за одређену каријеру). И једно и друго представљају промјене са којима се појединац суочава. Његово понашање детерминисано је спремношћу да се суочи са промјенама. Прихватање промјена као процеса који се одвија и у њему самом и у друштву довешће до адаптивног и конструктивног начина понашања.

Људско понашање детерминисано је промјенама које се одвијају у друштву, али појединац с друге стране жели да задржи стање у коме се налази сигурно и заштићено. Мотив сигурности управо се огледа у тежњи по-

---

\* natasa.kostic@paleol.net

јединца да задржи ситуацију непромијењеном. Сваки појединац заштићен је хипотетичким штитом од промјена (Морт 1998), који представља механизам који подиже како би се заштитио од спољашњег свијета. Његово дјеловање унутар штита даје му осјећање сигурности јер се суочава са ситуацијом која је тестирана и истражена, а оно изван штита захтијева суочавање са новим и непознатим и у њему изазива осјећање несигурности и неизвјесности. Слично наведеном, Махони (2003, према: Фишер 2005) сматра да су људи конзервативни у својој менталној структури, да траже ред у свом животу, те да су због тога у великој мјери отпорни на промјене. Разматрајући отпор промјенама Селф (2007) наводи више могућих узрока његовог јављања, а неки од њих су: страх од непознатог и негативног исхода за властите интересе, недостатак увјерења да су промјене потребне, недостатак јасноће шта се од њих очекује, стварање замора због непрекидних промјена, кумулативни ефекти различитих промјена у нечијем животу, негативна искуства са претходним промјенама и сл.

Очигледно је да се појединац непрестано налази у процесу промјена које се одвијају и у њему самоме и у средини која га окружује. Левин (1935, према: Бронфенбренер 1997) истицао је значај интеракције између особе и средине сматрајући да је понашање функција између то двоје. Он, такође, у својим теоријским разматрањима на којима су базиране све класичне теорије промјена (Буонокоре 2004), омогућава разумијевање понашања, као и унапређивање понашања током процеса промјена. Фазе кроз које се процес промјена остварује, према Левину (1951, према: Буонокоре 2004) су: одмрзавање, кретање и поновно замрзавање. У првој фази постоји свијест о промјенама, као и одређени степен мотивације да се оне спроведу у пракси. Свијест о потреби за промјенама наводи и Хиат (2006) у оквиру свог модела индивидуалних промјена. Она представља прву фазу од укупно пет које овај аутор наводи и за које сматра да морају да се одвијају увијек према редослиједу датом у његовом моделу.

Разматрајући ставове, као и процес њиховог формирања и мијењања, Дунђеровић (2004) истиче да се појединац промјенама опире најприје у својој свијести, те да се оријентација на промјене може сагледавати преко когнитивне компоненте става.

Ставови представљају „трајне системе позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на друштвене објекте (Креч и др. 1972: 143), односно, „релативно трајну тенденцију емоционалног, вредносног и акционог односа према људима и појавама (Дунђеровић 2004: 136). Обје дефиниције наглашавају три компоненте става, а то су: когнитивна (знања о објекту става), афективна (осјећања о објекту става) и конативна (спремност на акцију према објекту става).

Конструирајући инструмент за испитивање става о промјенама Данхам и др. (1998) праве разлику између става о промјени уопште и става о специфичној промјени. У својој дефиницији ова два појма истичу све три компоненте става, сматрајући да се став појединца о промјени уопште са-

стоји од његове когниције о промјени, афективне реакције на промјену и бихејвиоралне тенденције према промјени. Слично томе, став појединца о специфичној промјени састоји се од когниције о одређеној промјени, афективне реакције на одређену промјену и бихејвиоралне тенденције према одређеној промјени.

Формирање ставова детерминисано је општим универзалним факторима (развој производних снага и производних односа), општијим чиниоцима који непосредно дјелују на формирање става (припадност одређеној групи, информисање и знање о објекту става, различити карактеристике личности) и специфични фактори (услови у којима се појединац налази у току дужег или краћег временског периода) (Рот 2006). За потребе овог рада разматрани су општији чиниоци који непосредно дјелују на формирање ставова, а то су: самопоштовање и усамљеност.

Самопоштовање Розенберг (1968, 1979, према: Симонс 1987) дефинише као општи негативан или позитиван став према себи. Оно представља став о самом себи с обзиром на садржај (о чему је став), дирекцију (позитивна или негативна вриједност става) и интензитет (колико дуго траје) (Мрук 2006). Садржај става је сам појединац. Другим ријечима, самопоштовање представља самоевалуацију појединца о томе колико је способан, значајан и вриједан као индивидуа. Интензитет се огледа у релативној трајности оцјене коју појединац има о себи. Дирекција се огледа у позитивној или негативној самоевалуацији појединца, а самопоштовање какво је дефинисао и истраживао Розенберг посматра се као једнодимензионалан концепт на чијим крајевима се налазе висок и низак ниво самопоштовања. Особе са високим нивоом самопоштовања воле себе, прихватају се онаквима какви јесу и задовољне су собом, док они са ниским имају негативно мишљење о себи и незадовољне су собом. Александер (2001, према: Џејмс 2002) наводи девет димензија које карактеришу високо самопоштовање, сматрајући да опозити истих карактеришу ниско: безусловно самоприхватање, осјећање способности или ефикасности, осјећај сврхе, одговарајућа асертивност, искуство тока и испуњења, осјећање одговорности, осјећање сигурности и безбједности, осјећање припадности и смисао интегритета. Виши ниво самопоштовања утиче на одржање властитог интегритета, успјешно остваривање властитих циљева, боље социјално функционисање и успјешно функционисање у свакодневним ситуацијама (Лири и др. 1999, према: Бурушић, Тадић 2006).

Усамљеност се у већини дефиниција одређује као неугодно емоционално и мотивацијско стање које је произишло из немогућности задовољења потреба за интимношћу, љубављу и припадањем (Лацковић-Гргин 2002). Оно је резултат когнитивне оцјене односа појединца са другима, а прате је емоције адекватне тим оцјенама. Ашер и Пакут (2003, према: Акин 2010) дефинишу усамљеност као когнитивну свијест о недостатку друштвених и личних односа коју прате реакције туге, празнине и чежње. С обзиром на то да је човјек друштвено биће и да је једна од основних потре-

ба, која је карактеристична за њега потреба за припадањем, недостатак социјалних контаката; код њега изазива непријатне осјећања. Усамљеност није детерминисана само оцјеном о недостатку квантитета социјалних контаката, већ и квалитета. За оцјену квантитета и квалитета друштвених односа појединац користи субјективни, а не објективни стандард. Цервелд (1998), дефинишући усамљеност као ситуацију коју доживљава појединац гдје постоји непријатан или неприхватљив недостатак одређених односа, истиче да она укључује ситуације гдје је мањи број постојећих односа него што се сматра пожељним или прихватљивим, као и ситуације гдје она није реализована. Овај аутор такође наводи да усамљеност обухвата три компоненте од којих се прва односи на осјећања која су у вези са одсуством интимне везаности (празнина или напуштање). Друга компонента се односи на временску перспективу гдје људи своју ситуацију тумаче или као безнадежну или као промјенљиву и гдје криве или себе или друге за ситуацију у којој се налазе. Трећа обухвата различите емоционалне реакције (туга, стид, фрустрациј, очај).

#### *Проблем и циљ истраживања*

Проблем истраживања односи се на сагледавање става о промјенама с обзиром на ниво самопоштовања и усамљености. Када је ријеч о ставу о промјенама испитиван је когнитивни однос о томе колико су промјене саме по себи у било којој сфери живота добре или не, односно, когнитивни однос о промјенама уопште. Иако је основни проблем истраживања усмјерен на сагледавање става о промјенама, с обзиром на двије психолошке карактеристике, а то су самопоштовање и усамљеност, истраживањем су обухваћене и двије социјално-статусне карактеристике испитаника (пол и процес образовања у коме се налазе испитаници).

Циљ истраживања првенствено се односи на испитивање и утврђивање дистрибуције става о промјенама, а затим на испитивање односа самопоштовања и усамљености, као и пола и процеса образовања у коме се испитаници налазе с једне стране и става о промјенама, с друге стране.

#### *Узорак истраживања*

Узорак истраживања чини 375 испитаника од којих је њих 120 (32,00%) из популације ученика средње школе, 127 (33,87%) из популације студената и 128 (34,13%) оних који нису у процесу формалног образовања. С обзиром на наведено може се уочити да је узорак квотни, односно, да број испитаника који је узет у обзир приликом истраживања не одражава дистрибуцију карактеристичну за цијелу популацију. Другим ријечима, број испитаника обухваћен истраживањем приближно је уједначен с обзиром на процес образовања у коме се налазе испитаници. Овакав узорак



омогућава прецизније извођење закључака и вршење генерализације на сваку од испитиваних субпопулација, али и на популацију уопште.

Узорак није уједначен према полу на шта указују подаци о заступљености 294 (68,53%) женских и 135 (31,47%) мушких испитаника.

### *Методe и инструменти истраживања*

Методe које су кориштене у истраживању су емпиријско- неекспериментални метод, као типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената неопходних за потребе овог истраживања, и метод теоријске анализе, за анализу садржаја који су предметно и методолошки сродни овом проблему истраживања.

Инструменти који су кориштени приликом истраживања су:

- 1) скала за испитивање општег става о промјенама,
- 2) Розенбергова скала самопоштовања и
- 3) скала усамљености.

Скалу за испитивање општег става о промјенама конструисао је Дунђеровић (2004). Оригинална скала садржи 10 тврдњи, а за потребе овог истраживања кориштена је њена скраћена верзија која садржи 6 тврдњи од којих је њих 5 негативних и 1 позитивна. Компонента става која је обухваћена овом скалом је когнитивна. Утврђена вриједност Кронбах алфа коефицијента је 0,753 што указује на задовољавајући ниво поузданости скале.

Скала самопоштовања представља оригиналну скалу за испитивање глобалног самопоштовања коју је конструисао Розенберг 1965. године, а превео је и адаптирао за наше услове Безиновић (1988). Самопоштовање је Розенберг дефинисао као општи негативан или позитиван став према себи и ова скала која садржи 10 тврдњи, 8 позитивних и 2 негативне, управо то и испитује. Кронбах алфа коефицијент на овом узорку истраживања износи 0,792; што указује на задовољавајући ниво поузданости.

Скала усамљености је, као и претходне двије, преузета. Она представља кратку форму скале усамљености (UCLA) коју су конструисали Ален и Ошаган 1995. године, а коју су превели и адаптирали за наше просторе Лацковић-Гргин, Пенезић, Некић (2002). Мјери глобалну усамљеност схваћену као субјективно стање које произлази из мањка квантитета и квалитета властитих социјалних интеракција. На нашем узорку истраживања утврђен је висок ниво поузданости ове скале, на шта указује добијена вриједност Кронбах алфа коефицијента која износи 0,854. Скала садржи 7 тврдњи од којих је свака позитивна у односу на усамљеност.

Свака од наведених скала је петостепена и Ликертовог су типа.

### *Резултати истраживања*

У оквиру ове цјелине прво ће бити приказана дистрибуција одговора испитаника на скали става о промјенама и укупна дистрибуција става о

промјенама, а затим однос испитиваних психолошких (самопоштовање и усамљеност) и социјално-статусних (пол и процес образовања у коме су испитаници) карактеристика и става о промјенама.

*Дистрибуција става о промјенама*

Резултати приказани у Табели 1 показују да су испитаници на свакој од тврдњи које чине скалу става о промјенама испољавали позитиван став. Вриједности аритметичких средина се крећу у распону од 2,33 до 4,06.

Табела 1. Дистрибуција одговора на тврдњама скале става о промјенама

ТВРДЊЕ	ОДГОВОРИ					Аритметичка средина
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	И слажем се и не слажем се	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	
Људи који воле промјене представљају сметњу за систем.	11	19	71	111	163	4,06
	2,93	5,07	18,93	29,60	43,47	
Промјене су увијек негативан феномен.	5	134	95	123	139	4,01
	1,33	3,47	25,33	32,80	37,07	
Промјене увијек доносе проблеме и зато их треба избјегавати.	3	27	82	126	137	3,98
	0,80	7,20	21,87	33,60	36,53	
Људи који су изразитије склони промјенама су непоуздани и неодговорни.	8	24	109	110	124	3,85
	2,13	6,40	29,07	29,33	33,07	
Боље је одредити се за извјесност, него за промјене које увијек за собом носе неизвјесност.	14	56	138	90	77	3,43
	3,73	14,93	36,80	24,00	20,53	
Човјекова могућност за промјене је предуслов развоја његових могућности и сазнања.	60	167	117	25	6	2,33
	16,00	44,53	31,20	6,67	1,60	

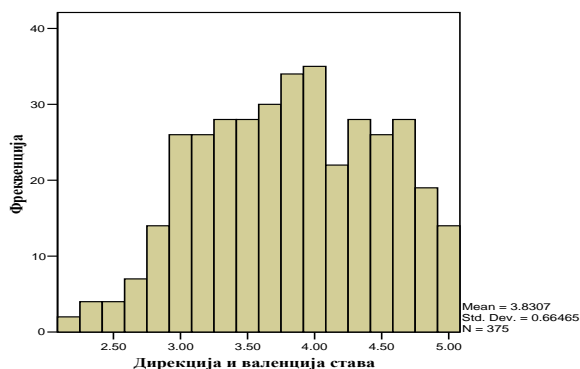
Резултати приказани у Табели 1 показују да су испитаници склонији позитивнијем ставу о промјенама када је ријеч о апстрактнијем поимању овог појма или када је у њиховој оцјени могуће искључити самог себе као објекат оцјењивања. Тврдње на којима је у најмањој мјери испољен позитиван став о промјенама гласе: „Боље је одредити се за извјесност, него за промјене које увијек са собом носе неизвјесност“ и „Човјекова могућност за промјене је предуслов развоја његових могућности и сазнавања“.

Мотив сигурности огледа се у томе да се задржи непромијењена ситуација у којој се појединац налази, а нове и непознате ситуације код појединца могу изазвати когнитивне нејасноће уз које се везују осјећања страха и неугоде. Из тог разлога је могуће да приликом оцјене да ли је боље одређити се за промјене које су неизвјесне или се одређити за нешто друго, што је извјесно, испитаници у нешто нижој мјери него на остале тврдње испољавају позитиван став. Изразито неслагање са тврдњом „Боље је одређити се за извјесност, него за промјене које увијек са собом носе неизвјесност“ испољило је 20,53% испитаника, што је за преко 20% мање од тврдње са највишом аритметичком средином на којој су испитаници у највишој мјери испољили позитиван став о промјенама (43,47%). Такође, проценат оних који испољавају амбивалентан став на ову тврдњу у највишој мјери је изражен (36,80%) у односу на остале тврдње.

С обзиром на то да појединац, покушавајући да задржи стање у коме се налази непромијењено и тиме сачува своју сигурност, користи различите стратегије за оправдавање властитих поступака, немогућност напредовања и властитог развоја углавном неће приписивати свом отпору према промјенама. Из тог разлога вјероватно и приликом оцјене да човјекова могућност за промјене представљају предуслов његовог развоја и сазнања, користи исте стратегије како би оправдао властите поступке и створио бољу слику о себи. На овој тврдњи је најмањи проценат испитаника испољио изразито позитиван став о промјенама, односно, само њих 16,00%.

Статистичком обрадом презентованих података утврђена је дистрибуција става о промјенама.

Графикон 1: Дистрибуција става о промјенама



Анализом вриједности Колмогоров-Смирновог теста (0,082) који је значајан на нивоу 0,00 утврђено је да дистрибуција става о промјенама статистички значајно одступа од нормалне расподеле. Негативна закривљеност скјуниса (-0,127) указује на груписање података око виших вриједности што указује на испољавање позитивнијег става о промјенама.

Распон резултата креће се од 2,17 до 5,00; а за даљу обраду података добијена дистрибуција је, с обзиром на испољену дирекцију и валенцију става, подијељена у три категорије: колебљив (29,60%), позитиван (39,73%) и изразито позитиван став о промјенама (30,67%).

*Однос самопоштовања и става о промјенама*

На основу вриједности добијених употребом  $\chi^2$  теста ( $\chi^2 = 47,127$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,000$ ) утврђено је да постоји статистички значајна разлика између испитаника различитог нивоа самопоштовања у њиховом испољавања става о промјенама. Подаци приказани Табелом 2 показују да испитаници које карактерише низак ниво самопоштовања у највишој мјери испољавају колебљив став о промјенама (48,78%). Изразито позитиван став о промјенама у највишој мјери испољавају испитаници које карактерише висок ниво самопоштовања.

Табела 2. Однос самопоштовања и става о промјенама

Ниво самопоштовања	Став о промјенама			Укупно
	Колебљив	Позитиван	Изразито позитиван	
Низак	60 48,78	45 36,59	18 14,63	123
Умјерен	35 28,46	48 39,02	40 32,52	123
Висок	16 12,40	56 43,41	57 44,19	129
Укупно	111 29,60	149 39,73	115 30,67	375

$$\chi^2 = 47,127 \quad df = 4 \quad p = 0,000$$

Добијени резултати могу се тумачити разликама између особа које карактерише висок и низак ниво самопоштовања. Особе са високим нивоом самопоштовања, односно особе које воле себе, прихватају себе онакви-ма какви јесу сматрајући да се могу носити са оним што се дешава, у вишој мјери испољавају позитиван став о промјенама из разлога што их не доживљавају као пријетњу њиховом идентитету и интегритету. Вјеровање у властите потенцијале, као и кориштење својих способности при остваривању циљева, омогућиће да се промјене у вишој мјери оцјењују као шансе да се појединац у потпуности оствари.

За разлику од претходних, особе са ниским самопоштовањем у промјенама могу видјети пријетњу по одржање властитог интегритета. Вјеровање да се не могу носити са оним што им се дешава смањује могућност позитивне оцјене промјена које могу бити пуне неизвјесности и које од

њих могу захтијевати ангажовање потенцијала за које сматрају да их немају у довољној мјери.

*Однос усамљености и става о промјенама*

Подаци приказани у Табели 3 показују да постоји статистички значајна разлика између испитаника различитог нивоа усамљености у испољавању става о промјенама ( $\chi^2 = 26,308$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,000$ ). Испитаници које карактерише умјерен ниво усамљености у највишој мјери испољавају колебљив став о промјенама (44,19%). Они које карактерише низак и изразито низак ниво усамљености у највишој мјери испољавају позитиван став о промјенама. У овом истраживању усамљеност је испитивана као стање, а не као карактеристика личности. Виши ниво испољавања колебљивог става о промјенама код испитаника које карактерише умјерен ниво усамљености може се тумачити тиме да они вјероватно свој став о промјенама заснивају на томе колико ће доброга то њима лично учинити. Ако промјене доносе неизвјесност и ако оне могу изазвати и позитивне и негативне посљедице за појединца, онда ће код њега постојати колебање око њихове оцјене. Стање у коме се тренутно налази појединац није на задовољавајућем нивоу, али није ни на незадовољавајућем. С обзиром на то да промјене могу имати различите исходе на тренутно стање долази до колебљивог, односно, амбивалентног става о промјенама.

Табела 3. Однос усамљености и става о промјенама

Ниво усамљености	Став о промјенама			Укупно
	Колебљив	Позитиван	Изразито позитиван	
Умјерен	57 44,19	44 34,11	28 27,71	129
Низак	33 29,20	45 39,82	35 30,97	113
Изразито низак	21 15,79	60 45,11	52 39,10	133
Укупно	111 29,60	149 39,73	115 30,67	375

$$\chi^2 = 26,308 \quad df = 4 \quad p = 0,000$$

Испитаници које карактерише низак и изразито низак ниво усамљености у највишој мјери испољавају позитиван став о промјенама. Оне које карактерише изразито низак ниво усамљености су у 45,11% случајева испољили позитиван, а у 39,10% изразито позитиван став о промјенама. Очигледно да особе које имају субјективни доживљај да је квантитет и квалитет њихових социјалних односа на задовољавајућем нивоу имају позитивни став о промјенама од оних које у мањој мјери карактерише тај дожи-

вљај. Вјероватно због осјећања блискости са другима, прихваћености и припадности у вишој мјери оцјењују позитивно промјене јер мање осјећају пријетњу да ће им промјене угрозити постојеће стање.

*Однос пола и става о промјенама*

На основу вриједности  $\chi^2$  теста утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у испољавању става о промјенама код испитаника различитог пола ( $\chi^2 = 4,529$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,104$ ).

Табела 4. Однос пола и става о промјенама

Пол	Став о промјенама			Укупно
	Колебљив	Позитиван	Изразито позитиван	
Мушки	42 36,84	43 37,72	29 25,44	114
Женски	69 26,44	106 40,61	86 32,95	261
Укупно	111 29,60	149 39,73	115 30,67	375

$$\chi^2 = 4,529 \quad df = 2 \quad p = 0,104$$

Подаци приказани у Табели 4 показују да и мушки и женски испитаници у највишој мјери испољавају позитиван став о промјенама. Такође, уочена је тенденција да колебљив став о промјенама у нешто вишој мјери, али не и статистички значајно, испољавају мушки испитаници (36,84%) од женских (26,44%). Код женских испитаника уочена је виша тенденција испољавања изразито позитивног става (32,95%) него код мушких испитаника (25,44%).

*Однос образовања и става о промјенама*

Између испитаника различитих нивоа образовања утврђена је статистички значајна разлика у испољавању става о промјенама ( $\chi^2 = 15,856$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,003$ ).

Табела 5. Однос образовања и става о промјенама

Образовање	Став о промјенама			Укупно
	Колебљив	Позитиван	Изразито позитиван	
Средња школа	51 42,50	42 35,00	27 22,50	120
Факултет	32 25,20	55 41,31	40 31,50	127
Нису у процесу формалног образовања	28 21,88	52 40,63	48 37,50	128
Укупно	111 29,60	149 39,73	115 30,67	375

$$\chi^2 = 15,856 \quad df = 4 \quad p = 0,003$$

Испитаници који су у процесу средњошколског образовања у највишој мјери испољавају колебљив став о промјенама (42,50%), а позитиван они који су у процесу високошколског (41,31%) и они који нису у процесу формалног образовања (40,63%). Испитаници који нису у процесу формалног образовања у вишој мјери него они који су на средњошколском и високошколском нивоу испољавају изразито позитиван став о промјенама (37,50%).

Добијени подаци могу се тумачити развојним карактеристикама, али и искуством испитаника с обзиром на њихов узраст. Испитаници који су у процесу средњошколског образовања налазе се у периоду за које је карактеристично одвајање од претходних идентитета и трагање за властитим идентитетом. Они још нису у потпуности самостални и независни од својих родитеља, а теже ка томе да добију властиту самосталност. Промјене на физичком и психолошком плану које су почеле ранијих година са појавом пубертета још се нису завршиле. Све наведено доводи до тога да се промјене доживљавају као нешто што је добро дошло, али и нешто што је застрашујуће; те је стога и виши ниво испољавања колебљивог става о промјенама код ових испитаника.

Испитаници који су у процесу високошколског образовања завршили су једну фазу одлучивања у ком правцу да усмјере властиту активност, односно, да ли да студирају или да трагају за послом. Они су се већ суочили и већим дијелом и физики и психички прерасли проблеме са којима се суочавају испитаници који су у процесу средњошколског процеса образовања. Исти такав случај је и са испитаницима који нису у формалном процесу образовања. Они, вјероватно промјене, с обзиром на то да су се већ успјешно суочили са низом њих, прије оцјењују као нешто позитивно или као шансу и за појединца и за друштво. Из тог разлога ове двије групације испитаника карактерише виши ниво испољавања позитивног става о про-

мјенама. Такође, испитаници који нису у процесу формалног образовања већ су се суочили са питањима рјешавања егзистенцијалних проблема, стекли су извјесна искуства у вези са различитим промјенама и када је ријеч о друштву и када је ријеч о њиховом личном животу. Вјероватно на основу позитивних исхода, које су доживјели или о којима су добили информације од других у вишој мјери него друге двије групације испитаника, испољавају изразито позитиван став о промјенама.

### *Завршна разматрања*

Резултати истраживања показују да испитаници у највишој мјери испољавају позитиван став о промјенама. Анализом вриједности одговора на свакој од тврдњи, које чине скалу става о промјенама, утврђено је да су позитивније вредноване промјене када су имале апстрактније значење и које је већим дијелом искључивало појединца из оцјене. Тврдње за које је приликом оцјене могуће више укључивање личног су негативније вредноване. Добијени резултати указују на то да би у даљим истраживањима било потребно направити разлику између промјена које се тичу шире социјалне заједнице и промјена које се односе на појединца. Како би се то спровело било би неопходно операционализовати и један и други појам, али и конструисати инструмент који би обухватао већи број индикатора става о промјенама него што је обухваћен овим истраживањем.

Када је ријеч о психолошким карактеристикама које су узете у обзир приликом испитивања става о промјенама, утврђено је да испитаници са вишим нивоом самопоштовања у вишој мјери испољавају позитивнији став о промјенама, за разлику од оних са нижим нивоом самопоштовања. Испитаници које карактеришу нижи нивои усамљености испољавају позитивнији став о промјенама.

Утврђене разлике у испољавању става о промјенама указују на то да различите карактеристике личности могу да утичу на однос индивидуе према промјенама. Добијени резултати указују на потребу обухватнијег истраживања односа више карактеристика личности и става о промјенама како би се утврдило које од њих детерминишу позитивно, а које негативно испољавање наведеног става што би послужило као основа за утврђивање фактора који могу да ремете адекватно и функционално понашање појединца у условима промјена, као и спровођење процеса промјена у конкретним ситуацијама.

Социјално-статусне карактеристике испитаника које су узете у обзир приликом истраживања су: пол и образовање. Резултати показују да не постоји статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у испољавању става о промјенама. Испитаници који су у процесу средњошколског образовања у вишој мјери испољавају колебљив став о промјенама у односу на оне који су у процесу високошколског и оних који нису у процесу формалног образовања. Другим ријечима, испитаници ста-



ријег узраста испољавали су позитивнији став од млађих. Добијени резултати намећу потребу за уважавањем развојних карактеристика и захтјева које треба да испуни појединац с обзиром на његов узраст у ситуацијама планирања и имплементирања промјена.

Истраживање се бави само једном компонентом става о промјенама. У сврху прецизнијих и обухватнијих података било би интересно испитати не само когнитивни однос о промјенама, већ и афективни и конативни. Обухватањем све три компоненте става, више психолошких и социјално-статусних карактеристика, омогућило би не само шира теоријска сазнања о промјенама и ставу о промјенама, већ би омогућило и адекватније планирање и спровођење процеса промјена. Познавање става о промјенама уопште, као и његових извора, даје могућност бољег разумијевања отпора према промјенама или спремности на промјене у конкретним ситуацијама, нпр. у процесу рада и образовања, али и у процесу промјена неадекватног и нефункционалног понашања. Исто тако, спровођење истраживања става о промјенама уопште, али и у специфичној ситуацији и њихових извора, било би пожељно и прије и послје увођења неких конкретних промјена. На основу тога би се добила боља слика о успјеху уведених промјена, али и о њиховом ефекту на појединца.

## Литература

- Акин 2010: А. Akin, Self-compassion and Loneliness, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2/3, 702-718.
- Бежиновић 1988: Р. Bezinović, *Samopercepcija osobne kompetentnosti kao vrednovanja vlastitog ja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Doktorska disertacija.
- Бронфенбренер 1997: Ј. Bronfenbrenner, *Ekologija ljudskog razvoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Буонокоре 2004: D. Buonocore, Leadership in Action, *AACN Clinical Issues*, 15/2, 170-181.
- Бурушић, Тадић 2006: Ј. Burušić, М. Tadić, Uloga samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina, *Društvena istraživanja*, 15/4-5, 753-771.
- Данхам и др. 1989: R. B. Dunham et al, The development of an attitudetoward change instrument, Discussion paper 124, Minneapolis, MN: University of Minnesota, Strategic Management Research Center.
- (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.9511&rep=rep1&type=pdf>). 10. 5. 2013.
- Дунђеровић 2004: R. Dunderović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad: Fakultet za menadžment.
- Кинан, Еванс 2009: Т. Keenan, S. Evans, *An Introduction to Child Development*, London: SAGE Publications.

- Креч и др. 1972: D. Kreč, *Pojedinac u društvu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Лацковић-Гргин и др. 2002: K. Lacković-Grgin, Kratka verzija UCLA skale usamljenosti, u: K. Lacković-Grgin (ur.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika*, Zadar: Filozofski fakultet, 77-78.
- Морт 1998: S. Mort, *Charging your Spots: A Guide to Personal Change*, Hampshire: Terry Willson.
- Мрук 2006: C. J. Mruk, *Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*, New York: Springer Publishing Company.
- Рот<sup>11</sup>2006: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Селф 2007: D. R. Self, Overcoming Resistance to Change by Managing Readiness for Change, *Development and Learning in Organizations*, 21/5, 11-13.
- Симонс 1987: R. G. Simons, Self-Esteem an Adolescence, in: K. M. Vardley. (ed.), *Perspectives across the Lifespan*, London: Kegan Paul LTD, 172-192.
- Фишер 2005: J. M. Fisher, A Time for Change?, *Human Resource Development International*, 8/2, 257-263.
- Хекхаузен и др. 2010: J. Heckhausen et al, A Motivational Theory of Life-Span Development, *Psychological Review*, 117, 1, 32-60.
- Хиат 2006: J. M. Hiatt, *ADKAR: A Model for Change in Business, Government and our Community*, Loveland: Prosci Research.
- Цервелд и др. 1998: J. D. J. Gierveld et al, Loneliness and Social Isolation, in: A. Vangelisti, D. Perlman (ed.), *Cambridge handbook of personal relationships*, Cambridge: Cambridge University Press, 485-500.
- Џејмс 2002: K. James, Report and Literature Review into the role of self-esteem as a barrier to learning and as an outcome.  
{<http://www.niace.org.uk/research/HDE/Documents/self-esteem.pdf>}.  
11. 5. 2013.

## ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНИ СТРЕС НАСТАВНИКА\*\*

### *Уводне напомене*

Образовни систем и наставничка професија подразумевају велику социјалну одговорност јер треба да обезбеде квалитетно образовање бројним генерацијама. Наставник, као носилац образовног процеса и кључни фактор ефикасне наставе, има велику друштвену и личну одговорност. Некада су наставници били најобразованији појединци у једној средини, а наставничка професија је била изузетно цењена. Времена су се променила, бити наставник одавно више није престижно и тражено занимање у нашој земљи, као ни у земљама региона. Ово, међутим, не значи да је улога наставника мање значајна, у кризним временима може бити и значајнија него у време процвата друштва, иако понекад не постоји јасна свест о томе. Наставник јесте преносилац знања, треба да оспособи младу особу за даље образовање и обављање одређене професије, али је такође (у већој или мањој мери) и преносилац система вредности друштва коме припада. Посао наставника у савременом систему образовања подразумева бројне и комплексне улоге, осим улоге предавача и организатора наставе, као и особе која оцењује знање својих ученика, што представља наставничку улогу у ужем смислу. Постоје различите класификације професионалних улога наставника, а једна од њих наглашава, поред наведеног, и следеће: мотивациона улога наставника (мотивисање ученика за рад, подстицање и одржавање интересовања), партнер у педагошкој комуникацији, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи, улога партнера у афективној интеракцији, модел за професионалну оријентацију (Бјекић, 1999; Ивић и др. 2001). Наставни процес претпоставља сталну комуникацију са ученицима, интеракцију са школском администрацијом, колегама, родитељима ученика, повремено и са представницима шире друштвене заједнице, што захтева од наставника „играње“ различитих улога и много часова напорног рада.

---

\* snezana.stojiljkovic@filfak.ni.ac.rs

\*\* Чланак представља резултат рада на пројекту 179002 *Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога* (2011-2014), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Бројност улога, сама по себи, говори о сложености посла које наставник обавља. Додатни притисак стварају захтеви који проистичу из реформи образовног система, везаних за наставне програме, начин рада и оцењивање исхода, за инклузију, за континуирано професионално усавршавање. У вези с тим је и захтев за све учесталију спољашњу евалуацију наставног рада, као и за самоевалуацију. Чињеница да се само од наставника очекује да константно испуњавају захтеве и очекивања друштва а да, с друге стране, управо то друштво, посебно родитељи и медији, систематски подривају многе вредности и стандарде који се односе на рад и понашање ученика у школи, присиљавајући школу да постане „свеопшти лек“ за друштвене проблеме, чини наставнике изузетно фрустрираним, наглашава Крњајић (2003: 222-244). Наводећи исте факторе, Van der Linde (2001: 375-382) сматра да је угрожено самопоштовање оних наставника који не успевају да остваре постављене им циљеве и очекивања, због чега се осећају фрустрирано и почињу да размишљају о напуштању професије; он даље наглашава да шира друштвена заједница треба да више уважава комплексност феномена који се означава термином „наставников стрес“. Ово је један од недовољно истражених аспеката школског живота и рада код нас, а нарочито питање психолошких корелата стреса.

У друштвеним наукама се почело говорити о стресу 60-их година XX века, а психолошки и психосоцијални модели стрес дефинишу као несклад између адаптивних могућности личности и захтева средине који се пред појединца постављају. У контексту проучавања стреса на раду, данас је најприхваћенији Мек Грејтов модел професионалног стреса. По овом схватању, до стреса на раду долази онда када радник перципира да радна ситуација захтевима превазилази своје могућности и способности, уз услов да ова ситуација погађа радника у психолошком смислу (Штајнбергер, Чизмић 1991). Генерално, истраживачи су издвојили два кластера фактора који генеришу стресне реакције на раду, један се тиче карактеристика посла и организације, а други индивидуалних карактеристика запосленог (Lazarus & Folkman 1984).

Синтагма „наставников стрес“ први пут се јавља у наслову једног научног чланка објављеног 1977. у британском часопису *Educational Review* (Kyrle & Sutcliffe 1977; 299-306). У литератури се код нас користи и термин “наставнички стрес”, а неки једноставно говоре о стресу наставника. Касније веће интересовање за овај феномен проистиче из: (а) сазнања да пролонгирани професионални стрес може да доведе до менталних и физичких обољења, (б) бриге за квалитет живота и рада наставника и (в) сазнања да стрес може негативно да делује на квалитет наставе и односе између наставника и ученика (Pithers 1995: 387-392). Током последње две деценије литература о негативним ефектима наставниковог стреса постала је изузетно обимна, што је регистровано и у извештају Међународне организације рада (Kyrle 2001: 27-35).

“Наставнички стрес” се дефинише као неугодно емоционално стање које произлази из дуготрајних, повећавајућих или нових притисака које појединац (наставник) перципира већим од властитих могућности суочавања (Kyriacou 2001: 27-35). Током своје професионалне каријере многи наставници пролазе кроз периоде суочавања са сумњом у сопствене могућности и компетентност, разочарањем и поновним преиспитивањем, а дешава се да тада размишљају о томе да напусте каријеру наставника (Wilhelm et al. 2000: 291-304). Истраживања распрострањености стреса у западним земљама, спроведена од 80-их година XX века па надаље, показала су да једна трећина наставника доживљава своју професију као стресну, или чак као „екстремно стресну“, што важи и за друге услужне или помажуће професије (више о томе у: Крњајић 2003: 222-244). Овај став је подржан многим емпиријским налазима који потврђују да наставников стрес има озбиљне последице по радно постигнуће, здравље и психолошки статус (Kyriacou & Sutcliffe, 1978: 159-167; Kyriacou & Pratt 1985: 61-64; према Kyriacou 2001: 27-35).

#### *Извори наставничког стреса*

С циљем проучавања распрострањености и извора наставничког стреса, спроведено је више студија у Великој Британији, САД, Немачкој, Шведској, Малти, Аустралији, Новом Зеланду. Налази ових студија указали су на опште типове проблема са којима се наставници најчешће сусрећу током своје професионалне каријере. Могући извори стреса односе се на различите аспекте професионалних улога наставника. Анализа главних компоненти извора стреса показала је да они могу бити сврстани у оквиру следећа четири ортогонална фактора: “лоше понашање ученика”, “лоши радни услови”, “недостатак времена”, “лош школски етос” (Dunham 1992). Лоше понашање ученика се односи на непослушност, недисциплинованост, галаму, вандализам, на рад са децом из социјално депривираних средина. Лоши радни услови су: велики број ученика у одељењу, ниски лични доходи, низак друштвени статус, недостатак професионалних признања, мала могућност напредовања. Недостатак времена проистиче из великог обима радних обавеза, подразумева мало времена за индивидуални рад са ученицима и за стручно усавршавање. Лош школски етос се односи на конфликтне односе са колегама, бирократску структуру управљања школом, лошу комуникацију с управом. Мултидимензионална структура извора наставничког стреса емпиријски је више пута потврђена. Колико ће ови извори бити стресогени зависи од већег броја фактора, а истраживања указују на: радно искуство, ниво компетентности, карактеристике личности наставника, ниво самопоштовања, страх од негативне евалуације радног постигнућа итд. Стресори који произлазе из непрофесионалног домена, као што су породица и шире окружење, могу такође да допринесу повећању стреса наставника (Крњајић 2003: 222-244).

Друга линија проучавања професионалног стреса је била усмерена на однос између карактеристика личности наставника и стреса, синдрома изгарања на послу, задовољства и незадовољства послом. Најчешће су истраживане биографске карактеристике, као што су пол, старост, дужина радног стажа и позиција у школи (Куртисон 1987: 146-152; Pierce & Mollloy 1990: 37-51; Smilansky 1984: 84-92). Налази нису били конзистентни, показало се да биографске карактеристике нису међусобно независне те је закључено да, иако су идентификовани неки општи обрасци повезаности биографских карактеристика и стреса наставника, објашњења тих образаца нису једнозначна. Димензија личности која се обично означава као „локус контроле“, такође је била предмет неких истраживања. Показало се да наставници који верују да су проблеми изван њихове контроле, односно да су под утицајем судбине, среће или околности (спољашњи локус контроле) чешће доживљавају високе нивое стреса него они који верују да су сами одговорни и способни да управљају својим животом (McIntyre 1984; Farber 1984; према Крњајић 2003: 222-244).

Важно је поменути и нека друга истраживања која су се бавила ширим концептима приликом проучавања стреса код наставника. Један од таквих концепата назван је „оријентација на контролу ученика“, а представља континуум од хуманистичке до ауторитарне оријентације (Harris, Halpin & Halpin 1985: 346-350). Хуманистички оријентисане наставнике карактерише прихватање других и позитиван став према школи и ученицима, креативан приступ послу, имагинативност и низак догматизам. Они су емоционално зреле личности, имају реалистички став према животу, пажљиви су према другима, адаптабилни и са високим селф-концептом. Уважавају педагошко-психолошке основе учења и наставе, негују двосмерну комуникацију, имају поверења у ученике и њихову способност да развију самодисциплину и одговоран однос према учењу. Осим тога, ови наставници ефикасно решавају проблем у ситуацијама високе емоционалне напетости и мање су осетљиви на стрес. Наставнике са ауторитарном оријентацијом карактерише низак праг толеранције на фрустрацију, конвенционалност, ригидно придржавање правила, имперсоналност, једнострана комуникација, неповерење према ученицима, пунитивни и моралистички ставови, ниско самопоштовање (Harris, Halpin & Halpin 1985: 346-359). Због тога су они подложнији стресу од хуманистички оријентисаних наставника.

Иако није реч о конструктима истог значења, концепт управљања разредом може се сматрати донекле сличним описаној оријентацији наставника на контролу ученика, тачније, контрола и успостављање дисциплине је само један од његових аспеката. Управљање разредом се односи на широк опсег активности које наставник предузима вршећи своје професионалне улоге са циљем да створи такву атмосферу у разреду која је подстицајна за учење и развој личности ученика (Крњајић 2007). Наставник треба да пружи академску и емоционалну подршку ученицима, да допринесе стварању позитивне климе у одељењу и да поседује вештине управљања кон-

фликтима. Демократски тип педагошког вођства и наставник који примењује интеракционистички стил управљања разредом омогућава стварање позитивне атмосфере, која доводи до најбољег школског постигнућа (Djigić, Stojiljković 2011: 819-828); таква разредна клима свакако није стресна ни за наставнике ни за ученике.

Од осталих персоналних карактеристика наставника, поменућемо и позитивну слику о себи, као и селф-концепт, као факторе који су повезани са испуњавањем професионалних улога па тиме посредно и са стресом наставника (Friedman & Farber 1992: 28-35; Zlatković i dr. 2012: 377-384). Последњих година се све више проучава појам самоефикасности, који се схвата као поверење појединца (наставника) у сопствену способност да испуни одређене задатке и циљеве. Емпиријска истраживања потврђују повезаност изгарања и самоефикасности: претпоставља се да особе са осећањем високе самоефикасности успостављају тимски рад и позитивне односе са колегама, стога имају подршку у радном окружењу, те су мање подложни стресу на послу и изгарању (Yoon 2002: 485-494).

#### *Методологија истраживања*

С обзиром да су се досадашња истраживања углавном бавила улогом биографских карактеристика при проучавању наставничког стреса и да је обухваћен мањи број карактеристика личности, сматрали смо да је важно испитати каква је улога особина личности у контексту професионалног стреса наставника. У нашој средини нема довољно података о томе, нити се зна у колико је распрострањен стрес наставника. Већу пажњу истраживача досад је привлачио проблем изгарања на послу и његових последица по здравствени и радни статус, али ни ту нема систематски прикупљених података.

#### *Проблем и циљеви истраживања*

Проблем истраживања је, пре свега, да се испита какав је однос између професионалног стреса наставника и њихових особина личности. Стога се оно може сматрати експлоративном студијом која треба да појасни стање ствари у овој области примењене психологије. Имајући у виду колико су негативни ефекти стреса, како по појединца тако и по друштвену заједницу, сматрали смо такође да је значајно да се испита у којој мери је изражен стрес код наставника. Прецизније говорећи, циљеви истраживања су: (а) испитати да ли постоји и каква је повезаност између особина личности наставника и стреса на послу, (б) утврдити степен изражености професионалног стреса наставника.

Особине личности су третиране као независне варијабле, а професионални стрес наставника као зависна варијабла. Особине личности су схваћене у складу са концептом црта као унутрашњих структура које су из-

вор опазивог понашања и одговорне су за релативну доследност у реаговању особе. Црте представљају диспозиције за одређени начин понашања, којима је могуће описати, објаснити и предвидети понашање. Постоје различите таксономије личности, а ми смо се определили за модел „Великих пет плус два“ који је развијен на основу лексичких истраживања на српском језику (Смедеревац и др. 2010).

#### *Узорак испитаника*

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 200 наставника из Србије, а обухваћени су наставници разредне наставе (72), наставници и професори предметне наставе у основној школи (45) и професори предметне наставе у средњој школи (83). У узорку је 127 наставница (63,5%) и 73 наставника (36,5%), што донекле одражава чињеницу да се за рад у просвети у већој мери опредељују особе женског пола. Старост испитаника се креће у распону од 24 до 60 година, 13,5% има виши степен стручне спреме, а 86,5% има завршен факултет.

#### *Инструменти*

Степен изражености особина личности мерен је упитником ВП+2, који представља операционализацију модела „Великих пет плус два“ чији су аутори Смедеревац, Митровић и Чоловић (2010). Упитник има 184 ставке, мери седам димензија личности, од којих свака има по две или три уже црте (укупно 18 црта личности). Поузданост скала упитника ВП+2 на нашем узорку испитаника је добра: Алфа Кронбах коефицијенти поузданости се крећу од 0.82 до 0.91.

*Неуротицизам* представља димензију индивидуалних разлика у степену реактивности на потенцијално угрожавајуће стимулусе, доводи се у везу са функционисањем аутономног нервног система. Представља склоност особе ка доживљавању непријатних и узнемирујућих емоција. Висок скор упућује на хроничан негативан афекат, узнемиреност, депресивност и незадовољство. Особе са нижим скоровима су емоционално стабилне, сталожене, релаксирани, у стању су да се суоче са стресним догађајима без паничне узнемирености. Скала има три супске:

- *Анксиозност* карактерише често доживљавање напетости, чак и у ситуацијама које просечна особа процењује као бенигне. Особе које имају високе скорове на скали лако се збуне, невеште су у социјалним контактима, избегавају јавно истицање, тешко доносе одлуке. Особе с ниским скором су стабилне, без тензије, самоуверене и сигурне у исправност својих одлука.
- *Депресивност* представља песимистичан став према будућности, склоност самоокривљавању и негативну самопроцену. Висок скор указује да негативно процењују себе и своје потенцијале, виде се-



бе као губитнике. Особе са ниским скором не оптерећује свакодневно преиспитивање својих поступака, нема самоокривљавања и претеране неодлучности.

- *Негативни афект* се односи на уопштено стање непријатности и на склоност доживљавању негативних емоција. Висок скор имају особе које су често забринуте и незадовољне, склоне самосажалењу, имају доживљај неправде и зато су огорчене, док ниске скорове имају особе које нису склоне да себе виде као жртву, што је основа активнијег приступа реалности.

*Екстраверзија* представља димензију индивидуалних разлика у степену реактивности на спољашње окружење. Особе са високим скоровима карактерише висока укљученост у спољашњи свет, лако и брзо успостављање међуљудских односа, оптимизам и прилагођавање променама у средини. Особе са ниским скоровима се лагодније осећају када нису окружени великим бројем људи, резервисани су, што не значи да су недруштвени. Има три супске:

- *Срдачност/добродушност* указује на позитиван став према људима и активне напоре у остваривању хармоничних интерперсоналних односа. Висок скор значи да имају добре социјалне вештине, посредују у зближавању других, а то служи одржавању позитивне слике о себи. Нижи скор имају интровертне особе, више воле активности које могу да обаве сами.
- *Позитивни афекат* указује на оптимизам, животни елан и позитивно расположења, активно реаговање на захтеве окружења. Нижи скор имају интроверти, одликује их мања афективна експресија (што не значи и присуство негативног афекта).
- *Друштвеност* је бихејвиорални аспект екстраверзије, подразумева лако успостављање социјалних контаката, велики број познаника и уживање у присуству других. Ниже скорове имају особе које избегавају јавна окупљања, али имају капацитет за топле интерперсоналне релације, а остварују га кроз блиске контакте са мањим бројем људи из окружења.

*Савесност* је димензија индивидуалних разлика која се односи на став према обавезама, а људи се разликују према степену у ком су стању да жртвују своју лагодност и уложе напор зарад остварења дугорочних циљева. Екстремно изражена Савесност може указивати на радохолизам, неспособност особе да се опусти и преда уживањима. Ниске скорове имају особе које тешко успевају да реализују своје потенцијале, одликује их ниско постигнуће. Садржи три уже црте:

- *Самодисциплина* се односи на став према обавезама. Високе скорове самодисциплиноване особе, које одговорно извршавају своје обавезе. Особе с ниским скором склоне су да све врсте обавеза посматрају као присилне и наметнуте.

– *Истрајност* подразумева амбицију да се сопственим залагањем постигну високи циљеви. Добро су организовани, ослањају се на сопствене ресурсе, а постигнуће их додатно мотивише. Нижи скор значи да особа лако одустаје чим се суочи са тешкоћама, не уме да планира, а недовршени послови доприносе доживљају неефикасности и сумњи у будуће успехе.

– *Промишљеност* подразумева склоност ка уважавању правила понашања и промишљеност приликом доношења одлука. Висок скор имају опрезне особе које се држе правила, док нижи скор постижу особе које нису склоне планирању и избегавају јасно структурисане ситуације.

*Агресивност* подразумева индивидуалне разлике у учесталости, интензитету и контроли агресивних импулса и агресивних реакција. Има своју когнитивно-емоционалну и бихејвиоралну компоненту. Постоје индивидуалне разлике у томе шта ће се доживети као угрожавајући стимулус који је окидач агресије. Обухвата три уже црте:

– *Бес* је емоционална диспозиција за агресивно реаговање и лошу контролу агресивних импулса. Експресија љутње је интензивна, особа је нетолерантна и непредвидива. Нижи скор значи да особа ретко испољава агресивно понашање и да је толерантна на грешке других.

– *Непопустљивост* се односи на степен изражености тежње ка одржавању хармоничних социјалних односа. Висок скор је одлика хостилних особа, које тешко праштају и намећу своје мишљење другима, ниске скорове имају особе које се ретко упуштају у сукобе с другима.

– *Тешка нарав* представља тенденцију насилне доминације у интерперсоналним односима, потребу за експонирањем, понекад је то егзибиционизам. Особа тежи да привуче пажњу провоцирањем других и уласком у конфликтну ситуацију. Низак скор има особа која није склона да противуречи другима и да намеће своје ставове другима.

*Отвореност према искуству* означава интелектуалну радозналост, широк круг интересовања и отвореност за промене, и односи се првенствено на позитивне карактеристике. Екстремно висок скор указује да особа тешко функционише у стереотипним условима и у условима који су јој наметнути. Екстремно низак скор значи да је особа ригидна, конзервативних схватања, и да се тешко прилагођава на промене. Обухвата две уже црте:

– *Интелект* се односи на тенденцију да се створи подстицајно окружење у којем ће се задовољити потреба за интелектуалном стимулацијом. Висок скор има особе која је активна у потрази за информацијама, мотивација је сазнајне природе, креативне су.

Ниске скорове имају прагматичне особе, конвенционалног понашања, инструментално мотивисане.

- *Тражење новина* обухвата потребу за доживљавањем нових искустава и спремност за испробавање нових ствари. Висок скор има особа која прихвата промене и нове технологије, док нижи скор значи да се боље сналази у добро познатим рутинизираним ситуацијама.

*Позитивна валенца* је димензија самоевалуације и односи се на вредновање сопственог понашања, став према себи, својим особинама или способностима. Позитивна самоевалуација је један од предуслова менталног здравља. Екстремни скорови нису пожељни: екстремно висок скор упућује на изразит доживљај супериорности, егоцентричност и нарцизам, док екстремно ниски скор упућује на ниско самопоштовање, снисходљивост и самоумањивање. Има две супскеале.

- *Супериорност* се односи на потребу за истицањем сопствене важности. Високе скорове постижу особе које имају прецењене идеје о властитој важности, док ниже скорове постижу особе које су скромне, немају развијен такмичарски дух и имају ниже самопоштовање.
- *Позитивна слика о себи* се односи на поштовање властитих особина, праћена је вером у своје способности, што је предуслов постизања циљева и доживљаја задовољства животом.

*Негативна валенца* представља другу димензију самоевалуације и односи се на негативну самоевалуацију карактеристичну за депресивни когнитивни стил, као и на спремност да се себи припише улога опасне особе. Садржи две супскеале:

- *Манипулативност* се односи на процену себе као веште особе која успева да оствари своје циљеве наметљивошћу и искоришћавањем других људи, тачније, по сваку цену, занемарујући етичке норме и кодексе понашања. Имају доживљај да су способнији од других, уживају у томе да их се други плаше, што је блиско психопатском понашању и аморалности.
- *Негативна слика о себи* се односи на интензивну свест о властитим непожељним особинама и доживљају некомпетентности, безвредности, осећању кривице. Нижи скор имају особе које су у стању да изађу из свог референтног оквира, што је основа симпатије и емпатије са другима.

*Професионални стрес наставника* односи се на стрес који проистиче из природе посла, услова рада и перцепције евентуалне неприлагођености на послу, као и доживљаја да захтеви посла превазилазе њихове способности и компетенције. Имајући у виду изложене дефиниције и изворе наставничког стреса (Štajnberger, Čizmić 1991; Kyriacou 2001: 27-35), а с обзиром на то да не постоји инструмент који је стандардизован на нашој популацији, определили смо се да за потребе истраживања сами направимо

упитник за процену професионалног стреса. Упитник се састоји од 8 тврдњи, 5 се односи на могуће изворе стреса, а 3 на симптоме изгарања на послу. Наставник процењује колики стрес за њега представља свака од тврдњи на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1- уопште НЕ (није стресно) до 5 - у потпуности ДА (изразито стресно). Примери ставки: Имам осећај да не могу да изађем на крај са недисциплинованим ученицима. Исцрпљен/а сам због енергије коју улажем у надгледање проблематичних ученика. Док сам на послу, осећам се исцрпљено и без физичке или психичке енергије. Напорна ми је комуникација са родитељима проблематичних ученика. Напорно ми је да ускладим захтеве посла и породице којој припадам. Поузданост мерења, процењена методом интерне конзистентности, прихватљива је за потребе експлоративног истраживања (Алфа Кронбах = 0.75).

### *Резултати истраживања*

Најпре је проверено у којој мери је изражен професионални стрес на испитаном узорку наставника. Резултати су показали да не постоје статистички значајне разлике у изражености стреса код наставника разредне и предметне наставе, нити кад се пореде наставници основних и средњих школа. Укупно гледано, на целом узорку од 200 наставника, просечна вредност на скали указује да је стрес наставника умерено низак ( $AC=11.38$ ,  $SD=3.76$ , распон скорова од 5 до 25). Овај налаз је у сагласности с неким новијим истраживањима у нашој средини, који такође показују да је интензитет процењеног стреса умерен и да је изгарање наставника релативно ниско (Бјекић, Златић 2008: 153-172; Ранђеловић и др. 2013). Као што је раније речено, у земљама Европе и САД наставничка професија се сматра стресном, а овај налаз донекле одступа од такве слике. Могуће је претпоставити, без додатних истраживања, да су испитани наставници релативно задовољни самом чињеницом да имају посао, у радном су односу, што је важно ако се зна да је велика незапосленост у Србији бар деценију уназад. Такође је разлог томе можда и задовољство што раде посао за који су се определили и за који су се припремали. Не треба, међутим, сметнути с ума и да је реч о пригодном узорку, а чине га наставници који су хтели да учествују у овом истраживању (дакле, налаз није репрезентативан за наставничку професију у целини).

Испитивање односа између особина личности и професионалног стреса је показало да су све димензије, осим Позитивне валенце, у корелацији са стресом наставника (скоро све корелације су статистички значајне на нивоу 0.000). Утврђена је позитивна повезаност професионалног стреса и неуротицизма (.47), агресивности (.35) и негативне валенце (.33), као и негативна повезаност са димензијама савесност (-.41), екстраверзија (-.39) и отвореност за искуство (-.28).

Највиши је степен повезаности професионалног стреса и неуротицизма наставника. Нађене су корелације са свим његовим ужим цртама, с

тим што је највећа корелација депресивности и стреса, следи анксиозност па негативни афекат (Табела 1). С обзиром на то да депресивност представља песимистичан став према будућности, склоност самоокривљавању и негативну самопроцену, а да висок скор на негативном афекту указује да особа негативно процењује своје потенцијале, да види себе као губитника и да је склона доживљавању негативних и узнемирујућих емоција бриге, овај налаз је логичан и у складу са нашим очекивањима. Особе са високим скором на анксиозности се лако збуне, тешко доносе одлуке, невеште су у социјалним контактима који захтевају истовремену комуникацију са већим бројем људи (Смедеревац и др. 2010), а за наставничку професију пожељне су особине с друге стране континуума - ниска анксиозност. Управо овај несклад између захтева професије наставника и особина личности може бити извор стреса. Особе које поседују поменуте карактеристике унапред очекују по себе негативан исход, стога се може очекивати да ће прецењивати тежину захтева а да потцењују сопствене способности за суочавање са њима. Све ово говори да виши неуротицизам наставника значи нижу толеранцију на стрес и због тога умањену способност адаптивног понашања (Yoon 2002: 485-494).

Табела 1. Повезаност Неуротицизма и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
НЕУРОТИЦИЗАМ	0.466**	0.000
Анксиозност	0.362**	0.000
Депресивност	0.487**	0.000
Негативни афект	0.332**	0.000
	N = 200	

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01

Установљена негативна корелација између савесности и професионалног стреса (Табела 2) се такође може објаснити карактеристикама ове димензије личности (Смедеревац и др. 2010). Наставници који имају висок скор на Савесности су истрајни и промишљени, одговорни у извршавању обавеза, ослањају се на сопствене ресурсе и умеју добро да планирају своје обавезе и време, што је основа ефикасности у раду, а постигнуће их додатно мотивише. На тај начин постаје разумљиво да одговоран став према обавезама и пратећа ефикасност представљају добру основу за веровање особе да има капацитет да се суочи са захтевима посла и са евентуалним тешкоћама, што самим тим значи да има мање разлога за јављање професионалног стреса. Сагласно реченом, појединац формира позитивну слику о себи и нема разлога да себе негативно процењује, а адаптивност у постизању свакодневних задатака и удаљенијих циљева (истрајност) на неки начин

предупређује потребу особе да сопствене циљеве остварује наметљивошћу, сплеткарењем и искоришћавањем других људи, занемарујући етичке кодексе понашања. Ово је део објашњења повезаности професионалног стреса и двеју самоевалуативних димензија личности код наставника: позитивне корелације између Негативне валенце и стреса (Табела 3) и негативне корелације са позитивном сликом о себи, што је субдимензија Позитивне валенце (Табела 4).

Табела 2. Повезаност Савесности и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
САВЕСНОСТ	-0.407**	0.000
Самодисциплина	-0.387**	0.000
Истрајност	-0.331**	0.000
Промишљеност	-0.351**	0.000
N = 200		

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01

Табела 3. Повезаност Негативне валенце и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
НЕГАТИВНА ВАЛЕНЦА	0.332**	0.000
Манипулативност	0.299**	0.000
Негативна слика о себи	0.326**	0.000
N = 200		

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01

Табела 4. Повезаност Позитивне валенце и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
ПОЗИТИВНА ВАЛЕНЦА	-0.131	0.065
Супериорност	-0.077	0.279
Позитивна слика о себи	-0.179*	0.011
N = 200		

\*корелација значајна на нивоу 0.05

Следећи налаз који захтева коментар јесте негативна повезаност професионалног стреса и Екстраверзије (Табела 5), укључујући и све уже црте - позитиван афекат, срдачност и друштвеност. Као што је познато, наставничка професија се сврстава у тзв. услужна занимања код којих се подразумева окренутост ка људима, позитиван став и капацитет за комуникацију са великим бројем људи. Наставни процес претпоставља сталну комуникацију са ученицима, интеракцију са колегама и школском администрацијом, са родитељима ученика, повремено и са представницима шире друштвене заједнице, што захтева од наставника „играње“ различитих улога (Крњајић 2007; Бјекић, Златић 2008: 153-172; Стојиљковић и др. 2012: 960-966). Наставник треба да регулише социјалне односе у разреду као групи и да обезбеди адекватну климу у одељењу, подстицајну за учење (Бјекић 1999; Ћигић, Стојиљковић 2011: 819-828). Осим што је преносилац знања, наставник је и много више од тога, он је партнер у педагошкој комуникацији али и у афективној размени са ученицима, што значи да треба да има добре социјалне вештине, способност стављања на место других и емпатију за њих, чиме се подстиче развој личности ученика (Бјекић, Златић 2008: 153-172; Стојиљковић и др. 2012: 960-966). Све наведено показује да има разлога за очекивање да ће се у обављању бројних професионалних улога боље снаћи наставник који је екстравертна особа, а да ће стога бити мање разлога за јављање стреса. Интроверти су особе које се лагодније осећају када нису окружени великим бројем људи, уздржани су и преферирају активности које могу да обаве сами. Пошто настава по дефиницији подразумева интеракцију наставника и ученика, ако је наставник интроверт вероватније је да ће му комуникација са великим бројем ученика и других актера у школи бити напорна, а то може бити извор стреса на послу.

Табела 5. Повезаност Екстраверзије и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
ЕКСТРАВЕРЗИЈА	-0.385**	0.000
Срдачност	-0.331**	0.000
Позитивни афект	-0.370**	0.000
Друштвеност	-0.315**	0.000
N = 200		

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01

Проблеме у интерперсоналним односима могу изазвати особе које имају тешку нарав, склоне су изливима беса и непопустљиве су, што подразумева висок скор на Агресивности као димензији личности. Гледано из угла професионалних улога наставника и суштински важне сталне интеракције и добре комуникације са ученицима, могуће је објаснити због чега је

добијена позитивна корелација наставниковог стреса и Агресивности (Табела 6), другог пола Сарадљивости у Петофакторском моделу личности (Смедеревац и др. 2010).



Табела 6. Повезаност Агресивности и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
АГРЕСИВНОСТ	0.346**	0.000
Бес	0.378**	0.000
Непопустљивост	0.213**	0.000
Тешка нарав	0.155*	0.028
N = 200		

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01, \*корелација значајна на нивоу 0.05

С обзиром на више пута поменуте бројне и комплексне професионалне улоге наставника, које захтевају одговарајуће компетенције и стално усавршавање, подразумева се да је наставнику потребан и одређен степен отворености према новинама и спремност за надградњу сопствених компетенција. Наставници који су ригидни и резервисани кад је о новинама реч, који преферирају добро познате ситуације, могу пружати отпор увођењу нових технологија и метода рада, а суочавање са потребом да нешто промене може бити извор стреса на послу. С друге стране, интелектуално радознале особе спремне су - и без подстицаја са стране - да активно трагају за новинама и тако унапређују своју наставну праксу, њихов рад може и у свакодневним ситуацијама имати одлике креативности, а искуство показује да су склонији томе да подстичу и креативност ученика. Такви наставници су успешнији, имају доживљај самоостварености и самоефикасности, а самим тим су обично у већој мери задовољни послом, а тиме и мање подложни стресу (Бјекић, Златић 2008: 153-172; Yoon 2002: 485-494). У светлу ових података може се схватити негативна корелација између Отворености према искуству и професионалног стреса наставника (Табела 7)

Табела 7. Повезаност Отворености према искуству и професионалног стреса наставника

	Професионални стрес	
	Пирсонов коефицијент корелације	Статистичка значајност
ОТВОРЕНОСТ ПРЕМА ИСКУСТВУ	-0.275**	0.000
Интелект	-0.258**	0.000
Тражење новина	-0.241**	0.000
N = 200		

\*\*корелација значајна на нивоу 0.01

### Закључак

Спроведено истраживање показује да има смисла проучавање повезаности особина личности и професионалног стреса наставника. Добијене су статистички значајне корелације између стреса и већине базичних димензија и ужих црта личности. Налази указују на то да има разлога за претпоставку да су стресу подложнији наставници са високим Неуротицизмом и негативном самоевалуацијом, с обзиром да то говори о слабијој толеранцији на фрустрације и мањим капацитетима за суочавање са стресним ситуацијама због песимистичког става и хроничног негативног афекта, незадовољства собом и склоности ка самопотцењивању и самоокривљавању. Такође, виши скор на Агресивности, тешка нарав, склоност изливима беса и непопустљивост, могу бити препрека или сметња адекватној комуникацији са ученицима и са колегама у школи, укључујући и школску управу, што може бити извор професионалног стреса наставника. С друге стране, наставници који имају више скорове на димензији Савесност и Отвореност према искуству имају одговорнији став према обавезама, способнији су да ефикасно планирају време, у већој мери су мотивисани да се усавршавају и вероватно су успешнији на послу, што повећава њихов доживљај самоостварености и самоефикасности. Ако се овоме додају позитивна слика о себи, вера у сопствене способности и потенцијале, склоност позитивним емоцијама и срдачност у комуникацији, заинтересованост за социјално окружење и добре социјалне вештине, може се очекивати да ће наставници добро обављати своје професионалне улоге, самим тим ће бити успешнији и задовољни послом, па тиме и мање подложни стресу.

Налази истраживања се могу посматрати и из угла примене добијених сазнања у професионалној селекцији и оријентацији кандидата за наставничку професију. Има разлога да се на новим узорцима наставника настави испитивање структуралних и динамичких компоненти личности, као и осталих фактора који представљају предикторе ефикасности и задовољства на послу код припадника ове социјално одговорне професије.

### Литература

- Бјекић 1999: Д. Бјекић, *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу.
- Бјекић, Златић 2008: Д. Бјекић, Л. Златић, *Професионални стрес и остваривање професионалних улога наставника*, У: Стојиљковић, С., Нешић, В., Марковић, З. (уред.), *Личност, професија и образовање* (153-172), Ниш: Филозофски факултет.
- Djigić, Stojiljković 2011: G. Djigić, S. Stojiljković, Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>

- Dunham 1992: J. Dunham, *Stress in teaching*, London: Routledge.
- Friedman & Farber 1992: I. A. Friedman & B. A. Farber, Professional self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1, 28-35.
- Harris, Halpin & Halpin 1985: K.R. Harris, G. Halpin & G. Halpin, Teacher characteristics and stress, *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 6, 346-350.
- Ivić i dr. 2001: I. Ivić, A. Pešikan Наставник под стресом, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 222-244, S. Antić, *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Крњајић 2003: С. Крњајић.
- Крњајић 2007: С. Крњајић, *Поглед у разред*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kyriacou & Sutcliffe 1977: C. Kyriacou & J. Sutcliffe, Teacher stress: a review, *Educational Review*, Vol. 29, No. 4, 299-306.
- Kyriacou & Sutcliffe, 1978: C. Kyriacou & J. Sutcliffe, Teacher stress: prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, No. 2, 159-167.
- Kyriacou 1987: C. Kyriacou, Teacher stress and burnout: an international review, *Educational research*, Vol. 29, No. 2, 146-152.
- Kyriacou 2001: C. Kyriacou, Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, 27-35.
- Lazarus & Folkman 1984: R.S. Lazarus & S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer Publishing Company.
- Pierce & Mollloy 1990: C. M. Pierce & G. N. Mollloy, Psychological and biological differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60, No. 1, 37-51.
- Pithers 1995: R. T. Pithers, Teacher stress research: problems and progress, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 4, 387-392.
- Ранђеловић и др. 2013: К. Ранђеловић, С. Стојиљковић и М. Милојевић, Задовољење базичних психолошких потреба, селф-оријентација и синдром изгарања на послу код наставника, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45, 2, 232-247.
- Smederevac i dr. 2010: S. Smederevac, D. Mitrović i P. Čolović, *Velikih pet plus dva - primena i interpretacija*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smilansky 1984: J. Smilansky, External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 54, No.1, 84-92.
- Stojiljković i dr. 2012: S. Stojiljković, G. Djigić, B. Zlatković, Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>

- Štajnberger, Čizmić 1991: I. Štajnberger, S. Čizmić, *Psihologija i savremena tehnika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Van der Linde 2001: C. Van der Linde, The teacher's stress and its implications for the school as an organization, *Education*, 121, 2, 375-382.
- Wilhelm et al. 2000: K.Wilhelm, J. Dewhurst-Savellis & G. Perker, Teacher stress: an analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and teaching*, Vol.6, No. 3, 291-304).
- Yoon 2002: J.S. Yoon, Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy, *Social Behavior and Personality*, Vol. 30, No.5, 485-494.
- Zlatković i dr. 2012: B. Zlatković, S. Stojiljković, G. Djigić, J. Todorović, Self-concept and teachers' professional roles, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>

## PSIHOPATIJA I OSJETLJIVOST NA POTKREPLJENJE

### *Uvodni dio*

Psihopatija je definisana kao poremećaj ličnosti, a karakteriše ga izražen nedostatak krivice, empatije i brige za druge ljude. Osobe sa ovim poremećajem imaju tendenciju ka impulsivnosti, rizičnom i antisocijalnom ponašanju (Glenn i sar. 2011).

Osobe sa psihopatskim karakteristikama nisu u stanju da stvore duboke i trajne veze sa drugim ljudima i ne mogu odgoditi neposredno zadovoljenje svojih potreba, bez obzira na posljedice za sebe i druge. Uočene su i neke fiziološke promjene kao što je smanjena aktivacija autonomnog nervnog sistema (Pec 2005).

Osnovni poremećaj je u strukturi ličnosti, koja se razlikuje od ostalih ličnosti, te nisu u pitanju individualne razlike, već izmijenjena ličnost koja funkcioniše na drukčiji način nego što je karakteristično za većinu ljudi. Psihopatija može biti različitog intenziteta, a u ekstremnim oblicima osoba nije u stanju da shvati da se npr. čovjek ne smije ubiti zato što je duže zauzeo telefonsku govornicu (Krstić 1991).

Rezultati brojnih istraživanja pokazali su da je psihopatija skup karakteristika koji se normalno distribuiraju u populaciji, pri čemu je donekle potvrđena pretpostavka da postoje „uspješne psihopate” koji nisu nužno ni nasilni, niti pokazuju upadljive znake antisocijalnog ponašanja (Biro i sar. 2009; Cleckley 1976).

Osnovne postavke o strukturi psihopatije predložio je Hare, pri čemu je konstruisao instrument za ispitivanje ovog fenomena (Ček lista psihopatije, PCL) koji je i do danas ostao najpopularniji metod ispitivanja kada je u pitanu procjena vršena od strane posmatrača. Faktorskom analizom indikatora psihopatije izdvojena su dva faktora i to: aspekti psihopatije koji su upućivali na osobine ličnosti (sklonost ka laganju i manipulaciji, nedostatak krivice i empatije) i aspekti psihopatije koji su upućivali na specifične oblike ponašanja (manifestna agresivnost, konzumiranje psihoaktivnih supstanci i kršenje pravnih normi). Kasnija istraživanja potvrdila su postojanje još dva faktora, te je na taj način dodat još jedan nivo u hijerarhijskoj strukturi psihopatije, pri čemu su u okviru opisa ličnosti konstituisani faktori Interpersonalne manipulacije i Zaravnjeni afekt, a u okviru

---

\* gorjana.koledin@yahoo.com

opisa ponašanja Neobuzdani životni stil i Kriminogene tendencije (Međedović 2010).

Danas se u važećim klasifikacijskim sistemima mentalnih poremećaja, konstrukt psihopatije podvodi pod različite termine. DSM-IV klasifikacija koristi termin antisocijalni poremećaj ličnosti (APL) koji se više odnosi na bihevioralne aspekte psihopatije, dok se u MKB-10 klasifikaciji upotrebljava termin disocijalni poremećaj ličnosti (DPL). Ipak, navedena tri pojma se relativno malo preklapaju. U poređenju sa APL i DPL, psihopatija je sveobuhvatniji pojam, budući da Hareovi kriterijumi psihopatije uključuju sve karakteristike ova dva poremećaja, ali i još neke specifične za Hareov model (Biro i sar. 2008).

Grejeva teorija osjetljivosti na potkrepljenje zasniva se na pretpostavka-ma Palvova i Ajzenka o postojanju fizioloških osnova ličnosti, pri čemu je Grej osobine ličnosti posmatrao kao odraz motivacionih sistema, koji proizlaze iz procesa prilagođavanja individue na grupu stimulusa koji su povezani sa pozitivnim i negativnim potkrepljenjem.

Individualne razlike u ličnosti odražavaju varijacije u osjetljivosti na stimulse iz spoljašnje sredine, a osjetljivost označava reaktivnost na neruobihevioralnom nivou, povezanu sa motivacionim sistemom. Grej je (prema Smederevac, Mitrović 2006) iznio neruobiološke modele mnogih osobina ličnosti, iako je njegov rad u najvećoj mjeri bio baziran na farmakološkim istraživanjima životinja.

U okviru teorije osjetljivosti na potkrepljenje (prema Smederevac i sar. 2009) postoje tri bazične dimenzije ličnosti: Sistem bihevioralne aktivacije – BAS (behavioral approach system), Sistem bihevioralne inhibicije – BIS (behavioral inhibition system) i Borba/Bježanje/Blokiranje sistem – BBB (Fight/Flight/Freezing system).

BIS sistem aktivira se u situacijama kada je osoba prinuđena da reaguje, ali doživljava visok stepen frustracije radi detektovanja potencijalne opasnosti. Emocionalna reakcije na potencijalnu opasnost je anksioznost, a mogući nivo disfunkcionalnog reagovanja je generalizovani anksiozni poremećaj. Ovaj sistem reguliše pasivno izbjegavanje i reakcije na signale kazne, ali i frustraciju zbog nedobijanja nagrade.

BAS sistem zadužen je za aktivan pristup koji je povezan sa impulsivnošću, pri čemu je ovaj sistem zadužen za reagovanje na signale nagrade, što podrazumijeva uslovne i bezuslovne reakcije, ali i olakšanje usljed izbjegavanja kazne.

BBB sistem posreduje u reakcijama na sve averzivne draži, pri čemu su moguće reakcije na prijeteće stimulse borba, bježanje ili blokiranje. U osnovi reakcije bježanja je emocija straha, a mogući disfunkcionalni nivo reagovanja su fobije. U osnovi reakcije borbe je emocija ljutnje, a mogući disfunkcionalni načini reagovanja se manifestuju u različitim oblicima agresivnog ponašanja. U osnovi reakcije blokiranja je stanje panike, a disfunkcionalni nivo reagovanja se ogleda u paničnom poremećaju.

Na fiziološkom planu, BIS i BAS povezani su sa aktivnošću hipokampusa, dok je BBB sistem povezan sa funkcionisanjem amigdale, hipotalamusa i srednjeg mozga. „Amigdale proizvode i pamte emocije, u stalnoj su pripravnosti i smatraju da opasnost po telo uvek postoji. Hipotalamus je zadužen za održavanje ravnoteže u organizmu i utiče na nivo krvnog pritiska, telesnu temperaturu itd. Signali opasnosti iz amigdale i hipotalamusa stižu do autonomnog nervnog sistema, kao i do motornog sistema, tj. sistema zaduženih za pokret” (Smederevac, Mitrović 2006).

Smederevac i sar. (2009) ističu da je na osnovu dimenzija bazičnog sistema osjetljivosti na potkrepljenje moguće navesti karakteristike osoba u zavisnosti od toga da li su pojedine dimenzije ličnosti veoma razvijene ili nerazvijene.

Osobe kod kojih je dimenzija BIS povišena se mogu opisati kao izrazito oprezne, inhibirane i anksiozne, dok se osobe kod kojih je ova dimenzija snižena mogu opisati kao opušteno i neinhibirane i sklone da ignorišu signale potencijalne opasnosti. One se teško uznemiruju i ostaju racionalne, čak i u situacijama koje provociraju emocionalnu reakciju.

Osobe sa povišenom dimenzijom BAS sklone su impulsivnom reagovanju i sve situacije u kojima očekuju nagradu ih podstiču na reagovanje, ali i sve situacije u kojima očekuju kaznu na njeno izbjegavanje. Ekstreman oblik manifestuje se u nesposobnosti kontrole impulsa, nepromišljenom i rizičnom ponašanju. Osobe kod kojih je ova dimenzija snižena preferiraju sigurnost, pri čemu u različitim situacijama iskušenja i izazova uopšte ne reaguju.

Osobe koje često ispoljavaju agresivno ponašanje u kontaktu sa drugim ljudima imaju povišenje na dimenziji BORBA. Agresivno reaguju, jer mnoga ponašanja drugih ljudi tumače kao ugrožavanje svog ličnog ili psihološkog prostora. Osobe kod kojih je ova dimenzija snižena ponašanje drugih ljudi tumače benigno, što za posledicu može imati određenu dozu naivnosti i sklonosti da se izbjegavaju konflikti.

Karakteristika osoba sa povišenom dimenzijom BJEŽANJE jeste sklonost ka povlačenju iz svih situacija u kojima se osjećaju ugroženo, što za posledicu može imati učestalo osjećanje straha i izbjegavanje svih situacija koje to osjećanje izazivaju. Osobe koje imaju ovu dimenziju sniženu, ujedno imaju i sniženu osjetljivost na opasnost.

Za osobe kod kojih je povišena dimenzija BLOKIRANJE karakteristična je nesposobnost reagovanja u ugrožavajućim situacijama, dok je za osobe koje imaju povišenje na ovoj dimenziji karakteristično da su veoma prisebne u opasnim situacijama i spremne da reaguju bez obzira na stepen doživljene opasnosti.

### *Metodologija*

*Problem istraživanja* definisan je kao ispitivanje relacija između psihopatije, koja je definisana kao poremećaj koji se manifestuje smanjenom empatijom i osjećajem krivice, nestalnošću u vezana, smanjenim pragom tolerancije na

frustraciju, te nepoštovanjem socijalnih i moralnih društvenih normi i osobina ličnosti koje su analizirane u svjetlu Grejeve teorije osjetljivosti na potkrepljenje.

Kako se u objašnjenju osjetljivosti na potkrepljenje ističu impulsivnost i anksioznost kao dominantne crte, *krenulo se od pretpostavke* da će između dimenzija psihopatije i bazičnih sistema ličnosti postojati povezanost, s obzirom na to da obje karakteristike podstiču na reagovanje u situacijama koje se procijene kao ugrožavajuće, pri čemu manifestacije takvog reagovanja mogu biti različiti oblici socijalno neprihvatljivog ponašanja.

*Cilj istraživanja* je ispitati odnos između psihopatije i osjetljivosti na potkrepljenje, kao i utvrđivanje prediktivne vrijednosti dimenzija osjetljivosti na potkrepljenje u kontekstu predviđanja psihopatije.

### *Uzorak*

Istraživanje je realizovano na uzorku od 304 ispitanika uzrasta od 15 do 25 godina. U ispitivanju je učestvovalo 55,92% učenika srednjih škola i 44,08% studenata sa područja grada Istočnog Sarajeva.

Zastupljenost ispitanika po polu je zadovoljavajuća, pri čemu je nešto više ženskih (55,26%) u odnosu na muške ispitanike (44,74%). U odnosu na mjesto stanovanja, najviše je ispitanika iz manjeg grada (49,01%), zatim ispitanika iz grada (22,04%), potom ispitanika iz prigradskih naselja (18,75), dok je najmanje ispitanika sa sela (9,87%).

### *Metode i instrumenti*

*Psihopatija* je mjerena upitnikom za procjenu psihopatije (Novović i ostali 2009), koga čini 40 stavki sa binarnim formatom odgovora. Upitnik je formulisan prema Klegali-Hareovim kriterijima, tako što je formulisan veći broj stavki koje se svojim sadržajem odnose na 20 karakteristika psihopatije po Hareu. Upitnik sadrži četiri supskale namijenjene procjeni četiri Hareove dimenzije psihopatije, a svaku čini 10 stavki.

- Dimenzija *Interpersonalni odnosi* obuhvata stavke koje se prema sadržaju odnose na lošu kontrolu agresivnosti, beskrupuloznost, vjeru u sopstven šarm i manipulativnost;
- Dimenzija *Psihopatski afekt* obuhvata indikatore hladnokrvnosti, površnog afekta, te nedostatka krivice i kajanja;
- Dimenziju *Životni stil* čine stavke koje se prema sadržaju odnose na visoko izraženu potrebu za stimulacijama, neodgovornost, te sklonost zloupotrebi psihoaktivnih supstanci;
- Dimenzija *Antisocijalno ponašanje* sadrži stavke koje se odnose na manifestovanje fizičke agresivnosti, sukob sa zakonom, problematične porodične odnose u djetinjstvu, te sklonost kriminalnom ponašanju (Biro i ostali 2009).



Bazične dimenzije dimenzije ličnosti ispitivane su upitnikom za procjenu osjetljivosti na potkrepljenje (Smederevac 2009). Upitnik čini 39 stavki, a ispituje pet bazičnih dimenzija ličnosti:

- BIS (povišeni skorovi ukazuju na izraženu napetost i tendenciju da se okruženje opaža kao izvor potencijalne opasnosti; sniženi skorovi upućuju na odsustvo tenzije i smanjenu osjetljivost na opasnost; prosječni skorovi ukazuju na umjerenu sklonost da se u okruženju obraća pažnja na provokativne stimulse),
- BAS (povišeni skorovi ukazuju na izraženu impulsivnost; sniženi skorovi ukazuju na tendenciju izbjegavanja novih i nepoznatih situacija; prosječni skorovi ukazuju na umjerenu sklonost da se aktivno pristupa signalima nagrade),
- BORBA (povišeni skorovi ukazuju na sklonost da se veliki broj stimulusa iz okruženje opaža kao potencijalno ugrožavajući; sniženi skorovi ukazuju na sniženu agresivnost; prosječni skorovi ukazuju na umjerenost izraženu sklonost da se stimulusi iz okruženja opažaju kao ugrožavajući),
- BJEŽANJE (povišeni skorovi ukazuju na sklonost ka povlačenju iz situacija koje provociraju doživljaj ugroženosti; sniženi skorovi ukazuju na izostanak straha u prijetećim situacijama; prosječni skorovi ukazuju na umjerenu osjetljivost na opasnost),
- BLOKIRANJE (povišeni skorovi ukazuju na to da se u situacijama koje se procjenjuju kao ogrožavajuće ispoljava upadljiva nesposobnost da se odreaguje; sniženi skorovi ukazuju na smanjenu osjetljivost na opasnost; prosječni skorovi ukazuju na povremenu sklonost da se doživi nemogućnost reagovanja u ugrožavajućim situacijama).

Za utvrđivanje povezanosti među ispitivanim varijablama korišten je Spirmanov koeficijent korelacije, dok je za utvrđivanje prediktivne vrijednosti osobina ličnosti u kontekstu predviđanja psihopatije korištena multipla kanonička regresiona analiza.

### *Rezultati*

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji povezanost između pojedinih dimenzija psihopatije i bazičnih dimenzija ličnosti (Tabela 1). Vrijednost koeficijenta korelacije statistički je značajna u odnosu na dimenziju BORBA i tri dimenzije psihopatije i to Životni stil, Psihopatski afekt i Interpersonalni odnosi, te u odnosu na dimenziju BJEŽANJE i dvije dimenzije psihopatije Psihopatski afekt i Interpersonalni odnosi.

Tabela 1; Koeficijenti korelacija između dimenzija psihopatije i bazičnih dimenzija ličnosti

	AP	ŽS	PA	IO
BIS	,019	-,036	-,006	-,052
	,744	,544	,921	,377
BAS	-,111	,054	,085	,164
	,060	,362	,148	<b>,005</b>
BORBA	,113	,244	,229	,366
	,055	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
BJEŽANJE	-,036	-,017	-,124	-,137
	,542	,779	<b>,035</b>	<b>,019</b>
BLOKIRANJE	-,027	-,019	-,098	-,088
	,645	,740	,094	,129

Na osnovu postupka višestruke (multiple) regresione analize procijenjena je linearna kombinacija nezavisnih prediktorskih varijabli sa ciljem predviđanja zavisne, kriterijske varijable. Kao zavisna tj. kriterijumska varijabla tretirana je psihopatija. Nezavisne varijable, tj. Prediktori, bazične su dimenzije ličnosti i to: BIS, BAS, BORBA, BJEŽANJE i BLOKIRANJE.

Na osnovu dobijenih rezultata prikazanih Tabelom 2 koeficijent multiple korelacije iznosi ,301 i statistički je značajan na nivou 0,01, što upućuje na zaključak da između skupa prediktora, koji čine dimenzije ličnosti i psihopatije postoji linearna povezanost.

Tabela 2: Koeficijent multiple korelacije

Model	R	R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	0,301	0,090	6,46526	5,470	0,000

Veličine i predznaci parcijalnih odnosa prediktorskih varijabli, koji su prikazani Tabelom 3, pokazuju da se psihopatije oslanja na specifičnu konstelaciju bazičnih dimenzija ličnosti.

*Tabela 3: Standardizovani regresioni koeficijenti*

Prediktori	Beta	t	Sig.
BIS	-,075	-,816	,415
BAS	,338	5,034	,000**
BORBA	-,117	-1,824	,069
BJEŽANJE	-,061	-,649	,517
BLOKIRANJE	,065	,728	,467

\*Sig < 0,05 \*\* Sig. < 0,01

Od analiziranih prediktora najveći parcijalni odnos u objašnjenju individualnih razlika u odnosu na psihopatiju ima dimenzija BORBA, pri čemu je vrijednost  $\beta = ,338$  ujedno i najveća, ali i jedina statistički značajna. Ostale dimenzije ličnosti nisu se pokazale kao značajni prediktori psihopatije.

### *Diskusija*

S obzirom na to da je identifikovana povezanost između dimenzija psihopatije i bazičnih dimenzija ličnosti, hipoteza od koje se krenulo djelimično je potvrđena.

Na osnovu dobijenih rezultata moguće je zaključiti da ispitanici koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem, a koji imaju teškoće u kontroli impulsa i koji su skloni nepromišljenom i rizičnom ponašanju (povišen sistem bihevioralne aktivacije BAS), najčešće loše kontrolišu agresivnost, beskrupulozni su i skloni manipulaciji (povišenje na dimenziji Interpersonalni odnosi).

Za ispitanike koji veliki broj stimulusa opažaju kao potencijalno ugrožavajuće (povišenje na dimenziji BORBA) karakteristično je da loše kontrolišu agresivnost, da su skloni manipulaciji (povišenje na dimenziji Interpersonalni odnosi), imaju površan afekt i nedostatak osjećaja krivice (povišenje na dimenziji Psihopatski afekt), ali i potrebu za stimulacijama, te sklonost zloupotrebi psihoaktivnih supstanci (povišenje na dimenziji Životni stil).

Ispitanici koji ne pokazuju i ne osjećaju strah u prijetećim situacijama (snižena dimenzija BJEŽANJE) imaju zaravnjen afekt, nedostatak osjećaja krivice, (povišena dimenzija Psihopatski afekt), te lošu kontrolu agresivnosti, beskrupulozni su i skloni manipulaciji (povišena dimenzija Interpersonalni odnosi).

Rezultati regresione analize pokazali su da se jedino dimenzija BORBA pokazala kao značajan prediktor psihopatije. Drugim riječima, ukoliko osoba ima sklonost da veliki broj stimulusa iz okruženja posmatra kao potencijalno ugrožavajuće, te često ispoljava agresivno ponašanje u kontaktu sa drugim ljudima, radi procjene ugroženosti sopstvenog fizičkog i psihičkog prostora, utoliko postoji veći rizik za razvoj psihopatske strukture ličnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata u cjelini moguće je zaključiti da se dimenzije osjetljivosti na potkrepljenje, kao bazične dimenzije ličnosti, djelimično mogu smatrati izvorima psihopatije.

S obzirom na to da je dimenzija BORBA jedini značajan prediktor psihopatije moguće je izvesti hipotetički zaključak da osobe koje nemaju mogućnost racionalne procjene ugrožavajućih stimulusa koji dolaze iz spoljašnje sredine, na svaki stimulus koji procjene kao moguće ugrožavajući reguju agresijom tj. manifestovanjem ponašanja koje nije u skladu sa prihvaćenim društvenim normama. Drugim riječima, moguće je da je u osnovi psihopatije, koja se manifestuje društveno neprihvatljivim ponašanjem, strah za sopstvenu ličnost koja se takvim ponašanjem brani od stimulusa koji se procjenjuju kao ugrožavajući.

Dobijeni rezultati otvaraju prostor za nova istraživanja u ovoj oblasti, a zaključke svakako treba uzeti sa rezervom, jer je istraživanje rađeno na „normalnoj populaciji”.

#### Literatura

- Biro i ostali 2009: M. Biro, S. Smederevac, Z. Novović, *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Glenn i ostali 2011: A.L. Glenn, R.Kurzban, A.Raine, *Evolutionary Theory and Psychopathy, Aggression and Violent Behavior*, 16, 371-380. srpski
- Krestić 1991: D. Krstić, *Psihološki rečnik*, Beograd: Savremena administracija.
- Krneta 2004: D. Krneta, *Odabrana poglavlja iz edukacijske psihologije*, Banja Luka: TT Centar.
- Međedović 2010: J. Međedović, Bazična struktura ličnosti i psihopatija: doprinos dezintegracije, *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 1-2, 7-29.
- Pec 2005: B. Pec, *Psihologijski rječnik*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Smederevac, Mitrović 2006: S. Smederevac, D. Mitrović, *Ličnost – metodi i modeli*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

## НАУЧЕНА БЕСПОМОЋНОСТ СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ\*\*

### *Увод*

Теоријску окосницу рада представљају концепти развијени у домену позитивне психологије, која се бави снагама и здрављем људи, оптималним функционисањем појединаца и заједница, с циљем да се открију и промовишу чиниоци који појединцима и заједницама омогућавају да расту и да се развијају (Ријевец 2008). Основна одлика позитивне психологије јесте премештање фокуса истраживања на позитивне психолошке феномене, трагање за факторима здравља и благостања. Постоји читав низ конструката у оквиру позитивне психологије (задовољство животом, субјективна добробит, благостање, квалитет живота итд.), као и све већи број истраживања која се баве поменути конструктима.

Веома важан конструкт настао у оквирима позитивне психологије је научена беспомоћност коју уводи у психологију Селицман (1975) и одређује је као пасивност насталу услед губитка наде да се исходи ситуације могу променити акцијом. Научену беспомоћност прати негирање могућности промене, пасивизација и порицање личне одговорности. Уколико дуже време траје ситуација у којој свака акција води до истог (негативног) ефекта, или акција нема ефекта, долази до умањења способности појединаца да се активно супротставе ситуацији и преузму одговорност. Научена беспомоћност стечена је беспомоћност или стечени осећаји некомпетентности, који произлазе из доживљаја неуспеха који се понављају (Васта и др. 1998). Стечени осећај некомпетентности у једној области живота генерализује се и преноси у друге области. Научена беспомоћност води појединца ка когнитивном, мотивационом, емоционалном и соматском дефициту (Радетић-Ловрић 2011) и повезана је са мањком самопоуздања (Селицман 1975). Дугорочно посматрано, научена беспомоћност може имати озбиљне последице по општи развој и напредовање појединаца. Очекивања да нема начина и могућности, снаге и шанси, да се догађаји у спољашњој средини могу ме-

---

\* jminic@yahoo.com

\*\* Рад је део ширег истраживања менталног здравља младих на Косову и Метохији.

њати или контролисати, и да се на њих може утицати, доводи до пасивности, сметњи у мотивацији и учењу, поремећаја у емоционалној сфери итд.

### *Проблем и циљеви истраживања*

У раду нас је интересовало како се хронична и комплексна друштвена криза на подручју Косова и Метохија рефлектује на младе (студенте у овом истраживању) и то пре свега на научену беспомоћност, али и на друштвену аномију, и на неке аспекте „субјективне добробити“ (самопоштовање и задовољство животом). Основни проблем нашег истраживања је испитивање интензитета и корелата научене беспомоћности на узорку студената психологије на Филозофском факултету у Косовској Митровици. Осим друштвене аномије, у раду испитујемо и повезаност научене беспомоћности са самопоштовањем, задовољством животом и академском успешношћу студената.

Основни циљ нашег истраживања био је да утврдимо интензитет доживљаја научене беспомоћности код студената психологије Филозофског факултета у Косовској Митровици, као и повезаност научене беспомоћности са доживљајем друштвене аномије, задовољством животом, самопоштовањем, самопроценом академске успешности, тј. успеха на студијама и породичним материјалним стањем.

Задачи истраживања су:

1. Утврдити интензитет доживљаја научене беспомоћности код студената психологије.
2. Утврдити интензитет доживљаја друштвене аномије, задовољства животом и самопоштовања код студената психологије.
3. Утврдити да ли је доживљај научене беспомоћности код студената психологије повезан са друштвеном аномијом, задовољством животом, самопоштовањем, самопроценом академске успешности и породичним материјалним стањем.
4. Утврдити да ли постоје разлике у изражености научене беспомоћности, друштвене аномије, самопоштовања и задовољства животом код студената психологије у односу на: пол, место боравка и породично материјално стање.

Основна хипотеза у истраживању је да постоји повезаност научене беспомоћности студената и доживљаја аномије, задовољства животом, самопоштовања, академске успешности и породичног материјалног стања.

### *Варијабле у истраживању и инструменти за њихово мерење*

*Научена беспомоћност* манифестује се у доживљају сопствене некомпетентности у низу животних околности. Селицман (2002) истиче да научена беспомоћност настаје током изложености неповољним животним околностима, и у основи је осећање беспомоћности и безнадежности, уз

уверење да животни догађаји не могу да се мењају. Научена беспомоћност је операционализована Скалом научене беспомоћности (Милосављевић 2007) са 14 тврдњи, где се укупан скор рачуна као збир свих ставки и креће се у распону од 14 до 140. Поузданост скале (изражена Кронбах Алфа коефицијентом) у овом истраживању је  $\alpha = .82$ .

Аномичност се у психологији одређује као стање и црта личности и односи се на оштар вредносни конфликт, односно „вредносни вакуум“. На психолошком плану аномичност се троструко испољава: на когнитивном аспекту као збрка циљева, дезоријентација; на емотивном плану кроз анксиозно-депресивни синдром, осећање безнађа и анхедонију; а на мотивационом плану кроз повлачење и пасивност (Пантић 1990). *Друштвена аномија* је операционализована Скалом аномије (Меклоски, Шоер 1965) са 9 тврдњи. Укупан скор се рачуна као збир свих ставки и креће се у распону од 9 до 45. Поузданост скале (изражена Кронбах Алфа коефицијентом) у овом истраживању је  $\alpha = .74$ .

*Задовољство животом* је когнитивна евалуација целокупног живота, кроз коју сваки појединац процењује свој властити живот (Пенезић 1999; Вулетић, Мисајон 2011). Ова варијабла се операционализује преко скорa на Скали општег задовољства животом (Пенезић 1996) са 20 тврдњи, од којих се 17 тврдњи односи на процену општег задовољства животом, а 3 на процену ситуационог задовољства животом. Укупан резултат добија се линеарном комбинацијом одговора, при чему се распон резултата креће од 20 до 100. Поузданост скале у овом истраживању (изражена Кронбах Алфа коефицијентом) је  $\alpha = .81$ .

Самопоштовање је глобални и једнодимензионални конструкт који се односи на процену сопствене вредности и поштовања према себи (Розенберг 1965; Тодоровић 2005). Ова варијабла је операционализована као укупни скор на Скали глобалног самопоштовања (Розенберг 1965) са 10 тврдњи. Укупан скор се рачуна као збир свих ставки и креће се у распону од 10 до 50. Поузданост скале у овом истраживању поузданост скале (изражена Кронбах Алфа коефицијентом)  $\alpha = .83$ .

Упитник основних података (конструисан за потребе истраживања) садржи стандардна питања која се односе на основне податке о испитанику (пол, место боравка, самопроцену академске успешности и процену породичног материјалног стања).

#### *Прикупљање и статистичка обрада података*

Подаци су прикупљени у време вежби и предавања на Катедри за психологију Филозофског факултета у Косовској Митровици, у току школске 2012-2013. године. Подаци су обрађени дескриптивним методама (аритметичке средине, стандардне девијације, фреквенце и проценти), линеарном корелацијом (Пирсонов коефицијент корелације), непараметријском корелацијом (Спирманов коефицијент корелације) и т-тестом.

### Узорак

Узорак је пригодан, и обухвата студенте психологије Филозофског факултета у Косовској Митровици (N=163, од 18 до 24 године). Истраживањем су обухваћени студенти оба пола, знатно више испитаница (N=130 или 79, 8%), што је у складу са тенденцијом да девојке чешће него младићи уписују студије психологије. Од укупног броја испитаних студената њих 61, 3% живи на територији Косова и Метохије. Свој успех на студијама 63,2% студената процењује као просечан, 35% испитаника сматра себе успешним, односно веома успешним (1,8%). Највише испитаника је просечног материјалног стања (57,1%), изнадпросечним своје материјално стање оцењује 22,7% студената, док најмањи проценат студената своје породично материјално стање процењује као скромно или изузетно лоше (20,2%).

### Резултати истраживања

*Доживљај научене беспомоћности, друштвене аномије, задовољства животом и самопоштовање студената*

У Табели 1. приказане су резултати дескриптивне статистике за варијабле: научена беспомоћност, друштвена аномија, задовољство животом и самопоштовање.

*Табела 1. Мере дескриптивне статистике за научену беспомоћност, друштвену аномију, задовољство животом и самопоштовање*

	N	Б.ставки	Т.распон	Теоријско М	АС	СД
Научена беспомоћност	163	14	14-140	77	30,72	7,97
Друштвена аномија	163	9	9-45	27	32,15	5,48
Задовољство животом	163	20	20-100	60	77,28	10,90
Самопоштовање	163	10	10-50	30	37,82	7,45

Легенда: N – укупан број испитаника; Б.ставки- број ставки; Т. распон – теоријски распон скорова, Теоријско М – теоријска средња вредност, АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација.

Као што у Табели 1. можемо видети, студенти обухваћени истраживањем имају ниску научену беспомоћност, изражено самопоштовање и задовољство животом, али и изражен доживљај друштвене аномије.



Корелати научене беспомоћности

У Табели 2. приказани су резултати корелационе анализе (Пирсонов коефицијент корелације) који говоре о повезаности научене беспомоћности са доживљајем друштвене аномије, задовољства животом и самопоштовања код студената.

Табела 2. Повезаност научене беспомоћности са доживљајем друштвене аномије, задовољством животом и самопоштовањем код студената

	Научена беспомоћност	ДА	ЗЖ	СП
Друштвена аномија (ДА)	0,331**	/	-0,106	-0,166*
Задовољство животом (ЗЖ)	-0,293**	/	/	0,465**
Самопоштовање (СП)	-0,253**	/	/	/

\*\* корелација значајна на нивоу  $p < 0,01$ , \* корелација значајна на нивоу  $p < 0,05$

Добијена је позитивна корелација научене беспомоћности и друштвене аномије, а негативна корелација са: задовољством животом и самопоштовањем студената. Резултати указују да студенти који имају израженију научену беспомоћност имају и интензивнији доживљај друштвене аномије, као и ниже самопоштовање и задовољство сопственим животом. Такође, резултати су показали да постоји позитивна корелација задовољства животом и самопоштовања, као и значајна негативна корелација друштвене аномије и самопоштовања. Резултати указују да студенти који су задовољнији сопственим животом имају и веће самопоштовање, док они студенти код којих је интензивнији доживљај друштвене аномије имају ниже самопоштовање.

У Табели 3. приказани су резултати корелационе анализе (Спирманов коефицијент корелације) о повезаности самопроцене академске успешности и: научене беспомоћности, друштвене аномије, самопоштовања и задовољства животом.

Табела 3. Повезаност самопроцене успешности на студијама са наученом беспомоћношћу, аномијом, задовољством животом и самопоштовањем

	Академска успешност <sup>1</sup>
Научена беспомоћност	0,28**
Друштвена аномија	0,14
Задовољство животом	-0,22**
Самопоштовање	-0,23**

\*\* корелација значајна на нивоу  $p < 0,01$

Добијена је значајна корелација научене беспомоћности и академске успешности студената, што значи да студенти психологије који сматрају да су мање успешни студенти имају израженију научену беспомоћност. Такође, на основу резултата приказаних у Табели 3. можемо уочити да је самопроцена академске успешности значајно повезана са аспектима субјективне добробити у смислу да студенти који процењују да су успешнији на студијама имају израженије самопоштовање и задовољнији су сопственим животом.

Када су у питању социодемографски корелати научене беспомоћности, резултати корелационе анализе (Спирманов коефицијент корелације) приказани су у Табели 4.

Табела 4. Повезаност процене породичног материјалног стања са наученом беспомоћношћу, друштвеном аномијом, самопоштовањем и задовољством животом

	Породично материјално стање <sup>2</sup>
Научена беспомоћност	0,05
Друштвена аномија	0,03
Задовољство животом	-0,24**
Самопоштовање	-0,07

\*\* корелација значајна на нивоу  $p < 0,01$

Добијени резултати указују да не постоји повезаност научене беспомоћности, доживљаја друштвене аномије и самопоштовања са породичним материјалним стањем студената. Резултати показују да је процена породичног материјалног стања повезана са задовољством сопственим живо-

<sup>1</sup> Академска успешност процењивана је скалом: од 1 – веома успешан, до 5 – веома неуспешан, па негативан коефицијент корелације говори о позитивној вези између варијабли и обрнуто.

<sup>2</sup> Породично материјално стање процењивано је скалом: од 1 – иде нам веома добро, до 5 – једва састављамо крај са крајем, па негативан коефицијент корелације говори о позитивној вези између варијабли и обрнуто.

том, у смислу да су студенти вишег материјалног стања задовољнији сопственим животом.

### *Разлике у изражености варијабли*

Резултати т-теста показују да не постоје статистички значајне разлике научене беспомоћности у односу на пол испитаних студената. Такође, нису добијене статистички значајне разлике у изражености друштвене аномије, самопоштовања и задовољства животом у односу на пол студената.

У Табели 5. приказани су резултати т- теста научене беспомоћности у односу на место сталног боравка студената. Разлике у изражености друштвене аномије, самопоштовања и задовољства животом у односу на место сталног боравка студената нису статистички значајне (стога нису ни приказане у раду).

Табела 5. Значајност разлика између студената са Косова и Метохије и уже Србије у научној беспомоћности

	Место боравка	Аритметичка средина (М)	Стандардна девијација ( $\sigma$ )	т статистик	значајност
Научена беспомоћност	КиМ ужа Србија	<u>32,4</u> 27,8	7,29 8,24	-3,69	<b>0,00</b>

Легенда: КиМ – Косово и Метохија

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у изражености научене беспомоћности у односу на место сталног боравка студента. Наиме, израженију научену беспомоћност имају студенти који живе на територији Косова и Метохије у односу на студенте који живе на територији уже Србије.

### *Дискусија и закључак*

Резултати истраживања указују да студенти психологије Филозофског факултета у Косовској Митровици имају ниску научену беспомоћност, што се може сматрати значајним податком, нарочито ако се узме у обзир да изражена научена беспомоћност може имати негативан утицај по опште функционисање појединаца и њихов развој у различитим областима живота. Израженија научена беспомоћност код студената психологије са сталним местом боравка на Косову и Метохији може нам указати на факторе ризика којима су млади на овим просторима изложени, а који се једним делом могу објаснити комплексношћу друштвено-политичке климе. С друге стране, изражен доживљај друштвене аномије код студената обухваћених истраживањем указује на утицај друштвене кризе на младе. Наиме, стање

аномије и аномичности карактеристично је за друштва у транзицији и као психолошко својство, аномичност је увек повезана са друштвеном аномичношћу коју аутори одређују на различите начине. Тако Диркем (према Петровић 1973) аномичност одређује као „одсуство норми“, а Мертон (1969) као раскорак између културних норми и стварних могућности чланова друштва. На нашим просторима, Пантић у свом истраживању промене вредносних оријентација младих у Србији 1988. године као главни закључак наводи знатан раст аномичности код младих у односу на претходно истраживање из 1979. године (са 24 на 75%! ). Како аутор наводи, аномичност је највише раширена у оном делу популације младих који је најугроженији услед незапослености и бесперспективности, те овај налаз види као многоструко пубну и друштвено опасну тенденцију са озбиљним последицама по политички живот, радну мотивацију, социјалну патологију, те квалитет живота целог народа (Пантић 1990). Добијени резултати о израженом доживљају друштвене аномичности код студента обухваћених истраживањем говоре у прилог наведеном.

Резултати добијени у овом истраживању показују да су студенти психологије задовољни сопственим животом и да имају високо самопоштовање, што је у сагласности са ранијим истраживањима. Наиме, и у неким ранијим истраживањима добијено је да су студенти претежно задовољни животом (Ранђеловић, Минић 2012; Ранђеловић и сар. 2010) и да имају високо самопоштовање (Минић и сар. 2011а; Минић и сар. 2011б; Ранђеловић и сар. 2010). Резултати указују да су аспекти субјективне добробити код студената обухваћених истраживањем изражени. Такође, резултати добијени истраживањем су у сагласности и са истраживањима у којима је добијена позитивна корелација самопоштовања и задовољства животом (Опсеница-Костић 2007; Дајнер, Дајнер 1995).

Као део ширег истраживања менталног здравља младих на Косову и Метохији, једна од основних импликација овог истраживања је добијање податка о неким индикаторима здравља, али и ризика, како би се организовале и предузеле одређене мере заштите и унапређења њиховог менталног здравља (као што је оснивање Бесплатног психолошког саветовалишта за студенте Универзитета у Приштини са седиштем у Косовској Митровици), које би биле нарочито усмерене ка студентима са сталним местом боравка на Косову и Метохији.

Основно методолошко ограничење рада и утицај на добијене резултате су карактеристике самог узорка (студенти психологије), које је могло да детерминише добијене податке у овом истраживању. Сматрамо да би организовање истраживања са студентима нехуманистичких факултета, уз укључивање већег броја варијабли, указало на друкчије резултате, јер студенти хуманистичких факултета имају одређене карактеристике које их одређују за бављење професијом за коју се школују.

Литература

- Васта и др. 1998: R.Vasta, M. Marshall, M i S. A. Miller, *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Вулегић, Мисајон 2011: G. Vuletić, R.A. Misajon, Subjektivna kvaliteta života, u: Vuletić, G. (ur): *Kvaliteta života i zdravlje*, Osijek: Hrvatska zaklada za znanost.
- Дајнер, Дајнер 1995: E. Diener, M. Diener, Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 68, No. 4, 653-663.
- Меклоски, Шоер 1965: H. McClosky, J. H. Shaar, Psychological Dimensions of Anomy, *American Sociological Review*, 30 (1), p.14-40.
- Мертон 1969: K.R. Merton, *Social structure and Anomie*, Harper and Row, Publishers.
- Милосављевић 2007: Б. Милосављевић, *Практикум: Етиологија социјалне патологије*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Минић и сарадници 2011а: Ј. Минић, Д. Ранђеловић, Б. Недељковић, Фактори здравља студената – израженост и повезаност неких симптома и ресурса превладавања, Саопштење на 59. научно-стручном скупу психолога Србије, *Књига резимеа*, Београд: Друштво психолога Србије, 113-114.
- Минић и сарадници 2011б: Ј. Минић, Д. Ранђеловић, И. Вукмировић, Корелати самопоштовања у периоду друштвене кризе, Међународни тематски зборник: *Идентитет и криза идентитета*, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 93-109.
- Опсеница-Костић 2007: Ј. Опсеница-Костић, Задовољство животом студената Филозофског факултета, III конференција *Дани примењене психологије*, књига резимеа, Ниш: Филозофски факултет, 12-13.
- Пантић 1990: Д. Пантић, *Промене вредносних оријентација младих у Србији*, Београд: Центар за политиколошка истраживања и јавно мњење.
- Пенезић 1999: Z. Penezić, *Zadovoljstvo životom: Relacije sa životnom dobi i nekim osobenim značajkama*, magistarski rad; Zagreb: Filozofski fakultet.
- Петровић 1973: М. Петровић, Вредносне оријентације деликвената, Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
- Радетић-Ловрић 2011: С. Радетић-Ловрић, Зависнот од дрога младих, Социјално- психолошки приступ и истраживања, Лакташи: Графомарк.
- Ранђеловић, Минић 2012: Д. Ранђеловић и Ј. Минић, Предиктори задовољства животом код студената, *Енграми 1, Часопис за клиничку психијатрију, психологију и граничне дисциплине*, Вол. 34, 59- 68.

- Ранђеловић и сарадници 2010: Д. Ранђеловић, Ј. Минић, Б. Милошевић, С. Митровска, Самопоштовање, поимање смисла живота и нада као предиктори задовољства животом код студената, Саопштење на 58. научно-стручном скупу психолога, *Књига резимеа*, Београд: Друштво психолога Србије, 231-232.
- Ријевец 2008: М. Rijevec, *Čuda se ipak događaju*, Edicija - Zrno soli.
- Розенберг 1965: М. Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Селицман 1975: М. Е. Seligman, *Helplessness: On Depression, Development and Death*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Селицман 1990: М.Е. Seligman, *Learned optimism*, New York: Random House.
- Селицман 2002: М. Е. Seligman, *Authentic happiness*, New York: Free Press.
- Тодоровић 2005: Ј. Тодоровић, *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Ниш: Просвета.

## СЕЛФ КОНЦЕПТ МЛАДИХ

### *Теоријски оквир*

Сваки појединац се бар једанпут у животу запита „Ко сам ја“? Често смо у прилици да и од других добијамо потврду о томе ко смо ми и колико можемо. Позитивне последице самоевалуације служе одржавању позитивног осећаја о себи (Tesser 1988; 2000). Углавном нам је процена себе битна када смо пред неким циљем или желимо напредовати. Стога не чуди што смо често у ситуацијама животних остварења склони вршити самоевалуацију. Са друге стране, савремену породицу карактерише губљење идентитета и стални притисак да се изврши смена идентитета. Идентитет се често преплиће са појмовима селфа, зрелости и интегритета. Два кључна процеса у формирању идентитета су истраживање алтернатива и посвећеност избору (према Капор-Стануловић, Grotevant 1997). Истраживање алтернатива се односи на експлорацију, прикупљање информација и тестирање хипотеза о самом себи, својим улогама и односима са другима. Упоредо са глобализацијом и либерализацијом у друштву и друштвеним односима покреће се трансформација свих традиционалних, конзервативних и догматских елемената породице. Понајвише је глобализација утицала на потребу да се појединци изборе за индивидуалност, а борба за индивидуалност је један од битних узрока кризе и трансформације у савременој породици. Вид самоанализе који дефинише идентитет особе и утиче на реакције особе у социјалном окружењу назива се селф-концепт (self-concept). Гордон (1968, према Францешко и Ђурић 2003) посматра селф као процес који обухвата самоперцепцију, саморазумевање и самовредновање особе као и стварање система представе о себи. Селф концепт или самопоимање интезивније су проучавали хуманистички психолози са намером да спознају потенцијале и могућности остварења појединца. Већина истраживања потврђује мултидимензионалност селф концепта, али различити аутори наводе различит број димензија. Тако Милер и Лард (према Лацковић Гргин 1994) сматрају да се селф концепт састоји од пет димензија: интерална способност, тежња ка постигнућу, телесне вештине, интерперсоналне вештине и осећање социјалне одговорности. Фиц (према Лацковић Гргин 1994) претпоставља да постоји осам димензија селф концепта, при чему разликује интерално и екстерално поимање себе. Под интералним селф концептом подразумева идентитет, самозадовољство, и понашање, а под екстералним селф концеп-

---

\* vrcic.anida@yahoo.com

том подразумева телесни, морално-етички, персонални, породични и социјални селф концепт. Селф концепт Шевалсона и сарадника (1976) подразумева персонално искуство са околином кроз интерпретацију те околине, на коју вредновање од стране значајних других поткрепљује и атрибуција властитог понашања. Самопоштовање или самоевалуација централни су појмови селф концепта (Тодоровић 2002). Самопоштовање, као евалуативна компонента појма о себи, означава општу вредносно процену о себи, а когнитивно-афективни израз самоевалуације представља један од најдиректнијих показатеља интегрисаности појма о себи. Референтне тачке самопоштовања могу бити поређење актуелне и идеалне слике о себи, интернализација судова других људи о особи, поређење са члановима групе којој се припада или се жели припадати (Јањетовић 1996). Често су аутори у недоумици да ли да користе појам самопоштовање или селф концепт када желе вршити процену. Недоумица је последица сличног објашњења оба конструкта, али разлика је у томе што нам селф концепт даје информације о томе како се појединац осећа у специфичним подручјима као што су физичка спремност, социјална компетентност, и академски домен, док самопоштовање укључује свеобухватни осећај добробити коју појединац осећа према себи (Zelege, S. 2004).

Код високог самопоштовања постоји увереност у личне могућности и једна глобална позитивна оријентација према себи. По правилу, особе са високим самопоштовањем имају нисаку екстералност. Особе са ниском екстералности сматрају да имају контролу над својом судбином и да оно што ће им се догодити искључиво зависи од њихове активности, труда и залагања.

Како се у последње време намеће питање самоопажања (Marsh 2007), које представља диманички процес односа самопоштовања и самоевалуације од стране других, настојали смо овим радом сазнати да ли склоност упоређивања са другима и екстералност представљају значајне одреднице селф концепта центрираног кроз глобално самопоштовање. Аутори наглашавају да је улога социјалног упоређивања један од екстералних извора самоевалуације (Tesser 1999, Wayment i Taylor 1995). Аутори такође наглашавају да несигурност у себе и зависност селф концепта од реакције других, који се читује, измеђе осталог, у неуротицизму, анксиозности, самопоштовању, али и у јавној самосвесности, самоотрењу, те екстералном локусу контроле (Gibbons i Buunk 1999). Исти аутори наводе да постоји једна општа тенденција упоређивања са другима ради самоевалуације, па отуда и потреба да се склоност упоређивања са другима не помиње у контексту социјално непожељног понашања. Коли (1912, према Лацковић Гргин 1994) истиче да особа свој појам о себи гради зависно од тога како је виде други људи. Склоност упоређивања са другима у овом раду биће посматрана као социјално пожељно понашање и неодовојиви део селф концепта који ће се посматрати из угла самоевалуације од стране других.



Досадашња истраживања су показала да је висока разина самопоштовања повезана са перципираном разином повезаности са родитељима (Bltyh i Traeger 1988) са интералним локусом контроле и позитивним осећањем личне привлачности (Chub i Fertman 1997, према Ракић Бајић, 2009). Важан проблем савременог друштва јесте позиционирање младог човека у систему вредности. Млади данас немају једнаке услове за живот који су некада имали њихови родитељи, већ одрастају у транзицијском друштву пуном неизвесности. Такво друштво често прихвата само потпуно самосвесног и одлучног младог човека. Увереност у личну контролу повећаће интерални локус контроле. С друге стране, екстерални селф настоји се обликовати зависно од утицаја околине и промена које се дешавају у њој. У срединама које карактеришу социјални немири повећано је очекивање људи да ће мање контролисати своје понашање, те су људи склонији развоју екстералног локуса контроле (Gershaw 1989). Исти аутор наводи да је унутрашњи локус контроле много чешћи код људи средње одрасле доби него код млађе доби.

Упоредо са глобализацијом настаје и либерализација у друштву и друштвеним односима чиме се покреће трансформација свих традиционалних, догматских и конзервативних елемената. Самоуверено деловање је последица успеха, који надограђује слику о себи градећи самопоштовање.

### *Метод*

### *Испитаници*

У истраживању су учествовала 204 испитаника. Испитаника мушког пола било је 99, а испитаница женског пола било је 105, просечне старости 23 године ( $M=23,27$ ;  $SD= 4,52$ ). Испитаници су студенти Психологије, Српског језика и књижевности, Спорта и физичког васпитања, Математике и физике, Математике и информатике на Државном универзитету у Новом Пазару.

### *Инструменти*

Инструменти кориштени у овом истраживању били су Розенбергова скала самопоштовања, Упитник екстералности и Скала склоности упоређивања са другима.

### *Розенбергова скала самопоштовања*

Аутор скале је Розенберг према. Скала мери глобалну оријентацију према себи и сопственој личности. Садржи 10 ајтема на које се одговара на петостепеној скали Ликертовог типа. Пет ајтема се односи на позитивну самопроцену, а пет ајтема на негативну самопроцену себе. Могући распон ре-

зултата је од 0 до 40 при чему већи резултат означава и више самопоштовање. Према ауторима  $\alpha = .81-.84$ .

*Упитник екстералности*

У истраживању је кориштена Безиновићева скала екстералности (Безиновић 1990). Скала екстералности је једнодимензионална, састоји се од 10 тврдњи које одражавају фаталистичку оријентацију по којој се оно што се појединцу догађа као и исходи његовог понашања атрибуирају искључиво судбини и случајностима. Задатак испитаника је био да процене колико се слажу са сваком тврдњом на скали од 1 до 5. Укупни резултат се добија сумирањем процена за сваку тврдњу при чему висок резултат одражава екстерналну оријентацију. У нашем истраживању поузданост је мерена  $\alpha$  коефицијентом и износи  $\alpha = .744$

*Скала склоности упоређивања са другима*

Скалу су адаптирали Вера Ћубела Андорић и Звездан Пенезић, док су аутори скале Gibbons i Buuk (1999). Скала садржи девет тврдњи које описују тенденцију успоређивања са другима при евалуацији мишљења, ефикасности и постигнућа. Свака тврдња се процењује на скали Ликертовог типа с пет степени и бодује у истом смеру. Укупан резултат се одређује збрајањем процена које је испитаник дао на појединим честицама, тако да се резултати могу кретати у распону од 9-45, при чему већи резултат упућује на већу склоност социјалног успоређивања. У нашем истраживању поузданост је мерена  $\alpha$  коефицијентом и износи  $\alpha = .801$

*Резултати*

Обрада резултата вршена је у статистичком програму SPSS 18.0 PSW. За потребе овог рада користили смо се дескриптивном статистиком, корелацијом, независним т-тестом и регресионом анализом.

Резултати нашег истраживања су показали да млади обухваћени узорком истраживања показују оптимално самопоштовање, високу екстералност и високу склоност у упоређивању са другима.

Табела 1. *Дескриптивна статистика за варијабле у истраживању.*

	М	СД	Н
Скала склоности упоређивања са другима	29,40	6,50	204
Самопоштовање	31,20	3,70	204
Екстералност	30,78	7,70	204

Надаље, резултати корелационе анализе су показали да је самопоштовање повезано са екстералности и склоности да се упоређујемо са другима, те да је склоност упоређивања са другима у корелацији са полом испитаника.

Табела 2. Корелациона матрица за варијабле истраживања.

	Склоност упоређивања са другима	Самопоштовање	Екстералност
Самопоштовање	.269**	1	.293**

\*\*  $p < 0,01$

Провером модела селф концепта где је зависна варијабла било самопоштовање, а предиктори екстералност и склоност упоређивања са другима, добили смо да су склоност упоређивања са другима и екстералност добри предиктори самопоштовања те да заједно описују 39,9% варијансе.

Табела 3. Регресиона анализа за категоријску варијаблу самопоштовање и предикторске варијабле склоност упоређивања са другима и екстералност.

	Бета	t	Sig
Склоност упоређивања са другима	271	4,184	0,00
Екстералност	294	4,450	0,00

Категоријска варијабла самопоштовање; \*\*  $p < 0,01$

Табела 4. Значајност модела.

1-модел	Предиктори	P	Sig
Самопоштовање	Екстералност	.399	0,00
	СУСД		

Даље анализе су укључивале и примену Т-теста за независне узорке. Резултати су показали да између мушкараца и жена постоји статистички значајна разлика само у склоности да се упоређују са другима ( $t = 2,2966$ ;  $p < 0,05$ ).

Табела 6. Т-тест за варијаблу склоност упоређивања са другима.

	F	t	DF	Sig
Склоност упоређивања са другима	.075	2,996	202	0,003

### Дискусија

С доби расте и број димензија селфа (Лацковић Гргин 1999), услед усложњавања животних улога. Стабилан селф концепт карактерише виши ниво самопоштовања, одсуство осећаја инфериорности и анксиозности, социјалну активацију и бољу прилагођеност (Хурлок 1971). Нестабилан селф концепт карактерише и ниско самопоштовање, осетљивост на критику од стране других и сумња у сопствену компетентност. Младе треба упутити да више размишљају у контексту селфа, тј. упућивати их на већи ниво унутрашње контроле како би самопоштовање било стабилније и усмереније на властите снаге. Извесно је да екстералност доприноси некој врсти лажног самопоштовања јер догађаје интерпретирамо кроз судбину и случајност, срећне околности којима смо изложени што може потенцијално сугерисати лажно самопоштовање. Сложеност адолесцентног понашања и склоности да себе описују у различитим терминима у различитим ситуацијама можемо тумачити и кроз интезивирану екстералност коју су показали. Претпостављамо да остављају простор срећи, случајности или судбини за изградњу селфа. Некада појединац приписује неуспехе екстералним факторима, што се може сматрати одбрамбеним механизмом и склоности да се одржи и очува самопоштовање. Могуће је да је једно глобално стремљење друштва ка глобализацији оставило значајне последице на младе. Наиме, глобализација са собом носи несигурност током привикавања на промене и неизвесност данашњег друштва. Неизвесност је посебно очита код друштва у транзицији, а осујећење мотива младих људи може за последицу имати препуштање судбини, случајности или срећи. Млади данас тешко долазе до посла и након завршених високих школа, а изгледи да се ситуација промени су све мањи. Индивидуални утицај се надовезује на жељу младих да успеју и буду део друштва у којем живе. Међутим, друштвом и даље управља власт која је сазрела у сигурнијем друштвеном контексту без потребе да се бори за свој положај. Млад човек у транзиторним земљама, какве су наше, све мање има шансе да својим образовањем омогући себи стабилну egzистенцију. Све је више породица које преживљавају и које не успевају да одговоре стандардима које систем пред њих намеће. Непостојање јасних критеријума друштва у транзицији, збуњује младе, и не дозвољава правилан развој селфа. Нове вештине које млади усвајају у складу са глобализацијом технологије, економије и медија у диспропорцији су са сазнањима њихових родитеља те неретко имамо децу учитеље родитеља, што такође доприноси позитивној евалуацији. Појам „социјалног огледала“ поред социјалне компарације значајан је елемент у процесу самоевалуације. Уколико индивидуа процени да је предмет њеног упоређивања особа једнаких могућности и способности, онда процес идентификације и самоевалуације може имати позитивне дугорочне ефекте. С друге стране, уколико је особа која служи као модел идентификације супериорна, онда прети опасност да се процес самоевалуације успори због последица потцењивања властитих

снага и могућности. Когнитивистички оријентисани психолози сугеришу да су посебно занимљиве стратегије селективне перцепције које омогућавају појединцу доживљај континуитета властитог ја независно од ситуацијских услова. Путем овог механизма појединац региструје само оне информације које су у складу са постојећом сликом о себи. Либерализација права младих утиче на њихову самосвест што доприноси глобалној позитивној оријентацији према себи. Истраживања Безиновића (1988) показују да млади са ниским самопоштовањем обично имају нестабилан селф концепт, неспретни су у социјалним контактима, осетљиви су на критику од стране других и сумњају у сопствену компетентност. Као последицу имамо ређе излагање ситуацијама које могу бити процењивачке, што доводи до социјалне изолације. Можемо претпоставити да је савремено друштво омогућило младима доступнију виртуелну комуникацију, смањило потребу за директним социјалним контактом, што дугорочно гледано депримира објективно самопожање. Млади ређе улазе у ситуације где би могли бити процењивани од стране других што доводи и до усамљености у социјалним контактима, породици и партнерским односима. Постоје схватања према којима социјално умрежавање путем интернета доприноси квалитету социјалних интеракција, употпуњава и охрабрује комуникацију у физичком свету, подстиче развој толеранције на различитости, превазилажење класних, верских, узрасних, културних, политичких разлика, подстиче креативност, академске способности, социјалне вештине, сазревање и развој адолесцената (према Павловић Жунић, Лепојевић Ковачевић, Ментус Т : Katz, Rice 2002: Ремек 2009).

Екстерални селф као своју одредницу има социјални селф који је последица процене других. Високо слагање екстералности и склоности упоређивања са другима уклапа се у модел самоевалуације. У истраживању у којем су учествовали млади (Ханзак, Јелић 2013), пронађено је да самопоштовање корелира са социјалним упоређивањем чиме доприноси укупној психолошкој добробити. Социјална евалуације се данас може вршити путем интернета. Доступност процене од стране непознатих људи креира екстерални селф на два начина, позитивно и негативно. Позитивна процена резултат је одобравања шире социјалне мреже углавном непознатих људи, где је младима омогућено да своје властите вредности, ставове и компетенције прикажу другима. Обично су екстерални евалуатори непознате особе које у складу са властитим судовима и животним вредностима врше процену. Код овакве процене значајан је моменат сарадње и једнакости у процењивању што екстералне евалуаторе чини пожељним и драгоценим у процесу самоевалуације. Обрнуто, негативна самоевалуације последица је неједнакости у ставовима, вредностима и компетентности екстералних едукатора са појединцем, што је опет последица глобализације и усмеравања на једну вредност, квалитет или став.

Посебно је значајан податак да између младића и девојака нема разлике у склоности да се упоређују са другима. Овај податак такође може

бити тумачен као последица глобализације, кроз тенденцију савременог друштва да особи женског рода омогући самосталност и једнакост са мушкарцем. Једнакост и спремност жене да буде социјално евалуирана те да процењује своју компетентност успоређујући се са другима, без обзира на полну припадност, освештава и данас све значајнију родну равноправност. Ранија истраживања (Coopersmith 1967) су упућивала на постојање малих разлика у нивоу самопоштовања, док новија истраживања упућују на разлике међу половима у процесу развојног тока самопоштовања, па тако у доби од 12. до 16. године ниво самопоштовања код дечака расте док код девојчица опада. Врло је извесно да се традиционални обрасци задржавају, док савремено друштво покушава да интегрише нове обрасце понашања за особе оба рода. Код девојака, према мишљењу неких аутора, промене у самопоштовању последица су оријентације према другима. Интерперсонална комуникација јако је важна за девојке те се брига и топлина у комуникацији директно одржавају и на њихову слику самопоштовања док су младићи више оријентисани интраперсонално и у процени су им значајнији односи које граде са собом пре него интерперсонални.

### *Закључак*

Наш узорак показује високу склоност упоређивања са другима, високу екстералност и оптимално самопоштовање. Самопоштовање је у високој позитивној корелацији и са склоности да се успоређују са другима и са екстералним локусом контроле. Склоност упоређивања са другима посматрана је као позитиван конструкт социјалне евалуације у тумачењу селф концепта. С друге стране екстерални селф често је помињан као неодвојиви део селфа, а како је развој селфа процес који започиње у адолесценцији, а завршава се неретко и у зрелој доби, онда можемо очекивати да ће млади временом свој екстерални локус контроле пренети на интерални локус контроле. Успостављањем интералног локуса контроле врло је могуће да ће резултовати и већем самопоштовању.

Млади данас треба да изаберу у шареноликом свету могућности и смањених права најбољу опцију како би заштитили себе. Заштитити себе, значи остати у складу са својим селфом, уједначити потребе појединца са критеријумима друштва, ослањати се на властите снаге, а не екстералне факторе.

Литература

- Бежиновић 1988: P. Bezinović, Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzije samoposmatranja. Doktorska disertacija, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Zagreb.
- Бежиновић П. и Савичић Д. 1989: P. Bezinović, D. Savičić. Locus kontrole i njegovo mjerenje. Prikaz nove skale za mjerenje eksteralne orijentacije. Psihologija, br 1-2, 132-139.
- Гаршев 1989: D.A. Gershaw. *Line on Life, Locus of Control*. <http://www3.azwestern.edu/psy/dgershaw/lol/ControlLocus.html>
- Хурлок 1971: E. Hurlock. Razvoj deteta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Капор-Стануловић Н 2007: Н. Капор-Стануловић. На путу ка одраслости. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Кјуб и Фертман 1997: N.H Chub, C.I Fertman. *Self-esteem in Adolescence. Locus of control. Adolescence* 32.
- Гибонс и Бук 1999: F.X. Gibbons, B.P. Buunk. Individual Differences in Social Comparison: Development of a Scale of Social Comparison Orientation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 505-517.
- Ханзак и Јелић 2013: J. Ханзак, М. Јелић. Однос самоосујеђења и самопоштовања с различитим аспектима психолошког функционисања. Књига сажетака научно стручног скупа 23. Дани Зорана и Рамира Бујаса, Свеучилиште у Загребу, стр.142
- Тасер 1988: A. Tesser. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. U: L. Berkovitz (ur.), *Advances in experimental social psychology* (str. 181-227), Vol. 21, Orlando: Academic Press.
- Тасер 2000: A. Tesser. On the Confluence of Self-Esteem Maintenance Mechanisms, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4: 290-299.
- Тасер, Робертс 2001: D.C., Treasure, G.C. Roberts. Students perceptions of motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.
- Марш и Гревен 2007: H.W, Marsh, P.G. Graven. Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2): 133-140.
- Павловић-Жунић, Лепојевић-Ковачевић, Ментус 2013: Б. Павловић-Жунић, М. Лепојевић-Ковачевић, Т. Ментус. Негативне последице социјалног умрежавања на интернету. Тематски зборник радова (ур) Бојана Димитријевић: Комуникација и људско искуство, Филозофски факултет Ниш, 137-150.
- Ракић-Бајић 2009: Г. Ракић-Бајић. Однос стратегија превладавања селф-концепта у раној адолесценцији. Зборник радова (ур). Нила Капор Стануловић: Ефекти транзиције на породичне и пословне односе, Државни универзитет Нови Пазар, 105-123.

- Тодоровић 2005: Ј.А Тодоровић. Породични чиниоци самопоштовања адолесцената. Зборник Института за педагошка истраживања, vol.37, br.1, 88-106.
- Вејмент, Тејлор 1995: Н. А. Wayment, S. E. Taylor. Self-Evaluation Processes: Motives, Information Use, and Self-esteem, *Journal of Personality*, 63: 729-757
- Зелеке 2004: S. Zeleke. Self concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 144-147.
- Ђурић и Францешко 1994: Ђ, Ђurić, M. Franceško Socijalno-psihološki aspekti kulturnog i etničkog identiteta mladih. (*Social and psychological aspects of cultural and ethnic identity of the youth*). *Monografija: Ličnost u višekulturnom društvu*. (Monograph in multicultural society). Filozofski fakultet. Novi Sad. 25-53.
- Шевелсон, Хубнер, Стантон 1976: R.J, Shavelson, J.J. Hubner, G.C. Stanton. Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46. 407-441.



## ПОВЕЗАНОСТ ПРОКРАСТИНАЦИЈЕ И ВИРТУЕЛНОГ ПОНАШАЊА У ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА КОД СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ

*Увод*

### *Прокрастинација*

Постоји неколико дефиниција прокрастинације. Ми смо издвојили следеће. Прокрастинација је облик понашања за који је карактеристично одлагање акције и задатака за касније (Solomon & Rothblum 1984). Прокрастинација се такође дефинише и као ирационална тенденција да се одложе задаци који би требало да буду завршени (Lay 1986). Није свако одлагање прокрастинација. О њој говоримо када особа верује да је боље да одмах почне са обављањем задатака, али ипак то не чини (Steel 2007). Психолози често помињу прокрастинацију као механизам помоћу којег се људи носе са анксиозношћу везаном са отпочињањем или завршавањем посла. Прокрастинација може довести до стреса, осећања кривице, губитка личне продуктивности, стварања кризе и појаве негодовања од стране других због неиспуњавања одговорности и обавеза. Док је прокрастинација у одређеној мери сасвим уобичајена, она постаје проблем ако угрожава нормално функционисање индивидуе. Хронична прокрастинација може бити знак психичких или физиолошких поремећаја.

Према истраживањима постоје 2 типологије прокрастинације.

Прва:

1. Прокрастинација у понашању (McCown, Johnson & Petzel 1989),
2. Прокрастинација у одлучивању (Effert & Ferrari 1989);

Друга (Ferrari 1993):

1. Функционална прокрастинација,
2. Нефункционална прокрастинација.

Прокрастинација у понашању је одлагање завршавања великих или малих задатака, а прокрастинацију у одлучивању описује се као намерно одлагање у доношењу одлука у одређеном временском оквиру. Прокрастинација се такође описује и као функционална и дисфункционална. Функционална је онда када се намерно и рационално одлаже акција, одлагање које

---

\* tijana8504@yahoo.com

користи индивидуа да добије додатне информације, а дисфункционална прокрастинација је одлагање које инхибира успешно завршавање задатака.

У десетогодишњој студији прокрасинације, универзитетски професор др Пирс Стил (2007) са Универзитета Калгари, наводи да 15 до 20 процената целокупне популације су прокрастинатори. Стил такође наводи и формулу у којој је корисност или пожељност задатка једнак односу између очекиваној корисности од успешног извршења задатка и вредновања завршеног задатка са доступношћу задатка и личном осетљивошћу за одлагањем акције. Формула гласи:  $Utility = ExV/GD$  (2007).

Академска прокрастинација се у ствари може повезати са резултатима студије из 1992. године. Ова студија показала је да 52% анкетираних студента показују да имају од умерене до високе потребе за указивањем помоћи у вези са прокрастинацијом (Gallagher, Golin, Kelleher 1992). Утврђено је да 80-95 % студената одуговлачи у извршавању обавеза, а да отприлике 75% њих сматрају себе прокрастинаторима (Steel 2007).

Студентски синдром указује на феномен у ком студенти почињу да се максимално залажу за извршење задатака непосредно пред крај рока. Резултати студија указују да су многи студенти свесни прокрастинације, па постављају себи рокове који су много пре правог рока за предају рада или завршавање задатка (Ariely & Klaus 2002).

### *Друштвене мреже*

Друштвене мреже или друштвене заједнице представљају интернет сервисе за комуникацију и одржавање и ширење социјалних контаката. - Функционисање друштвених мрежа заснива се на креирању виртуелног профила који представља личну презентацију особе на интернету, а преко кога се потом остварује комуникација са другим корисницима (Vigo i sar. 2-009). Друштвене мреже попут Фејсбука, Твитера, привлаче све већи број корисника широм света, па тако и пажњу стручњака из различитих области. Њихова популарност често се повезује са брзином живљења, недостатком времена и могућности да се недостатак социјалних компетенција прикрије и компензује виртуелним дружењем. Прва намена интернета била је да што већи број информација буде доступан што већем броју људи. Данас је једнако важна његова улога у повезаности људи у остваривању међусобне комуникације и дружења. Зато данас имамо велики број друштвених мрежа попут Мајспејса, Твитера, и вероватно најпопуларнијег Фејсбука.

Виртуелно понашање у друштвеним мрежама разликује се у односу на комуникацију у „реалном“ свету. Те разлике односе се на анонимност и могућност одабира степена доступности појединих делова профила, што је отворило могућност за активно креирање и експериментисање са идентитетом, као и за стратешку самопрезентацију у комуникацији са другим корисницима (Zhao, Grasmuck and Martin 2008, према Bodroža i sar. 2009 ).

Неки аутори (Amichai-Hamburger 2009, Bargh and McKenna 2004, према В-одрожа и сар. 2009) сматрају да релативна анонимност у компјутерски посредованој комуникацији омогућава људима да се повезују на основу сличних вредности и интересовања, односно да избегну физичку активност као истакнути критеријум формирања прве импресије и иницирања социјалних контаката у реалном окружењу.

Пораст броја корисника друштвених мрежа довело је до потребе истраживања зависности од њих. Зависност од интернета уврштена је у нову америчку класификацију менталних обољења (Bugarski 2003). Симптоми ове зависности су следеће: окупираност интернетом, потреба за повећањем времена проведеног у овој активности да би се постигло задовољство, провођење више времена у виртуелним активностима него што је планирано, коришћење интернета као вида бекства од проблема, за постављање социјалних, професионалних или породичних активности - (Bugarski 2003). ћирилица

#### *Методологија истраживања*

#### *Проблем истраживања*

Основни проблем спроведеног истраживања је израженост прокрастинације, затим израженост виртуелног понашања испитаника у друштвеним мрежама, њихова међусобна повезаност, повезаност у односу на неке социодемографске варијабле, као и разлике у односу на пол испитаника.

#### *Циљеви истраживања*

Главни циљ истраживања био је да испитамо да ли постоји повезаност прокрастинације и виртуелног понашања у друштвеним мрежама код студената психологије.

Специфични циљеви истраживања су испитати:

- степен изражености прокрастинације,
- степен изражености виртуелног понашања испитаника у друштвеним мрежама,
- повезаност прокрастинације и виртуелног понашања испитаника - у друштвеним мрежама,
- повезаност прократсинације и неких социодемографских карактеристика (пол, године старости)
- повезаност виртуелног понашања испитаника у друштвеним мрежама са неким социодемографским карактеристикама (пол, године старости).

#### *Хипотезе у истраживању*

Општа хипотеза гласи: постоји међусобна повезаност прокрастинације и виртуелног понашања у друштвеним мрежама, повезаност са неким социодемографским варијаблама, као и разлике у односу на пол испитаника.

Специфичне хипотезе гласе:

- прокрастинација је позитивно повезано са виртуелним понашањем у друштвеним мрежама,
- степен прокрастинације израженији је код млађих особа,
- прокрастинација је повезана са субјективном проценом успешности студирања,
- степен прокрастинације израженији је код жена,
- женски испитаници имају израженије виртуелно понашање у друштвеним мрежама.

#### *Варијабле у истраживању*

У истраживање су укључене следеће варијабле: прокрастинација и виртуелно понашање у друштвеним мрежама (зависне варијабле), пол и године старости (независне варијабле), субјективна процена успешности - властитог студирања (контролна варијабла).

*Прокрастинација* (енг. procrastination) дефинише се као одлагање или одгађање нечег непријатног до извесног времена у будућности. У позадини одлагања непријатних обавеза је филозофија да је боље избећи него суочити се са непријатним обавезама, или илузија да ће непријатност која је данас одложена сутра бити мање непријатна. Операционализује се скором на *Скали за процену опште прокрасатинације* (Lau 1986). Виши добијени скор на скали указује на већи степен прокрастинације обавеза.

*Виртуелно понашање у друштвеним мрежама* операционализује се скором на *Упитник за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама* (ВПДМ-упитник).

Пол, године старости и субјективна процена успешности у студирању операционализују се одговором на питања у Упитнику основних података: пол (испитаници оба пола), године старости – навршене године живота у тренутку испитивања (Брезник 1987), субјективна процена испитаника успешности у студирању – петостепена скала процене субјективног доживљаја властитог успеха у студирању конструисана за потребе истраживања. Вредности петостепене скале су: веома успешан (1), успешан (2), просечан (3), неуспешан (4), веома неуспешан (5).

#### *Инструменти*

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

*Скала опште прокрастинације* (Lau 1986) намењена је испитивању степена изражености опште прокрастинације. Реч је о петостепеној скали

Ликертовог типа која садржи 20 ајтема. Висина скорa директно је пропорционална степену прокрастинације. Поузданост скале на нашем узорку изражене Кромбаховим  $\alpha$  је .797.

*Упитник за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама* (Bodroža, Popov, Poljak 2009 овдје и у сличним примјери се пише Бодрожа - и др. 2009) намењена је процени виртуелног понашања у друштвеним мрежама. Садржи 6 супскала: Зависност од друштвених мрежа, Виртуелно отуђење, Социјализација путем друштвених мрежа, Негативан став према друштвеним мрежама, Самопрезентација у циљу постизања сексуалне стимулације и Профил као виртуелни селф. Скала је Ликертовог типа, петостепена и садржи 42 ајтема. Поузданост појединачних супскала на нашем узорку изражене Кромбаховим  $\alpha$  је следећа: Зависност  $\alpha=.830$ ; Отуђење  $\alpha=.910$ ; Социјализација  $\alpha=.790$ ; Негативан став  $\alpha=.759$ ; Самопрезентација  $\alpha=.633$ ; Виртуелни селф  $\alpha=.666$ .

*Упитник основних података* (конструисан за потребе истраживања) садржи питања о полу, годинама старости испитаника и субјективној процени властите успешности у студирању испитаника.

Подаци су обрађени у програму за статистичку обраду података (SPSS for Windows 17.0).

### *Узорак*

Узорак је био погодан и чинили су га студенти психологије свих година студија, Филозофског факултета у Косовској Митровици, њих укупно  $N=183$ , и то 147 испитанице и 36 испитаника, просечне старости  $AS=21,33$ ;  $SD= 2,27$ . Студенти своју успешност у студирању процењују као просечно успешним  $AS =2,60$ ;  $SD =0.55$

### *Резултати истраживања и дискусија*

*Резултати дескриптивне статистике за варијабле прокрастинација и виртуелно понашање у друштвеним мрежама*

*Табела 1. Дескриптивни показатељи за варијаблу прокрастинација*

	N	Min	Max	AS	SD
Прокрастин-ација	183	37	81	63,33	7,76

Из Табеле 1 види се да испитаници имају нешто израженију општу прокрастинацију с обзиром да је  $AS=63,33$  ближи теоријском максимуму ( $Min.= 37$ ,  $Max = 81$ ).

Након што смо за сваку од шест супскала (Зависност, Виртуелно отуђење, Социјализација, Негативан став, Самопрезентација и Виртуелни селф) утврдили сирове скорове, за сваки од добијених скорова у табелама у

приручнику *Процена психолошких и психопатолошких феномена* (Biro i sar. 2009) читавају се Т-скорови. С обзиром да сирови скорови одговарају Т-скоровима између 40 и 60 и код мушких и код женских испитаника, то значи да они остварују просечне резултате на свим супскалама Упитника за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама (Табеле 2 и 3).

*Табела 2. Сирови и Т-скорови на Упитнику за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама код мушкараца*

	Сирови скорови	Т-скорови
Зависност	25	53
Виртуелно отуђење	17	55
Социјализација	16	53
Негативан став	19	57
Самопрезентација	12	59
Виртуелни селф	12	47

Из Табеле 2 видимо да испитаници мушког пола остварују просечне резултате на свих шест супскала: зависност, виртуелно отуђење, социјализација, негативан став, самопрезентација и виртуелни селф.

*Табела 3. Сирови и Т-скорови на Упитнику за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама код жена*

	Сирови скорови	Т-скорови
Зависност	24	52
Виртуелно отуђење	14	50
Социјализација	14	50
Негативан став	19	57
Самопрезентација	10	52
Виртуелни селф	12	46

Испитаници женског пола, такође, остварују просечне скорове на свим супскалама Упитника за процену виртуелног понашања у друштвеним мрежама (Табела 3).

*Резултати корелационе анализе*

*Табела 4. Корелација прокрастинације и виртуелног понашања у друштвеним мрежама*

	Зависн е	Отуђењ е	Социјали з.	Нег.ста в	Самопре з	Вирт.сел ф
Прокрастинациј а	<b>.434**</b>	<b>.252**</b>	<b>.211**</b>	-.076	<b>.289**</b>	<b>.193**</b>

\*\* $p \leq 0,01$

Из Табеле 4 видимо да постоји значајна позитивна корелација прокрастинације са зависношћу од друштвених мрежа, виртуелним отуђењем, социјализацијом путем друштвених мрежа, самопрезентацијом у циљу постизања сексуалне стимулације и виртуелним селфом. Испитаници који показују већу зависност од друштвених мрежа, имају проблеме у вези са обављањем свакодневних обавеза, што доводи до прокрастинације тих обавеза. Испитаници који су склонији „онлајн” активностима, показују повлачење из реалних активности, што значи да и прокрастинирају свакодневне активности.

Прокрастинација остварије позитивну корелацију са субјективном проценом успешности студирања. Између прокрастинације и година старости испитаника нема статистички значајне корелације (Табела 5).

*Табела 5. Повезаност прокрастинације са социодемографским карактеристикама*

	Године старости	Субјективна процена успешности студирања
Прокрастинација	-.100	<b>.274**</b>

\*\* $p \leq 0,01$

Што се тиче виртуелног понашања у друштвеним мрежама није нађена статистички значајна корелације виртуелног понашања у друштвеним мрежама са годинама старости или са субјективном проценом успешности студирања.

*Резултати t-теста*

Табела 6. Полне разлике у степену испољавања прокрастинације и виртуелног понашања у друштвеним мрежама

	Пол	AS	SD	F	df	Sig.
Прокрастинација	Мушки	53,50	10,79	.077	181	.577
	Женски	52,37	10,85			
Зависност	Мушки	24,53	8,58	.055	181	.929
	Женски	24,39	8,37			
Отуђење	Мушки	16,58	8,48	11,855	179	<b>.033</b>
	Женски	13,89	6,21			
Социјализација	Мушки	16,36	6,31	.381	180	<b>.019</b>
	Женски	13,82	5,62			
Негативан став	Мушки	18,92	4,51	2,066	181	.641
	Женски	19,37	5,34			
Самопрезентација	Мушки	11,72	4,33	3,108	181	<b>.002</b>
	Женски	9,51	3,52			
Виртуелни селф	Мушки	11,61	4,11	.048	180	.654
	Женски	11,95	4,07			

Из Табеле 6 видимо да што се тиче полних разлика у испољавању виртуелног понашања у друштвеним мрежама постоје полне разлике на супскалама виртуелног отуђења, социјализације и самопрезентације. Испитаници мушког пола склонији су да показују повлачење из активности које потичу из „офлајн“ окружења и снажну преференцију „онлајн“ активности. Мушки испитаници су такође склонији да друштвене мреже користе као још један начин за проналажење нових пријатеља или чак интимних пријатеља. Из Табеле 6 видимо да испитаници мушког пола имају израженију самопрезентацију у циљу постизања сексуалне стимулације, што говори о свесној манипулацији информацијама у комуникацији са другим у циљу проналажења сексуалних партнера или бар „онлајн“ сексуалне стимулације. Добијени налази нису у складу са резултатима претходних истраживања која показују да жене имају израженију зависност од друштвених мрежа, социјализацију, виртуелно отуђење, самопрезентацију итд. (Bodroža i sar. 2009).

Из Табеле 6 видимо да нема полних разлика у степену изражености прокрастинације.

*Закључак*

Бројна су истраживања у којима се испитује понашања испитаника на друштвеним мрежама, повезаност оваквог облика понашања са социјалном анксиозношћу, социјалном самоефикасношћу, осећањем усамљености итд. (Bodroža и др. 2008; Станојевић и др. 2012), али је не тако много ис-



траживања која за свој циљ имају испитивање повезаности понашања у друштвеним мрежама са феноменом прокрастинације.

Циљ овог рада био је испитати да ли је одлагање обавеза повезано са неким од фактора понашања на друштвеним мрежама. Резултати истраживања указују да је почетна претпоставна потврђена тј. да између прокрастинације и виртуелног понашањем у друштвеним мрежама постоји позитивна корелација. Прокрастинација заправо корелира готово са свим аспектима виртуелног понашања тачније са: зависношћу од друштвених мрежа, виртуелним отуђењем, социјализацијом путем друштвених мрежа, самопрезентацијом у циљу постизања сексуалне стимулације и виртуелним селфом.

Дакле, испитаници показују тенденцију да више времена проводе на друштвеним мрежама и да више прокрастинирају своје обавезе. Без обзира да ли је циљ провођења више времена на друштвеним мрежама компензација осећања личне некомпетентности, склапање нових пријатељстава, улепшавање слике о себи ради стицања нечије наклоности или преносење важних информација о себи другима, одлагање обављања важних задатака је велико. Ова повезаност прокрастинације са циљаним понашањем на друштвеним мрежама се може објаснити поимањем прокрастинације као ирационалне перцепције да је време фрагментирано у кратке интервале. Овакво перципирање времена олакшава одлагање обавеза до наредног кратког временског интервала, уместо ког се бира „мали ужитак„ (Wretschkoa, Fridjhonb, Thatchera 2008). Друштвене мреже, као и интернет, пружају бројне „мале ужитке„ у виду доступности велике количине информација брзо и лако, што је привид успешно и продуктивноведеног времена на мрежи са циљем истраживања у корист одложене обавезе (Timothy, Puchyl, Lavoie 2001). Друштвене мреже, интернет могу да се посматрају као извори опуштања и забавних информација. Многбројне занимљивости и забавне информације лако доводе до продужења времена у „онлајн“ активностима (Postman 1985). Још један разлог коришћења интернета је то што људима служи као средство за тренутно отклањање тескобе и стреса (Timothy, Puchyl, Lavoie 2001). У истраживању о начину коришћења интернета у Америци учествовало је 308 испитаника просечне старости 29 година. Резултати указују да је 50.7% испитаника свесно прокрасинације својих обавеза. Такође, 47% временаведеног на интернету они сврставају у прокрастинацију (Timothy, Puchyl, Lavoie 2001). Налазима истраживања у ком је учествовало 398 студената медицине, архитектуре, економије, а чији је циљ био испитати да ли академска самоефикасност и академска прокрастинација могу да буду предиктори проблематичног коришћења интернета у студентској популацији, утврђена је негативна корелација између академске самоефикасности и проблематичног коришћења интернета (Odaci 2011).

Резултати истраживања указују да је прокрастинација позитивно повезана и са субјективном проценом успешности студирања. Дакле, већа

неуспешност студирања, по самоисказу испитаника, повезана је са већом прокрастинацијом обавеза.

Као могућа решења проблема, постоје тренинзи прокрастинације који су фокусирани на учење механизма за обављање обавеза и завршавање задатака на време. Полазници се упознају са начинима мишљења и деловања који потпомажу прокрастинацију, као и врстама мисаоних стилова који је стварају. Тренингом полазници стичу вештине препознавања личног начина одлагања обавеза и задатака и превазилажења пасивног стила, као и усвајања новог, активног и временски планирог приступа обавезама. Уче се вештине ношења с кривицом и шаблонским понашањем људи који прокрастинирају, као и које све компликације прокрастинација доноси, и како да их превазиђу. Вежба се способност планирања и истраживања, постављања и утврђивања личних приоритета, мобилизација воље за промену и одражавање мотивације и воље да се позитивна промена учврсти и постаје саставни део ношења са задацима и обавезама. Програм одлагања обавеза односи се како на обавезе у личној (емотивној) и професионалној (пословној) сфери, тако и на одлагање оних задатака које бисмо желели да испунимо, али никако немамо мотивације за то, као што су одласци у теретану, бављење спортом, плесом, неким хобијем, држање дијете, отклањање стреса, учења нових ствари које би нам побољшале живот. Тренинг прокрастинације је вежба за отклањање негативних навика и усвајање адекватног начина доношења одлука и преузимање одговорности за промену на боље (Ђорђевић, Сенић 2013).

Литература

- Ariely, Dan; Wertenbroch, Klaus (2002). . *Psychological Science* 13 (3): 219–224.
- Biro M., Smederevac, S., Novović, Z. (2009). *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Bodroža, B., Jovanović, S., Popov, B. (2008). Latentna struktura ponašanja u virtuelnim društvenim zajednicama i njegove relacije sa socijalnom anksioznošću, *Primenjena psihologija*, vol. 1 (1-2), str.19-35.
- Брезник, Д. (1987). *Демографија: Анализа, методи и модели*. Београд: Центар за демографска истраживања Института друштвених наука.
- Бугарски 2003: V. Бугарски, Зависност од Интернета – на путу ка новој дијагностичкој категорији, *Актуелности из неврологије, психијатрије и граничних подручја*, 2.
- Gallagher, Robert P.; Golin, Anne; Kelleher, Kathleen (1992). "The Personal, Career, and Learning Skills Needs of College Students". *Journal of College Student Development* 33 (4):301-10
- Ђорђевић, А. и Сенић, Р. (2013). Сајт интегративног психолошког онлајн саветовалишта „Психотерапијске теме“. <http://psihoterapijskete.me.rs/2011/radionica-odlaganje-obaveza-prokrastinacija/>, 25.11.2013.
- Effert, V., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 151-156.
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10, 197--202.
- Odaci, H., (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education* Vol. 57, Issue 1, 1109–1113.
- Postman, N. (1985) *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, volume 1. USA: Penguin.
- Solomon, L.J. and Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4):503–509.
- Станојевић, Д., Радовић, О., Годић, Т. (2012). *Социјална самоефикасност, реална и виртуелна пријатељства код младих*. Научни скуп међународног значаја „Појединац, породица, друштво у транзицију“, Косовска Митровица.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1):65.

- Timothy, A., Pychyl, J., Lavoie, A. A. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway. *Social Science Computer Review*, pages 431–444.
- Ferrari, J.R. (1993). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviours. *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679.
- Wretschkoa, G., Fridjhonb, P., Thatcher, A. (2008). Online flow experiences, problematic internet use and internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, pages 2236–2254.

## ЕМПАТИЈА И СТИЛОВИ ЖИВОТА СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ

### 1. Увод

Емпатија се различито дефинише, у зависности од схватања различитих аутора. Стога је тешко дати јединствену дефиницију емпатије, која би обухватила сва њена битна својства и омогућила њену адекватну операционализацију.

Наиме, Аронсон, Вилсон и Акерт емпатију дефинишу као способност уживљавања у стање друге особе и доживљавање догађаја и осјећаја на начин на који их та особа доживљава. Емпатија се заснива на самосвијести и самоспознаји, па што боље познајемо сопствене емоције, лакше и вјештије препознајемо и емоције других људи (Аронсон и др. 2010).

Према Кохуту, емпатија је мишљење себе у другом, интелектуално схватање властитом „јаству“ страних доживљаја о другима, нека врста интелектуалне идентификације, праћена емоцијама (Теранић 2005).

Еисенберг и Страјер (1987) дају дефиницију по којој је емпатија емоционални одговор који произлази из емоционалног стања и услова друге особе и који је подударан с емоционалним стањем или ситуацијом других (према Васта и др. 1998).

Дакле, одређену заједничку мисао која генерално повезује различите дефиниције емпатије, могли бисмо изразити у сљедећој дефиницији: „Емпатисање укључује дијељење емоција са другима“ (Работег-Шарић 1995).

Ипак, данас се у психолошким круговима под емпатијом најчешће подразумијева способност уживљавања у емоционално стање друге особе и разумијевање њеног положаја (патње, угрожености и сл.) на основу перципиране или замишљене ситуације у којој се та особа налази.

Поједини аутори поистовјећују саосјећање и емпатију, иако између наведених термина постоји суптилна разлика. Наиме, саосјећање, за разлику од емпатије, представља сажаљење због губитка неког или нечег, док емпатија значи осјећати с другим, разумити и уважавати туђе мисли и осјећаје (Вучина 2002).

---

\* jasna954@teol.net

Емпатија је веома важна за емоционални и морални развој. Она је и један од основних критеријума емоционалне интелигенције, те њено посједовање олакшава појединцу сналажење у социјалном окружењу и успостављање добрих односа са другима (Големан 2010).

Сматра се да постоје двије компоненте емпатије, и то:

- Емоционална реакција према другима, која се развија током првих шест година живота, и

- Когнитивна реакција, која одређује степен до кога су старија дјеца способна да схвате перспективу другог (Васта и др. 1998).

Наиме, између прве и друге године живота дјеца улазе у прву фазу развоја емпатије, у којој јасно уочавају да патња некога другог није њихова. Већина мале дјеце интуитивно настоји да ублажи нечију патњу. Међутим, због незрелог когнитивног развоја нису сигурна шта тачно треба да раде, што их доводи до стања емпатијске збуњености. Но, у шестој години дјеца улазе у фазу развоја когнитивне емпатије, која представља способност да се ствари сагледају из перспективе друге особе и да се понашају у складу с тим. Тада дјеца успијевају развити унутрашњу полазну тачку или образац о томе како се неко може осјећати у болној ситуацији, без обзира да ли то показује или не (Васта и др. 1998).

Но, тек у касном дјетињству, између десете и дванаесте године, дјеца могу изразити своју забринутост за људе који су у неповољнијем положају од њих. Стога, тек када дјеца, због ових примјеђених разлика, учине неко добротворство, може се претпоставити да су напokon усвојила способност емпатије (Васта и др. 1998).

Дјеца са веома развијеном емпатијом укључују се у више друштвених активности, као што је помоћ другима. Због тога су емпатична деца омиљенија и имају више успјеха у школи, а касније и на послу. Такође, емпатична дјеца, када одрасту, имају већу способност за интиму у односима са пријатељима и супружницима. Но, дјеци је потребна помоћ одраслих како би успјешно развила способност емпатије. Стога је неопходно осигурати позитивану емпатијску атмосферу у породици, те настојати да увијек саосјећамо са емоцијама дјеце и разумијемо их (Вучина 2002).

Из свега наведеног произлази закључак да знати емпатисати значи знати саосјећати са другим, са његовим осјећањима и тежити да му се пружи помоћ. Али како помоћи некоме када живимо у времену у коме су престиж, лични успјех и лични циљеви постављени изнад свега? Како наћи времена да помогнемо другоме када живимо убрзаним темпом живота, који је доводи до тога да се бринемо само за себе и да све мање саосјећамо са другим људима?

Материјалистички стил живота и трка за профитом нам бивају наметнути, због чега људски односи падају у други план. Наиме, све више се удаљавамо од племенитости, хуманости, здравих и добрих међуљудских односа, а да то и не примјеђујемо. Но, многи људи такав стил живота и сво-

јевољно бирају, јер више од свега желе успјех, богатство и дивљење од стране других.

Стога нам се учинило интересантним испитати релацију између емпатије и различитих стилова живота.

## *2. Стил живота*

Појам начин или стил живота најчешће се дефинише као начин живљења, под којим се подразумева како људи троше своје вријеме, шта сматрају значајним у свом окружењу, те шта мисле о себи и свијету око себе. Одређује се преко начина провођења слободног времена, начина задовољења потреба, начина потрошње, карактеристичних интерперсоналних и друштвених односа које појединац успоставља и у које улази (Кузмановић 1986).

Питање преферирања начина живота подразумева да особа има неку идеју о могућем начину или начинима живљења, те се овај појам као начин живота којем се тежи може схватити као вриједносна оријентација. Тачније, особа прихвата одређени образац понашања и живљења као циљеве које је са њеног личног становишта вриједно остварити и којима треба тежити. Евентуална разлика између преферираног начина живота и вриједносних оријентација може се направити ако се под вриједносним оријентацијама подразумевају општији циљеви, а под стилем живота начин остваривања тих циљева (Кузмановић 1986).

Поред тога, многи аутори не праве разлику између вриједности и вриједносних оријентација, иако је неопходно разграничење наведених појмова.

Наиме, неке вриједности везују се за апстрактне, крајње идеалне објекције, (као на примјер, вриједности – етички идеали), док вриједносне оријентације представљају скуп оних вриједности које су везане за егзистенцијално.

Такође, однос према вриједностима (објектима преферирања) је промјенљив, релативан и специфичан за сваку особу, док су вриједносне оријентације опште и трајне јер представљају „опште начине дјеловања и понашања појединаца у различитим ситуацијама“ (Томић-Колудровић, Лебурић 2002).

Односи према демократији, на примјер, говоре о вриједностима и таквих вриједности појединац може имати већи број, алтруистички однос према животу је вриједносна оријентација, и таквих оријентација појединац има мањи број или само једну, док начин остваривања алтруистичког односа према животу говори о изабраном стилу живота (Томић-Колудровић, Лебурић 2002).

Животни стилови формирају се и бирају под утицајем великог броја фактора, од којих се посебно могу издвојити култура, вриједности друштвене класе, референтне групе и породица, те индивидуалне варијабле, од

којих су најзначајнији мотиви и емоције. Изабрани стил живота даље врши утицај на ставове и потребе, те тиме директно обликује и цјелокупно понашање. Стиливи појединаца и њихових породица дјелимично се преклапају, али дефинитивно утичу једни на друге (Маричић 2010).

Постоји више класификација животних стилова, а према једном од истраживања које је спроведено на узорку младих, постоји осам типологија животних стилова. То су: породично оријентисани, мушки оријентисани, конвенционално оријентисани, хедонистички оријентисани, субјектно оријентисани, разумно-скептично оријентисани, зависно оријентисани и одбијајуће оријентисани млади (Томић-Колудровић, Лебурић 2001). Ипак, заједничко сваком од наведених животних стилова је да садржи одговарајуће активности, интересе и ставове, те да укључује одређено понашање, оријентацију и ресурсе (Томић-Колудровић, Лебурић 2001).

### *3. Методологија истраживања*

#### *3.1. Предмет истраживања*

Утврдити степен емпатије и преферирајући стил живота код студената психологије у Палама и Мостару, те у оквиру тога испитати релације између емпатије и преферираног стила живота и посматраних социјално-статусних обиљежја (пол и године студија).

Ужи предмет интересовања овог истраживања односи се на сагледавање повезаности између емпатије и испитиваних социјално-статусних обиљежја.

#### *3.2. Циљ истраживања*

Овим истраживањем треба да се сагледају релације између различитих животних стилова и емпатије код студената психологије и испитају релације емпатије и стилова живота са социјално-статусним факторима (пол, факултет и година студија).

Другим ријечима, циљ овог емпиријског неексперименталног истраживања је утврдити да ли и у којој мјери постоје разлике у степену емпатије и какве су њене релације са животним стилем код студената психологије.

Научни циљ овог истраживања је да се испита и анализира природа односа између емпатије и различитих животних стилова, са једне стране, те емпатије и социјално-статусних обиљежја, са друге стране.

Из овако дефинисаног циља произлазе следећи задаци истраживања:

1. Утврдити степен емпатије код студената психологије, те да ли постоје разлике између студената према полу, години студија и факултету на којем студирају.



2. Утврдити и анализирати које животне стилове студенти преферирају и да ли постоје разлике према полу, години студирања и факултету на коме студирају.

3. Утврдити и анализирати релације између емпатије и стилова живота студената психологије.

### *3.3. Хипотезе истраживања*

Утврђивање овако постављених задатака требало би да обезбиједи остваривање циља овог истраживања. Стога су складу са изложеним задацима постављена сљедећа хипотетска полазишта:

1. Претпостављамо да је степен емоционалне емпатије код студената психологије изнад просјека.

2. Претпостављамо да не постоји статистички значајна разлика у степену емпатије код студената психологије.

3. Претпостављамо да студенти психологије преферирају сазнајни животни стил и да не постоји статистички значајна разлика у преференцији животних стилова код студената психологије.

4. Претпостављамо да не постоји статистички значајна повезаност између животног стила студената и емпатије, с обзиром на пол, годину студија и факултет који студирају испитаници.

### *3.4. Дефинисање варијабли*

Приликом проучавања релација између стилова живота, емпатије студената и социјално-статусних обиљежја, дефинисане су сљедеће зависне и независне варијабли истраживања:

*Зависне:* степен емпатије,

*Независне:* преферирани стилови живота и социјално-статусна обиљежја (мјесто студирања психологије – Пале и Мостар, година студија и пол).

### *3.5. Узорак испитаника*

Истраживање је неекспериментално, анкетног типа, спроведено на неслучајном пригодном узорку у циљу експлорације. Истраживањем је обухваћено 120 студената прве, друге и треће године Студијске групе психологија са Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву и Наставничког факултета Универзитета „Демал Биједић“ у Мостару.

Табела.1. Узорак испитивања

Социостатусна обиљежја	Фреквенције	Процент
Наставнички ф. – Мостар	57	47,50
Филозофски ф. – Пале	63	52,50
Укупно	120	100,0
Година студија		
Прва	76	63,3
Друга	24	20,0
Трећа	20	16,7
Укупно	120	100,0
Пол		
Мушки	27	22,5
Женски	93	77,5
Укупно	120	100,0

Узорком је обухваћено преко 77% дјевојака, јер искуства показују да се на студије друштвених наука већином уписују особе женског пола.

### 3.6. Методе и инструменти

Ово истраживање, како је конципирано и реализовано, типично је неекспериментално истраживање. Кориштена је сервеј метода, јер она омогућава примјену различитих мјерних инструмената и разноврсних поступака за обраду података. Као допунска метода кориштена је метода теоријске анализе и синтезе. Ова метода допринијела је потпунијем увиду у проблематику овог истраживања, те је на тај начин дала свој допринос и приликом интерпретације резултата истраживања и приликом извођења закључака овог истраживања.

У реализацији истраживања кориштени су следећи инструменти:

1. *Скала вриједносних оријентација* – преузета је у потпуности из истраживања *Национална везаност и вредности средњошколске омладине*, које је реализовано током 1973. године у Србији. Аутори скале су Никола Рот и Ненад Хавелка. Скала мјери седам животних стилова, а Алфа Кромбахов коефицијент који се изводи на основу утврђивања унутрашње когезивности у овом истраживању износи 0,70, што указује да је његова поузданост висока.

2. *Скала за мјерење емоционалне емпатије* – преузета је од Работег-Шарић (1993) и кориштена је за самопројекцију тенденције реаговања на ситуацију изазвану емоционалним стањем друге особе. Ајтеми ове скале одnose се на доживљавање емоција као реакције на емоционално стање друге особе, затим на бригу за особе које су у непријатној ситуацији и емоционалну узнемиреност изазвану непријатним искуством друге особе. Састоји се од 19 тврдњи. Задатак испитаника је да за сваку од 19 тврдњи процијени

у којој мјери се одређена тврдња односи на њега. Минимум бодова који се може освојити је 19, а максимум 95.

У нашем истраживању добили смо да је минималан резултат 35, а максималан 94, аритметичка средина је 74,05, уз стандарну девијацију 10,63. Скјунис износи -0,797 и предзнаком указује на негативну закривљеност, а куртозис 1,341, те указује да је распршење дуж апсцисе, односно да је дистрибуција спљоштена.

Алфа Кромбахов коефицијент који се изводи на основу утврђивања унутрашње коегзистенције у овом истраживању износи 0,64 што указује да је његова поузданост висока.

### 3.7. Организација истраживања

Организацију истраживања и прикупљање података обавили су аутори рада. Попуњавање упитника обављено је анонимно и групно.

Приликом статистичке обраде података примијењен је програмски пакет СПСС 17,0 а кориштени су поступци за обраду података који одговарају методолошкој концепцији рада: фреквенције, проценти и поступци за утврђивање статистичке значајности разлика измеђи посматраних варијабли.

### 4. Приказ и анализа резултата истраживања

Резултати спроведеног истраживања биће приказани према постављеним хипотезама.

Наиме, у овом истраживању кренули смо од претпоставке да је степен емоционалне емпатије код студената психологије изнад просјека.

Просјечан резултат на Скали емоционалне емпатије цијелог узорка, приказан у Табели 2, износи 74,5 уз стандардну девијацију 10,63. Најмањи резултат је 35, а највећи 94, што нам показује да су испитаници на *Скали емоционалне емпатије* постигли изнадпросјечне резултате, то те иде у прилог нашој хипотези.

Табела 2. Резултати на Скали емоционалне емпатије према полу испитаника

Степен емпатије	Мушки		Женски		Укупно	
		%	Фреквенција	%	Фреквенција	%
Низак	0	0	0	0	0	0
Испод просјека	5	4.16	7	5.8	12	10.0
Просјечан	16	13.33	36	30.0	52	43.33
Изнад просјека	6	5.00	33	27.5	39	32.5
Висок	0	0	17	14.17	17	14.7
Укупно	27	32.5	93	77.5	120	120.0

Евидентно је да се у групи са просјечном емпатијом налази 13,33% студената, док је приближан број студената и студенткиња у групи испод просјека. Такође, евидентно је да се преко 40% испитаника женског пола налази у групи са натпросјечним и високим степеном емпатије.

Позната је чињеница да је високо развијену емпатију и алтруистички мотив неопходно посједовати за успјешно обављање многих помагачких професија, међу којима је и професија психолога. Тако и Хофман тврди да је доживљавање емпатичког узбуђења у основи и егоистичне и алтруистичне мотивације за помагањем другима (Хофман 1981). Но, без обзира на неке „егоистичне“ елементе, емпатија има одређене особине које је јасно одређују као алтруистични мотив: изазива је невоља других, а не властита, главни циљ акције је помоћ другима, а не себи, потенцијално задовољство актера зависи од његовог дјеловања у сврху редукције невоље другога. Ово потврђује да су студенти психологије уписали студиј за који је битно посједовање изнадпросјечне емпатије и алтруистичког мотива.

Такође, емпатија је и у основи појма **трансфер**, који се може дефинисати као одјек и разумијевање афективног стања људи у околини, те афективне комуникације с другима. Зато је емпатија фундаментални слој и у психотерапијском односу.

2. Претпостављамо да не постоји статистички значајна разлика у степену емпатије код студената психологије према полу, години студија и факултету који студирају.

Табела 3. Разлика у степену емпатије на Скали емоционалне емпатије код студената и студенткиња

Извори емпатије		Сума квадрата	Број степ. Слоб.	Варијанса	F	Значајност
Растужим се када видим беспомоћне људе.	Између група	4.313	1	4.313	4.877	.029
	У оквиру група	104.354	118	.884		
	Укупно	108.667	119			
Да бих боље разумио своје пријатеље, покушавам замислити шта бих учинио да сам у њиховој ситуацији.	Између група	4.245	1	4.245	7.627	.007
	У оквиру група	65.680	118	.557		
	Укупно	69.925	119			
Ако су други око мене весели, осјећам се сретним.	Између група	5.194	1	5.194	6.166	.014
	У оквиру група	99.398	118	.842		
	Укупно	104.592	119			
Ужасно се осјећам ако некоме морам саопштити лошу вијест.	Између група	5.370	1	5.370	6.705	.011
	У оквиру група	94.497	118	.801		
	Укупно	99.867	119			
За мене се може рећи да сам особа „меког срца“.	Између група	6.184	1	6.184	5.153	.025
	У оквиру група	141.608	118	1.200		
	Укупно	147.792	119			
Емпатија (укупно)	Између група	540.517	1	540.517	4.942	.028
	У оквиру група	12905.183	118	109.366		
	Укупно	13445.700	119			

У Табели 3 приказани су резултати на ајтемима Скале емоционалне емпатије на којима се разликују мушки и женски испитаници. Након увида у резултате, може се донијети закључак да постоји статистички значајна разлика између студената и студенткиња на Скали емоционалне емпатије. Такви резултати пронађени су у већини истраживања о степену емпатије. Тако, метаанализе истраживања у којима се различитим методама испитивала емпатија показују да су у истраживањима која су користила упитнике

за мјерење емпатије добивене велике сполне разлике, и то у корист жена (Еисенберг, Леннон 1983; Јосе 1989; Карниол сар. 1998; према Работег-Шарих 1993).

Поред тога установљено је да на скали Емоционалне емпатије не постоји статистички значајна разлика према годинама студија ( $F=0,601$ ; значајност= $0,440$ , уз степен слободе =1), као и да не постоји статистички значајна разлика према факултету на коме испитаници студирају ( $F=0,157$ ; значајност= $0,855$ , уз 2 степена слободе).

3. Претпоставља се да студенти психологије преферирају сазнајни животни стил.

Наиме, под преференцијом животних стилова подразумејева се да особа има неку идеју о могућем начину живљења, због чега се овај појам као начин живота коме се тежи може схватити као вриједносна оријентација (Кузмановић 1986). Друкчије речено, особа прихвата одређени образац понашања и живљења као циљеве које жели остварити и којима настоји тежити. Стога смо претпоставили да су студенти психологије преферирају сазнајни стил, како би завршили свој факултет и стигли до жељеног посла.

Табела 4. Прихваћеност животних стилова код студената психологије

Преференција животних стилова	У потпуности се не слажем		Не слажем се	Не утралан/ на сам	Слажем се	У потпуности се слажем		АС
	f	%				f	%	
Дјелатни	f	2	2	11	36	f	69	4.40
	%	1.7	1.7	9.2	30.0	%	57.5	
Алтруистички	f	1	5	20	52	f	42	4.08
	%	0.8	4.2	16.7	43.3	%	35.00	
Сазнајни	f	1	2	23	45	f	49	4.16
	%	0.8	1.6	19.2	37.5	%	40.8	
Хедонистички	f	7	7	35	39	f	32	3.68
	%	5.8	5.8	29.2	32.5	%	26.7	
Економско-утиларистички	f	32	29	28	25	f	5	2.54
	%	26.7	24.2	23.3	20.8	%	4.2	
Умјереност на моћ и углед	f	21	34	31	26	f	8	2.72
	%	17.5	28.3	25.8	21.7	%	6.7	
Естетски	f	27	27	22	31	f	12	2.81
	%	22.5	22.5	18.3	25.8	%	10.0	

Из Табеле се може видјети да је најприхваћенији животни стил код студената психологије дјелатни стил са аритметичком средином 4,40, јер је 58,0% испитаника одговорило је да овај стил живота у потпуности односи се на њих.

На другом мјесту за студенте психологије је сазнајни животни стил са аритметичком средином 4,16.

Хедонистички стил живота са аритметичком средином 3,68 преферира 27% студената, док 10% студената психологије преферира естетски стил живота.

Слиједи Табела 5. у којој је презентован ранг преференције животних стилова код студената психологије.

Табела 5. Ранг преферираних животних стилова студената психологије

Преферирани животни стилови	Животни стил који највише волим			Животни стил који најмање волим			Животни стил који живим		
	ф	%	ранг	ф	%	ранг	ф	%	ранг
Дјелатни	50	41.7	1	5	4.2	6	32	26.7	2
Алтруистички	30	25.0	2	6	5.0	5	27	22.5	3
Сазнајни	17	14.2	3	4	3.3	7	29	24.2	1
Хедонистички	11	9.2	4/5	10	8.3	4	18	15.0	4
Економско-утиларистички	11	9.2	4/5	44	36.7	1	7	5.8	5
Усмјереност на моћ и углед	2	1.7	7	25	20.8	3	3	2.5	6
Естетски	4	3.3	6	26	21.7	2	4	3.3	7
Укупно	120	100.0		120	100.0		120	100.0	

Анализирајући исказе испитаника којим животним стилем сада живе, евидентно је да испитаници у највећој мјери износе дјелатни животни стил (25,7% испитаника).

Дакле, студенти психологије највише воле дјелатни животни стил, затим економско-утиларни, те алтруистички, док нешто мање воле сазнајни, те најмање хедонистички и естетски стил живота.

Будући да животни стил представља феномен специфичних образаца дјеловања који карактеришу особу у свакодневном животу и друштвеним интеракцијама, свачији животни стил је индивидуалан и посебан. Но, сваки животни стил је и друштвен, јер се битно односи и на друге људе, на што указују и резултати овог истраживања.

4. Претпостављамо да не постоји статистички значајна повезаност између животног стила студената и емпатије с обзиром на пол, годину студија и факултет који студирају испитаници.

Табела 6. Пирсонов коефициент корелације између емпатије и животних стилова студената психологије

		Е	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	Емпатија	1	.191*	.242**	.133	-.022	-.050	-.126	-.080	-.134
1.	Дјелатни		1	.445**	.282**	.233*	-.213*	-.120	.016	-.054
2.	Алтруистички			1	.381**	.007	-.177	-.102	.112	-.053
3.	Сазнајни				1	.223*	-.137	-.014	.034	.015
4.	Хедонистички					1	.174	.066	.043	-.019
5.	Економско-утиларистички						1	.565**	.290**	.233*
6.	Усмјереност на моћ и углед							1	.370**	.182*
7.	Естетски								1	.135
8.	Стил који сада живим									1

Из наведене Табеле може се видјети да између емпатије и дјелатног стила живота постоји незнатна статистички значајна повезаност, на нивоу значајности 0,05. Такође, утврђено је да између емпатије и алтруистичког стила живота постоји ниска, позитивна, статистички значајна повезаност, на нивоу значајности 0,01. Наведени податак је у складу са великим бројем истраживања која показују да су емоционална емпатија и просоцијалност у односу позитивне повезаности (Работег–Шарић 1995; Робертс, Страјер 1996; Вучина 2002).

Ови резултати иду у прилог и Батсоновој хипотези емпатија-алтруизам према којој је просоцијално понашање мотивисано емпатијом и саосјећањем са особама којима је потребна помоћ. Наиме, према наведеној претпоставци, када доживимо емпатију са неком особом покушаћемо јој помоћи из потпуно алтруистичних разлога, независно од тога можемо ли тиме нешто добити (Батсон 1997, према Аронсон и др. 2010).

Поред тога, установљено је да између емпатије и осталих стилова живота не постоји статистички значајна повезаност код студената психологије.

### Закључак

У циљу сагледавања емпатије, животних стилова и њихове релације код студената психологије, овим истраживањем дошли смо до вриједних резултата, који могу послужити као корисне смјернице за даља истраживања наведеног проблема.

Наиме, резултати спроведеног истраживања показали су да су испитаници на Скали емоционалне емпатије постигли изнадпросјечне резултате, што је и очекивано, будући да људи који преферирају активности које



укључују помагање другима, имају веома развијену кооперативност, емпатију и алтруизам (Холанд 1975, према Работег-Шарић 1993).

Поред тога, спровођењем линеарне регресије установљено је да између студената и студенткиња постоји статистички значајна разлика, с обзиром на њихов ниво емпатије. И резултати великог броја постојећих истраживања указују на постојање значајне разлике у нивоу емпатије, између мушкараца и жена, и то најчешће у корист особа женског пола. Ленон и Еисенберг предложили су да се такве разлике могу интерпретирати на два начина (Ленон, Еисенберг 1987, према Карниол и сар. 1998). Прво, будући да и мушкарци и жене знају за стереотип да су жене емоционалније и брижније од мушкарца, могуће је да су у истраживањима на питања одговарали потврђујући тај стереотип. Друго, могуће је да се полне разлике у емпатији јављају због различитог начина социјализације везане уз емоције, јер дјевојчице се одгајају по принципу бриге, да буду емпатичне према другим људима, разумијевајући њихова стања, особине личности, расположења, док се дјечаци најчешће одгајају да поштују принцип правде. Стога би у неким наредним истраживањима овог типа било пожељно истражити и додатно расвијетлити постојеће полне разлике у нивоу емпатије на узорку студената психологије, са једнаком расподелом полова.

Поред тога, спровођењем линеарне регресије утврђено је да на скали Емоционалне емпатије не постоји статистички значајна разлика, с обзиром на факултет и годину студија испитаника.

Даље, показало се да студенти психологије преферирају дјелатни стил, затим економско-утилитарни, те алтруистички животни стил, док естетски стил живота испитаници овог истраживања најмање воле и најмање теже да њиме живе. Стога је и најмање испитаника изјавило да тренутно живи овим стилем живота.

Такође, резултати овог истраживања показали су да између емпатије и алтруистичког стила живота постоји ниска, позитивна, статистички значајна повезаност (ниво значајности 0,01). Но, наведени резултати не дјелују изненађујуће будући да велики број досадашњих истраживања показује да емпатија и алтруизам позитивно корелирају, те да су емпатичнији појединци склонији алтруистичним поступцима у низу свакодневних животних ситуација (Работег-Шарић 1995; Робертс, Страјер 1996; Вучина 2002).

Литература

- Аронсон и др. 2005: Е. Aronson, Т.Д. Wilson, R. M. Akert, *Socijalna psihologija*, Mate d.o.o: Zagreb.
- Васта и др. 1998: R. Vasta, М.М. Height, А. Miller, *Dječija psihologija*, Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Вучина 2002: Т. Vučina, *Povezanost različitih dimenzija empatije i altruističnog ponašanja kod adolescenata*, Diplomski rad, Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Големан 2010: D. Goleman, *Emocionalna inteligencija*, Београд: Геопоетика.
- Кузмановић 1986: Б. Кузмановић, Преференције начина живота, *Зборник Филозофског факултета у Београду*, 14 (2), 45-67.
- Маричић 2010: Б. Маричић, *Понашање потрошача*, Београд: Економски факултет Универзитета у Београду.
- Работег-Шарић 1993: Z. Raboteg-Šarić, *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*, Disertacija, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Работег-Шарић, 1995: Z. Raboteg-Šarić, *Psihologija altruizma*, Zagreb: Alipea.
- Томић-Колудровић, Лебурић 2001: I. Tomić-Koludrović i A. Leburić, *Skeptična generacija: životni stilovi mladih*, Zagreb : AGM.
- Томић-Колудровић, Лебурић 2002: I. Tomić-Koludrović i A. Leburić, *Sociologija životnog stila: prema novoj metodološkoj strategiji*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Ћеранић 2005: С. Ћеранић, *Нормални развој личности и патолошка уплитања, Источно Сарајево*: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хофман 1981: М. L. Hoffman, Is altruism a part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1), 121-124.
- Преузето са <http://www.scribd.com/doc/30635488/1-empatija>, 2. 1. 2014., 10:40.

## СТИЛОВИ ЖИВОТА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА

### *Проблем истраживања, циљ и хипотезе*

Шири **проблем** на који настоји да одговори овај рад гласи: Који је то стил живота којим настоји да живе универзитетски предавачи? Унутар тако постављеног проблема, уже смо заинтересовани и за (не)склад између преферираних и стварних стилова живота, као и за релације између обележја предавача и преферираног стила живота.

Рад има двоструки циљ:

– Теоријски; када сагледава природу дистрибуције стилова живота, као и њихову релацију са посматраним обележјима испитаника.

– Практичан; кад је намера да се добијени резултати употребе у сврху постизања склада између преферираног и стварног животног стила предавача на универзитетима, као и развоја адекватних вредности међу студентском популацијом.

У складу са постављеним научним циљем, задатак истраживања представља утврђивање дистрибуције стилова живота према критеријуму пожељности, као и утврђивање интензитета повезаности назовисних и зависних варијабли.

Општа хипотеза од које полазимо у истраживање јесте да постоји преференција различитих стилова живота међу универзитетским предавачима. На основу постављених циљева и дефинисаних задатака, посебне хипотезе у овом раду су:

X1: Највише префериран стил живота међу универзитетским предавачима је онај у којем је вредност „ОТКРИВАЊЕ НОВОГА” и упознавање и сазнавање истине о свету, природи и човеку“.

X2: Постоји несклад између најчешће преферираног и најчешће стварног животног стила међу универзитетским предавачима.

X3: Постоје статистички значајне разлике између испитаника различите полне припадности у односу на доминантно преферирани и непреферирани стил живота.

X4: Постоје статистички значајне разлике између категорија испитаника према универзитетском звању у односу на доминантно преферирани и непреферирани стил живота.

X5: Постоје статистички значајне разлике између испитаника различите спремности да се ангажују у циљу унапређења евалуације наставе у односу на доминантно преферирани и непреферирани стил живота.

---

\* davidovicrakic@gmail.com

### Методологија

Узорак испитаника чини 287 универзитетских предавача са универзитета у Босни и Херцеговини (39.72%) и Универзитета у Новом Саду (60.28%). Узорак има карактеристике и пригодног и случајног, јер су факултети чији запослени учествовали у истраживању бирани случајним путем, и јер су у узорак ушли они предавачи који су на дан задавања упитника били доступни и прихватили учешће у истраживању.

За потребе овог истраживања примењен је Survey метод, који подразумева примену одговарајућих истраживачких инструмената за прикупљање података, примену одговарајућих статистичких поступака приликом обраде података, њихов приказ и тумачење.

Подаци су прикупљени 1) Упитником који се односи на демографске податке о испитаницима; 2) Скалом за испитивање стилова живота, аутора Н. Рота и Н. Хавекле. Задатак испитаника је да на седмостепеној скали Ликертовог типа изразе преференцију за сваки од седам понуђених стилова живота: естетски, хедонистички, економско-материјалистички, активистички, сазнајни, алтруистички и животни стил оријентисан на моћ и углед. У основи сваког стила живота, садржана је по једна вредносна оријентација. Након одговарања на скали Ликертовог типа, испитаници су давали по један одговор на питања: који од наведених стилова највише волите?; који најмање волите, којим најмање тежите да живите? и који највише одговара ономе како Ви сада живите?

Прикупљени подаци обрађени су дескриптивним статистичким поступцима, аритметичком средином и стандардном девијацијом, док је за утврђивање разлика међу посматраним категоријама испитаника примењена анализа варијансе. Оригинална седмостепена скала одговора сажета је на петостепену.

### Резултати

На основу садржаја Табеле бр.1 уочава се да сви универзитетски предавачи највише пожељним сматрају стил живота који почива на активистичкој вредности (АС=3.92). Овај стил живота усмерен је на реализацију личних потенцијала, подразумева активан однос којим се ствара ново. На другом месту по пожељности је сазнајни стил живота (АС=3.82), у којем су активности појединца усмерене на сталне промене односа у друштвеном окружењу, уз сталну борбу за идеје и циљеве, без обзира на присутне отпоре у околини. Животни стил у којем је вредност помагати другима за универзитетске предаваче је на трећем месту по пожељности (АС=3.74). Пожељност моћи и угледа, тј. значајан и од стране других признат положај у друштву, који омогућава вршење утицаја на друге, на четвртном је месту (АС=3.12). Уколико бисмо наведено посматрали као хијерархију вредности, а у односу на избор професије коју су својевремено направили испита-

ници, могли бисмо закључити да су ово адекватне вредности у два смисла; прво: када се разматра избор професије актуелних испитаника; и друго: када се посматрају вредности које се преносе на студентску популацију. Свакодневица, тј. оно што универзитетски предавач живи је самоиницијативна стваралачка активност, која резултира откривањем новог, а у релацији са студентима долази до изражаја алтруизам, што би свеукупно требало да резултира моћи, угледом и поштовањем.

Табела бр. 1: Дескриптивни показатељи преференција стилова живота

НАЧИНИ – СТИЛОВИ ЖИВОТА	ОДГОВОРИ				
	N	MIN	MAX	Mean	Std. Dev.
А Највећу вредност у животу има ЛЕПОТА. Зато треба пре свега тежити да се у свему постигне лепота и склад.	287	1.00	5.00	2.58	1.273
Б Најважније и најбоље за човека је да се би осигура што је могуће више непосредног ЗАДОВОЉСТВА у животу, јер је оно што је у будућности често неизвесно.	287	1.00	5.00	3.10	1.043
Ц Живот би требало организовати тако да човек стекне и има што више ИМОВИНЕ, јер му она омогућава највише задовољства и пружа највећу сигурност.	287	1.00	5.00	2.70	1.100
Д Смисао човековог живота треба да је пре свега у томе да буде АКТИВАН, ДА ДЕЛУЈЕ И СТВАРА и тако испољи оно што може и уме.	286	1.00	5.00	3.92	1.136
Е Најбољи начин живота за човека јесте ОТКРИВАЊЕ НОВОГА и упознавање и сазнавање истине о свету, природи и човеку.	287	1.00	5.00	3.82	.999
Ф Човек је по природи друштвено биће и он може бити срећан само ако су и други људи срећни. Зато је ПОМАГАЊЕ ДРУГИМА и стварање бољег живота за све, главна и најтрајнија вредност у животу.	287	1.00	5.00	3.74	1.068
Г Најважније у животу је изборити се за онај начин живота који обезбеђује човеку велику МОЋ, УГЛЕД И ПОШТОВАЊЕ у друштву.	286	1.00	5.00	3.12	1.108

Након испољених потенцијала, показаног алтруизма, оствареног угледа и поштовања, универзитетски предавачи се okreћу хедонистичком стилу живота (АС=3,10). На шестом месту је интерес за економско-материјалистичку сигурност (АС=2,70). Као најмање пожељан је естетски стил живота (АС=2,58).

На основу изнетих резултата прва посебна хипотеза се одбације, тј. највише префериран стил живота међу универзитетским предавачима је онај у којем је смисао бити АКТИВАН, ДЕЛОВАТИ И СТВАРАТИ.

У циљу провере друге хипотезе, посматрали смо процентуалну заступљеност избора сваког стила живота на три накнадно постављена питања. Резултати на основу три појединачна питања показују да:

– доминира жеља за стилем живота у којем је појединац активан, делује и ствара, те тако испољава оно што може и уме (Табела бр.2).

– најмање је присутна жеља да се живи стилем у којем лепота има вредност (Табела бр.3).

– предавачи најчешће живе стилем у којем је вредност бити активан и стварати (Табела бр.4).

Табела бр. 2: Фреквенција одговора испитаника на питање највише волите

НАЧИНИ – СТИЛОВИ ЖИВОТА		ОДГОВОР НАЈВИШЕ ВОЛИ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ЛЕПОТА		20	7.0	7.0	7.0
ЗАДОВОЉСТВО		20	7.0	7.0	14.1
СТИЦАЊЕ ИМОВИНЕ		21	7.3	7.4	21.5
СТВАРАЊЕ		121	42.2	42.6	64.1
ОТКРИВАЊЕ НОВОГА		31	10.8	10.9	75.0
ПОМАГАЊЕ ДРУГИМА		25	8.7	8.8	83.8
МОЋ, УГЛЕД, ПОШТОВАЊЕ		46	16.0	16.2	100.0
	Total	284	99	100	
Missing	System	3	1		
	total	287	100		

Учесталост избора стила живота, у којем је стварање оно што га одређује, по критеријумима *највише волите* и *сада живите* указује (Табеле бр. 2 и 4) да се друга хипотеза одбације.

Табела бр. 3: Фреквенција одговора испитаника на питање најмање тежите да живите

НАЧИНИ – СТИЛОВИ ЖИВОТА		ОДГОВОР <u>најмање тежите да живите</u>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ЛЕПОТА		105	36.6	37.0	37.0
ЗАДОВОЉСТВО		32	11.1	11.3	48.2
СТИЦАЊЕ ИМОВИНЕ		83	28.9	29.2	77.5
СТВАРАЊЕ		18	6.3	6.3	83.8
ОТКРИВАЊЕ НОВОГА		9	3.1	3.2	87.0
ПОМАГАЊЕ ДРУГИМА		4	1.4	1.4	88.4
МОЋ, УГЛЕД, ПОШТОВАЊЕ		33	11.5	11.6	100.0
	Total	284	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
	Total	287	100.0		

Табела бр. 4: Фреквенција одговора испитаника на питање сада живите

НАЧИНИ – СТИЛОВИ ЖИВОТА		ОДГОВОР <u>сада живите</u>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ЛЕПОТА		11	3.8	3.9	3.9
ЗАДОВОЉСТВО		8	2.8	2.8	6.7
СТИЦАЊЕ ИМОВИНЕ		18	6.3	6.3	13.0
СТВАРАЊЕ		122	42.5	42.8	55.8
ОТКРИВАЊЕ НОВОГА		37	12.9	13.0	68.8
ПОМАГАЊЕ ДРУГИМА		46	16.0	16.1	84.9
МОЋ, УГЛЕД, ПОШТОВАЊЕ		43	15.0	15.1	100.0
	Total	285	99.3	100.0	
Missing	System	2	.7		
	Total	287	100.0		

Полна припадност испитаника није показала статистички значајну повезаност са највише, нити са најмање жељеним стилем живота. Односно, универзитатски предавачи мушког и женског пола у подједнакој мери преферирају стил живота у којем активност усмерена на стварање и откривање новог даје смисао животу. Са друге стране, они су уједначени и у непреферирању животног стила у којем је лепота мерило. Добијени резултат није у складу са хипотезом три, те се она одбације.

Табела бр. 5: Анализа варијансе за највише и најмање жељени стил живота у односу на полну припадност

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ЛЕПОТА	Between Groups	.001	1	.001	.001	.980
	Within Groups	463.483	285	1.626		
	Total	463.484	286			
СТВАРАЊЕ	Between Groups	.363	1	.363	.280	.597
	Within Groups	367.945	284	1.296		
	Total	368.308	285			

Утврђујући релацију између највише и најмање преферираног стила живота међу категоријама испитаника према универзитетском звању, анализа варијансе је показала да је звање извор разлика и према највише, као и према најмање преферираном стилу живота. Добијени резултат потврђује хипотезу четири.

Табела бр. 6: Анализа варијансе за највише и најмање жељени стил живота у односу на звање испитаника

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ЛЕПОТА	Between Groups	39.212	4	9.803	6.527	.000
	Within Groups	419.027	279	1.502		
	Total	458.239	283			
СТВАРАЊЕ	Between Groups	29.972	4	7.493	6.222	.000
	Within Groups	334.819	278	1.204		
	Total	364.792	282			

Добијене разлике међу посматраним категоријама испитаника су на нивоу значајности  $p=0,01$ . Вредност F-теста за најмање префериран стил живота износи  $F=6,53$ , док је његова вредност за највише префериран стил живота  $F=6,22$ .



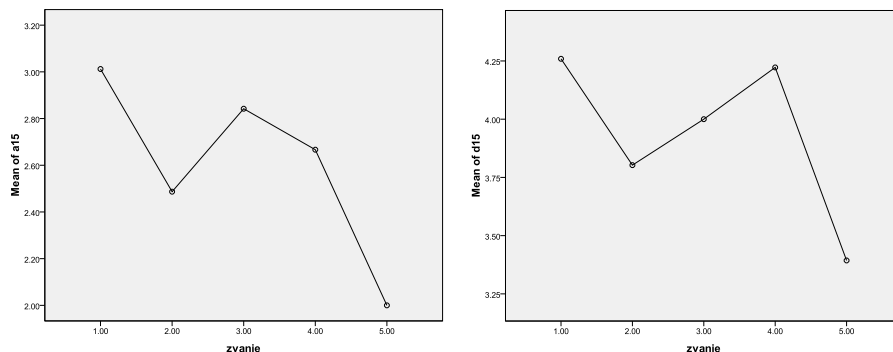


График бр.1а: Најмање преферирани стил живота према универзитетском звању

1б: Највише преферирани стил живота према универзитетском звању

На основу графика бр.1а видимо да су редовни професори, они са највишим универзитетским звањем, најмање усмерени на стил живота у којем највишу вредност има лепота. График бр.1б указује да су асистенти приправници и ванредни професори оне категорије испитаника који у животу преферирају да буду активни, да делују и стварају.

Када је критеријум за формирање категорија испитаника њихова спремност да узму учешће у унапређењу евалуације наставе, онда постоје статистички значајне разлике међу њима како у највише, тако и у најмање преферираном стилу живота. Дакле, пета хипотеза се прихвата.

Табела бр. 7: Анализа варијансе за највише и најмање жељени стил живота у односу на спремност испитаника да се ангажују у циљу унапређења евалуације наставе

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ЛЕПОТА	Between Groups	103.790	4	25.948	20.343	.000
	Within Groups	359.694	282	1.276		
	Total	463.484	286			
СТВАРАЊЕ	Between Groups	84.684	4	21.171	20.975	.000
	Within Groups	283.624	281	1.009		
	Total	368.308	285			

Табела бр.7 показује да су те разлике значајне на нивоу  $p=0,01$ , и за највише и за најмање преферирани стил живота. Вредност F-теста за најмање префериран стил живота износи  $F=20,34$ , док је његова вредност за највише префериран стил живота  $F=20,97$ .

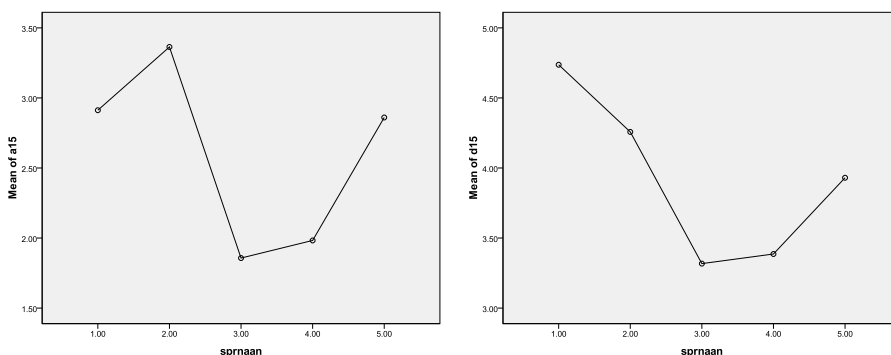


График бр.2: Најмање преферирани стил живота и спремност на ангажовање у циљу унапређења евалуације наставе (лево) и Највише преферирани стил живота и спремност на ангажовање у циљу унапређења евалуације наставе (десно)

Садржај леве стране Графика бр.2 указује да они предавачи који су неопредељени према личном учешћу у циљу унапређења евалуације наставе најмање преферирају животни стил у којем доминантну вредност има лепота.

### Закључак

Најчешће префериран стил живота ( $AC=3,92$ ; као и 42,2% испитаника) од стране универзитетских предавача је Активистички животни стил, у којем се могу реализовати сопствени потенцијали, непрестани активан однос и потреба да се нешто ствара. Предавачи као најмање пожељан стил живота препознају онај у којем доминира Лепота ( $AC=2,58$ ; као и 36,6% испитаника).

Најчешће префериран и најчешће актуелан стил живота је онај у којем се делује и ствара.

Утврђујући разлике у преференцијама поменутих животних стилова међу категоријама универзитетских предавача, закључујемо да пол није значајна одредница разлика. Редовни професори најмању важност придају стилу живота у којем лепота има важност, за разлику од асистената приправника ( $p=0.01$ ;  $F=6.53$ ). Асистенти приправници и ванредни професори међу свим универзитетским звањима највише преферирају стил живота у којем су активност и стварање начини за испољавање личног потенцијала. Овакав стил живота најмање је префериран међу редовним професорима,

те су добијене разлике међу звањима испитаника на нивоу значајности  $p=0,01$ , а вредност F-теста 6,22. Постоји и релација на нивоу утицаја спремности испитаника да буду лично активни у циљу унапређења евалуације наставе, и то према оба издвојена стила живота. Када се посматра стил живота у којем доминира лепота, онда је разлика међу категоријама испитаника на нивоу значајности  $p=0,01$ ,  $F=20,34$ , у смислу да овај стил живота најмање преферирају они који су испољили неодлучност у вези са својим ангажовањем како би допринели бољој евалуацији наставе, у односу на оне који који су испољили неспремност у правцу овог ангажовања. Као најзначајнији резултат истичемо то да они који нису спремни да допринесу квалитету евалуацији наставе управо највише преферирају стил живота којем активност и стваралаштво имају вредност ( $p=0,01$ ;  $F=20,97$ ). Највећу разлику у односу на ову категорију испитаника остварили су они који су неодлучни у вези са личним ангажовањем, како би се поправио процес евалуације наставе.

Кратко: 1) Пол није битна одредница преферираног стила живота.

2) Звање и спремност на ангажовање да се унапреди систем евалуације јесу значајне одреднице највише и најмање преферираног стила живота.



## ГОТОВОСТ ЗА ТРАСФЕРНЕ ПРОМЕНЕ У ИНТЕЛИГЕНЦИЈИ УЧЕНИКА ОСМОГОДИШЊЕ ШКОЛЕ

### I

#### *Готовост за обуку као унутрашњи и спољашњи конструкт*

Питање спремности (готовости) индивидуе за обучавање је из домена психологије развоја, учења и наставе. То је и питање које најчвршће повезује ове три значајне области психологије. Говорећи о спремности за учење Брунер (1960) је истицао да се сваком детету на сваком стадијуму његовог развоја може ефикасно предавати било који предмет у одговарајућем интелектуално прихватљивом облику. Стога је основни задатак наставе да деци било ког узраста, појмовну структуру одређеног предмета представи сходно дететовом начину сагледавања ствари. Отуда спремност за обучавање подразумева две ствари: а) дете које треба да савлада одређено градиво и б) градиво чији се начин презентовања може мењати.

Насупрот Брунеру, Гање (према: Кларицио 1977) сматра да је готовост детета да савлада одређено градиво „унутрашњи услов” и обухвата три компоненте: а) могућност детета да усредреди пажњу и одржи је дуже време на учењу градива, б) мотивацију за учење одређеног градива и ниво интелектуалног развоја на коме се дете налази.

Поред Брунера и Гањеа, интересантно схватање појма спремности дали су Озбел (1978) и Клариција (1977). Озбел разликује две врсте спремности: а) развојну спремност и б) предметну, тематску спремност. Развојна спремност је одређена когнитивном и интелектуалном зрелошћу ученика, док је предметна одређена степеном учениковог знања у датој области. У оба случаја ради се о некој спремности за нова учења. Развојна спремност, или функционална способност природно се повећава са узрастом и искуством (укључујући школско учење) и мора бити издвојена од специфичније спремности за предметне - тематске садржаје. Развојна спремност може бити описана терминима квалитативно различитих нивоа или стадијума когнитивног сазревања, али Озбел прави разлику између спремности и сазревања (матурације). Док је спремност кумулативни развојни продукт који одражава утицај свих генетских ефеката, свих раније изолованих случајних

---

\* blagojenetic@yahoo.com

искустава, свих ранијих учења на когнитивни образац и раст когнитивних могућности, дотле матурација обухвата оне прираштаје у способности који су својство генетских утицаја и/или случајног искуства. Стога, матурација јесте један од важних фактора учења, али није довољна сама по себи. Кларисио (1977) говори о „природној спремности” која подразумева једну Пијежеову концепцију схватања стадијума и „изазваној спремности” која одражава погледе многих средински оријентисаних психолога. Јасна разграничења појмова спремности и матурације срећемо у радовима наших аутора. Смиљанић (1969) истиче да зрелост или готовост за школско учење подразумева физичку, интелектуалну, социјалну и емоционалну зрелост, раније искуство и мотивацију за учење. Готовост и зрелост користе се као синоними, мада је појам готовости шири и адекватнији. Зрелост се више односи на стадијум развоја који зависи од унутрашњих фактора од физичког и физиолошког развоја. Готовост за учење укључује поред неуромускуларне зрелости, искуство и зрење као и мотивацију за учење. У том случају готовост је шири појам који у себи садржи и појам зрелости. Осим тога, зрелост значи достизање врхунца у развоју, а готовост значи спремност за нешто (примање нових знања, вештина). Дакле, готовост се не може свести на матурацију већ, поред матурације, укључује и друге факторе. Осим тога, за разлику од неких научника (на пример Гезела) који упорно тврде да их интересује само дете онакво какво оно јесте, али не и онакво какво бисмо желели да буде, Смиљанић истиче да је важно какво је дете, али важно је и како се може потпомоћи његов развој. Према томе, спремност, готовост и зрелост су појмови који се често користе као синоними у стручној психолошкој литератури и означавају степен у коме јединка може приступити учењу, усвајању неког садржаја. Нешић (2000) сматра да се између спремности и готовости може ставити знак једнакости, али појам зрелости може имати уже и шире значење. Према ужем значењу зрелост подразумева биолошку компоненту спремности индивидуе, односно показује у ком степену је индивидуа биолошки, анатомски и физиолошки зрела за учење, усвајање одређеног садржаја. У овом случају зрелост означава неко стање завршеног развоја. У ширем смислу зрелост, осим биолошке, обухвата и друге компоненте као што су: психолошка, социјална, искуство и понашање индивидуе. Психолошка компонента показује на ком стадијуму развоја треба да буду когнитивне, конативне и емоционалне карактеристике детета, затим карактеристике личности детета, пре свега, његове интелектуалне и друге способности, карактеристике темперамента, карактера, да би индивидуа могла успешно да усваја, одговарајући садржај. Искуство као компонента односи се на степен информисаности и претходног знања који су неопходни за усвајање нових садржаја. Социјална спремност и спремност у понашању одређује ниво комуникације и односа јединке са другима као и степен прилагођеног понашања који су такође неопходни за успешно учење и наставу. У овом значењу зрелост означава неко стање на почетку неког развоја, развоја који треба да уследи. Дакле, спремност је, с једне стра-

не, кумулативни развојни продукт који одражава утицај свих генетских ефеката, свих раније изолованих случајних искустава и учења на раст когнитивних и других могућности јединке, а са друге стране, спремност може да сачињава више посебних способности за учење уског сегмента неког предмета или пак посебан метод који је примењен у стицању тог знања.

### *Спремност за трансферне промене*

Спремност за трансфер (трансферне промене) може се одредити као кумулативни развојни продукт који одражава утицај свих генетских ефеката, свих раније изолованих случајних искустава и учења на раст когнитивних и других могућности јединке. Осим тога, спремност обухвата и више посебних способности за учење уског сегмента неког предмета или пак, посебну (примењену) методу стицања знања. Развој појединца, посебно когнитивни и интелектуални, условљени су квалитетом међусобне интеракције наследних и срединских чинилаца чијем квалитету суштински доприноси активност појединца. Из тог разлога, по нашем уверењу, акценат истраживача когнитивног и интелектуалног развоја, треба да буде у трагању и дефинисању узрасних периода када се у индивидуи дешавају матурационе промене или припреме за промене. У том периоду би требало утицати посебно припремљеним и теоријски осмишљеним програмима.

Трансферне промене су посебна врста развојних промена. У овом раду реч је о променама у општој интелигенцији које су изазване ефектима посебно припремљеног и теоријски осмишљеног експерименталног програма. Комплексност трансферних промена опредељује и специфичан експериментални нацрт. То је нацрт који има више експерименталних група, узраста и више финалних (завршних) мерења. На основу оваквог експерименталног нацрта може се доћи до одговора на многа питања из области трансфера, али за овај рад је посебно актуелно питање: *на ком узрасту је најбоље подстицати (уз примену експерименталног програма) развој интелигенције*, дакле, питање спремности субјеката за трансфер (Кларицио 1977; Нешић 1997, 2006).

## II

### *Проблем, циљ и хипотеза истраживања*

Досадашња истраживања о трансферу у области интелигенције (скроман број) махом су се бавила питањима утврђивања да ли постоји трансфер вежбања на развијање интелигенције (Фергусон 1956, Квашчев 1981, Вучић 1971, Нешић 2000); нека од њих су проверавала трајност ефеката (Квашчев 1981, Нешић 2000), нека су, пак, истраживала да ли трансферне промене зависе од нивоа развијености саме интелигенције пре почетка експеримента (Квашчев 1981, Вучић 1971, Нешић 2000), потом, у којој мери трансфер у области интелигенције зависи од врсте експериментал-

ног програма (Нешић 2000). Међутим, према нашем мишљењу, у области васпитљивости интелигенције значајно је истраживати и зависност трансферних промена од узраста ученика и типа интелигенције која се испитује.

Према томе, *циљ* овог рада је приказати у области интелигенције ученика резултате трансферзално-лонгитудиналног испитивања трансферних промена који указују на разлике у спремности за трансферне промене ученика од девете до петнаесте године. Очекивано је да ће овако конципиран и теоријски осмишљен експериментални програм оставити не само значајне позитивне трансферне ефекте на примењене тестове интелигенције него и показати да трансферне промене у интелигенцији зависе од узраста субјеката и врсте теста којим се процењује интелигенција.

#### *Експериментални програм и инструменти испитивања*

У истраживању је примењен експериментални програм који је имао две целине: а) вежбање ученика у алгоритмима за развијање механизма сазнајних функција и б) вежбање ученика у логичко-перцептивним играма. Први, већи део програма концентрисан је на развијање следећих алгоритама: алгоритми за прецизно пресликавање узора (модела); алгоритми за вежбање брзине и тачности у проналажењу елемената; алгоритми откривања односа у перцептивном пољу; алгоритми откривања елемената и фигура у датим сликама; алгоритми за откривање фигура које имају исти облик, облик и величину, облик величину и положај; алгоритми за визуелно памћење садржаја у простору и графичко приказивање. Други, мањи део програма обухватио је следеће логичко перцептивне игре: класификација елемената, подударност облика, састављање квадрата, нови облици и допуњавање празнина. Основни циљ оба дела програма био је развијање вештина и механизма сазнајних функција, у првом реду перцепције и мишљења. Експериментални програм је реализован комбиновањем двеју стратегија: стратегије алгоритамског вођења и стратегије откривања у решавању проблема. Резултати анонимне анкете испитаника показали су да је експериментални програм за већину ученика био потпуно нов и сами ученици су позитивно оценили сваку реализовану вежбу. Поред овога, може се претпоставити да су у склопу програма развијани и неки од сазнајних мотива, стицана нова искуства, методе и технике решавања проблема (опширније о експерименталном програму видети у: Нешић 1988, Нешић 2006).

За мерење интелектуалних способности коришћени су следећи тестови интелигенције:

1. *Равенове прогресивне матрице*. Овај тест је добро познат не само психолозима него и широј јавности јер се често примењује у пракси. Тест садржи пет серија по дванаест задатака. Тест је тако конструисан да се тежина задатака повећава по опадајућој дијагонали матрице што значи да су најлакши они задаци који се налазе на почетку серије А, Б, Ц а најтежи



они који се налазе на крају серије Д, и Е. Тест је задаван као тест снаге, а сваки тачан одговор вреди један поен. За обраду података су коришћени сирови скорови а не IQ вредности. Наше искуство са овим тестом показало је да је ово тест који захвата не само законе едукације које је открио и дефинисао Спирман већ и одређени стил решавања проблема. Приступ у коме се испитаник држи једног принципа у решавању задатака и није спреман да промени принцип и да покаже флексибилност у томе и неку врсту комбинације више принципа, односно речима Ханта (1975, према: Лоусон, Кирби 1981), слабије примењује аналитичку, а више гештALT стратегију, онда, испитаник нарочито код тежих задатака даје погрешне одговоре. Подаци контролне групе, у оквиру трансферзално-лонгитудиналног испитивања послужили су за израчунавање коефицијента поузданости који износе: у трећем разреду 0,83, у петом 0,71, и у седмом 0,82.

2. *Вербалне аналогije*. Овај тест је конструисао А. Буквић по узору на истоимени суптест теста “Вербална серија” Б. Стевановића. Тест садржи 30 задатака и задаван је као тест брзине, а сваки тачан одговор вреди један поен. Испитаник треба најпре да увиди однос између две речи, па да онда задатој речи од пет понуђених пронађе ону која са задатом стоји у истом односу као прве две речи. Дакле, овај тест је типичан представник теста чију психолошку основу чине добро познати Спирманови закони едукације. Подаци контролне групе, у оквиру трансферзално-лонгитудиналног испитивања, послужили су за израчунавање коефицијента поузданости који износе: у трећем разреду 0,65, у петом 0,71, и у седмом 0,71.

3. *Парови речи*. Тест је преузет из Института за психологију у Београду, а кориштен је у истраживањима А. Буквића и сарадника. У овом тесту испитаник треба да од пет понуђених речи пронађе једну која највише повезује две речи. Тест има 22 задатка. Задаван је као тест брзине, а сваки тачан одговор вреди један поен. Подаци контролне групе, у оквиру испитивања, послужили су за израчунавање коефицијента поузданости који износе: у трећем разреду 0,38, у петом 0,41, и у седмом 0,84.

4. *Дефинисање речи*. Ово је стандардни тест скала Бине-Симоновог типа у коме се тражи одређење значења речи. У овом истраживању кориштена је листа од 50 речи из Нове београдске ревизије Бине-Симонове скале. Тест је задаван групно. Субјекти су одговарали тако што су добивши листу од 50 речи, своје одговоре уписивали поред задатих речи. Тест је задаван као тест снаге, а сваки тачан одговор је вреднован једним бодом. Коефицијенти поузданости рачунати на основу података чланова контролне групе износе: у трећем разреду  $r=0,48$ , у петом  $r=0,62$  и седмом  $r=0,76$ .

За овакав избор тестова определили смо се из два битна разлога: 1. одабрати тестове различите по садржају и 2. одабрати тестове различите по психолошким операцијама које региструју. Поред једног невербалног и два вербална теста који су дирекне мере оних психолошких операција које чине психолошку природу Спирмановог Г фактора у истраживање је укључен и тест “Дефинисање речи”, који се по психолошким операцијама битно

разликује од претходних тестова. Другим речима, пошло се од става Кате-ла о томе да су тестови попут Равенових прогресивних матрица добра мера тзв. флуидне интелигенције, а тестови као што је “Дефинисање речи” добра мера тзв. кристализоване интелигенције. Од вербалних тестова су укључена и два теста која региструју релације између речи што се према Берту разликује од тестова разумевања вербалног садржаја.

### III

#### *Експериментални план истраживања и емпиријски докази*

Полазећи од природе проблема овог рада, а то је да се утврди који је узраст ученика од девете до петнаесте године погоднији у смислу подстицања развоја интелигенције ученика посебно припремљеним програмом, било је неопходно за анализу рачунати просечна напредовања група, тражити разлике између просечних напредовања контролне и експерименталне групе и на крају сагледати разлике – разлика (тзв. “чисте износе трансфера”) између узрасних периода или узрасних нивоа. Разлике разлика као “чисти износ трансфера” не морају се тестирати, већ је довољно направити ранг утврђених промена. Стога, најпре читаоцу приказујемо експериментални план трансверзално - лонгитудиналног испитивања, а затим резултате.

#### *Експериментални план испитивања*

С циљем добијања одговора на питање спремности ученика за трансферне промене изведено је експериментално истраживање трансферзално – лонгитудиналног типа са три паралелне групе, три сукцесивна мерења интелигенције на три узрасна нивоа. Овај нацрт (шема 1) допушта одговоре на више питања из области трансферних промена, али за нас је овом приликом битно питање спремности индивидуе за трансферне промене. С обзиром на то да овај нацрт има две експерименталне групе у којима је реализован исти експериментални програм, али у различитим разредима, онда се одговор на питање спремности за трансферне промене може добити упоређивањем разлике разлика у напредовању контролне и експерименталне групе различитих узраста и то на три начина:

*Први*, вероватно и најобјективнији, састоји се у томе што се у оквиру првог периода праћења утврђује разлика у напредовању између прве експерименталне (Е1) и контролне групе (К) која се упоређује са разликом у напредовању између друге експерименталне (Е2) и контролне групе у оквиру другог периода праћења. Ова поређења се ураде и на осталим узрасним нивоима.

Шема 1.

Трећи узрасни ниво

	први период праћења			други период праћења	
К група	A1	-	A2	-	A3
E1 група	A1	B	A2	-	A3
E2 група	A1	-	A2	B	A3

Други узрасни ниво

	први период праћења			други период праћења	
К група	A1	-	A2	-	A3
E1 група	A1	B	A2	-	A3
E2 група	A1	-	A2	B	A3

Први узрасни ниво

	први период праћења			други период праћења	
К група	A1	-	A2	-	A3
E1 група	A1	B	A2	-	A3
E2 група	A1	-	A2	B	A3

Легенда: почетно мерење (A1), завршно мерење I (A2), завршно мерење II (A3), B-вежбање

Други, нешто мање објективн начин састоји се у поређењу напредовања прве експерименталне групе у првом периоду праћења са напредовањем друге експерименталне групе у другом периоду праћења. Ова поређења напредовања експерименталних група се врше и на осталим узрасним нивоима што омогућава закључак о томе који период праћења има највише користи од примењеног експерименталног програма.

Трећи начин се састоји у поређењу напредовања експерименталних група за оба периода праћења, односно, узрасног нивоа. Ово поређење се врши и на осталим узрасним нивоима, што омогућава да се утврди на ком узрасту је експериментални програм био најефикаснији.

Истраживање је обухватило 18 одељења од којих је шест било у првој експерименталној групи (E1), других шест у другој експерименталној групи (E2) и трећих шест у контролној групи (К). Како су обухваћена три узрастна периода, онда је на сваком узрасном периоду било по шест одељења, или четири експериментална и два контролна. Укупно је испитано око 540 ученика. Истраживање је почело почетком трећег, петог и седмог разреда, а завршено крајем четвртог, шестог и осмог разреда.

Подаци су сређени и обрађени путем анализе коваријансе и тестирања значајности промена и разлика између промена.

*Резултати истраживања*

С циљем добијања одговора на питање на ком узрасту, разреду је корисније подстицати развој интелигенције ученика путем посебно припремљеног и теоријски осмишљеног програма приказују се две врсте анализе резултата: а) анализа коваријансе и б) тестирање значајности разлика између промена.

а) Анализа коваријансе

Коваријансе приказане у табелама 1, 2 и 3 показују следеће:

а) када се упореде први, други и трећи узрасни период (табела 1), види се да су у свим тестовима интелигенције значајне вредности за коваријансе (F) што указује на разлике у темпу развоја интелигенције на ова три узрасна периода. Те разлике су веома вероватне између група, узраста и донекле, интеракције група и узраста. За овај рад су од посебног значаја коваријансе које се односе на узраст јер сугеришу разлике у променама у интелигенцији код ученика различите старости.

*Табела 1: Коваријансе на тестовима интелигенције – финално II и иницијално испитивање (први, други и трећи узрасни период)*

Тестови	Ефекти	F (коваријанса)	p (ниво значајности)
Равенове прогресивне матрице	Група	76.552	0.01
	Узраст	13.182	0.01
	Група x узраст	0.474	-
Вербалне аналогije	Група	59.403	0.01
	Узраст	7.922	0.01
	Група x узраст	2.729	0.05
Парови речи	Група	52.322	0.01
	Узраст	4.546	0.01
	Група x узраст	5.897	0.01
Дефиниције речи (речник)	Група	43.095	0.01
	Узраст	7.771	0.01
	Група x узраст	4.678	0.01

Табела 2: Коваријансе на тестовима интелигенције – финално I и иницијално испитивање (трећи, пети и седми разред) – прва фаза експеримента

Тестови	Ефекти	F (коваријанса)	p (ниво значајности)
Равенове прогресивне матрице	Група	27.386	0.01
	Узраст	22.719	0.01
	Група x узраст	2.768	0.05
Вербалне аналогије	Група	30.238	0.01
	Узраст	6.168	0.01
	Група x узраст	0.759	-
Парови речи	Група	36.338	0.01
	Узраст	4.392	0.01
	Група x узраст	0.481	-
Дефиниције речи (речник)	Група	94.440	0.01
	Узраст	18.927	0.01
	Група x узраст	4.252	0.01

Табела 3: Коваријансе на тестовима интелигенције – финално II и финално I испитивање (четврти, шести и осми разред) – друга фаза експеримента

Тестови	Ефекти	F (коваријанса)	p (ниво значајности)
Равенове прогресивне матрице	Група	66.839	0.01
	Узраст	2.018	-
	Група x узраст	1.614	-
Вербалне аналогије	Група	101.988	0.01
	Узраст	11.264	0.01
	Група x узраст	3.125	0.05
Парови речи	Група	62.197	0.01
	Узраст	4.522	0.01
	Група x узраст	7.255	0.01
Дефиниције речи (речник)	Група	53.595	0.01
	Узраст	3.406	0.05
	Група x узраст	1.126	-

б) када се упореде трећи, пети и седми разред (табела 2) утврђене су у свим тестовима коваријансе које указују на различита напредовања у решавању тестова интелигенције. Очигледно је да коваријансе које се односе на испитиване групе и испитиване узрасте указују на постојање разлика у напредовању субјеката различитих група и различитих узраста. Такође, очигледно је да напредовање у неким тестовима зависи и од заједничког утицаја групе и узраста.

ц) када се упореде напредовања четвртог, шестог и осмог разреда (табела 3) показало се да у неким тестовима напредовање у интелигенцији зависи од групе, узраста као и узајамног деловања групе и узраста. За наш

проблем су посебно важне коваријансе које се односе на узраст субјеката, а које указују на постојање разлика у напредовању између субјеката истраживања различитих разреда.

Дакле, анализа коваријансе указује на разлике у напредовању експерименталних и контролних група, потом на разлике у напредовању испитиваних узраста и коначно, на интеракцију група и узраста, односно, чињеницу да напредовање у интелигенцији зависи од узраста и статуса субјеката у експерименту. Ради добијања ближег одговора на питање *на ком узрасту су разлике у напредовању између група биле највеће* у тестовима интелигенције, приступљено је тестирању значајности разлика између промена код ученика различитих група и узраста.

#### б) Тестирање значајности разлика између промена.

Због ограничености простора, у овом раду се тестирања значајности разлика између промена не приказују детаљно, већ се дају на увид вредности које говоре о тзв. *износу трансфера* и рангу истих, што пружа прилику да се закључи који од испитиваних узраста је погоднији за подстицање развоја интелигенције. Табелом 4 даје се преглед разлика између напредовања експерименталних и контролних група, односно “износи трансфера” експерименталног програма и њихов ранг.

Очигледно је да у тестовима “Равенове прогресивне матрице” и “Дефинисање речи” постоји израженије напредовање код старијег узрастног периода, али у тестовима “Вербалне аналогije” и “Парови речи” постоји тенденција бољег напредовања ученика млађих разреда. Ово упућује на закључак да напредовање на тестовима интелигенције под утицајем експерименталног програма зависи не само од узраста ученика него и природе психолошких операција које захвата тест интелигенције.

Табела 4: Износ трансфера (ИТ) и рангови на тестовима интелигенције код ученика различитог узрастног периода

Узрасни период	Равенове прогр.матрице		Вербалне аналогije		Парови речи		Дефинисање речи		Просечни ранг
	ИТ	рг	ИТ	рг	ИТ	рг	ИТ	рг	
I (3 - 4. разред)	7,187	2	2,783	2	3,664	1	10,321	2	1,8
II (5 - 6. разред)	6,988	3	4,819	1	2,798	2	7,376	3	2,2
III (7 - 8. разред)	11,825	1	1,821	3	1,547	3	13,097	1	2,0

Овај детаљнији податак пружио је могућност поређења разлика између промена (износа трансфера) по разредима (табела 5).

Табела 5: Износ трансфера (ИТ) и рангови на тестовима интелигенције код ученика од трећег до осмог разреда

Разред	Равеност про- гр.матрице		Вербалне аналогije		Парови ре- чи		Дефини- сање речи		Просечни ранг
	ИТ	рг	ИТ	рг	ИТ	рг	ИТ	рг	
Трећи	3,584	6	2,653	4	3,006	4	8,477	3	4,25
Четврти	9,211	2	4,539	2	4,320	1	7,543	5	2,50
Пети	5,492	4	2,581	5	3,749	3	11,601	2	3,50
Шести	4,570	5	5,464	1	4,108	2	8,257	4	3,00
Седми	9,445	1	2,538	6	2,441	5	18,335	1	3,25
Осми	6,357	3	4,003	3	2,439	6	6,261	6	4,50

У табели 5 се може на основу просечног ранга уочити да су најбоље напредовали ученици четвртог, а најслабије ученици осмог разреда. Када се пак посматрају тестови, онда су ученици седмог разреда најбоље напредовали на тесту “Дефинисање речи”. На тесту “Равеност прогресивне матрице” најбоље су напредовали ученици седмог разреда, али су веома успешни били и ученици четвртог разреда. Највећи износ трансфера експерименталног програма на тесту “Вербалне аналогije” показао се код ученика шестог разреда, а на тесту “Парови речи” код ученика четвртог разреда. Дакле, и упоређивање напредовања по разредима указује на чињеницу да износ трансфера, односно, ефикасност експерименталног програма зависи не само од узраста него и врсте тестова интелигенције.

Да сумирамо: Анализа коваријансе и тестирање значајности разлика између промена ученика различитог узраста показују следеће:

а) ученици седмог разреда су исказали најбољу спремност за способност схватања, разумевања и дефинисања речи или речима Гарднера тзв. лингвистичке интелигенције.

б) ученици седмог и ученици четвртог разреда су показали подједнаку спремност за развијање едукације релација и корелата који чине психолошку основу Спирмановог Г-фактора

ц) ученици четвртог и шестог разреда су показали подједнаку спремност за развијање способности уочавања релација између речи (Вербалне аналогije) и способности апстраховања битних од небитних карактеристика између речи (Парови речи).

Према томе, истраживање је показало да промене у тестовима интелигенције изазване деловањем експерименталног програма зависе не само од узраста ученика него и врсте психолошких операција које захватају примењени тестови интелигенције.

## Литература

Озбел и др. 1978: D. P. Ausubel, et al, *Educational Psychology*, Holt: Rinehart and Winston, 163-261.

- Блум 1964: S. B. Bloom, *Stability and change in human characteristics*, New York: Wiley.
- Буквић 1980: А. Bukvić, *Merenje intelektualnih sposobnosti*, Psihološka istraživanja 2. Institut za psihologiju, Beograd. 128-222.
- Кларицио и др. 1977: Clarizio, H. F., Craig, R. C., Mehrens, W. A. (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Psychology*. Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn & Becon, 72 - 160
- Фегусон 1956: G. Ferguson, *On transfer and the abilities of man*, Canadian Journal of Psychology N 10, 121-131.
- Хант 1961: J. M. Hunt, *Intelligence and Experience*, New York: Ronald.
- Ивић 1977: I. Ivić i sar. *Razvoj i merenje inteligencije*, Том I, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Квашчев 1981: R. Kvašček, *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*, Beograd: Nolit.
- Лоусон, Кирби 1981: B. Lawson, and J. Kirby, *Training in information processing algorithms*, Journal Educational Psychology, 51, 321-335.
- Нешић 1983: В. Нешић, *Различити начини развијања независности од пола као димензије когнитивног стила ученика*, Зборник радова Филозофског факултета у Нишу, књига 8, 171-182
- Нешић 1994: В. Nešić: *Vaspitljivost verbalnih sposobnosti kod učenika od devete do petnaeste godine*, Beograd: Psihologija, SDPS, 337-352.
- Нешић 1995: В. Nešić: *Misaone igre*, Niš: Studentski kulturni centar
- Нешић 1997: В. Nešić: *Age and Transferal changes in intelligence of pupils*, University of Niš: Facta Univerzitatatis, No 5.
- Нешић 1998: В. Nešić: *Produženi transferni efekti - metodološki concept i empirijski dokazi*, Psihologija 3, Beograd. SDPS, s.33-46.
- Нешић 2006: В. Nešić: *Razvojne i transferne promene u primarnim mentalnim sposobnostima učenika*, Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Нешић 2010: В. Nešić: *Ciljevi nastave u svetlu novijih teorija transfera i reforme osnovnog obrazovanja*, Pedagogija, Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
- Пијаже 1978: Ž. Pijaže: *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Nolit.
- Смиљанић 1969: V. Smiljanić, *Gotovost dece za polazak u školu, od čega zavisi i kako se utvrđuje*, Beograd: Psihologija 3, SDPS, 63-72.
- Смиљанић 1978: V. Smiljanić: *Verbalne sposobnosti u merenju inteligencije*, Beograd: Psihologija 3, SDPS.
- Спирман 1923: Ch. Spearman, *The Nature of intelligence and Principles of Cognition*, London: Macmillan.
- Стернберг 2003: R. Sternberg, *Cognitive Psychology*, Wadsworth, a division of Thomson Learning, Inc. 3rd edition, 520-522.
- Терстон 1938: L.L. Thurstone, *Primary mental abilities*, Chicago: University of Chicago Press.
- Вучић 1971: L. Vučić: *Razvijanje shvatanja socijalnih odnosa kod učenika*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.



## ТИПОВИ АФЕКТИВНЕ ВЕЗАНОСТИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈА СТИЛА РУКОВОЂЕЊА

### Увод

Руковођење је под утицајем бројних фактора од најширих друштвено економских фактора, преко фактора у организацији, типа организације (војне, религиозне, производне, научне итд.), састава групе, захтева и способности запослених, врсте задатка и неизбежно под утицајем фактора личности руководиоца, његовог карактерног склопа, интелектуалних способности, мотива, вредности итд. Стил руковођења производ је бројних спољашњих фактора и пројекција бројних унутрашњих фактора личности руководиоца. Свакако да се и стил афективне везаности руководиоца одражава на његове односе са подређенима односно на преферирани стил вођства.

Појам афективне везаности (attachment) увео је у науку енглески психоаналитичар Џон Болби. Афективну везаност дефинише као специфичан, неравноправан однос између мајке и детета, који се формира у најранијем детињству и траје током целог живота. Почетна искуства са мајком или староцем стварају унутрашњи радни модел у оквиру кога се развијају очекивања појединца од себе и других (Bowlby 1969, 1973). Појам унутрашњег радног модела кључни је појам теорије афективног везивања. Унутрашњи радни модел себе чини скуп веровања и очекивања детета који је настао на основу квалитета односа родитеља према детету. Унутрашњи радни модел значајних других чини скуп очекивања и веровања детета у односу на друге, а настао је као производ понашања родитеља према детету. Модел емотивне везаности чине три елемента:

1. Ко је фигура за коју се везујемо?
2. Каква се врста реакције очекује од фигуре за коју се везујемо?
3. Колико самство види себе прихваћеним у очима фигуре за коју се везује (Bowlby 1973)?

Мери Ејнсворт прва је предложила концепт типа афективне везаности. На основу својих истраживања Болбијеве теорије афективне везаности и теорије сигурности, дала је прву класификацију од три основна типа афективне везаности –несигурни/избегавајући, сигурни и несигурно амбивалентни тип. Познавање раног стила (типа или модела) афективне веза-

---

\* olla717@open.telekom.rs

ности може да помогне у предвиђању понашања и квалитета односа у каснијем животу особе.

Око питања стабилности стила афективне везаности током живота индивидуе постоје разлике међу истраживачима. По Колинсу и Риду стил има тенденцију да буде стабилан током целог живота (1994). Други аутори слажу се да је афективна везаност стабилан модел, али да се ипак може мењати као резултат промена главних животних искустава (Hamilton 2000).

У зависности од аутора и у зависности од истраживања постоје различите поделе и различити трокатегоријални и четворокатегоријални модели афективне везаности. У овом раду бавићемо се четворокатегоријалним моделом афективне везаности.

Мери Мејн и сарадници конструисали су Интервју за процену афективне везаности одраслих ААИ (Adult Attachment Interview, George, Kaplan & Main) и утврдили постојање четири афективна стила и то:

„Дс” или „избегавајући” тип афективне везаности,

„Ф” или „сигурни” тип афективне везаности,

„Е” или „симбиотски” тип афективне везаности,

„Уд” или „дезорјентисано/дезорганизовани” тип афективне везаности.

Тип „Дс” – или особе са избегавајућим типом афективне везаности одбрамбено су фокусиране особе. Одбрамбено негују негативан модел других, а позитиван модел себе који настаје због мајчиног или стараочевог одсуствовања и неодговорности. Позитиван модел себе чини да инвестирају само у себе, али и у део реалности за који верују да их неће изневерити, у своја постигнића, и у материјалне ствари. Емоције нису добијали, па и не умеју ни да их пруже. Негативан модел других уверава их да треба остати затворен, дистанциран и неповерљив према другима. Део њихове одбране је порицање важности емоција и емоционалног, као и склоност црном хумору и цинизму.

Тип „Ф” су особе са сигурним типом афективне везаности. Особе овог типа имају осећај да су прихваћене. Оне су самопоуздане, аутономне личности, које су спремне за животне ризике, баш као и за животне радости. Њихови капацитети да изађу на крај са животним тешкоћама велики су и неоптерећени траговима детињства. Партнерима, деци и сарадницима пружају пажњу, љубав и подршку.

Тип „Е” су особе са симбиотским типом афективне везаности и оне су преокупиране фигуром афективног везивања. У сталној су борби за афективном наклоношћу и пажњом партнера и других особа, и сталном страху да их не изгубе. Будући да је њихова стратегија борба за наклоност и пажњу, препознајемо их као несамосталне и као лепљиве особе. Склони су претераном укључивању у афективни однос, и тако напорни као пријатељи, партнери, родитељи. Не реагују на потребе и жеље других и недоступни су када су потребни, али су чак и превише укључени онда када други то не желе.

Тип „У/д ” су особе са дезоријентисано/дезорганизованим типом афективне везаности. Особе овог типа имају углавном ниско мишљење о себи и другима. Брине их и лако повређује одбијање од других особа. Због негативне слике о себи и другима, истовремено имају потребу за везивањем, да би поправили негативну слику о себи, али и страх од везивања односно одбацивања, зато што је страх од одбацивања одраз негативне слике о другима, тако да су у сталном конфликту. Наравно, несвесни овог базичног конфликта, склони су ирационалним, конфузним објашњењима сопственог амбивалентног понашања.

Келер (2001) је у складу са трокатегоријалним моделом афективне везаности описао понашање и очекивања руководиоца и запослених.

Запослени са *сигурним моделом* афективне везаности претпостављају да ће њихови руководиоци бити осећајни, одговорни људи на које се могу ослонити. Самим тим, сигурни појединци улазе у организацију са позитивним очекивањима од лидера. Они показују позитиван став, поверење и пријемчивост. За узврат, руководиоца може да одговори, тако што ће се понашати у складу са овим позитивним очекивањима и ставом следбеника и сигурном следбенику пружити подршку, пажњу и разумевање. На тај начин испуњавају се његова очекивања од лидера.

Следбеници са *анксиозно-амбивалентним моделом везаности*, који су се као деца ослањали и везивали за непоуздане стараоце и само повремено добијали подршку, очекују да ће њихов лидер, такође бити „неконзистентно осећајна“ особа на коју се не могу ослонити. Они приступају организацији без јасне идеје шта да очекују. Као особе које немају високо мишљење о себи, не сматрају да заслужују пажњу и подршку надређених. Али преокупирани приврженошћу могу се „окачити“ о своје надређене. Оптерећени захтевима оваквих следбеника, руководиоци могу да покажу дистанцирање и повлачење подршке и пажње. Својим понашањем подређени ненамерно наводе вође да испуне њихова очекивања о недоследној подршци.

Следбеници са *несигурним моделом* везаности очекују да ће вођа бити неодговоран, неосетљив човек на кога се не могу ослонити. Несигурни следбеници, своју негативну слику о лидерима могу пренети својим надређеним, ускраћивањем поштовања и показивањем неповерења. Суочени са таквим понашањем следбеника, надређени изграђују негативну слику о њима и узвраћају непријатељским понашањем, непружањем подршке и поштовања. Тако испуњавају очекивања која несигурне особе имају о надређенима.

Надређени, такође, имају изграђене своје моделе емотивне везаности. Вођа са сигурним моделом емотивне везаности, вероватно ће бити пријемчив за индивидуалне потребе следбеника пружајући емотивну и другу подршку када је потребно. Такође могу да показују високу обзирност и да буду интелектуално стимулативни, што представља кључне елементе трансформационог вођства (Popper et al. 2000). Они својој улози вође

приступају са више сигурности и имају више поверења у своје способности да ће се добро снаћи у тој улози.

Лидери са анксиозно амбивалентним моделом емотивне везаности одрасли су поред родитеља са недоследним односом према детету. Анксиозно амбивалентни родитељски стил одликује „наметљиво родитељство“, оријентисаност и пријемчљивост за дете, али и директно мешање родитеља, нарочито мајки, које се чешће баве дететом, у аутономију детета. Сходно томе, анксиозно амбивалентни лидери могу показивати пажњу и наклоност према подређенима, али такође могу показивати сумњу у њихове способности и знање. Тиме несвесно подривају њихово осећање сигурности и чине их зависнијим од себе. Анксиозно амбивалентне вође могу да уживају у тој улози, али исто тако и да сумњају у своју способност за вођство.

Вође са несигурним моделом емотивне везаности одрасле су поред несталних родитеља, који су њихову потребу за пажњом и приврженошћу тумачили као склоност манипулисању. Њихови родитељи пренебрегавали су емотивне потребе своје деце и превасходно се фокусирали на своје потребе. Истраживања показују да особе са несигурним моделом афективне везаности стварају тешкоће људима који су емоционално везани за њих. Руководиоци са овим типом афективне везаности могу показивати непажњу и ускраћивати емотивну подршку својим следбеницима, а њихову потребу за подршком тумачити као манипулацију и настојање да се избегне посао. Руководиоци овог типа најчешће су амбивалентни према својим капацитетима за улогу руководиоца. Њихов суздржан однос према подређенима може временом изазвати резервисаност и удаљавање запослених.

Кан и Крам (1994) наводе да идентификовање модела афективне везаности јединке може пружити драгоцене информације о томе како ће та иста особа поступати када се ради о ауторитету, било шефу, менаџеру или супервизору. Први неговатељи детета су прве ауторитативне фигуре и као такве оне представљају модел (матрицу) за оно што људи очекују у односима са ауторитетом. Кан и Крам наводе да се унутрашњи модели ауторитета, као и унутрашњи модели афективне везаности, покрећу појавом анксиозности која се јави у сусрету са ауторитетом. Унутрашњи радни модели служе као матрица или модел кроз који једна особа разуме и тумачи дневна искуства и односе са другим људима, партнером, шефом, сарадницима на послу, враћајући ту особу у оно време и искуства када су се модели изграђивали и када је била зависна од моћних одраслих (Hirschhorn 1988).

Зандер (1993) истиче да новија литература која се бави проучавањем психологије радних организација и психодинамиком односа између људи у организацији све чешће користи концепт унутрашњег модела, који преко појединача обликује живот у организацији.

Хазан и Шавер (1990) били су први који су повезали афективно понашање са радним ангажовањем запослених у организацијама. Они су указали да се радна активност запослених у организацијама може схватити слично ономе што Болби назива „истраживањем“. Утврдио је да се запо-

слени различито радно ангажују у зависности од стила афективне везаности.

Харди и Баркам (1994) допунили су рад Хазана и Шавера. Они су конструисали скалу за мерење степена проблематичних односа са колегама и односа према послу, а затим проверавали повезаност ових димензија са афективним стилем. Њихови резултати показали су да је анксиозно/амбивалентни стил у корелацији са анксиозношћу везаном за обављање посла и бригом у вези односа са колегама, а такође је избегавајући стил у корелацији са општим незадовољством послом, свађама са колегама, бригом због радног места и тешкоћама у социјалном животу и односима код куће.

Симпсон и Ролс (1994) истичу да менаџери који у организацијама стварају безбедно окружење, служе као фигуре афективне везаности.

Хат (1991) је истраживала утицај стила афективне везаности на решавање свакодневних проблема који постоје у односу надређени – подређени, тј. Менаџер – запослени. Дошла је до закључка да несигурно афективно везани менаџери имају више проблема у проналажењу задовољавајућих радника, него што је то случај са менаџерима који имају сигуран стил афективне везаности.

Нелсон и Квик (1991) износе да врло важну улогу у понашању менаџера игра њихов афективни стил. Јак и подржавајући, менаџер може да помогне запосленима да развију самопоштовање и самопоуздање. Они сматрају да менаџери који имају менторе који им помажу и који су подржавајуће фигуре могу боље да се сналазе у вођству, да се понашају уравнотеженије, да њихово вођство буде мање стресно и за њих и за запослене, него када би руководили по свом нахођењу

У једној лонгитудиналној студији Бурге и сарадници (1977) на узорку матуранткиња испитивали су повезаност стила афективне везаности, школског успеха и радног ангажовања на послу. Резултати су показали да је стил афективне везаности у корелацији са залагањем на послу, задовољством на послу, доживљајем анксиозности, склоности претераном преузимању обавеза. Надвосмислен резултат је да сигуран афективни стил даје капацитет младим женама да успешно преговарају о свом послу, пријему на посао и да слободно истражују свој посао.

После више година праксе и бројних истраживања вођства, Фидлер (1964, 1967) је развио први ситуациони приступ вођству. Сматра да ситуациони фактори вођства леже у карактеристикама запослених, карактеристикама задатка и карактеристикама руководиоца. Ови фактори одређују стил вођства руководиоца. Ситуационе факторе Фидлер је прецизирао као моћ положаја вође, структуру задатка и однос запослених и руководиоца (поверење, омиљеност и поштовање руководиоца). У настојању да истражи стилове вођства, Фидлер је користио своје искуство клиничара као и искуство својих колега и закључио да су успешнији они психотерапеути који својим клијентима прилазе са више разумевања и стрпљења и сматрају их сличним себи за разлику од оних који своје клијенте сматрају разли-

читим од себе и виде их као посебне људе склоне поремећајима. Слична ситуација је и са руководиоцима. Они који су обзирни и стрпљиви, имају разумевања и за најслабије раднике и упркос њиховим slabим радним резултатима у њима виде људе са вредностима, успешнији су од оних који се понашају супротно. Вођен овом идејом, конструисао је упитник којим испитује како руководиоци оцењују своје подређене са којима су имали највише проблема у раду, и њиме посредно идентификовао стил руковођења. Од руководилица је захтевао да на скали типа семантичког диференцијала оцене сарадника са којима су имали највише проблема у раду и тако долази до мере коју назива LPC (least preferred coworker) најмање преферирани сарадник. Мере показују како руководиоци оцењују најмање пожељне сараднике. Висока LPC вредност указује да руководиоци не оцењују престрого најмање пожељне сараднике, а што даље говори да имају разумевања за слабије раднике, да су попустљиви, толерантни, заинтересовани за међуљудске односе, прихватају људе, упркос њиховим слабостима. Ниска LPC вредност говори да руководиоци строго оцењују најмање пожељне сараднике и немају разумевања за слабости других. Преко ових мера Фидлер је дефинисао два стила вођства: 1. пермисивни или стил вођства оријентисан на људе, и 2. директивни стил вођства или вођство оријентисано на задатак. Пермисивни стил има сличности са демократским вођством, док директивни стил има сличности са аутократским стилем. Руководиоци са директивним стилем више контролишу и управљају, много им је важније испуњење задатака од односа према људима и осећања запослених, насупротив руководиоцима који имају пермисиван стил и важнији су им људи и односи са људима.

#### *Метод и процедура*

#### *Дефинисање проблема*

Проблем овог истраживања је испитивање повезаности образаца афективне везаности и преференције стила руковођења, односно да ли се испитаници који се разликују по типу афективне везаности разликују и у преферираном стилу вођства. У истраживању је испитиван тип афективнијог односа са мајком, оцем и пријатељима.

Специфични проблеми истраживања односе се на повезаност контролних варијабли (старосно доба испитаника, образовање испитаника, линија руковођења, сектор рада (приватне или државне фирме) и године радног стажа са преферираним стилем вођства.

#### *Варијабле истраживања*

Независна варијабла тип је афективне везаности, односно припадност неком од четири типа афективне везаности одраслих („избегавајући”

тип афективне везаности; „сигурни” тип афективне везаности; „симбиотски тип афективне везаности и „дезорјентисано/дезорганизовани” тип афективне везаности)

Зависна варијабла је преферирани стил вођства. Под стилем вођства подразумева се начин или модел понашања руководиоца према запосленима, који се испољава у више различитих ситуација и по чему је руководилац препознатљив.

Контролне варијабле су пол испитаника, старосно доба испитаника, образовање испитаника, линија руковођења, сектор рада у виду приватне или државне фирме и године радног стажа.

### *Инструменти истраживања*

За испитивање стила афективне везаности коришћен је Упитник за испитивање стила афективног везивања (*RQ, The Relationship Questionnaire, Bartholomew, Horowitz, 1991*). Инструмент RQ идентификује четири стила афективне везаности са значајним особама и то сигурни, избегавајући, симбиотски и дезорганизовани. Упитник се састоји од четири кратка пасуса који описују четири образаца или прототипа афективног везивања.

За испитивање стилова руковођења коришћен је **Фидлеров тест** стилова руковођења, који чини скала од 16 парова опозитних придева на којој руководиоци бројевима од 1-8 оцењују степен изражености шеснаест особина својих сарадника, са којима су имали највише тешкоћа у раду.

За испитивање контролних варијабли коришћен је **упитник конструисан за ту намену**, који даје податке о полу испитаника, старосном добу, затим образовању испитаника, линији руковођења, сектору рада и годинама радног стажа испитаника.

### *Узорак*

Истраживањем је обухваћено 100 менаџера из већег броја радних организација, свих нивоа руковођења. Обухваћени су руководиоци оба пола, тј. 50 испитаника мушког пола и 50 испитаника женског пола.

### *Статистичке методе*

Од сратистичких метода коришћен је коефицијент контингенције за испитивање повезаности типа афективне везаности и преференције стила вођства, као и повезаности контролних варијабли и преферираног стила вођства, док је за испитивање статистичке значајности разлика коришћен хи-квадрат тест.

Резултати

Табела бр. 1. Разлике у стиливима вођства зависно од обрасца афективне везаности за мајку

		Образац везаности – мајка			Тотал
		Сигурни	избегавајући	Симби-отски	
Стил вођства	Директиван стил	<u>41</u>	10	0	51
	Пермисивни стил	30	<u>15</u>	3	48
	Укупно	71	25	3	99

Резултати истраживања (Табела бр. 1) показали су да је највећи број руководиоца гради сигурну афективну везаност за фигуром мајке (N= 71), а затим следи избегавајући стил афективне везаности (N= 25).

Налази указују да нешто већи број руководиоца из групе оних који имају сигуран образац афективне везаности за мајку, преферира директиван стил вођства; односно вођство усмерено на задатак.

Када је у питању избегавајућа афективна везаност за мајку, показало се да већи број руководиоца преферира пермисиван стил вођства или вођство усмерено на људе.

Ипак, нађене разлике нису статистички значајне ( $p > 0,05$ ) (Табела 2).

Табела бр. 2. Значајност разлика у стиливима вођства зависно од обрасца афективне везаности за мајку

	Вредност статистика	Степени слободе	p (sig)
Пирсонов $X^2$	5.618	2	.060
Коефицијент контингенције	.232		.060
N	99		

Табела бр.3. Разлике у стиливима вођства зависно од обрасца афективне везаности за оца

		Образац везаности – отац				Тотал
		Сигурни	избегавајући	симбиотски	Дезорганизовани	
Стил вођства	Директивни стил	28	<u>15</u>	4	4	51
	Пермисивни стил	<u>32</u>	11	4	1	48
	Укупно	60	26	8	5	99



Нађено је (Табела бр. 3) да највећи број руководилаца гради сигурну афективну везаност са фигуром оца (N= 60).

Налази истраживања указују на то да нешто већи број руководилаца који има сигуран образац везаности за оца преферира пермисивни стил вођства.

Ако се у обзир узме само избегавајући модел афективне везаности у односу на оца, већи број испитаника преферира директивни стил вођства.

Добијене разлике нису статистички значајне ( $p > 0,05$ ) (Табела бр. 4).

Табела бр.4. Значајност разлика у стиливима водјства зависно од обрасца афективне везаности за оца

	Вредност статистика	Степени слободe	p (sig)
Пирсонов $\chi^2$	2.594	3	.459
Коефицијент контингенице	.160		.459
N	99		

Табела бр. 5. Разлике у стиливима вођства зависно од обрасца афективне везаности за пријатеље

		Образац везаности – пријатељи				Тотал
		Сигурни	избегавајући	Симбиотски	Дезорганизовани	
Стил вођства	Директиван стил	22	17	8	4	51
	Пермисиван стил	22	14	8	4	48
	Укупно	44	31	16	8	99

Подаци приказани кроз Табелу бр. 5, указују да највећи број руководиоца гради сигурну афективну везаност са фигурама које за њих представљају пријатеље (N= 44).

Од руководилаца који су афективно сигурно везани за пријатеље, потпуно је исти однос оних који преферирају директиван стил и оних који преферирају пермисиван стил. Исто важи и код руководилаца који су симбиотски или дезорганизовано афективно везани за своје пријатеље.

Табела бр.6. Значајност разлика у стиловима вођства зависно од обрасца афективне везаности за пријатеље

	Вредност статистика	Степени слободе	p (sig)
Пирсонов $\chi^2$	.200	3	.978
Коефицијент контингенције	.045	.978	.978
N	99		

Табела бр.6 говори да не постоји статистички значајна разлика у преферираном стилу вођства у односу на обрасце афективне везаности за пријатеље.

У Табели бр. 7 приказана је повезаност контролних варијабли у односу на преферирани стил вођства и статистичка значајност разлика

Варијабле	Коефицијент контингенције	Статистичка значајност
Пол испитаника и стил руковођења	.111	.267
Старосно доба испитаника и стил руковођења	.552	.183
Образовање испитаника и стил руковођења	.086	.690
Линија руковођења и стил руковођења	.164	.255
Приватни/државни сектор рада и стил руковођења	.196	<u>.046</u>
Укупни радни стаж и стил руковођења	.449	.867

Табела бр. 7 показује да контролне варијабле: пол, старост испитаника, образовање, линија руковођења и дужина радног стажа нису статистички значајно повезане са преферираним стилем вођства, док је једино варијабла „приватни – државни сектор” статистички значајно повезана са преферираним стилем вођства и то тако да руководиоци из приватних фирми преферирају директиван стил вођства за разлику од државних где руководиоци преферирају пермисиван стил вођства.

### *Закључак*

Према добијеним резултатима не постоји статистички значајна повезаност између типа афективне везаности и преферираног стила вођства. Постоји тренд да руководиоци са сигурним типом афективне везаности за мајку преферирају директиван стил вођства, док руководиоци са сигурним типом афективне везаности за оца преферирају пермисиван стил вођства. Када је у питању избегавајући модел афективне везаности у односу на оца, већи број испитаника преферира директиван стил вођства односно стил усмерен на задатак, док је обрнута ситуација када је у питању избегавајућа афективна везаност за мајку, где већи број преферира пермисиван стил вођства или стил усмерен на људе. Ни једна од ових разлика није статистички значајна, али указује на трендове које треба проверити даљим истраживањима. У односу на контролне варијабле постоји статистички значајна повезаност само између сектора рада и преферираног стила вођства, тако да руководиоци из државних фирми преферирају пермисиван стил вођства, односно вођство усмерено на људе, док су руководиоци из приватних фирми склони директивном вођству или вођству оријентисаном на задатак, што је и очекивано, да се у приватним фирмама које су оријентисане на тржиште, профит, опстанак на тржишту, уз истовремено стање кризе и незапослености, руководиоци више фокусирају на задатке и испуњење циљева, а мање на раднике.

За руководиоце је важно да буду свесни својих стилова емотивне везаности, што им помаже да не улазе у нефункционалне моделе понашања. Проблем настаје зато што се руководиоци баве групама људи, где сваки члан групе има сопствени модел емотивне везаности и своја очекивања, која су често некомпатибилна са руководиоцима и са моделима осталих чланова групе. Због тога настаје тензија у групи, коју руководилац мора да решава. Ситуацију компликује то што су руководиоци у интеракцији и са својим надређенима, руководиоцима на хијерехијско вишој позицији, који такође имају своје моделе емотивне везаности, што даље компликује динамику односа и указује на значај даљег истраживања овог проблема.

Литература

- Ainsworth, M.D.S. (1989): Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol 1 Attachment*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss: Vol 2 Separation*, New York: Basic Book.
- Burge, D., Hammen, C., Davila, J., & Daley, S.E. (1997): The relationship between attachment cognitions and psychological adjustment in late adolescent women, *Developmental Psychopathology*, 9, 151-167
- Burge, D., Hammen, C., Davila, J., & Daley, S.E. (1997): Attachment cognitions and college and work functioning two years later in late adolescent women, *Journal of Youth Adolescence*, 26, 285-301
- Колинс, Рид 1994: N. L. Collins, S.J. Read, Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models, In: Bartholomew, K., D. Perlman, D. (eds.). *Attachment processes in adulthood. Advances in personal relationships* (Vol. 5). London: Jessica Kingsley, 53-90.
- Czander M. William (1993): *The Psychodynamics of Work and Organizations Theory and Application*, Guilford Press, New York, London
- Fiedler, F. E. (1964): A contingency model of leadership effectiveness. In Berkovitz, L. (ed.): *Advances in experimental social psychology*, Vol. 1 Academic Press, New York, 1964., 149-190.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York, McGraw Hill
- Kahn, A. William and Kram, F. Kathy (1994): Authority at Work: Internal Models and Their Organizational Consequences *The Academy of Management Review* Vol. 19, No. 1 pp. 17-50
- Keller, T. and Capicipo, R. (2001.): Leader-follower attachments: understanding parental images at work, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 22 Number 2, pp 70-75
- Ketterson, Timothy U; Blustein, David L. (1997): Attachment Relationships and the Career Exploration Process., *Career Development Quarterly*, Vol. 46, No. 222
- Hamilton, C. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence
- Hardy, Gillian E Barkham, Michael, (1994): The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties, *Human Relations*, 47, 263-281

- Hazan Cindy, R Shaver R. Phillip (1994) Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships, *Psychological Inquiry*. Vol.5, No.1, 1-22
- Hirschhorn, L.(1988): *The Workplace within: Psychodynamics of Organizational life*. Cambridge, MA:MIT Press
- Hutt, M. J., (1991) *Influences of attachment in everyday problem solving*, Cornell University
- Nelson' D. L, Quick, J.C (1991): *Social support and newcomer adjustment in organizations: Attachment theory at work?* John Wiley & Sons, Ltd
- Poper,M,Mayseless,O.Castelnovo,O.(2000): Transformational leadership and attachment, *Leadership Quarterly*,11,267-89
- Simpson, Jeffrey A; Rholes, W.Steve; Phillips, Dede (1996): Conflict in close relationships: an attachment perspective., *Journal of Personality and Social Psychology* 71 (5), 899 -914.



## МОТИВАЦИЈА И ЛИЧНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА КАО ФАКТОРИ ФУНКЦИОНАЛНЕ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ

У вијеку у ком живимо, читање је значајна потреба човјека, његова обавеза и задатак, али и његова неопходна социјална способност. Читање је важно за развој мишљења и когнитивних функција, а значајан је начин комуникације и преношења знања. Данашњем читаоцу стоји на располагању велики број информација. Број књига, уџбеника, публикација, часописа, листова који излазе из штампе достигао је огромне размјере. То је један од разлога због којих брзо читање са разумијевањем представља обавезу, али и потребу човјека у актуелном тренутку<sup>1</sup>. Ефикасност у свим сферама човјековог дјеловања скоро се не може замислити без овладавања брзином читања. Како наводи Пурић (2006 : 28) и „одрасли појединци се такође подвргавају вјежбама за развој брзине читања и разумијевања прочитаног, да би се удовољило специфичним потребама послова које обављају. Брзо читање, брзо прегледање материјала потребно је у различитим професијама, сваком човјеку у најразноврснијим приликама.“. Зато данас имамо све више истраживача који се посвећују истраживању брзине читања и предлажу технике којима се може побољшати брзина читања. Живимо у вријеме наглог ширења информација, усљед чега данашњи читалац мора читати више, брже и ефикасније од некадашњег.

О читању као процесу добијања информација из штампаног или писаног текста, данас се говори као о једној есенцијалној техници човјекове егзистенције. Не само да је врло важан вид учења, већ је читање и детерминанта цјелокупног људског развоја. Истраживачи се слажу да је читање сложена активност (Д. Крнета, С. Владисављевић, Т. Бузан, А. Брковић), која не зависи само од препознавања графичких симбола (слова), већ од низа других чинилаца, као што су: искуство, добра говорна основа, интелигенција, мотивација, средина и др. Ефикасност читања зависи од брзине читања и степена разумијевања смисла прочитаног текста.

Истраживања код нас су показала да је реакционо вријеме брзине идентификовања написане (наштампане) ријечи у процесу читања зависно од многих чинилаца. Брзина читања је различита код различитих читалаца. Стевановић (1984 : 100) истиче да брзина читања зависи од „образовања читалаца, њихове дужине школовања, интелигенције, као и од тога колико свакодневно читају и како читају (читалачке навике)“.

---

\* olivera.kalajdzic@yahoo.com

М. Јовановић – Илић (1977) истиче да на брзину читања највише утичу слjedeћи чиниоци :

- тежина материјала (може се разврстати од чланка из новина или прича до тешких стручних текстова),
- познавање рјечника и
- циљ читања.

„Дјецу треба учити не само да течно и лијепо читају, него и са смислом, тј. да знаду и схвате садржај онога, што су прочитала“ (Николић 1973 : 85). Како наводи Пурић (2006), први званични прогамски захтјев за разумијевање прочитаног налази се у Наставном плану још из 1850. године.

Када се говори о факторима који утичу на квалитет читања, обично се наводе физиолошки фактори (говор, слух, вид, опште здравље, неуролошки развој), когнитивни и интелектуални фактори, фактори окружења (социјално искуство, ставови према читању у породици и сл.), емоционални и мотивациони фактори. Извјесно је, наиме, да вјештина почетног читања у највећој мјери зависи од матурације (зрења), док касније оспособљавање за читање много више зависи од учења и вјежбања, а самим тим и од мотивације. С обзиром на правац развоја савремене цивилизације, која је окренута размјени и обради информација, проблем читања се поставља као битан услов општег друштвеног развоја.

Брзина читања са разумијевањем (ефективна или функционална брзина читања ), сматра се најзначајнијим показатељем квалитета читања уопште и намеће се као непоходан предуслов нормалног функционисања човјека у савременом друштву. Из тог разлога, у сагледавању квалитета читања ученика, посебну пажњу посвећујемо функционалној брзини читања. У складу са вишеструким значајем брзог читања са разумијевањем, сматрамо да би било корисно сагледати дистрибуцију функционалне брзине читања, али и сагледати повезаност функционалне брзине читања са мотивацијом и личним социјално-статусним карактеристикама ученика.

С обзиром да је читање детерминисано различитим факторима који су често међусобно испреплетани, веома је тешко утврдити јасну дистинкцију међу њима, а посебно установити допринос сваког фактора понаособ квалитету читања. Као индивидуална обиљежја ученика, која у већој или мањој мјери утичу на квалитет читања, у овом истраживању разматрамо поред социјално – статусних обиљежја ученика и њихову мотивацију. Сагледавање квалитета читања и фактора који утичу на њега, значајно је не само за васпитно – образовни рад у цјелини, већ и за појединца, јер подстиче развој ученика, посебно развој мишљења и когнитивних функција



### *Формулација проблема и предмета истраживања*

У овом истраживању пошли смо од становишта да читање операционализујемо као функционалну брзину читања у себи. Функционална или ефективна брзина читања је брзина читања са разумијевањем. Читање у себи је најсвеобухватнији и најрационалнији облик усвајања знања и његов крајњи циљ је да се писана ријеч прочита брзо, али да се њено значење, било оно само предметно или пренесено, схвати у потпуности. За разлику од гласног читања, коме је мјерило квалитета изражајност коју је ученик постигао, код читања у себи мјерило је брзина разумијевања смисла прочитаног текста (функционална брзина читања).

Полазишни предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције функционалне брзине читања, те квантитативно и квалитативно одређивање повезаности између индивидуалних обиљежја ученика и њихове успјешности у функционалној брзини читања.

### *Циљ и задаци истраживања*

Основни циљ овог истраживања, као што се може видјети из дефинисања његовог предмета, јесте да се испитају и анализирају односи мотивације и личних обиљежја ученика, с једне стране, и функционалне брзине читања, с друге стране.

Овако формулисан циљ истраживања подразумева сљедеће задатке које је неопходно реализовати:

1. утврдити дистрибуцију резултата функционалне брзине читања,
2. утврдити и анализирати смјер и интензитет међусобне повезаности мотивације ученика и функционалне брзине читања,
3. утврдити и анализирати смјер и интензитет међусобне повезаности личних обиљежја ученика (разред, пол, успјех из претходног разреда, успјех из српског језика и читалачке навике ) и функционалне брзине читања.

### *Узорак, методе и инструменти истраживања*

Истраживање је реализовано на популацији ученика IX разреда основних школа и II разреда средњих школа. Узорак чини 309 испитаника, а структура узорка дата је у табели 1. Узорак испитаника има елементе намјерног и пригодног.

Табела 1: Структура узорка испитаника

Одредница комплетног узорка	Фреквенција	Процент (%)
Разред		
Девети разред основне школе	136	44
Други разред средње школе	173	56
Пол		
Мушки	139	45
Женски	170	55
Успјех у претходном разреду		
Понавља разред	2	0,6
Довољан	19	6,1
Добар	114	36,9
Врло добар	117	37,9
Одличан	57	18,4
Успјех из српског језика у претходном разреду		
Недовољан	1	0,3
Довољан	89	28,8
Добар	106	34,3
Врло добар	72	23,3
Одличан	41	13,3
Колико времена обично дневно самостално чита		
Не чита никако	37	12,0
До пола сата	86	27,8
Од пола сата до један сат	80	25,9
Више од једног сата, а мање од два сата	78	25,2
Више од два сата	28	9,1

У овом истраживачком раду користили смо двије основне методе прикупљања података : метод теоријске анализе (кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему) и емпиријско – неекспериментални (сервеј) метод за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања.

Батерију мјерних инструмената сачињавају:

1. Упитник за ученике IX разреда основних школа и II разреда средњих школа- пружа поуздане податке о њиховим личним, социјално – статусним обиљежјима која су релевантна за ово истраживање.
2. Текст<sup>1</sup> за испитивање брзине читања за ученике IX разреда основних школа и II разреда средњих школа – посебан текст који

<sup>1</sup> Текст је у цијелости преузет из истраживања које је проф. др Н. Хавелка реализовао у пројекту „Ефекти основног школовања”, а публиковала Д. Павловић (1995), Педагошки и социјални услови квалитета и брзине читања у основној шко-

је одштампан на двије странице А4 формата уобичајеном величином слова (12 тачака).

3. Тест<sup>2</sup> за испитивање степена разумијевања смисла прочитаног текста за ученике IX разреда основних школа и II разреда средњих школа – конструисан као скуп задатака са понуђеним алтернативним одговорима, одштампани на двије странице А4 формата уобичајеном величином слова. Тест има 20 задатака затвореног типа, а од ученика се тражи да одговоре који је од понуђених одговора тачан. За сваки тачан одговор ученик добија један бод, тако да је 20 бодова највећи могући резултат.
4. Скала мотивације – скала је Ликертовог типа, обухвата двије супскале од којих је једна супскала унутрашње, а друга спољашње мотивације. Супскала унутрашње мотивације има 17 ајтема који се односе на изазов, радозналост и независно учење. Супскала спољашње мотивације састоји се од 16 тврдњи које се односе на: лакоћу задатка, задовољење наставника и зависност од наставника.

Поступак обраде података је вршен путем програмског пакета SPSS Windows version 12. У статистичкој обради кориштене су методе дескриптивне статистике (фреквенција, аритметичка средина, стандардна девијација, минимална и максимална вриједност, први и трећи квантил), те  $\chi^2$  тест за мјерење значајности разлика међу сегментима укрштених варијабли.

### *Резултати истраживања*

У овом дијелу рада даћемо приказ и анализу дистрибуције функционалне брзине читања у себи, а потом ћемо сагледати и анализирати природу односа функционалне брзине читања и мотивације и личних обиљежја ученика. Функционалну брзину читања, односно ефективну брзину читања или брзину разумијевања смисла прочитаног текста, утврдили смо израчунавањем производа добијеног резултата бруто брзине читања и пропорцијом (или процентом) тачних одговора на тесту разумијевања смисла прочитаног текста. Дистрибуција резултата функционалне брзине читања ученика IX разреда основне школе и II разреда средње школе представљена је у табели 2.

---

ли, у студији Психолошка истраживања 7, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.

<sup>2</sup> Тест је у потпуности преузет из истраживања које је проф. др Н. Хавелка реализовао у пројекту „Праћење ефеката основног школовања”, које је реализовано на Институту за психологију и примјенили смо га без провјеравања његових метријских карактеристика

Табела 2: Дистрибуција резултата функционалне брзине читања

Ниво функционалне брзине читања	Просјечан број прочитаних ријечи у минути	Број ученика	
		фреквенција	процент
веома спори	до 43	40	12,9%
спори	44 до 81	93	30,1%
осредњи	82 до 119	111	35,9%
брзи	120 до 157	55	17,8%
веома брзи	158 до 195	10	3,2%
укупно		309	100%

Увид у презентоване резултате показује да је већина испитиваних ученика постигла исподпросјечне резултате у брзини разумијевања смисла прочитаног текста (43%), затим просјечне (35,9%), а најмање ученика је постигло натпросјечну брзину разумијевања смисла прочитаног текста (21%). Овако дистрибуирани резултати, показују несклад између ниских и високих резултата, те доводе до накривљености добијених резултата у сфери спорог разумијевања прочитаног текста. На такве закључке упућује и израчунати скјунис ( $Sk = 0,105$ ), који показује да је добијена кривуља резултата позитивно асиметрична у односу на очекивану расподелу према Гаусовој кривој. Израчунати куртозис ( $Ku = -0,541$ ) као мјера спљоштености кривуље, показује да је кривуља плактикурична (спљоштена). Прецизнији показатељи функционалне брзине читања засновани на дескриптивној статистици, представљени су у табели 3.

Табела 3: Показатељи функционалне брзине читања

Параметри	Минимум	Први квартил	Аритмет. средина	Станд. дев.	Трећи квартил	Максимум
Функционална брзина читања	5	63	89,12	37,61	114	221

Добијени резултати показују да се распон функционалне брзине читања креће у интервалу од најмање 5 до највише 221, уз аритметичку средину 89,12 и стандардну девијацију 37,61. Први квартил износи 63, што значи да је 25% случајева испод ове вриједности, а трећи квартил износи 114, што значи да је 25% ученика постигло резултат у функционалној брзини читања изнад ове вриједности. Овако дистрибуирани резултати недвосмислено показују да су ученици IX разреда основне школе и II разреда средње школе у испитивању функционалне брзине читања показали незадовољавајуће резултате, јер је највећи број ученика постигао низак ниво брзине разумијевања смисла прочитаног текста. Да би имали бољи увид у добијене резултате упоредићемо их са резултатима у предметно и методолошки сродним истраживањима, као што се може видјети у табели 4.

Табела 4: Компаративни показатељи функционалне брзине читања

Аутор истраживања	Број испитаника	Минимум	Први квартил	Аритмет. средина	Станд. дев.	Трећи квартил	Максимум
С. Мутабцић	424	11	50	100	64,9	142	351
Д. Крнета	934	5	36	60	31,8	81	193
Б. Кулићан	155	0	87	118,76	43,7	147	232
Наше истраживање	309	5	63	89,12	37,61	114	221

Као што можемо видјети у претходној табели, добијени показатељи функционалне брзине читања разликују се од истраживања до истраживања. Што се тиче сфере најнижих резултата, наш најнижи резултат исти је као у истраживању Д. Крнете, али је то два пута мање од најнижег резултата у истраживању С. Мутабцић. У зони највиших резултата, наш највећи резултат (221) знатно је мањи од највећег резултата у истраживању С. Мутабцић (351), а већи је од највећег резултата Д. Крнете (193), а најближи резултату Б. Кулићан (232). Аритметичка средина у нашем истраживању мања је од аритметичке средине добијене у резултатима С. Мутабцић и Б. Кулићан, али је већа од аритметичке средине из истраживања Д. Крнете.

Приказани резултати испитивања функционалне брзине читања показују не само да већина ученика постиже незадовољевајућу функционалну брзину читања, него и да међу ученицима постоје изражене индивидуалне разлике, односно да су показатељи дистрибуције функционалне брзине читања врло различитог карактера, не само по смјеру него и према интензитету, те да их у том смислу треба третирати као врло јасне показатеље квалитета читања ученика.

У низу значајних питања сагледавања функционалне брзине читања свакако је и питање да ли постоје разлике у функционалној брзини читања код ученика са различитом мотивацијом. Ако пођемо од дефиниције мотивације да је она цјелокупни процес покретања активности, усмјеравања те активности на одређене објекте, трајање и интензитет те активности, онда се може очекивати да у овом истраживању пођемо од претпоставке да постоји разлика у функционалној брзини читања код ученика са различитом мотивацијом. Увид у међусобну повезаност мотивације и функционалне брзине читања показује да постоји статистички значајна разлика у функционалној брзини читања ученика с обзиром на њихову мотивацију. Добијени Хи квадрат = 18,229, уз 8 степени слободе, статистички је значајан на нивоу значајности 0,05 ( $p = 0,020$ ). Другим ријечима, добијени резултати показују да мотивација може бити извор разлика у функционалној брзини чи-

тања код ученика IX разреда основне школе и II разреда средње школе. До-бијени резултати презентовани су у табели 5.

Табела 5: Мотивација и функционална брзина читања

Мотивација	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осред-њи	брзи	веома брзи	
ниска мотивација	7 46,7%	2 13,3%	4 26,7%	2 13,3%	0 ,0%	15 100%
просјечна мотивација	17 9,3%	56 30,8%	68 37,4%	35 19,2%	6 3,3%	182 100%
висока мотивација	16 14,3%	35 31,3%	39 34,8%	18 16,1%	4 3,6%	112 100%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 18,229 \quad df = 8 \quad C. Coeff. = 0,236 \quad p = 0,020$$

У категорији ученика са испотпросјечном функционалном брзином читања више је ученика са ниском мотивацијом (60%), а мање је ученика са високом мотивацијом (45,6%). У категорији изнатпросјечних по функцио-налној брзини читања, више је ученика са високом мотивацијом (19,7%), а мање ученика са ниском мотивацијом (13,3%).

У бројним досадашњим истраживањима је доказано да дјевојчице постижу боље школско постигнуће него дјечаци, што се најчешће објашња-ва бржом матурацијом дјевојчица и већом подршком од стране наставника, па смо водећи се таквим резултатима провјерили постоји ли разлика у функционалној брзини читања код дјевојчица и дјечака. Дистрибуција функционалне брзине читања код дјечака и дјевојчица, приказана је у табе-ли 6.

Табела 6: Пол ученика и функционална брзина читања

Пол	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
мушки	18	43	47	27	4	136
	12,9%	30,9%	33,8%	19,4%	2,9%	100%
женски	22	50	64	28	6	170
	12,9%	29,4%	37,6%	16,5%	3,5%	100%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 0,847 \quad df = 4 \quad C. Coeff. = 0,052 \quad p = 0,932$$

Из претходне табеле евидентно је да добијени резултати показују велике сличности и незнатне разлике у дистрибуцији добијених резултата истраживања функционалне брзине читања код дјечака и дјевојчица, тј. пол ученика није значајно утицао на функционалну брзину читања ( $\chi^2 = 0,847$   $df = 4$   $C. Coeff. = 0,052$   $p = 0,932$ ).

Један од битних задатака овог истраживања је и сагледавање функционалне брзине читања ученика IX разреда основне школе и II разреда средње школе и питање да ли постоје разлике у функционалној брзини читања између ових ученика. Добијени резултати показују да разлике између ученика IX разреда основне школе и II разреда средње школе у функционалној брзини читања нису статистички значајне (Табела 7), јер добијени Хи квадрат = 6,137, уз 4 степена слободе, није статистички значајан ( $p = 0,189$ ).

*Табела 7: Разред који похађа и функционална брзина читања*

Разред	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
девети разред ОШ	23	43	46	22	2	136
	16,9%	31,6%	33,8%	16,2%	1,5%	100,0%
други разред СШ	17	50	65	33	8	173
	9,8%	28,9%	37,6%	19,1%	4,6%	100%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 6,137 \quad df = 4 \quad C. Coeff. = 0,140 \quad p = 0,189$$

Да бисмо испитали утицај школског успјеха ученика на функционалну брзину читања, за показатељ школског успјеха узели смо успјех ученика у претходном разреду. Установљено је да постоји разлика у функционалној брзини читања код ученика који постижу различит успјех у претходном разреду, јер је добијени Хи квадрат = 43,552, уз 16 степени слободе, статистички значајан на нивоу значајности 0,01 ( $p = 0,000$ ), како се може видјети у табели 8. Одличних ученика више је у категорији изнатпросјечних читача по ФБЧ, него у категорији испотпросјечних по ФБЧ, док је довољних и добрих ученика много више у категорији испотпросјечних него изнатпросјечних по функционалној брзини читања.

Табела 8: Успјех у претходном разреду и функционална брзина читања

Успјех из претходног разреда	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
понавља разред	1	0	0	1	0	2
	50,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
довољан	1	7	8	2	1	19
	5,3%	36,8%	42,1%	10,5%	5,3%	100,0%
добар	26	43	27	15	3	114
	22,8%	37,7%	23,7%	13,2%	2,6%	100,0%
врло добар	8	33	51	24	1	117
	6,8%	28,2%	43,6%	20,5%	,9%	100,0%
одличан	4	10	25	13	5	57
	7,0%	17,5%	43,9%	22,8%	8,8%	100,0%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 43,552 \quad df = 16 \quad C. Coeff. = 0,351 \quad p = 0,000$$

У анализи међусобне повезаности успјеха ученика из српског језика и функционалне брзине читања, установљено је да постоје разлике у брзини разумијевања прочитаног текста код ученика који постижу различит успјех из српског језика и да су те разлике статистички значајне, јер је добијени Хи квадрат = 45,501, уз 16 степени слободе, статистички значајан на нивоу значајности 0,01 ( $p = 0,000$ ). Дистрибуција добијених резултата приказана је у табели 9.

Табела 9: Успјех из српског језика и функционална брзина читања

Успјех из српског језика	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
недовољан	0	0	0	1	0	1
	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
довољан	18	36	23	10	2	89
	20,2%	40,4%	25,8%	11,2%	2,2%	100,0%
добар	16	35	38	15	2	106
	15,1%	33,0%	35,8%	14,2%	1,9%	100,0%
врло добар	4	16	33	18	1	72
	5,6%	22,2%	45,8%	25,0%	1,4%	100,0%
одличан	2	6	17	11	5	41
	4,9%	14,6%	41,5%	26,8%	12,2%	100,0%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 45,501 \quad df = 16 \quad C. Coeff. = 0,358 \quad p = 0,000$$



Резултати показују линеарну повезаност, тј. ученици који имају бољи успјех из српског језика имају и боље резултате у функционалној брзини читања, и обратно (овдје смо изузели ученика са недовољном оцјеном из српског језика, јер с обзиром да се ради само о једном ученику, сматрамо да није релевантан за ову анализу). Најбоље резултате у функционалној брзини читања постигли су ученици са одличним успјехом из српског језика (39,0%), затим они са врло добрим (26,4%), па са добрим (16,1%) и најмање је оних са довољним успјехом из српског језика (13,4%).

У овом истраживању, читалачке навике операционализовали смо као вријеме које ученици током дана проводе читајући књиге, часописе или новине и претпоставили да се могу очекивати разлике у функционалној брзини читања између ученика који никако или веома мало слободног времена посвећују читању и ученика који више времена проводе у читању. Резултати испитивања међусобне повезаности између читалачких навика и функционалне брзине читања су показали да постоје разлике међу ученицима, јер је добијени Хи квадрат = 26,884, уз 16 степени слободе, статистички значајан на нивоу значајности 0,05 ( $p = 0,043$ ), али није доказано да су те разлике линеарне, што можемо закључити на основу резултата презентованих у табели 10. Најлошије резултате су показали ученици који немају формиране читалачке навике, док су ученици који проводе више времена у читању различитих садржаја, остварили и боље резултате у функционалној брзини читања.

*Табела 10: Читалачке навике и функционална брзина читања*

Читалачке навике	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
не чита	6	18	10	3	0	37
	16,2%	48,6%	27,0%	8,1%	,0%	100,0%
до пола сата	14	30	28	11	3	86
	16,3%	34,9%	32,6%	12,8%	3,5%	100,0%
од пола сата до 1 сат	6	21	36	14	3	80
	7,5%	26,3%	45,0%	17,5%	3,8%	100,0%
од 1 до 2 сата	13	19	24	20	2	78
	16,7%	24,4%	30,8%	25,6%	2,6%	100,0%
више од 2 сата	1	5	13	7	2	28
	3,6%	17,9%	46,4%	25,0%	7,1%	100,0%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 26,884 \quad df = 16 \quad C. Coeff. = 0,283 \quad p = 0,043$$

Схватање да је брзо читање површно, без довољног удубљивања у садржај текста, па према томе и непотпуно у односу на разумијевање садржаја, данас је лаичко. Овакво схватање брзог читања је провјеравано у раз-

личитим експерименталним условима и због тога су произлазила различита мишљења о значају и вриједности брзог читања. У таквим истраживањима разилазили су се и аргументи којима се бранила теза да је брзо читање и ефикасно читање и супротно мишљење – да је брзо читање недовољно ефикасно. Кобола сматра да од брзине разумијевања прочитаног текста зависи и брзина читања уопште. Ефективна брзина читања узима у обзир и проценат разумијевања (према Пурић 2006 : 64). Анализа резултата добијених овим истраживањем показује да ученици који брже читају брже и разумију прочитани текст и обрнуто, да ученици који спорије читају у исто вријеме и спорије разумију прочитани текст (Табела 11).

Табела 11: Брзина читања и функционална брзина читања

Брзина читања	Ниво функционалне брзине читања					Укупно
	веома спори	спори	осредњи	брзи	веома брзи	
веома спори	4	0	0	0	0	4
	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
спори	19	25	7	0	0	51
	37,3%	49,0%	13,7%	,0%	,0%	100,0%
осредњи	15	58	61	14	1	149
	10,1%	38,9%	40,9%	9,4%	,7%	100,0%
брзи	2	9	36	31	5	83
	2,4%	10,8%	43,4%	37,3%	6,0%	100,0%
веома брзи	0	1	7	10	4	22
	,0%	4,5%	31,8%	45,5%	18,2%	100,0%
Укупно	40	93	111	55	10	309
	12,9%	30,1%	35,9%	17,8%	3,2%	100%

$$\chi^2 = 159,570 \quad df = 16 \quad C. Coeff. = 0,584 \quad p = 0,000$$

Представљени резултати повезаности брзине читања и функционалне брзине читања су логични и очекивани, с обзиром да се функционална брзина читања утврђује израчунавањем производа добијеног резултата брзине читања и пропорције тачних одговора на тесту разумијевања смисла прочитаног текста.

### Закључак

Читање је вишеслојна језичка дјелатност која представља синтезу многих психичких функција. У васпитно-образовном раду читање заузима посебно мјесто, оно је неопходан предуслов, али и важан резултата васпитно-образовног система, тј. средство и циљ наставног процеса у цјелини. Проблемима читања бавили су се различити истраживачи још од XIX вијека и литература која се бави читањем постаје сваки дан све опширнија, али ипак се не може рећи да је довољно истражено и да су пронађени одговори

на сва важна питања. Функционална брзина читања сматра се најзначајнијим показатељем квалитета читања уопште и управо се ефекти напредовања у развоју способности читања мјере функционалном брзином читања.

Увид у резултате добијене овим истраживањем показује да је већина ученика из нашег узорка постигла испотпросјечне резултате у функционалној брзини читања, затим просјечне, а најмање ученика је постигло изнадпросјечну функционалну брзину читања. Добијени резултати говоре да постоји статистички значајна разлика у функционалној брзини читања ученика с обзиром на мотивацију, успјех у претходном разреду, успјех из српског језика и читалачке навике, а пол и разред нису извор разлике у функционалној брзини читања. Сагледавање међусобне повезаности брзине читања и функционалне брзине читања ученика показује да постоји значајна разлика у функционалној брзини читања, тј. брзини разумијевања смисла прочитаног текста између ученика с обзиром на брзину читања (брutto брзину читања). Анализа добијених резултата показује да ученици који брже читају брже и разумију прочитани текст и обрнуто, да ученици који спорије читају у исто вријеме и спорије разумију прочитани текст.

Свеукупни резултати истраживања говоре да је много обиљежја ученика који могу утицати на квалитет читања. Читање је сложен процес, па самим тим на квалитет читања утиче већи број фактора, како психолошких тако и социјално-искуствених.

Резултати до којих смо дошли представљају само једно од могућих полазишта у процесу истраживања и унапређивања квалитета читања у оквиру образовног система. И даље бројна питања која се односе на процес читања остају отворена и могу представљати подстицај истраживачима различитих усмјерења.

## Литература

- Брковић 1994: А. Brković, *Razvoj govora*, Ужиче: Учитељски факултет Ужиче.  
Бузан 2000: Т. Buzan, *Brzo čitanje*, Београд: Finesa.  
Владисављевић 1986: S. Vladislavljević, *Poremećaji čitanja i pisanja, Logopedija IV*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Јовановић – Илић 1997: М. Jovanović – Ilić, *Razvoj sposobnosti učenja*, Београд: Prosveta.  
Кобола 1977: А. Kobola, *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*, Загреб: Školska knjiga.  
Кобола 1980: А. Kobola, *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*, Загреб: Školska knjiga.  
Крнета 2001: Д. Крнета, *Квалитет читања*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.  
Кулиџан 2007: Б. Кулиџан, *Квалитет читања ученика завршних разреда основне школе*, необјављен дипломски рад, Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.

- Марковина, Тадинац 2001: J. Markovina i M. Tadinac – Babić, *Uloga pamćenja i čitanju i razumijevanju pisanog teksta*, Zagreb: *Suvremena psihologija*, Zagreb, Vol. 4, No. 1 – 2, 41-58.
- Мутабџић 2000: С. Мутабџић, *Корелати брзине читања и разумијевања прочитаног текста*, необјављен дипломски рад, Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Николић 1973: Lj. Nikolić, *Problem čitanja u nastavi srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Павловић 1995: D. Pavlović, *Pedagoški i socijalni uslovi kvaliteta i brzine čitanja u osnovnoj školi*, Beograd: Institut za psihologiju, Psihološka istraživanja, Beograd, br. 7, 191- 251.
- Пурић 2006: Д. Пурић, *Унапређивање квалитета читања*, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице.
- Рончевић 2005: В. Rončević, *Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju*, Rijeka: *Psihologijske teme*, Rijeka, Vol. 14, broj 2, 55-77.
- Стевановић 1984: В. Stevanović, *Pedagoška psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка 1990: N. Havelka, *Efekti osnovnog školovanja*, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta u Beogradu.

## UPOTREBA PSIHOLOŠKIH MJERNIH INSTRUMENATA U LIČNOM PROFESIONALNOM RAZVOJU, RAZVOJU KAR- IJERE, RAZVOJU ORGANIZACIJA

### *Uvod*

U nizu značajnih aspekata upotrebe psiholoških mjernih instrumenata u radnim organizacijama prije svih se nameće pitanje: „Koje to psihološke karakteristike najbolje 'razdvajaju' uspješne od neuspješnih“? Drugim riječima, kakva je uloga psiholoških mjernih instrumenata-testova kada su u pitanju karakteristike uspješnih, manje uspješnih, onih koji imaju kapacitete i spremni su uložiti više za razvoj svoj lični tako i svoje organizacije.

U ovom radu prije svega ćemo se baviti vrstama testova koji su dostupni i koriste se u coachingu. Nakon toga pozabavićemo se metrijskim karakteristikama testova. Na kraju ćemo se baviti različitim pristupima u ocjenjivanju i istraživanju korisnosti upotrebe psiholoških mjernih instrumenata u razvoju karijere, ličnom razvoju ali i razvoju organizacija sa osvrtom na etičke aspekte testiranja u coachingu.

Stručnjaci u oblasti coachinga su proširili svoje polje djelovanja i na psihološke mjerne instrumente, sve ih češće koriste, a pomažu im da objektivnije sagledavaju razvoje karijera, životne ciljeve ili da bi povećali lični učinak u radu sa klijentima (Passmore 2008). Povećano prisustvo psiholoških mjernih instrumenata u tom smislu omogućuje „trenerima“ da bolje provedu svoj coaching i kako bi bolje razumjeli ponašanje te interakciju sposobnosti i obavljanja posla njihovih klijenata. Tako se sve češće u coachingu koriste testovi ličnosti, testovi sposobnosti i upitnici koji omogućavaju procjenu vrijednosti, interesa, rukovođenja i motivacije. Da bi njihov doprinos bio adekvatan, svi ti testovi su morali proći rigoroznu psihometrijsku procjenu kako bi se utvrdile njihove metrijske karakteristike.

Jedan od ciljeva ovog rada je da pruži osnovne informacije o tome u kojim situacijama koji test u coachingu može da pruži najbolje informacije, bilo da se radi o coachingu pojedinaca, timova ili čitavih kompanija. U ovom dijelu rada daćemo osnovne preglede pojedinih vrsta psiholoških testova koji se najčešće koriste u coachingu.

---

\* shooayb@yahoo.com

### *Vrste psiholoških testova u coachingu*

U psihologiji test predstavlja osnovno i najčešće korišteno oruđe. Prije nego navedemo pojedine vrste psiholoških testova potrebno je definisati šta se podrazumijeva pod psihološkim mjernim instrumentima, odnosno testovima. Pod psihološkim mjernim instrumentom, odnosno testiranjem podrazumijevamo:

- široki spektar postupaka za psihološku, radnu ili edukacijsku procjenu,
- procedure za mjerenje širokog spektra ponašanja,
- postupci testiranja osmišljavaju se tako da budu primjenjivi u standardizovanim uslovima, uključujući sistem bodovanja,
- test obezbjeđuje mjerenje psiholoških karakteristika, a uključuje i opise ponašanja,
- uključuje postupke koji mogu kao rezultat imati kvalitativnu klasifikaciju pojedinaca u smislu određene tipologije.

Ovdje možemo dati jednu obuhvatnu definiciju psihološkog mjernog instrumenta, testa, premda se od autora do autora razlikuje definicija testa. Prema nekom opštem određenju test predstavlja standardizovan postupak procjene, mjerenja neke psihološke karakteristike ili niza karakteristika koji uključuje izazivanje određenih ponašanja (Barak 1999). Zajedničko svim definicijama testa je da se test predstavlja kao sistematski, objektivan i standardizovan postupak koji se koristi za vrednovanje, opisivanje brojčanim ljestvicama te da omogućava poređenje rezultata različitih osoba.

### *Upitnici za određivanje ličnosti*

Na tržištu cirkuliše veliki broj upitnika za procjenjivanje ličnosti od kojih svaki mjeri širu ili užu oblast ponašanja pojedinca. Svi ovi upitnici mogu se svrstati u četiri kategorije koje se mogu upotrebljavati u poslovnom odlučivanju.

Višedimenzionalni testovi ličnosti procjenjuju širok spektar atributa kao na primjer, motivacija za postignućem, socijalnosti, društvenost, samokontrola, otvorenost, fleksibilnost, empatija. U tom smislu rezultati testiranja ličnosti treba da obezbijede mogućnost upoređivanja osobina ličnosti određenog pojedinca sa ostalim pojedincima iz njemu referentne grupe, ako se na primjer radi o menadžerima, ili njegov položaj o pitanju neke osobine ličnosti u odnosu na opštu populaciju. Da bi višedimenzionalni testovi ličnosti dali svoj puni doprinos u smislu predikcije uspješnosti u karijeri ili poslu, moraju se pažljivo odabrati kako bi mjerili ciljne attribute koje „trener“ zahtijeva, bilo da se radi o poslovnom ili privatnom aspektu. Ako se na primjer na nekom poslu zahtijeva visok stepen samopouzdanja, onda bi test ličnosti trebalo da ga odredi što je moguće preciznije.

Jedan od najčešće korištenih višedimenzionalnih testova ličnosti, a koji se zasniva na pretpostavci da su svi atributi ličnosti grupisani u pet velikih dimenzija, jeste upravo test koji i nosi takav naziv Velikih pet. U tabeli 1 dat je

pregled Velikih pet dimenzija ličnosti sa aspektima posla na koje pojedina dimenzija djeluje i zašto je važna (Robbins, Judge 2009). Ovakav način mjerenja ličnosti izgleda vrlo upotrebljiv u coachingu jer na osnovu velikog broja crta ličnost grupisanih u dimenzije daje sažet opise pojedinca.

Tabela 1. Velikih pet dimenzija ličnosti i organizaciono ponašanje

Dimenzija	Zašto je važna?	Na šta djeluje?
Ekstraverzija	Bolje interpersonalne vještine	Viši učinak na poslu
	Jaka socijalna dominacija	Uspješnije rukovođenje
	Veća emocionalna ekspresivnost	Veće zadovoljstvo poslom i životom
Ugodnost	Omiljeniji	Viši učinak na poslu
	Veći nivo usklađenosti	Niži nivo devijantnog ponašanja
Savjesnost	Ulaganje većeg napora i istrajnost	Viši učinak na poslu
	Više rada i discipline	Uspješnije rukovođenje
	Bolja organizovanost i planiranje	Duži život
Emocionalna stabilnost	Manje negativnih misli i emocija	Veće zadovoljstvo poslom i životom
	Manja hiperaktivnost	Manji nivo stresa
Otvorenost	Povećana potreba za učenjem	Veća sposobnost edukacije
	Veća kreativnost	Uspješnije rukovođenje
	Veća fleksibilnost i nezavisnost	Bolje prilagođavanje na promjene

Pored pomenutih vrsta testova za određivanje ličnosti, iz širokog spektra testova treneri mogu koristiti testove koji su konstruisani s ciljem određivanja specifičnih aspekata ponašanja kao što su stilovi rukovođenja, timska orijentacija, emocionalna inteligencija. Primjeri ovih testova su: MSCEIT (*Mayer – Solovey – Caruso Emotional Intelligence Test*) koji određuje emocionalnu inteligenciju, MTQ48 (*The Mental Toughness Questionnaire*) koji ocjenjuje mentalnu čvrstinu i TLQ (*Transformational Leadership Questionnaire*) koji određuje sposobnosti transformaciono rukovođenje. Primjena ovih testova može biti od velike važnosti naročito trenerima koji žele da što bolje shvate način na koji njihovi klijenti-menadžeri obavljaju ulogu lidera, odnosno na koji način rukovode i upravljaju drugima. S druge strane određivanje timske orijentacije može ponuditi uvid u način na koji se donose poslovne odluke.

#### *Upitnici o profesionalnim interesima*

Ocjenjivanje profesionalnih interesa može biti korisno u sadržaju coachinga naročito u početku razvoja karijere, odabira studija, srednje škole i to tako tako što se pomoću ovih vrsta psiholoških mjernih instrumenata omogućuje uvid u opseg zanimanja koja privlače pojedinca. Zbog toga ove vrste testova imaju iz-

uzetno značajnu ulogu u profesionalnoj orijentaciji, jer uzimaju u obzir šta pojedinci vole da rade ne samo po pitanju posla već i u drugim oblastima života.

Uopšteno govoreći, teorije profesionalnih interesa grupišu poslove i karijere u one koje uključuju rad sa ljudima, rad sa podacima, one koje uključuju rad sa stvarima, istraživački rad, umjetnički angažman, manipulaciju alatima i sl. Da pojasnimo, dok se umjetnici obično opisuju kao kreativni, izražajni i nezavisni, računovođe teže da se opišu kao stabilni, organizovani i pouzdani. Upoređujući pojedinca sa širokim opsegom zanimanja i strukovnih oblasti, mogu se omogućiti uvidi u oblasti zanimanja o kojima trener prije nije razmišljao.

### *Upitnici o motivacijskim potrebama i vrijednostima*

Ocjenjivanje motivacijskih potreba i vrijednosti je možda i najmanje definisan aspekt procjene, ovo je naročito značajno imati u vidu i zbog velikog broja teorija motivacije na kojima su testovi za procjenu strukture motivacije u stvari i zasnovani. Većina upitnika i testova koji ocjenjuju motivacijske potrebe, odnosno vrijednosti usredsređuju se na jedno ili kombinaciju četiri područja te se baziraju na izvorima motivacija (potreba), načina na koji osoba želi da bude nagrađena, povezanost stila upravljanja sa najboljim mogućim postignućima, te se baziraju na vrstu poslovnog okruženja koje pojedinac preferira (Passmore 2008).

U oblasti upravljanja razvojem pojedinaca i timova ocjenjivanje motivacijskih potreba i vrijednosti može biti od koristi naročito u situacijama kada su pojedinci nezadovoljni svojim trenutnim poslovnim okruženjem, svojom ulogom u organizaciji ili timu, ali i pojedincima kojima trebaju jasni kriterijumi koji se vrednuju. Ovakvi testovi mogu biti vrlo upotrebljivi osobama koje traže posao ili osobama koje žele promijeniti posao. U takvom slučaju pojedinci skupa sa „trenerom“ mogu odrediti vrijednost ili motivaciju svaku moguću opciju u vezi sa budućim poslom.

### *Testovi kognitivnih sposobnosti*

Testovi kognitivnih sposobnosti ocjenjuje aspekte intelektualnog funkcionisanja kao što su numeričke, verbalne, prostorne te sposobnosti rješavanje problema i sl. U poslovnim sadržajima coachinga, testiranje kognitivnih sposobnosti može da pruži mogućnost određivanja do koje mjere je učinak pojedinca vezan za njegovu sposobnost učenja, koliko se vezuje za aspekte rješavanja problema, a koliko se bazira na sposobnosti donošenja brzih i ispravnih odluka. Razlog neuspjeha i manjka samopouzdanja u upravljanju svojim razvojem ili u obavljanju posla može se objasniti poteškoćama koje oni iskuse rješavajući problemne, testom izazvane situacije. Rezultati na testovima kognitivnih sposobnosti mogu biti dobri, odnosno valjani, pokazatelji potencijala za napredovanje ka višim pozicijama, i da su pojedinci sa boljim rezultatima vjerovatno u mogućnosti da brže steknu određena znanja i vještine koje su potrebne za efikasnije djelovanje, nego što su to pojedinci sa nižim rezultatima.



S obzirom da se do sada malo koriste, rezultati na testovima kognitivnih sposobnosti, imaju veliki i još uvijek nedovoljno iskorišteni potencijal u coachingu. Ipak prilikom primjene ovih vrsta testova treba biti veoma oprezan, naročito je važno da se njihova primjena obavlja u skladu sa propisima i od strane obučene osobe, psihologa. Samo takvim pristupom se može spriječiti zloupotreba rezultata na testovima kognitivnih sposobnosti.

#### *Metrijske karakteristike testova – psiholoških mjernih instrumenata*

Da bi se neki test u psihološkoj praksi mogao koristiti kao valjano sredstvo za procjenu, onda je neophodno da taj test posjeduje odgovarajuće metrijske karakteristike. U literaturi se susrećemo sa nizom klasifikacija metrijskih karakteristika psihološkog mjernog instrumenta – testa. Dobar psihološki test je onaj koji zadovoljava tri važna kriterijuma. Prvo, mora precizno mjeriti ciljane attribute. Drugo, treba omogućiti korisniku testa diferencijaciju između pojedinaca kod kojih je ciljani, mjereni atribut više prisutan, od onih kod kojih je ciljani, mjereni atribut manje prisutan. Treće, potrebno je da takav test bude dobar prediktor rezultata u nekoj aktivnosti kao što je uspješnost na poslu ili uspjeh u nekoj drugoj aktivnosti (Passmore 2008).

Dobro konstruisan, validan i pouzdan psihološki mjerni instrument, test je onaj koji je prošao obiman i rigorozan, naučno objektivnan razvojni put. U literaturi i praksi se koriste „klasične“ metrijske karakteristike psiholoških mjernih instrumenata, i to su: objektivnost, diskriminativnost, pouzdanost, valjanost i ove četiri se nalaze i u APA standardima za psihološko testiranje (APA 1999). U tabeli 2 dat je pregled definicija i osnovnih karakteristika dviju najznačajnijih i najčešće navodjenih metrijskih karakteristika, a to su u prvom redu pouzdanost i valjanost.

U većini literature koja se bavi metrijskim karakteristikama mjernih instrumenata u psihologiji uglavnom se navode: pouzdanost, diskriminativnost, valjanost, objektivnost te baždarenost. U tabeli je naveden pregled i sažet opis osnovnih metrijskih karakteristika testova.

Tabela 2. Pregled definicija nekih metrijskih karateristika testova (prila-  
gođeno prema Passmore 2008: 13)

<i>Metrijska karakteristika</i>	<i>Definicija</i>
Pouzdanost	Stabilnosti i konzistentno testovnih rezultata
Test- retest pouzdanost	Stabilnost testovnih rezultata u ponovljenim mjerenjima
Interne konzistencija	Stepen u kome su ajtemi koji mjere isti atribut povezani međusobom
Konstruktna valjanost	Stepen u kome se mjeri ono što se zaista treba mjeriti
Konvergentna valjanost	Stepen u kome su rezultati na testovima povezani sa rezultatima sa nekim alternativnim testom koji mjeri isti atribut
Diskriminativna valjanost	Stepen u kome su rezultati na testu nisu povezani sa rezultatima na alternativnim testovima koji mjere drugačiji atribut
Kriterijumska valjanost	Povezanost između rezultata na testu i neke nezavisne mjere, kao što je uspješnost na poslu, zadovoljstvo poslom, ili pozicijom
Prediktivna valjanost	Korelacija između rezultata na testovima i ishoda u nekoj drugoj aktivnosti u budućnosti
Konkurentna, simultana valjanost	Korelacija između rezultata na testovima i ishoda u nekoj aktivnosti u sadašnjem vremenu
Normativne grupe i podaci	Uzorak populacije koji je učestvovao u razvoju i validaciji testa treba da odgovara populaciji za koju je test namijenjen

Objektivnost testa je metrijska karakteristika koja govori o nezavisnosti rezultata testiranja te da dobijeni rezultat nekim psihometrijskim postupkom zavisi isključivo od onoga šta je mjereno, a ne od toga ko je i kako proveo proceduru testiranja, skorovanja, obrade podataka. Samo ako je u svakom koraku primjene testa potupuno osigurana objektivnost možemo govoriti o stvarnoj objektivnosti rezultata testiranja.

Osjetljivost ili diskriminativnost testa je metrijska karakteristika koja govori o tome koliko se testom ili primijenjenim postupkom procjene mogu zaista izazvati razlike između ispitanika u jednom uzorku na nekoj mjerenoj varijabli. Što je veći teoretski raspon skorova na nekom testu, to je i njegova potencijalna diskriminativnost bolja. Međutim, ni to ne treba ići u nedogled, već se kao model dobrog testa u smislu diskriminativnosti koriti model normalne krive, gdje se distribucija rezultata dobijenih nekim testom upoređuje sa normalnom distribucijom i ako nema većih odstupanja kažemo da je diskriminativnost testa zadovoljavajuća.

Ekonomičnost, efektivni rad ispitanika ne bi trebalo da traje duže od 30 minuta, odnosno da psihološki mjerni instrument ne bi trebalo da ima više 180

stavki u petostepenom formatu. Što se tiče ekonomičnosti, najbolji su računarski podržani testovi.

Pouzdanost se često naziva i relijabilnost je metrijska karakteristika testa koja ukazuje na stepen preciznosti mjerenja neke varijable pomoću odgovarajućeg testa. Kako u psihologiji ne postoji potpuno pouzdan test, to se ova metrijska karakteristika često koristi kao prva mjera dobrog testa. Niti jedno mjerenje odnosno procjena u psihologiji nije apsolutno bez greške. Uvijek postoji određeni stepen greške u mjerenju psiholoških atributa. Cilj konstruktora testa je da povećá pouzdanost testa tako da bez obzira kada je test primijenjen rezultati budu konzistentni. Generalno pouzdanost se definiše kao odsustvo grešaka mjerenja, a izražava se preko koeficijenta pouzdanosti i što je bliži jedinici pouzdanost je bolja. Neki autori navode (Passamore 2008) da vrijednost koeficijenta pouzdanosti preko 0.80 predstavlja zadovoljavajuću, dobru pouzdanost dok mjerni instrumenti sa pouzdanošću ispod 0.70 imaju ograničenu upotrebu te se zbog toga rezultati na takvim testovima trebaju pažljivo interpretirati. Ipak ovako navedene vrijednosti koeficijenata pouzdanosti zavise i od načina ali i svrhe primjene testova. U tabeli 3 je dat pregled prihvatljivih koeficijenata interne konzistencije (Weiner 2003).

Tabela 3. Pregled prihvatljivih vrijednosti koeficijenata pouzdanosti tipa interne konzistencije.

<i>Način primjene testa</i>	<i>Svrha procjene</i>	<i>Prihvaljiva donja granica koeficijenta pouzdanosti</i>
Grupna primjena	Donošenje odluka u projektu procjene	0.60 ili viši
Individualna primjena	Skrining	0.80 ili viši
	Dijagnostika, intervencija ili selekcija	0.90 ili viši

Kada se govori o valjanosti, tada se pod tim najčešće podrazumijevaju sljedeća značenja:

- *sadržajna valjanost*, odnosi se na to da li test sadrži uzorak ponašanja koji je reprezentativan za domen osobine koja se mjeri,
- *kriterijumska valjanost*, odnosi se na povezanost testa sa nekom eksternom varijablom – kriterijumom,
- *konstruktna valjanost*, odnosi se na to šta test mjeri i da li mjeri ono za šta je namijenjen.
- *Prediktivna valjanost*, najčešće se utvrđuje za testove koji treba da služe u postupcima selekcije i profesionalne orijentacije. Da bi se odabrali pravi ljudi za određenu vrstu posla, tada se koriste testovi čija je prediktivna valjanost zadovoljavajuća.

*Psihološko testiranje u coachingu – pristupi*

Psihološki test se u coachingu može upotrebljavati na dva načina. Testom se mogu mjeriti pojedine osobine ličnosti ili dimenzije ličnosti kod pojedinca ali se rezultatom na nekom testu može predviđati određeni ishod u nekoj drugoj aktivnosti. Prvim se načinom određuje profil ličnosti, a drugi način primjene testa u coachingu je orijentisan na kriterijum. Oba pristupa se primjenjuju u različitim kontekstima u zavisnosti od postavljenog pitanja.

*Pristup orijentisan na određivanje profila ličnosti.*

Kada je riječ o ovom pristupu psihološkom testiranju, naglasak je na izgrađivanju svjesnosti i razumijevanja osobina kod pojedinca kao što su sposobnosti i interesovanja osobe i tip ličnosti u poređenju sa referentnom grupom. Ovdje bi se moglo postaviti pitanje : „Da li su vještine nekog konkretnog pojedinca u skladu sa onim što se očekuje od npr., rukovodilaca ?“ U ovom smislu psihološko testiranje može da pruži uvid u brojne oblasti. Prvo, pristup koji se orijentiše na određivanje profila ličnosti može da ukaže na jake strane nekog pojedinca i da u skladu sa tim planira svoj razvoj. Na primjer, testiranje može da pokaže da su kod nekog bolje razvijene numeričke od verbalnih sposobnosti, i da više voli aktivnosti koje uključuju kreativnost od rutinskih aktivnosti. Ovdje se osobine poredi unutar ispitanika, ističući određene sposobnosti pojedinca, njegov motivacioni sklop ili šta preferira kada je u pitanju obavljanje posla. Drugo, ovaj pristup može da pruži uvid u kakvom su odnosu određena osobina pojedinca sa osobinama u referentnoj grupi. Na primjer, testiranje može da pokaže da je taj pojedinac domišljatiji, druželjubiviji i energičniji od većine, ali nije tako dobro organizovan i fokusiran na zadatak kao ostali iz referentne grupe. Ove razlike između osoba mogu biti izražene u nekom rangu, npr., natprosječni, prosječni i ispod prosjeka, ili u standardizovanim skorovima.

Ovaj pristup je koristan kada se želi razjasniti šta je ljudima potrebno za lični profesionalni razvoj, koji su im budući privatni i poslovni ciljevi, ili kada jednostavno hoćemo da shvatimo zašto imaju određene stavove i zašto se ponašaju tako kako se ponašaju. Ovaj pristup se najčešće primjenjuje u radu sa ljudima koji žele da krenu ispočetka ili da riješe određeni problem koji negativno utiče na njihov život ili razvoj karijere.

*Pristup orijentisan na kriterijum*

Mnogi instruktori-treneri, naročito ako su angažovani od strane poslodavca, moraju da razmotre ne samo profil konkretnog pojedinca već i organizaciju i načine obavljanja posla. Ovakva uputstva su u cilju procjenjivanja ljudskih mogućnosti za napredovanje u karijeri, da li su sposobni za obavljanje trenutne uloge ili koje sposobnosti treba da razvijaju kako bi uspješno obavljali trenutne ili buduće radne uloge. U ovakvim slučajevima postoji kriterijum sa kojim se

procjena profila ličnosti upoređuje. Kriterijum se odnosi na stvarni ili potencijalni učinak određenih aspekata posla, mogućnosti za vježbanje ili zadovoljstvo u poslu.

Za ovaj pristup, odnosi osoba – rad i osoba – organizacija su fundamentalni. Odnosno, coach nije zainteresovan samo za određivanje profila pojedinca, nego treba i da vidi kako je njegov profil povezan sa određenim razvojnim kontekstom i da li se uklapa u njega. Instruktori koji koriste ovaj pristup treba da razvijaju i vještine analize posla, odnosno kakvo se osnovno znanje zahtijeva od konkretnog službenika, kakva konstelacija vještina i osobina. Dakle, oni bi testiranjem trebalo da obezbijede podatke koji su bitni za sadašnji ali i neki budući posao.

### *Zašto je potrebno uvesti testiranje u coaching*

Postoji mnogo razloga zašto procjena pomoću testova može biti korisna u coachingu. Ne samo da rezultati procjene mogu obezbijediti validan, pouzdan i efikasan profil ličnosti, što može da pomogne coachu da stekne uvid u sposobnosti i sklonosti nekog pojedinca, nego mogu da pruže uvid u njegov razvojni potencijal. Ovdje ćemo navesti nekoliko aspekata koji idu u prilog upotrebi testova u coachingu.

- *Validno predviđanje uspjeha u poslu i u drugim sa poslom povezanim rezultatima* - procjena kognitivnih sposobnosti može da unaprijedi coaching zbog prediktorske mogućnosti nekih testova u obavljanju radnih zadataka ili uvježbavanju vještina.

Postoje prilično valjani rezultati istraživanja koji pokazuju da su rezultati testova kognitivnih sposobnosti dobri prediktori uspješnosti u poslu, zatim dostignutog nivoa obrazovanja (Schmidt i Hunter 2004) ali u uspjeha u karijeri uopšte (Judge i drugi 1999). Zapravo je stepen kognitivnih sposobnosti prediktivan u svim poslovima i okruženjima.

U pogledu Velikih pet dimenzija ličnosti, savjesnost i neuroticizam su dobri pokazatelji učinka u većini poslova. Otvorenost ka iskustvu dobro predviđa uspjeh u usvajanju novih vještina. Ekstraverzija je dobar preduslov za uspješno obavljanje poslova menadžera, za rad u timu ali i u trgovini. Naročito je važno uzeti u obzir rezultate na testovima ličnosti pri izboru zanimanja, odnosno u profesionalnoj orijentaciji.

- *Povećanje samosvijesti o ličnom stilu, preferencijama i mogućnostima* - podaci dobijeni testovima omogućuju pojedincima da steknu uvid u svoju relativnu snagu ili u mogućnosti napredovanja, jer na osnovu njih mogu da sagledaju gdje se nalaze u odnosu na referentnu grupu.

- *Sagledavanje novih opcija za karijeru* - neki aspekti procjene mogu pojedincima uključenim u coaching pomoći da istraže mogućnosti koje inače ne bi uzimali u obzir. Tako bi u razmatranju mogućih karijera pojedinci mogli biti ograničeni sopstvenim iskustvom i stepenu izloženosti prema alternativnim poslovnim mogućnostima, što bi se odgovarajućim testovima moglo spriječiti.

- *Osnova za povratnu informaciju* - psihološko testiranje pruža „trenerima“ validnu osnovu za davanje povratne informacije, savjetovanje i planiranje razvoja pojedinaca. Iako na psihološke testove ne treba gledati kao na alternativu drugim oblicima tehnika pristupa u coachingu, ipak rezultati psihološkog istraživanja se mogu koristiti za planiranje pristupa u razvoju karijere.

- *Praćenje i procjena* – u kontekstu coachinga ili poslovnog savjetovanja može imati određene prednosti posebno kod monitoringa napredovanja pojedinca i djelotvornost intervencija u planiranju karijere. Pojedinaac ponovnim testiranjem može pratiti svoj napredak u aspektima koje želi unaprijediti ili poboljšati.

### *Etičke preporuke i praktične smjernice za testiranje u coachingu*

Pronaći dobar test koji je dobro razvijen i koji pokazuje zadovoljavajuće tehničke karakteristike od kojih se zahtijeva da opravdaju i podrže njegovu upotrebu je samo dio izazova za korisnike testa. Jednako je važna potreba da se test koristi na prikladan i etički način. Ispitivači bi trebalo da budu upoznati sa pitanjem privatnosti i svojim obavezama kada je u pitanju primjena testova u coachingu. Evo nekih apsketa o kojima bi svaki korisnik testa trebalo da vodi računa:

- test bi trebalo da bude baziran na dokazima i empirijskim provjerama,
- test se treba pažljivo odabrati kako bi tretirao postavljeni problem,
- trebalo bi da se koriste samo testovi sa odgovarajućim metrijskim karakteristikama,
- svi koji koriste testove moraju da budu kompetentni obučeni za njihovu primjenu i interpretaciju rezultata.

Za kraj ćemo navesti ček listu gdje su izdvojene neke praktične smjernice i etičke preporuke kada je u pitanju upotreba testova u coachingu (Passmore 2008, p21).

- 
- Definirati svrhu procjene, na primjer:
    - istraživanje budućih opcija karijere;
    - objasniti nezadovoljstvo u poslu, stres ili slab učinak;
    - prepoznati šta je potrebno usavršiti za željeni posao.
  - Odrediti vrste testova koji će najbolje tretirati svrhu procjene:
    - profiliranje ličnosti kako bi se povećala svijest o poželjnim načinima ponašanja;
    - procjena strukture motivacije da bi se odredili faktori koji podstiču učinak;
    - testiranje kognitivnih sposobnosti da bi se odredio potencijal za napredovanje.
  - Izabrati najbolji test za cilj coachinga:
    - obezbijediti da svaki test bude zasnovan na dobro istraženom modelu ili teoriji;
    - provjeriti pouzdanost i validnost;

- obezbijediti da test pruža norme koje odgovaraju demografskim podacima i da je veličina uzorka adekvatna.

- Primjenjivati samo one testove za koje je korisnik kompetentan za njihovu administraciju i interpretaciju.
  - Prikupiti ostale relevantne informacije (opisi posla, podaci o sposobnostima, CV) da bi se bolje razumio kontekst u kojem je procjena sprovedena.
  - Uzeti u obzir ko će dobiti povratnu informaciju i izvještaj procjene.
  - Obezbijediti da onaj koji se testira shvati svrhu procjene i kako će se rezultati koristiti.
  - Napraviti adekvatno okruženje za primjenu testa.
  - Uzmeti u obzir druge faktore koji bi mogli uticati na procjenu.
    - Biti svjestan svojih etičkih i profesionalnih odgovornosti, i prava i odgovornosti testiranog.
-

Literatura

- APA 1999: American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC.
- Barak 1999: A. Barak, *Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium*. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 231-246.
- Džadž i dr 1999: T. A. Judge, C. A. Higgins, C. J. Thoresen, M. R. Barrick, *The Big Five personality traits: general mental ability, and career success across the life span*, *Personel Psychology*, 52, 621-652.
- Pasmore 2008: J. Passmore, *Psychometrics in Coaching*, London: Kogan Page.
- Robins 2009: S. P. Robbins, T. A. Judge, *Organizational Behavior*, New Jersey: Pearson Education International.
- Šmit i Hanter 2004: F. L. Schmidt, J. E. Hunter *General mental ability in the world of work: occupational attainment and job performance*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 162-173.
- Veiner 2003: I. B., Weiner, *Hanbook of psychology, vol. 10 –Assesment Psychology*, New Jersey: John Wiley.



## СОЦИЈАЛНО-ИСКУСТВЕНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ КАО ИЗВОР ПЕРЦЕПЦИЈЕ ФАКТОРА КОЈИ ДОПРИНОСЕ ПОЈАВИ И ШИРЕЊУ МОБИНГА

### *Увод*

У условима савременог друштва, у којем се заговарају демократски односи и промовише поштовање људских права, проскрибовани су сви видови грубог и отвореног обрачуна са непожељним појединцима из јавног и професионалног живота. Користе се перфидни обрасци обрачунавања, подли, тајни и веома смишљени.

Погоршање међуљудских односа и опште радне климе доприноси повећаном осјећању несигурности, настојању да се за неуспјехе окриве други, прављењу интрига и конфликта, који временом могу да прерасту у мобинг на радном мјесту.

У нашим организацијама најчешће заступљена врста мобинга је „политички мобинг“ када се на руководеће мјесто ставља политички подобна особа, која своју нестручност прикрива сталним оптуживањем подређених.

Изучавању проблема мобинга на радном мјесу интезивније се приступило у посљедњој деценији прошлог вијека, а најчешће се везује за име Ханца Лејмана (Henz Leumann) који је овај појам прецизно дефинисао, и одредио основна обиљежја, фазе и његове посљедице. Дефиниција коју је 1984. године Лејман дао гласи:

„Мобинг или психолошки терор на радном мјесту односи се на непријатељску и неетичну комуникацију која је систематски усмјерена од стране једног или више појединаца према, углавном, једном појединцу који је због мобинга гурнут у позицију у којој је беспомоћан и у немогућности одбранити се, те држан у њој помоћу стално мобингујућих активности. Те активности одвијају се с високом учесталошћу (статистичка дефиниција: барем једанпут седмично) и у дуљем периоду (статистичка дефиниција: најмање шест мјесеци). Због високе учесталости и дугог трајања непријатељског понашања то малтретирање доводи до значајне менталне, психосоматске и социјалне патње“ (Лејман 1990: 119-126.)

Да би било мобинга, мора постојати група и осјећање припадности групи. Ријетко се дешава у бројно малим социјалним групама, и чине га припадници свих већих друштвених група без обзира на статусни, образов-

---

\* krstic\_snezana@yahoo.com

ни, професионални, стручни или било који други профил. Започиње га, углавном, један припадник групе, по правилу онај који има највише претходно потврђеног интегритета, а који му обезбјеђује заводљивост почетне идеје.

Да би имао унапријед планирани негативан и разоран ефекат на жртву, мобинг треба држати у животу у правилним временским интервалима и систематски га проводити. Такође, да би се проводио мобинг, није потребно више већ само једна особа која ће бити истрајна у уништавању своје жртве, чак и онда када група одустане и окрене се бављењу неким другим стварима.

Узимајући у обзир садржај и циљеве негативних поступака, као и чињенице ко су жртве, а ко мобери, мобинг се може подијелити на вертикални и хоризонтални.

*Вертикални* мобинг настаје када надређени злоставља, кињи једног подређеног радника, једног по једног радника док не оствари циљ, тј. док не уништи цијелу групу (стратешки мобинг), или када група радника злоставља надређеног. Једна врста вертикалног мобинга је *босинг* (*bossing*), и на нашим просторима присутан је у великом проценту. Отворено вријеђање радника, критиковање њиховог рада, постављање превисоких захтјева, ускраћивање права на годишње одморе и слободне дане, итд., представљају тешку свакодневницу оних који због властите егзистенције у кризним економским условима нису у стању да напусте тешко добијено радно мјесто, посебно у срединама гдје влада велика незапосленост.

*Хоризонтални* мобинг је појава која се јавља између радника који заузимају исти положај у хијерархијској структури организације. Различити су мотиви за ову врсту мобинга. Они могу бити личне природе, као што су љубомора, завист, осјећај угрожености од стране радног колеге, антипатија, а све у жељи да се напредује у каријери, или да се сачува радно мјесто или положај. Ако унутар групе радника постоје проблеми, љубомора, напетост, конфликти, онда та група може изабрати једног запосленог („жртву“), а који ће им служити као вентил за фрустрације, или на којем ће показати да су способнији и бољи.

Досадашња научна истраживања овог феномена показују да је вертикални мобинг чешћи и да се ријетко дешава да група запослених врши мобинг над претпостављеним. (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2005).

Постоји неколико фаза мобинга које, према Лејману, обухватају: 1. свакодневне конфликти, 2. почетак мобинга и психолошког малтретирања, 3. злоупотребу и грешке од стране задужених за људске ресурсе, а које су често нелегалне, и 4. удаљавање са радног мјеста (Лејман 1996).

*Ко су мобери?*

У нашим кризним друштвеним условима, гдје у организацијама рижетко гдје постоје јасно дефинисана правила понашања, мобери често користе макијавелистичку стратегију: „преферирају арогантно понашање, зацртаним циљевима оправдавају варање, ефикасност постижу више преко тога што их се други плаше него преко тога што их други воле и слично“ (Дунђеровић 2005: 103).

Са оваквим личностима појединци не могу комуницирати, не могу размијенити мишљења везана за радне задатке, нити добити подршку за ставове и оријентације, што представља значајан демотивишући фактор.

Личност мобера можемо посматрати и у свјетлу „пет великих“ димензија личности битних за постизање успјеха на послу. С обзиром да је ријеч о биполарним цртама личности, личност мобера увијек посједује ону другу, негативну страну. Према Гринбергу и Барону те димензије личности су:

- *Екстравертност/интровертност* – димензија која обухвата поузданост, друштвеност, причљивост насупрот резервисаности, повучености и обазривости;
- *Пријатност* – димензија која обухвата њежност, добродушност, склоност праштању насупрот некооперативности, сумњичавости, грубости;
- *Савјесност* – димензија која обухвата одговорност, организованост, темељитост, самодисциплинованост насупрот непажњи, неодговорности, недисциплинованости;
- *Емотивна стабилност* – димензија која обухвата ентузијазам, сигурност, смиреност и асертивност насупрот емотивности, раздражљивости и депресивности;
- *Отвореност за искуство* – димензија која обухвата осјећајност, интелектуалност насупрот простаклуку, ускогрудости и грубости.

#### *Потенцијалне жртве мобинга*

Свако од нас има подједнаку шансу да постане жртва једног од наведених облика мобинга. Некада је сматрано да жртвама постају само слабе особе које су при томе и шепртље, али је вријеме показало да је то била заблуда, и да се жртва може постати и из многих других разлога.

Жртве мобинга су и често веома образоване, интелигентне, снажне и привлачне особе које тим својим особинама пријете да угрозе групу, односно мање вриједне појединце који претендују да буду вође групе.

У радном окружењу жртвом могу постати „поштењаци“ – особе које поштују правила, и не трпе неправилности у раду и непоштовање закона, затим физички инвалиди, млади, тек запослени људи, као и старији, људи пред пензију. Ту су и особе које се не задовољавају радом на старим и дотрајалим уређајима и машинама. Такве особе, када изразе своје незадовољство и затраже побољшање услова одмах постају вишак и непотребни.

## *Фактори који доприносе појави и ширењу мобинга*

### *Друштвени фактори*

Од многобројних фактора који доприносе мобингу овдје ћемо поминути оне који чине значајно плодно тло за појаву и ширење мобинга, а то су: низак животни стандард, процес приватизације, лоши међуљудски односи и недостатак комуникације, недовољно медијско експонирање, организацијски тренд за стварањем мањих тимова што резултира смањењем броја радних мјеста, уплитање политике, фамилијарност, као и велики број надређених који бркају власт коју имају над капиталом са влашћу над људима, патријархални одгој или „синдром балканца“ итд. Мобинг се најчешће појављује у организацијама гдје је радна средина веома компетитивна, израженог каријеризма и строге хијерархијске структуре, гдје постоји велика забринутост ради вишка радника, ауторитарни стил руковођења, преви-соко постављени циљеви, превелико радно оптерећење или бесмислени радни задаци.

Приватизација је у многим предузећима довела до вишка радне снаге, и до потребе за реорганизацијом и модернизацијом. Битно је нагласити да се транзицијски и приватизацијски процеси у БиХ одвијају у значајно друкчијим и тежим условима него другдје, а све из разлога што се ти процеси у БиХ одвијају у привреди која је уништена ратом. Нови власници нису имали средстава за нова улагања, а нису их ни жељели, јер им је једини циљ био да у што краћем временском року стекну што већи капитал. Одговорне особе имале су „одријешене руке“ да користе сва расположива средства да се остваре постављени циљеви, тј. да се непожељни радници удаље са посла.

Аспирације запослених у погледу стручног усавршавања, запошљавања, професионалног напредовања, а такође и бољег животног стандарда и економске сигурности, за већину остаје само на нивоу жеља. Гледано са аспекта функционисања личности, смањење могућности за остваривање аспирација доводи до њиховог смањивања и јавља се фрустрација која се избјегава кориштењем одбрамбеног механизма компензације, којим се неоствариви циљеви мијењају остварљивим. На тај начин се индивидуа прилагођава стварности.

Без обзира на огромно нагомилано незадовољство постојећим стањем и жељу за промјенама, већина запослених ипак остаје у сфери пасивног трпљења, јер сматрају да не могу да се изборе за боље, па остају да ћуте и трпе све што им се наметне, а све због заштите сопствене и сигурности оних чија егзистенција зависи од њих.

Поједини руководиоци, који су мишљења да су њихови запослени, као и сва друга људска бића, лијени, забушанти, неамбициозни и себични, показале нехотице ово своје скривено схватање у свакодневним поступци-

ма према својим запосленим. Непрестано ће показивати сумњу и неповјерење у подређене, а главни начини да их натјерају да буду продуктивнији биће строга контрола, кажњавања која укључују пријетње, кињења и умањивање зараде) и награђивање (повећање плате, разне бенефиције). Други тип руководиоца који сматра да је главни човјеков мотив за рад амбиција, награђиваће своје подређене похвалама, унапређењима и разним плакетима захвалности, али ће их кажњавати јавним критикама и деградирањем.

Имајући у виду поменути утицај психологије која влада у нашим организацијама, важним се чини поменути и два психолошка профила наших људи, а који заузимају руководеће позиције. Тип А којег карактерише висок степен амбициозности, раздражљиви су, увијек у журби и стисци с временом. Такође, оно што је још карактеристично за овај тип људи јесте гласан говор, темпераментни су и са нестрпљењем одговарају и прије него други заврши, док људи сврстани у супротан тип, тип Б, показују много мирнији и суздранији стил понашања. Тип А је нестрпљив у комуникацији са другима и бурно реагује ако га неко у нечему прекине, а такође је врло вјероватно да ће бурно одреаговати и на најмању провокацију. Овакав непријатељски, нестрпљив и негативан стил понашања типа А код људи изазива одбојност и раздражљивост, па представља сметњу за даље напредовање. Према овоме можемо закључити да тип Б има много мање конфликата на послу него тип А.

### *Фактори личност*

Из искуства и комуникацијом са другим људима научили смо да је сваки човјек посебан, и да свему што ради даје неки свој лични печат, а све то захваљујући скупу особина које су јединствене и непоновљиве. Према томе, можемо извести закључак да је личност „јединствен и релативно стабилан модел понашања, мисли и емоција које показују појединци“ (Гринберг, Барон 1998).

За све индивидуалне разлике у понашању и постизању резултата на послу и у животу, неопходне су три групе фактора личности или психолошких особина појединца:

- *компетентност појединца* (способности, образовање, стручна знања, искуство, лична харизма), показују нам са колико успјеха појединац обавља одређене послове, колико је у стању да обави одређене задатке,
- *особине личности у ужем смислу* (самопоуздање, самоефикасност, самоконтрола, самосвијест, емпатија, демократичност...), показују нам како појединац обавља те задатке, коју вриједност им придаје, како се односи према другима (...),
- *мотивација* – посебно развијеност мотива постигнућа, која нам показује шта је то што покреће појединца, зашто ради то што ради.

Уже особине личности од којих зависи не само јављање него и пружање отпора мобингу су: осјећај усамљености који представља други крај екстрвертности/социјалне усмјерености, самопоштовање, емоционална компетентност, вјеровање у правду, тј. оријентација на праведност и ауторитарност чији је најбитнији извор васпитни стил у породици.

Пракса у нашим организацијама, нажалост, већ дуги низ година показује да се приликом запошљавања и пењања на хијерархијској љествици, знања, способности, искуство, поистовјећују са дипломом и примат се даје неким другим критеријима: страначким, пријатељским, родбинским и сл. Стручна знања, способности и искуство остају потенцијал који се не искориштава, и само понегдје се догоди да се на руководећим и другим важним мјестима нађу компетентни људи. Стално се могу чути говори о одговорности, али одговорних нема нигдје, тј. нико не одговара. На сва звона се говори о улагању у едукацију и напредовање способних кадрова, а запошљавају се преко везе, лојални, док способни и образовани људи чекају на посао. Говорећи о оспособљености, познато је да ће појединац у зависности од тога колико је оспособљен и како доживљава своју оспособљеност и личност уопште оцјењивати на који начин се третирају његови резултати на послу. Такође, оспособљеност је у тијесној вези са многим, за успјешно обављање посла важним особинама личности, самопоуздањем, самопоштовањем, самоефикасношћу, бироима за запошљавање или одлазе „трбухом за крухом“, у иностранство.

Када се у организацији нађу појединци које карактерише висока мотивисаност и одговорност на послу, и који су спремни на указивање грешака и пропуста, те који су увјерени да је правда достижна, чешће представља погодна тло за конфликте. То су способни, вриједни и одани радници који не „виде“ у свим стварима и појавама неправду и који се не труде да упоређују свој рад и добитке са радом и добицима других, појединци који су довољно способни да без већег емоционалног узбуђења савладавају препреке које му на послу „подмећу“ други, особе које себе поштују и имају изражено самопоуздање у понашању које код других изазива дужност да га поштују, особе које имају повјерења у друге и који имају њихову подршку. На линији значајних особина у смислу компетентности да се одупру мобингу налази се и ауторитарност чији је битан извор стил породичног васпитања. Особе које имају развијенију црту ауторитарности, односно ауторитарни појединци у изразитијој мјери поштују ауторитет руководиоца на послу, тј. мање су осјетљиви на појаву мобинга, јер су у породици развили став да је руководиоца неко ко се слуша и ко има право да ради и говори шта му је воља. Појединци који посједују ове особине мање ће постајати жртва мобинга и у мањој мјери трпјети посљедице мобинга, за разлику од појединаца које карактеришу супротне особине.

Све наведене особине карактеришу зрелу и добро интегрисану личност на послу. Добро интегрисана личност прихвата себе и друге људе, ефикасна је на послу, конторлише своје емоције, има јасно одређене циље-

ве, устаљен систем вриједности, реалан ниво аспирација. Развијена аутономија, идентитет и интегритет карактеришу зрелу личност. Овакве личности имају разумијевања у интеракцији са околином посебно са запосленима, сарадницима и колегама. Двије, такође, битне карактеристике зреле личности су емоционална самоконтрола и смиреност које особама које их посједују омогућавају да препознају емоције код других, да емпатишу с њима, у стању су да рационално доносе одлуке, и да предуприједи конфликти и ријеше их за добробит свих. Ове особине представљају вјештине које руководиоцима омогућавају да схвате запослене као и запосленима да вјештије подносе стресне ситуације изазване мобинг активностима. Од ове двије особине зависи колико и у којој мјери је руководилац склон да буде мобер, а колико је запослени способан да се одупре мобингу. Апсурдно је то да су жртве обично добро интегрисане и зреле личности за разлику од мобера који то нису и који своју незрелост надокнађују тако што омаловажавају сараднике, условљавају их, плаше (...)

Као доминантан фактор у настанку мобинга јавља се и недостатак социјалних компетенција, од којих је, чини се, важан апект недостатак емоционалне контроле. Недостатак или смањена саморефлексија као и немање увида у своје понашање, тачније његове последице, за резултат имају појаву мобинга.

Када је ријеч о харизми, можемо је описати као способност шармирања, али и способност вођења, убјеђивања, инспирације, и утицаја на друге. Ова особина односи се посебно на квалитет оних ријетких људи који имају способност да лако стварају сљедбенике, лако привлаче пажњу, управљају масама, сматрају да је предност све оно за шта већина говори да је препрека, а све захваљујући квалитету властите личности. Међутим, постоје двије врсте људи са харизмом, они који ову особину користе на позитиван и они који је користе на негативан начин. С обзиром да је харизматичан човјек, човјек који има моћ да убиједи и да утиче на друге, треба имати на уму да се ова особина убраја и међу особине диктаторског стила.

Мотивација представља основу за разумијевање разлога човјековог понашања. Према Дунђеровићу, мотивација представља скуп процеса који покрећу и одржавају активности и понашања појединаца ка постављеним циљевима, док мотиви представљају оне унутрашње чиниоце који покрећу и усмјеравају те активности и понашања и који им одређују снагу, трајање, и садржај. У процесу мотивације важна су три елемента. То су: *мотив* – диспозиција личности, *активност* – коју тај мотив покреће и одржава и *циљ*, према којем је та активност усмјерена (Дунђеровић 2005).

Посебно је важно присуство, приликом прихватања и вршења утицаја других и на друге, *мотива постигнућа*, који Мекклиленд (McClelland) дефинише „као тенденција да се улаже напор да се постигне и оствари нешто што се сматра вриједним и чиме ће се истаћи пред другима“ (Рот 2003).

На испољавање овог мотива, поред културолошких, друштвених и ситуационих фактора, посебно утичу личне диспозиције. Израженији мотив за постигнућем имаће они чије понашање је усмјерено на савладавање тешкоћа и препрека на путу успјеха, као и они који теже да постигну шти боље резултате, да се истакну, или да се издигну изнад других.

У зависности од тога који положај у организацији заузима (да ли има могућност да врши утицај на друге) и какве су му личне особине (ауторитативне или демократичне, да ли је емоционално зрела и незрела особа...), којим вриједностима даје предност, да ли је мотивисан унутрашњим или вањским факторима, појединац са израженим мотивом постигнућа ће се понашати мање или више позитивно доминантно.

### *Предмет и циљ истраживања*

Полазишни предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције фактора који доприносе појави и ширењу мобинга. Ријеч је о проучавању три групе фактора: личност руководиоца, мирење са постојећом ситуацијом и традиција и трендови. Фактори личности руководиоца односе се на оцјену особина личности руководиоца значајних за јављање мобинга. Фактори мирења са ситуацијом односе се на оцјену у којој мјери „ћутање и трпљење“ негативних појава представља извор мобинга, а фактори традиције и трендова на оцјену у којој мјери појаве традиционално васпитање и појаве из претходних деценија утичу на појаву мобинга.

Ужи предмет истраживања односи се на сагледавање социјално-статусних детерминанти настанка и ширења мобинга као негативног облика понашања на радном мјесту. Међу социјално-статусним обиљежјима у фокусу интересовања су: пол, степен образовања, област у којој испитаници тренутно раде, сектор у којем раде, тренутни радни статус испитаника, радно искуство и позиција на послу.

Истраживање има двоструки циљ:

1. *научни* – у оквиру којег ће нас занимати утврђивање веза и односа међу посматраним варијаблама, те доношење закључака о њиховој међусобној повезаности, а које је могуће објаснити у свјетлу постојећих теорија, и како би се разјаснио поблем мобинга у радним организацијама.
2. *практични* – у оквиру којег ће се употријебити сазнања до којих се дође за даља могућа дјеловања на пољу превенције мобинга, као и за даља истраживања овог феномена.

### *Узорак истраживања*

Узорак испитаника има елементе намјерног, пригодног и једноставног случајног. Намјерног, јер су њиме обухваћени испитаници запослени у областима и организацијама које су намјерно одабране за потребе ове сту-



дије, пригодног, у том смислу што су испитивањем обухваћени запослени који су се у вријеме испитивања нашли у организацији и којима је било омогућено да буду доступни испитивачима, те случајног, у том смислу што су бројни случајни фактори утицали на то ко се у том моменту нашао у организацији и, још важније, коме је било омогућено да се издвоји из процеса рада и приступи испитивању. Имајући у виду овакав начин избора испитаника, те да је испитивањем обухваћено 411 запослених, можемо са релативно довољном поузданошћу рећи да је наш узорак испитаника репрезентативан за посматране организације.

#### *Методe и инструменти истраживања*

У раду смо користили двије основне методе за прикупљање података:

1. *емпиријско-неекспериментални метод (survey)* који се уобичајено користи за теренско истраживање на изабраном узорку,
2. *метод теоријске анализе* за анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему.

У складу са предметом и циљем истраживања кориштени су сљедећи инструменти за прикупљање података:

1. упитник за прикупљање података о социјално-статусним карактеристикама испитаника,
2. скала перцепције фактора који доприносе појави мобинга.

Метријске карактеристике кориштених инструмената провјерене су *post facto*.

Упитник за прикупљање података о социјално-искуственим карактеристикама испитаника конструисао је аутор истраживања. У упитнику се налазе тврдње које се односе на социјално-искуствене карактеристике испитаника (пол, степен стручне спреме, област рада, сектор рада, тренутни радни статус, радно искуство и позиција на послу).

Скала фактора који доприносе појави и ширењу мобинга конструисана је као скала Ликертовог типа, гдје су испитаници имали могућност да своје слагање искажу од потпуног слагања до потпуног неслагања са тринаест тврди у смилу да: 1. изразита друштвено-економска криза довела је до преласка капитала у руке неморалних и нестручних људи, 2. велики број руководиоца сматра да посједује запослене заједно са капиталом који посједује, 3. велики број руководиоца понаша се по принципу да „циљ оправдава средства“, 4. велики број руководиоца себи даје више моћи него што је то нормативно предвиђено, 5. низак животни стандард запослене тјера да „ћуте и трпе“ мобинг, 6. недостатак радних мјеста и велики број незапослених доводе до појаве мобинга, 7. мале плате представљају већи проблем него нехумано понашање према запосленима, 8. свако дјеловање против мобинга може изазвати губитак посла, 9. политички мотивисано представљање на руководећа мјеста доприноси мобингу, 10. запошљавање пре-

ко „веза“ доводи до мобинга, 11. традиционално влада мишљење да мушкарци имају више права него жене, 12. жене имају малу могућност за развој и напредовање, и 13. у нашим организацијама влада строга хијерархија, контрола и тајност рада. Ниво поузданости ове скале је задовољавајући што показује Кронбах алфа који износи 0,870. Корелација свих тврдњи са цијелом скалом износи: 1. 0,551, 2. 0,574, 3. 0,525, 4. 0,635, 5. 0,667, 6. 0,632, 7. 0,425, 8. 0,573, 9. 0,610, 10. 0,574, 11. 0,442, 12. 0,421, 13. 0,498.

Анализа је показала да дистрибуција резултата на скали перцепције фактора који доприносе јављању мобинга статистички значајно одступа од нормалне дистрибуције. Смирнов-Колмогоров тест износи 0,063, а ниво значајности  $p = 0,01$ . Дистрибуција резултата на овој скали је негативно асиметрична на шта указује и skewness чија је вриједност -0,884. Ниво дискриминативности ове скале такође није задовољавајући.

### *Резултати истраживања*

Социјално-искуствене карактеристике које су обухваћене нашим исраживањем односе се на пол, степен образовања, радно искуство, позицију у организацији, тип организације (здравство, трговина, просвета, пилана и администрација), и природу власништва (приватно/друштвено).

У овом дијелу рада приказаћемо и анализирати природу односа сваке од наведених социјално-статусних карактеристика са сваком од три групе фактора који доприносе појави и ширењу мобинга.

Према добијеним подацима, пол чини значајну детерминанту перцепције фактора личности руководиоца као извора мобинга и то на нивоу 0,01 ( $\chi^2 = 9,810$ ,  $df = 2$ ,  $C. Coeff. = 0,153$ ,  $p = 0,007$ ). Према подацима изложеним у Табели 50 уочено је да су припаднице женског пола у већој мјери критичније у погледу оцјене фактора личности руководиоца. Оне оцјењују да су ови фактори високо значајни извори мобинга (41,11%) и изразито значајни (36,36%). Овако добијене податке можемо тумачити чињеницом да је већина руководилаца у посматраним организацијама мушког пола. 36,71% испитаника мушког пола оцјењује да ови фактори у нижој мјери представљају изворе мобинга, док проценат женског пола који даје исте оцјене износи 22,53%. Приближно једнак број припадника мушког пола оцјењује да су ови фактори високо и изразито високо значајни извори мобинга (32,28% и 31,01%). Такође, овако добијене податке можемо тумачити и тиме што су жене вјероватно лично искусиле неки од облика мобинга који можда мушкарци не опажају као таквим. Жене карактерише већа међузависност у односу, односно, више су усмјерене на своје блиске односе, за разлику од мушкараца које карактерише колективна међузависност, коју карактерише усмјереност на припадност већим групама. Такође, у нашој средини херојство и јунаштво сматрају се важним одликама мушке улоге, што за посљедицу има спремност за помагање у ситуацијама која захтијевају краткотрајна и херојска дјела. Ово вјероватно утиче на перцепцију од-

носа руководиоца према запосленима на тај начин што ће у мањој мјери бити осјетљиви на суптилније форме мобинга. У нашој средини су обиљежја женске поне улоге брижност и успостављање блиских и дуготрајних веза, те су вјероватно из разлога остваривања ближих веза са радним колегама у вишој мјери упознате са различитим појавним облицима мобинга који потичу од руководиоца.

Табела 50: Релација пола и перцепције фактора који доприносе појави мобинга

Пол	Значај фактора личности руководиоца			Свега (%)
	Низи (%)	Висок (%)	Изразито висок (%)	
Женски	57 22,53	104 41,11	92 36,36	253 100,00
Мушки	58 36,71	51 32,28	49 31,01	158 100,00
Свега	115 27,98	155 37,71	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 9,810 \quad df = 2 \quad \text{Coeff.} = 0,153 \quad p = 0,007$$

Када је ријеч о односу пола и фактора мирења са ситуацијом није утврђена статистички значајна разлика. Добијени подаци нам указују на тенденцију да мушкарци у већем степену опажају да ови фактори у нижој мјери представљају изворе мобинга (43,04%), што вјероватно представља последицу патријархалног васпитања гдје се хвали њихова снага и агресивност, подстиче супериорност, и што у складу са тим начином васпитања нису осјетљиви на суптилније форме мобинга, већ на екстремније на које вјероватно и реагују у складу са васпитањем које имају, односно у складу са тим да мушкарац не треба да ћути и трпи. На то указује и велики број жена које ове факторе опажају као изразито високо значајне изворе мобинга (38,74%).

Уочено је да су припадници оба пола прилично подједнако процјењују да традиција и трендови у високој мјери представљају фактор мобинга (жене – 40,71%, мушкарци – 41,14%). Међутим, уочена је тенденција ка томе да мушкарци у нижој мјери перципирају традицију и трендове као факторе мобинга (34,18%) у односу на жене (30,04%), као и ка томе да жене (29,25%) у нешто већој мјери у односу на мушкарце (24,68%) сматрају да ови фактори у изразито високом нивоу (29,25%) представљају изворе мобинга.

Табела 51: Релација пола и фактора који доприносе појави мобинга

Релација пола и фактора мирења са ситуацијом			
-----			
$\chi^2 = 4,351$	$df = 2$	$C. \text{Coeff.} = 0,102$	$p = 0,114$

Релација пола и фактора традиције и трендова			
-----			
$\chi^2 = 1,268$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,055$	$p = 0,530$

Анализом података који се односе на степен образовања и три групе фактора који доприносе појави мобинга, утврђено је да степен образовања не представља статистички значајан извор разлика у нивоу ових фактора. Непостојање статистички значајне разлике у нивоу три групе фактора који доприносе појави мобинга између испитаника различитог степена образовања указује нам на то да је ова слика објективна и реална у односу на њих.

Табела 52: Релација степена образовања и фактора који доприносе појави мобинга

Релација степена образовања и фактора личности руководиоца			
-----			
$\chi^2 = 0,236$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,024$	$p = 0,889$
Релација степена образовања и фактора мирења са ситуацијом			
-----			
$\chi^2 = 2,270$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,074$	$p = 0,321$
Релација степена образовања и фактора трендова и традиције			
-----			
$\chi^2 = 1,347$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,057$	$p = 0,510$

Уочена је тенденција да испитаници, без обзира на степен образовања, факторе личности руководиоца оцјењују као високо значајне и изразито значајне изворе мобинга (основна и средња стручна спрема – 36,68% и 34,93%, и вшс, всс и мр или др – 39,01% и 33,52%).

Када је ријеч о факторима мирења са ситуацијом уочена је тенденција да испитаници који имају вшс, всс и мр или др у нижој мјери оцјењују ове факторе као високо значајне за појаву мобинга (40,11%), док испитаници основног и средњег степена образовања оцјењују да су фактори мирења са ситуацијом изразито високог значаја за појаву мобинга (38,43%), што указује на то да ови испитаници вјероватно себе опажају мање компетентним и вриједним, те сматрају да због тога морају да „ћуте и трпе“.

Није утврђена статистички значајна разлика између нивоа стручне спреме испитаника и нивоа процјене традиције и трендова као фактора мобинга. Испитаници ове факторе оцјењују као високо значајне изворе мобинга, без обзира на степен стручне спреме, па су тако испитаници средњег и основног степена образовања оцијенили да су фактори трендова и традиције високо значајни за појаву мобинга (42,36%), док су у приближно једанком броју исто оцијенили и испитаници са вшс, всс и мр или др (39,01%).

Анализом података који укључују релације између радног искуства и три групе фактора који доприносе појави мобинга није утврђена статистички значајна разлика у нивоу ниједне групе фактора.

Табела 53: Релација радног искуства и фактора који доприносе појави мобинга

Релација радног искуства и фактора личности руководиоца			
$\chi^2 = 6,807$	$df = 4$	$C. Coeff. = 0,128$	$p = 0,146$
Релација радног искуства и фактора мирења са ситуацијом			
$\chi^2 = 5,702$	$df = 4$	$C. Coeff. = 0,117$	$p = 0,223$
Релација радног искуства и фактора трендова и традиције			
$\chi^2 = 7,121$	$df = 4$	$C. Coeff. = 0,131$	$p = 0,130$

На основу добијених података уочено је да постоји тенденција ка томе да они са мање година радног искуства у нижој мјери процјењују да је личност руководиоца фактор мобинга у односу на оне који имају више. Испитаници чије је радно искуство до 10 година сматрају у 29,08% случајева да је у нижој мјери личност руководиоца фактор мобинга, а они са преко 21 године радног искуства у 23,14% случајева. Код испитаника који имају преко 21 годину радног искуства уочена је тенденција ка изразито високој мјери перципирања руководиоца као фактора мобинга (38,02%). Процент оних чије је радно искуство до 10 година за око 10% је мањи (29,59%) у овој категорији.

Када су у питању фактори мирења са постојећом ситуацијом уочено је да испитаници, без обзира на висину радног искуства, чије је радно искуство од 11 до 20 година, перципирају да мирење са ситуацијом у нижој мјери представља фактор мобинга (46,81%) у односу на оне са радним искуством до 10 година (36,73%) и преко 21 годину (31,40%). Према томе, испитаници који имају до 10 година радног искуства значај ових фактора оцјењују као низак (36,73%), висок (27,04%) и изразито висок (36,22%), док испитаници са 11-20 година радног искуства оцјењују ове факторе као значајне у нижој мјери (46,81%), у високој мјери (22,34%) и изразито високој (30,85%). Испитаници који имају преко 21 годину радног искуства оцјењују значај ових фактора као низак (31,40%), висок (31,40%) и изразито висок (37,19%).

Такође, када је ријеч о факторима традиције и трендова уочена тенденција ка томе да испитаници који имају радног искуства преко 21 годину у нешто већој мјери процјењују да су традиција и трендови фактори мобинга (46,28% – у високој мјери, 31,40% – у изразито високој мјери).

Испитаници који имају мање или 10 година радног искуства ове факторе за појаву мобинга оцјењују значајним у мањој мјери (35,71%), значајним у вишој мјери (39,29%) и значајним изазито високој мјери (25,00%). Испитаници са радним искуством од 11-20 година значај ових фактора за појаву мобинга оцјењују нижим (35,11%), високим (37,23%) и изразито високим (27,66%).

Анализом добијене дистрибуције података утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између испитаника с обзиром на позицију на послу и перцепцију фактора који представљају изворе мобинга.

Табела 54: Релација позиције на послу и фактора који доприносе појави мобинга

Релација позиције на послу и фактора личности руководиоца			
$\chi^2 = 1,719$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,065$	$p = 0,423$
Релација позиције на послу и фактора мирења са ситуацијом			
$\chi^2 = 1,080$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,051$	$p = 0,583$
Релација позиције на послу и фактора трендова и традиције			
$\chi^2 = 5,700$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,117$	$p = 0,058$

Када је ријеч о факторима личности руководиоца, без обзира на позицију коју заузимају у организацији, уочено је да испитаници ове факторе опажају у највећој мјери као високо и изразито високо значајним изворима мобинга. Испитаници који имају позицију радника у организацијама у нешто већој мјери оцјењују ове факторе као високо значајне факторе мобинга (39,67%) у односу на оне који имају позицију службеника и руководиоца (34,91%). Када је ријеч о изразито високој мјери процјене ових фактора мобинга уочена је тенденција ка томе да се они на позицији службеника и руководиоца у нешто већем проценту имали ову врсту процјене (37,87%) у односу на раднике (31,82%).

Подаци који укључују однос позиције у организацији и фактора мирења са ситуацијом указују на прилично уједачен нижи и изразито висок значај ових фактора за појавом мобинга. Испитаници који су на позицији радника оцјењују ове факторе као мање значајне изворе мобинга (39,26%), док 35,12% радника ове фактора изразито високо вреднује. Што се тиче службеника и руководиоца, они у скоро једнаком броју оцјењују да су ови фактори мање значајни за појаву мобинга (34,91%) и изразито значајни (35,50%).

Када је ријеч о традицији и трендовима као факторима мобинга, испитаници су у највећој мјери перципирали овај фактор као високо значајан (радници – 36,78%, службеници и руководиоци – 46,75%), с тим да је уоче-

на тенденција ка нешто вишем степену перцепције ових фактора у високој мјери код службеника и руководиоца. Тенденција ка изразито високој мјери перцепције ових фактора значајним за појаву мобинга уочена је код радника 31,40%. Они су у око 10% случајева више испољили овај степен слагања у односу на службенике и руководиоце (21,89%).

Анализом добијених података утврђено је да постоји статистички значајна разлика између типа организације и перцепције фактора мирења са ситуацијом ( $\chi^2 = 16,173$ ,  $df = 8$ ,  $S. Coeff. = 0,195$ ,  $p = 0,040$ ) и перцепције фактора трендова и традиције на нивоу 0,05 ( $\chi^2 = 15,657$ ,  $df = 8$ ,  $S. Coeff. = 0,192$ ,  $p = 0,048$ ).

На основу података приказаних у Табели 55 уочавамо да испитаници, који раде у трговини (48,98%), просвјети (40,28%) и администрацији (35,90%), факторе мирења са ситуацијом оцјењују као изразито значајне за појаву мобинга, док испитаници који раде у здравству (48,72%) и пилани (41,05%) ове факторе перципирају као мање значајне изворе мобинга. С обзиром да су у трговини, просвјети и администрацији у већем броју запослене жене, овако добијену дистрибуцију података можемо тумачити њиховом појачаном осјетљивошћу на негативне ствари и појаве које жена треба да „оћути и истрпи“. Испитаници запослени у пилани у подједнаком броју оцјењују ове факторе као високо и изразито високо значајне изворе мобинга (29,47%), док запослени у администрацији ове факторе, такође, оцјењују као високо значајне изворе мобинга (35,04%). Ови подаци указују на постојање везе између врсте посла који се обавља и схватања о том послу, као и понашања које се очекује с обзиром на врсту посла. С тим у вези, вјероватно се од радника који су запослени у здравству и у пиланама не очекује понашање које је у складу са мирењем са постојећом ситуацијом и вјероватно се у мањој мјери запослени понашају на такав начин, те је стога и у мањој мјери перципиран овај фактор као значајан за појаву мобинга, за разлику од запослених у трговини и администрацији који се вјероватно у већем броју случајева суочавају са ситуацијама када мирење са ситуацијом постаје извор мобинга.

Табела 55: Релација типа организације и фактора који доприносе појави мобинга

Тип организације	Значај фактора мирења са ситуацијом			Свега (%)
	Нижи (%)	Висок (%)	Изразито висок (%)	
Здравство	38 48,72	18 23,08	22 28,21	78 100,00
Трговина	15 30,61	10 20,41	24 48,98	49 100,00
Просвјета	28 38,89	15 20,83	29 40,28	72 100,00
Пилана	39 41,05	28 29,47	28 29,47	95 100,00
Администрација	34 29,06	41 35,04	42 35,90	117 100,00
Свега	154 37,47	112 27,25	145 35,28	411 100,00

$$\chi^2 = 16,173$$

$$df = 8$$

$$C. Coeff. = 0,195$$

$$p = 0,040$$

То што се сматра да је традиционално васпитање и трендови који су се задржали из претходних деценија утиче статистички значајно на перцепцију значаја фактора традиције и трендова за појаву мобинга. Испитаници запослени у трговини у подједнаком броју оцјењују да су ови фактори високо и изразито високо значајни за појаву мобинга (38,78%), запослени у пилани перципирају ове факторе као значајне изворе мобинга (48,42%), а исто сматрају и запослени у администрацији (47,86%). Подједнак је број и испитаника запослених у здравству који ове факторе опажају као изразито значајне изворе мобинга (29,49%). Разлози за ово могу бити различити, а неки од њих су традиционално схватање ауторитета, постављање политички подобних особа на руководећа мјеста, приватизација. Испитаници запослени у здравству сматрају да су ови фактори у мањој мјери значајни за појаву мобинга (41,03%), што се може протумачити њиховом критичношћу у тумачењу фактора који изазивају мобинг, као и тиме да они вјероватно узроке мобинга перципирају у другим факторима. Вјероватно традиција и трендови не утичу у толикој мјери на појаву мобинга код запослених у здравству, па вјероватно у мањој мјери перципирају те факторе значајним за појаву мобинга, док су у трговини, пиланама и администрацији вјероватно ови фактори на неки начин утицали на појаву мобинга, те су ови фактори у овим типовима организације више перципирани. Разлог може бити и тај што за ове послове традиционално није требао висок степен образовања, те се стога можда од стране других људи гледа као на лица са мање знања и компетенција, као и лица која морају да се повинују онима што други захтијевају од њих. С друге стране, модернизација која се дешава у задње вријеме поставља пред њих све више захтијева којима се они морају



прилагодити без обзира да ли имају адекватну обуку за то и колики је обим посла који већ обављају и уз који морају да се прилагођавају свим тим промјенама.

Табела 56: Релација типа организације и фактора који доприносе појави мобинга

Тип организације	Значај фактора трендова и традиције			Свега (%)
	Нижи (%)	Висок (%)	Изразито висок (%)	
Здравство	32 41,03	23 29,49	23 29,49	78 100,00
Трговина	11 22,45	19 38,78	19 38,78	49 100,00
Просвјета	24 33,33	24 33,33	24 33,33	72 100,00
Пилана	27 28,42	46 48,42	22 23,16	95 100,00
Администрација	36 30,77	56 47,86	25 21,37	117 100,00
Свега	130 31,63	168 40,88	113 27,49	411 100,00

$$\chi^2 = 15,657 \quad df = 8 \quad C. \text{ Coeff.} = 0,192 \quad p = 0,048$$

Није утврђена статистички значајна разлика између испитаника запослених у организацијама различитог типа, с обзиром на перцепцију фактора личности руководиоца ( $\chi^2 = 12,167$ ,  $df = 8$ ,  $C. \text{ Coeff.} = 0,170$ ,  $p = 0,144$ ). Уочена је тенденција код запослених у трговини и администрацији ка високој (36,73% – трговина, 35,04% – администрација) и изразито високој (36,73% – трговина, 40,17% – администрација) оцјени ових фактора као значајним за појаву мобинга. Код запослених у просвјети уочена је тенденција ка високом (50,00%) оцјењивању значају ових фактора, као и код радника запослених у пиланама (38,95%).

Анализа података који се односе на релације природе власништва организација у којима испитаници раде показала је да нема статистички значајне разлике у нивоу перцепције ниједне групе фактора који доприносе јављању мобинга.

Табела 57: Релација природе власништва и фактора који доприносе појави мобинга

Релација природе власништва и фактора личности руководиоца			
$\chi^2 = 3,544$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,092$	$p = 0,170$
Релација природе власништва и фактора мирења са ситуацијом			
$\chi^2 = 0,669$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,040$	$p = 0,716$
Релација природе власништва и фактора трендова и традиције			
$\chi^2 = 1,645$	$df = 2$	$C. Coeff. = 0,063$	$p = 0,439$

На основу добијене дистрибуције података уочено је да испитаници, без обзира да ли су запослену у приватном или друштвеном сектору, оцјењују да су ови фактори високо и изразито високо значајни извори мобинга (приватни – 36,65% и приватни – 38,40% и 36,80%).

Када је ријеч о факторима мирења са ситуацијом уочено је да испитаници запослени у приватном сектору у подједнакој мјери оцјењују ове факторе као мање значајне и као изразито значајне за појаву мобинга (35,40%), док испитаници запослени у друштвеним организацијама оцјењују да ови су ови фактори у мањој мјери значајни извори мобинга (38,80%) и да су изразито високо значајни (35,20%).

Без обзира на природу власништва организација у којима су запослени, примјетно је да испитаници у највећој мјери оцјењују да су фактори трендова и традиције високо значајни за појаву мобинга (приватни – 44,72% и друштвени – 38,40%).

Статистички значајне разлике које су добијене, као и уочене тенденције, између испитаника различитих социјално-искуствених карактеристика и фактора који доприносе појави и ширењу мобинга, указују на то да ће испитаници зависно од личних искустава, као и друштвеног окружења у којем живе у већој или мањој мјери опажати важност фактора који доприносе јављању мобинга. Такође, не можемо са сигурношћу тврдити да добијени подаци говоре о стварној мјери значаја три групе фактора за настанак мобинга. У првом реду морамо узети у обзир разлику у тумачењу значења ових фактора, јер ће их једни тумачити као појаве које иду у корак са временом у којем живимо, а други ће их уочавати као екстремно негативне друштвене појаве. Исто тако, морамо узети у обзир и традиционално васпитање које је дубоко укоријењено у нашем друштву и да постоје људи којима патријархално васпитање у потпуности одговара, постоје они који се труде да им одговара, јер су тако васпитани и постоје они који су ослобођени тих стега. Такође, морамо узети у обзир да поједини испитаници који сачињавају узорак раде у организацијама које строго контролишу њихово понашање на радном мјесту, те сматрамо да би објективнији показатељ

оцјена о значају три групе фактора за настанак мобинга био да су услови у којима је истраживање вршено опуштенији и мање контролисани.

### *Закључци*

С обзиром на изразито висок ниво у којем су испитаници перципирали факторе који погодују настанку и ширењу мобинга, можемо рећи да друштвени и организациони услови у посматраним организацијама представљају погодно тло за јављање и ширење мобинга. Наше друштво је у процесу транзиције, рјешавања ратних и поратних сукоба и економске кризе, те је акценат у већој мјери стављен на рјешавање тих проблема, а мање на проблеме са којима се суочавају запослени.

Када је ријеч о социјално-искуственим карактеристикама као детерминишућим факторима процјене који фактори представљају изворе мобинга, утврђено је да пол представља детерминишући фактор процјене личности руководиоца као извора мобинга, што указује на то да постоје различита схватања мушкараца и жена о обрасцима понашања, детерминисани традиционалним схватањем улоге припадница женског пола, руководиоца према женама, а друкчији према мушкарцима, док је тип организације фактор који детерминише процјену мирења са ситуацијом и традицију и трендове као изворе мобинга, што можемо тумачити тиме да се различити образци понашања прихватају у различитим типовима организације и да се с обзиром на одређено радно мјесто очекује и одређено понашање запослених, те да је вјероватно тамо гдје се очекује одређено понашање у већој мјери перципирано да ли га има или нема. Исто тако, ови подаци указују и на традиционално схватање ауторитета, дугогодишњу политику запошљавања, процес приватизације.

На основу резултата које смо добили уочљиво је да фактори које смо истраживањем обухватили не представљају, у истој мјери, значајне изворе мобинга. Мјера у којој три групе фактора представљају изворе мобинга и у којој се не перципира постојање мобинга указује на потребу покретања промјена како на ширем, друштвеном, плану, тако и на плану појединца.

Након истраживања, приказа и тумачења добијених резултата, потребно је дати повратну информацију о значајним појавама и резултатима до којих се истраживањем дошло, и којим се могу организовати различите активности које би биле у циљу остваривања научних и практичних циљева. Постизање научних циљева огледало би се у вредновању домета у којем је истраживање извршено, а такође и у јављању нових садржаја који би се у неким наредним истраживањима ове области требали обухватити. Постизање практичних циљева огледало би се у планирању и остваривању активности које би довеле до пожељних промјена.

Пожељне промјене у овој области потребно је усмјерити како на промјене у самом појединцу тако и на промјене на нивоу цјелокупног друштва.

Са становишта промјена у самом појединцу није толико проблем установити шта је то што неке појединце чини жртвама мобинга, а неке друге онима који мобинг проводе. Више је проблем како добијене податке искористити у практичном смислу: на који начин ангажовати друге људе, шта је потребно мијењати, одакле почети.

## Литература

- Балтезаревих 2007: В. Балтезаревих, *МОБИНГ Комуникација на четири ноге*, Панчево: Мали Немо.
- Бојановић 1999: Р. Војановић, *Психологија међулjudских односа*, четврто, допуњено и прерађено издање, Београд: Центар за применјену психологију.
- Бојановић 2004: Р. Војановић, *Ауторитарни поглед на свет*, Београд: Центар за применјену психологију.
- Буквић 1996: А. Буквић, *Начела израде психолошких тестова*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујић 2003: Д. Вујић, *Менаџмент људских ресурса и квалитет – Људичључ квалитета и успеха*, друго издање, Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Вуковић 2006: Д. Вуковић, *Мобинг на радном мјесту*, стр. 1-8, <http://www.doiserbia.nb.rs>, 15.7.2009.
- Големан 2000: D. Goleman, *Емоционална интелигенција и послу*, Загреб: Мозаик књига.
- Гринберг, Барон 1998: DŽ. Grinberg, R.A. Baron: *Понашање и организацијата-Разумевање управљања људском страном рада*, Београд: Желинд.
- Грубић-Нешић 2005: L. Grubić-Nešić, *Развој људских ресурса или спремност за промене*, Нови Сад: АВ Print.
- Дунђеровић 2005: R. Dunderović, *Основи психологије менаџмента*, Нови Сад: Факултет за менаџмент.
- Дунђеровић и др. 2010: R. Dunderović i dr., *Фактори дискриминације ученика на националној и вјерској основи*, Save the Children.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2005: *Violence, bullying and harassment in the workplace*, <http://www.eurofun.eu.int>, 10.12.2009.
- Кнежевић и др. 2004, Г. Кнежевић, *Петофакторски модел личности*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Костелић-Мартић 2005: А. Kostelić-Martić, *Mobing: psihičko maltretiranje na radnom mjestu*, Загреб: Школска књига.
- Крнета 2004: Д. Крнета, *Вриједности у свијетлу друштвених промјена*, Бања Лука: Ослобођење.

- Лејман 1996: H. Leymann, *The European Journal of Work and Organization Psychology*. <http://www.leymann.se>, 21.01.2010.
- Лејман 1998: H. Leymann: *The Mobbing Encyclopedia*. <http://www.lymann.se>, 11.01.2010.
- Лејман 1990: H. Leymann: *Mobbing and psychological terror at workplaces, Violence an Victims*. <http://www.leymann.se>, 05.12.2009.
- Маслов 1982: А. Маслов: *Мотивација и личност*, Београд: Полит.
- Неуман 2000: J.H. Neuman: *Injustice, Stress and Bullying Can Be Expensive*, Part 1 of 6, Workplace Bullying in Oakland, California, <http://www.workplacebullying.org/res/neuman1.html> 10.12.2009.
- Перкић 2007: N. Perkić: *Mobing–socijalni konflikt, Hrvatski interdisciplinarni simpozij MOBING*, str.19. <http://www.mobbing.hr/img-mbg/opatija/opatija-knjizica-sazetak.pdf> 08.01.2010.
- Рот 2006: N. Rot: *Osnovi socijalne psihologije*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Рот 1980: N. Rot: *Psihologija ličnosti*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка и др. 2004: N. Havelka, *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*, Београд: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Хиригојен 2003: M. F. Hirigoyen, *Moralno zlostavljanje: perverzno zlostavljanje u svakodnevnici*, Zagreb: AGM.
- Шијаковић 2002: I. Šijaković, *Uzroci kršenja ljudskih prava u zemljama tranzicije*, Međunarodni problemi, vol. 54, br. 4, Banja Luka: Ekonomski fakultet. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf> 18.9.2009



## LIČNOST I ULOGA VOĐE U POSLOVNIM ORGANIZACIJAMA

### *Uvod*

Sljedbenici vođa imaju idealizovano mišljenje o tome šta lideri rade, šta mogu da postignu i na koji način mogu da utiču na živote sljedbenika. Ovi pogledi nastaju zato što većina nas ne može da razumije način na koji funkcionišu veliki, kompleksni sistemi našeg društva, zbog čega se okrećemo vođama da bismo pojednostavili naše živote.

Možda je ljudima potrebno da o vođama imaju idalizovanu sliku da bi mogli da se koncentrišu i zadovolje organizacione potrebe. Iz tih razloga vođa mora biti sposoban da motiviše i utiče onoliko dugo koliko mu sljedbenici vjeruju. Kada izgube povjerenje, vođa više nije efikasan.

### *Definicije vođstva*

Postoji mnogo različitih definicija vođstva kao što ima i mnogo onih koji su pokušali da definišu, najčešće se pojam vođstva veže za velike političke i državne vođe, međutim u najnovije vrijeme sve češće je slučaj da se veže i za organizaciono ponašanje i položaje u okviru organizacije kao na primjer menadžer ili direktor. Menadžersko vođstvo je proces kojim se djelatnost članova grupe usmjerava ka ostvarenju zadataka. Vođstvo podrazumijeva druge ljude - radnike ili sljedbenike. Spremnosću da prihvate smjernice i uputstva vođe, članovi grupe omogućavaju da se definiše status vođe, kao i sam proces vođstva; kada ne bi postojali drugi ljudi, svi kvaliteti vođstva, kod na primjer menadžera, bili bi beznačajni. Vođstvo znači nejednaku raspodjelu moći između vođe i članova grupe. Članovi grupe nisu bez moći: oni mogu da utiču na aktivnosti grupe na različite načine. Vođa ima veću moć, što je veći broj izvora moći, to su veće mogućnosti da će menadžer biti uspješan vođa. Na osnovu rezultata snimanja života u organizacijama, zaključeno je da menadžeri na istim nivoima - s istim legitimnim moćima - različito koriste svoje moći: moć nagrađivanja, moć prinude, legitimnu moć, referentnu moć i stručnu moć. Na različite načine se koriste različiti oblici moći kako bi se uticalo na ponašanje sljedbenika. Vođe su uticale na vojnike da ubijaju. Vođe su takođe uticale na radnike da se lično žrtvuju za dobrobit kompanije. Moralno vođstvo zahtijeva da sljedbenici budu dobro upoznati s alternativama kako bi u momentu donošenja odluke o ponudi lidera za liderstvo mogli inteligentno da odgovore.

---

\* almaajsa@yahoo.com

Etičar *Majkl Džozefson* (Michael Josephson) tvrdi da etiku ne učimo od ljudi koji propovijedaju ili morališu pričajući o etici; etiku učimo od ljudi koje cijenimo i poštujemo, od ljudi koji imaju moć nad nama. Oni su pravi učitelji etike. Veoma je važno dati podršku idealima, ako su iskreni. Veoma je važno da vođe i uzori, bilo da su sportske zvezde ili političari, daju pozitivne izjave o etici, ukoliko nisu licemjeri.

Važno je istaći da vođstvo i upravljanje nisu isti pojam uprkos činjenici da se vođstvo dovodi u vezu s upravljanjem i da je važno za menadžment.

Neko može biti uspješan menadžer - dobar planer i pošten, organizovan upravnik - ali bez motivacionih sposobnosti vođe. Drugi, mogu biti uspješne vođe - koji su sposobni da stimulišu raspoloženje i privrženost - ali im nedostaju menadžerske sposobnosti da kanališu energiju koju su kod drugih izazvali. U današnjem svijetu mnoge organizacije smatraju da je važno da menadžeri posедуju liderske sposobnosti.

### *Ličnost vođe*

### *Proučavanje karakternih osobina*

Psiholozi i ostali istraživači u utvrđivanju karakternih osobina lidera koristili su dva pristupa:

- 1) poredili su karakterne osobine onih koji su postali lideri sa karakternim osobinama onih koji nisu;
- 2) poredili su karakterne osobine uspješnih lidera sa karakternim osobinama neuspješnih lidera.

Pokazalo se iz iskustva da su vođe kao grupa pametniji, otvoreniji i samopouzdaniji od nevođa. Po pravilu, viši su rastom. Iako na milione ljudi ima ove osobine, većina od njih nikada neće postati vođe. A sa druge strane mnogi neosporne vođe nemaju te osobine. Moguće je da ljudi stiču samopouzdanje i sigurnost tek pošto zauzmu mjesto vođe. Visok rast se godinama dovodi u vezu s američkim liderima. To možda odražava spremnost naše kulture da vođe traži među muškarcima kavkaskе rase. Naše pretpostavke o osobinama lidera se menjaju jer sve više žena, manjina, homoseksualaca i hendikepiranih osoba zauzima položaj lidera.

Uspješnost vođstva ne zavisi od grupe osobina, već od toga koliko osobine vođa odgovaraju zahtjevima situacije. Žene mogu biti jednake po popularnosti sa muškarcima mada je vjerovatnoća da postanu lideri manja nego kod muškaraca. Ali rezultati pokazuju da žene vođe, kod radnika su jednako cijenjene, postižu jednako dobre rezultate kao i muškarci. Razni stereotipi su još jedan problem kojim se suočavamo sa naporima da ustanovimo vezu između karakternih osobina i liderskih kvaliteta jer liderski kvaliteti mogu ostati skriveni. Organizacije kao što su GM, AM International, Xerox, Avon, IBM i Procter & Gamble započele su programe postavljanja crnaca i žena na liderske položaje. Jedan od načina na koji crni poslovni svijet pomaže rast ekonomske moći Afroamerikanaca



je takozvana mreža spoljnih kontakata sa različitim kompanijama. Ta mreža se koristi za stvaranje uporišta u raznim oblastima od komunikacija preko šou-biznisa do robe široke potrošnje.

### *Osobine vođa*

Mnoge su okolnosti koje su dovele do toga da se današnji ljudi mahom mogu podijeliti u dvije grupe koje dominiraju. S jedne strane stoje miroljubivi tipovi, a naspram njih se bučno busaju u grudni svi oni koji se nalaze u kategoriji rođenih vođa. Prvi teže miru i harmoniji u životu, dok drugi žele da budu nezavisni i moćni. Ima li neke ispravne sredine između ta dva ekstrema ili svi moramo da se pozicioniramo u jedan od dva ponuđena tabora?

Miroljubive osobe uvek žele da izbegnu sukobe (kad god je to moguće) i njih obično karakteriše želja da imaju dobre i skladne odnose sa svima koji su u njihovom neposrednom okruženju. One nemaju utisak da mogu da utiču na zbivanja od globalnog značaja, nasuprot tipovima koji su rođene vođe i koji uporno veruju kako mogu da utiču i na svijet oko sebe (naravno) i na sva važna svetska dešavanja (rođene vođe će vam i za ovo reći jedno ubedeno - "Naravno!") Istina, i jedni i drugi imaju svoje dobre osobine koje moramo cijeniti. Miroljubivi su tolerantni, puni najdivnijeg strpljenja, saosjećajni i ljubazni, uvijek solidarni... Rođene vođe mogu se pohvaliti pouzdanošću, poštenjem (osim kada je u pitanju bavljenje politikom), odlučnošću, hrabrošću i željom da se zaštite oni slabiji.

Naravno, postoje i osobine koje oba tipa ne čine toliko privlačnim. Miroljubivi tipovi često se čine apatičnim; ostavljaju utisak rasejanih osoba čija se miroljubivost ponekad da protumačiti i kao previše servilno ponašanje. Rođenim vođama se obično zamera da su neosetljivi, autoritativni i agresivni, kao i da u određenim situacijama umiju da budu neumoljivi. Bilo kako bilo, negdje između te dvije grupe možemo uz malo snalažljivosti i odlučnosti da pozicioniramo sami sebe. I, naravno, uz malo objektivnosti kako bismo što bolje upoznali sebe.

Političari i moćnici imaju nešto zajedničko, neki nepoznati gen koji ih sve spaja, čak i kada su zavađeni. Ostaje otvorena dilema da li je za vođu važnija ličnost ili organizacija.

Ukoliko se mjera političke moći podvrgne hladnoj objektivnosti, može se doći do uspostavljanja skale moći na kojoj se svako, u zavisnosti od svog psihološkog sklopa, različito rangira. Kriterijum koji vam može donijeti više ili manje poena nije samo stvaranje ili oslobađanje države ili poboljšanje ekonomije već u obzir dolazi i promovisanje originalne ideje ili ideologije, uspostavljanje moralnih primjera ili nekog opšteprihvaćenog modela ponašanja. Ukoliko se prihvati izreka da "istorija nije ništa drugo do biografija velikih ljudi", koja potiče još iz viktorijskog doba, jasno je zbog čega se dosta pažnje obraća na lični šarm, motivaciju i emocionalnu inteligenciju.

Način na koji se obraćate nekome (masi) veoma je indikativan. Vođa se prepoznaje po agresivnom ali preduzimljivom nastupu koji ne uliva strah već poverenje, i to u atraktivnim količinama. Važno je da ubedite ljude u to da se ne ra-

di o pukom uživanju u vršenju vlasti već da vas interesuju socijalni kontakti u kojima vam je primarno ostvarivanje ciljeva od opšteg dobra.

Ipak, kada se pogledaju primjeri iz prošlosti, može se doći do zaključka da liderstvo ima manje da zahvali ličnosti vođe, a mnogo više, ako ne i u potpunosti, veoma razgranatom birokratskom sistemu koji se nalazi svuda oko prvog čoveka. Vođe mogu da imaju različite ciljeve, ideologije i ličnosti, ali institucionalne osnove njihove moći su u osnovi iste. Država nije pojedinac - pojedinci čine državu. Zbog nepoštovanja tog pravila čuveni francuski apsolutista izgubio je glavu. Liderstvo je lako personifikovati. Čovjeka koji ima sklonost da bude vođa možete prepoznati na prvi pogled. On je nešto konkretno, nešto što privlači medije, nešto što ima strukturu koja magnetski privlači.

#### *Funkcije i uloge vođe kroz različite pristupe*

Vođa ima najveći uticaj na grupno ponašanje i na uvjerenja grupe. Tako da vođa potiče aktivnosti, naređuje i daje upute, donosi odluke, miri sukobe među članovima, ohrabruje članove, služi kao model. U objašnjavanju funkcija i uloga vođa izdvajaju se različiti teoretski pristupi.

#### *Bihevioristički pristup liderstvu*

Kada smo shvatili da uspješni lideri ne posjeduju posebne osobine po kojima se ističu ili razlikuju, došli smo na ideju da otkrijemo šta uspješni lideri rade, kako delegiraju zadatke, kako komuniciraju i motivišu svoje radnike, kako izvršavaju svoje zadatke. Istraživači koji su se bavili ovom problematikom sagledavali su je sa dva aspekta ponašanja lidera: funkcijama i stilovima liderstva.

Liderske funkcije su aktivnosti usmerene na održanje grupe i zadatke koje mora da realizuje lider da bi jedna grupa mogla uspješno da radi. Istraživači koji su se bavili istraživanjem tih funkcija zaključili su da je za uspješan rad grupe potreban takav lider koji može izvršiti dvije važne funkcije: funkciju rješavanja problema i funkciju održanja grupe na okupu (socijalna funkcija).

#### *Kontingentni pristup liderstvu*

Tehnike menadžmenta mogu da ostvaruju organizacione ciljeve, a da se razlikuju u zavisnosti od situacije ili okolnosti.

Istraživači su pokušali da identifikuju one faktore u svakoj situaciji koji su uticali na efikasnost određenog liderskog stila. Sve teorije proistekle iz ovog istraživanja predstavljaju kontingentni pristup liderstvu, a one se bave sljedećim faktorima: zahtjevima zadataka, očekivanjima i ponašanjem osoba istog ranga, osobinama, očekivanjima i ponašanjem radnika, organizacionom kulturom i politikom.

Najznačajniji kontingentni modeli liderstva su:

- Situacioni model liderstva,

- Fidlerov model,
- model put – cilj liderstva i
- modeli Vroom – Yetton i Vroom – Jago.

*Situacioni model liderstva* je jedna je od najvažnijih kontingentnih teorija koji su razvili Pol Hersi i Kenet H. Blankard. Po ovom modelu, najefikasniji liderski stil se mijenja u zavisnosti od “spremnosti” radnika. Autori definišu spremnost kao želju za dokazivanjem, kao spremnost prihvatanja odgovornosti, vještine i iskustvo potrebni za obavljanje zadataka. Ciljevi i znanja sljedbenika su važni promjenljivi elementi u postupku utvrđivanja efikasnog liderskog stila.

Oni vjeruju da odnosi između menadžera i sljedbenika prolaze kroz četiri faze i da menadžer treba da promijeni liderski stil prema razvoju sljedbenika.

U početnoj fazi najprimjerenije je da se menadžer prije svega orijentiše na zadatak. Radnici moraju dobiti uputstva o zadacima i moraju se upoznati sa organizacionim pravilima i procedurama. Neautoritarni menadžer može da izazove zabrinutost i konfuziju kod novih sljedbenika. U ovoj fazi ne bi odgovaralo ni participativno ponašanje, jer sljedbenici zahtijevaju strukturu. Kada sljedbenici počnu da uče svoje zadatke, ponašanje orijentisano na zadatak ostaje osnovni model ponašanja, jer sljedbenici još uvijek nisu spremni da funkcionišu bez strukture.

Kod sposobnijih radnika dolazi do izražaja motivisanost za dokazivanje pa aktivnije traže veću odgovornost, samim tim lider ne mora biti autoritaran jer bi to bilo nepopularno.

Ipak lider mora pružiti podršku i biti pažljiv i podržavati odlučnost sljedbenika pri preuzimanju veće odgovornosti. U slijedećoj fazi sljedbenicima nije potrebno usmjerenje jer su sve nezavisniji.

Ovaj model liderstva je dinamičan i fleksibilan. Stalno se ocjenjuje motivisanost, sposobnost i iskustvo sljedbenika da bi se utvrdila najpogodnija kombinacija stilova u liberalnim i promenljivim uslovima. U ovom modelu promjenljivost stilova pogoduje napredovanju u usavršavanju posla.

Postavlja se pitanje da li menadžeri mogu da biraju između različitih liderskih stilova u različitim situacijama. Te odluke utiču na izbor, poziciju i unapređenje menadžmenta. Fleksibilnost menadžmenta i mogućnost mijenjanja stilova doprinosi efikasnosti u različitim liderskim situacijama.

### *Fidlerov model*

Fred Fidler je razvio model po kome pretpostavlja da menadžeri nerado mijenjaju stilove sa kojim su postali uspješni. On je ubijeđen da većina menadžera nije fleksibilna zbog odgovornosti za nepredvidljive ili promenljive situacije koje bi vodile do neuspjeha.

S obzirom da su stilovi relativno nefleksibilni i da se nijedan ne može primijeniti u svakoj situaciji, poželjno je da se odabere menadžer za datu situaciju ili se situacija prilagodi menadžeru.

Fidlerov stil se razlikuje od drugih jer pomoću mjernog instrumenta bira najmanje poželjnog saradnika (LPC) i locira ga na ljestvici liderskog stila. Osoba koja LPC opisuje relativno pozitivno orijentisana je na ljudske odnose i brine o osjećanjima svojih ljudi, a onaj koji LPC opisuje negativno (nizak LPC rejting) kruta je osoba orijentisana na zadatak.

Menadžer sa visokim LPC ima prijateljske odnose sa saradnicima, a sa niskim žele da se posao dobro odradi. Reakcija radnika je manje važna od održavanja proizvodnje. Menadžeri sa niskim LPC žele promijeniti stil da bi se održala proizvodnja. Fidler je identifikovao tri liderske situacije:

- Odnos lider-član, struktura zadatka, moć na osnovu položaja.
- Odnos lider-član: Saradnja između lidera i radnika najviše utiče na moć menadžera.
- Struktura zadatka: Promjenljivost radne strukture omogućava utvrđivanje moći menadžera gdje u zadacima sa strukturom imaju automatski moć, a bez strukture moć nestaje.
- Moć na osnovu položaja: Moć na osnovu položaja je posljednja situaciona promena vrijednosti. Na visokom položaju ima veliku moć i obrnuto.

#### *Model put – cilj liderstva*

Ovaj model su formulisali Martin G. Evans i Robert J. Haus, gdje teorija liderstva ističe ulogu lidera u učenju podređenih kako da dostignu visoke rezultate. Menadžer orijentisan na radnike ponudiće platu, unapređenje kao i podršku, sigurnost i poštovanje. Svjestan je razlike među radnicima ali je spreman da nagraduje prema zaslugama. Menadžer orijentisan na zadatke nudi manji izbor nagrada, ne uzima u obzir razlike među radnicima i u mjerenju učinka radnika sa nagradama je uspješniji od menadžera orijentisanog na radnike.

Evans vjeruje da liderski stil koji najviše motiviše radnike zavisi od nagrade koju oni žele.

#### *Modeli Vroom – Yetton i Vroom – Jago*

Viktor Vroom i Artur Jago su kritikovali teoriju put-cilj i ponudili prošireni klasični model Vroom-Yetton situacionog liderstva koji brine za kvalitet i prihvaćanje odluka.

Ovaj model je pomogao menadžerima kada i u kom obimu treba da uključe radnike u proces rešavanja određenog problema.

Izdvojio je pet liderskih stilova koji predstavljaju skalu autoritarnih pristupa, konsultantskih pristupa i participativni pristup. Po Vroomu i Jetonu, menadžeri se moraju odlučiti koji će stil koristiti za rješavanje određenog problema.

Istraživanja su pokazala da su odluke donete u skladu sa ovim modelom efikasne i da radnici daju prednost menadžerskim odlukama po ovom modelu.

Autori modela vjeruju da efikasnost odluke zavisi od njenog kvaliteta, privrženosti odluci kao i od vremena utrošenog na donošenje odluke. Vjeruju da je ukupna efikasnost liderstva u funkciji efikasnosti odluke minus troškovi donošenja odluke plus vrijednost ostvarena razvijanjem sposobnosti kod ljudi kroz proces odlučivanja.

Očigledno je da se neki ljudi mnogo lakše prilagođavaju različitim situacijama u životu nego drugi. Moguće je da pojedinci nauče kako da postave dijagnozu leaderske situacije i da promijene svoj stil kako bi njihovo liderstvo u datoj situaciji bilo efikasnije. Fleksibilnost je poželjna u organizacijama i u svim drugim oblastima života.

### *Stilovi vođstva*

U okviru različitih pristupa vođstvu navedene su i funkcije vođa koje se izražavaju u dva različita stila:

- 1) menadžeri koji su orijentisani na zadatke, koji kontrolišu radnike da bi se uvjerali u uspješno obavljen zadatak, i
- 2) menadžeri koji su orijentisani na radnike, oni više pažnje posvećuju motivisanju, žele sa radnicima uspostaviti prijateljske odnose, puno povjerenje i poštovanje.

Kako će menadžer voditi kompaniju zavisi od njegovog porijekla, znanja, vrijednosti, i iskustva. Menadžer koji vjeruje da potrebe pojedinca dolaze poslije potreba organizacije, imaće izrazito autoritarnu ulogu u aktivnostima radnika.

Prije nego što menadžer odabere odgovarajući stil liderstva, mora sagledati osobine podređenih. Menadžer može dopustiti veći stepen učešća i slobodu radnicima ako oni žele nezavisnost i slobodu djelovanja, ako žele da preuzmu odgovornost za donošenje odluka, ako se identifikuju sa ciljevima organizacije, ako imaju znanje i iskustva da efikasno rješavaju probleme. Ako se ovi uslovi ne ispune, menadžeri moraju prihvatiti autoritarni stil. Oni mogu mijenjati svoje leadersko ponašanje u zavisnosti kako radnici budu sticali samopouzdanje, kvalifikacije i organizacionu privrženost. Izbor leaderskog stila zavisi i od situacionih snaga kao što su: poželjan stil, veličina i kohezivnost određene radne grupe, priroda zadataka koje grupa obavlja, faktor vrijeme, sve to može uticati na stavove članova organizacije o pitanju autoriteta.

#### *Stilovi vođenja:*

- Autoritativni stil gdje sve ciljeve postavlja vođa. On definiše i analizira problem, razmatra alternativna rješenja, sam donosi odluku, određuje način na koji treba ciljeve izvršiti i sredstva za njihovo izvršenje. Vođa kontrolišu da li saradnici postupaju u skladu sa datim uputstvima. Potčinjeni nemaju nikakvo pravo u planiranju zadataka niti slobodu izbora u njihovom izvršavanju. Vođa je nosilac prava nagrađivanja i kažnjavanja. Sve značajnije informacije zadržava za sebe tako da podređeni nemaju uvid ni u odvijanje procesa rada radne grupe, a ka-

moli poslovanja organizacije. Praktično vođa ima svu vlast i guši svaku inicijativu podređenih.

- Demokratski stil vođenja gdje se svi ciljevi kao i sredstva potrebna za njihovo izvršenje zajednički utvrđuju. Radna grupa preuzima analizu problema, razvija alternativna rješenja i donosi konačnu odluku. Vođa daje inicijalne prijedloge ako smatra da je potrebno i smatra se više ili manje članom radne grupe. On pruža podršku i podstiče međusobnu saradnju i pomaganje članova radne grupe, pokazuje razumijevanje i pažnju za želje članova radne grupe uključujući i napredovanje. Pohvalu ili kritiku izražava u vezi s poslom ili datim prijedlogom, a ne u vezi sa nekim članom grupe. Suština demokratskog stila vođenja sastoji se u aktiviranju svih učesnika u planiranju i izvršavanju zadataka. Naime, u toku planiranja zadataka dozvoljeni su prijedlozi i sugestije, međutim, kada se isti definišu moraju se izvršiti. Efekti demokratskog vođenja zavise od stepena učešća članova u pitanjima radne grupe
- Laissez-faire: Ovaj tip vođenja predstavlja suštu suprotnost autoritativnom. Vođa ne navodi samoinicijativno ni ciljeve ni sredstva za njihovu realizaciju. Uputstva, informacije i objašnjenja on daje na zahtjev grupe. Grupa može a ne mora da koristi informacije koje je dao. Članovi grupe snose odgovornost za ideje, prijedloge i odluke koje donose. Vođa praktično ima ulogu posmatrača. Suština ovog tipa vođenja sastoji se u tome da se grupi izdaju zadaci, a njihovo izvršenje se prepušta svakom pojedincu uz djelimičnu kontrolu. Prema tome, osnovna karakteristika ovog tipa vođenja je velika samostalnost izvršilaca.

Kako pravilno voditi:

- Vođa mora neprekidno da komunicira s radnicima, s podređenima, ali i s nadređenima.
- Komuniciranje može biti pismeno i usmeno. Koji će način biti izabran zavisi od konkretne situacije.
- Dobar vođa mora da bude i dobar komunikator. To je jedna od glavnih uloga dobrog menadžera. Njegova centralna pozicija omogućava mu da prima veliki broj informacija i da komunicira s dosta ljudi.
- Očigledno je da se dobro komuniciranje mora bazirati na efikasnom informacionom sistemu u preduzeću, zasnovanom na računaru.
- Komunikacija je kompletna jedino kada primalac shvati poruku. Ne zna se da li je komunikacija shvaćena sve dok pošiljalac ne dobije povratnu informaciju. To se postiže postavljanjem pitanja, zahtijevanjem odgovora pismom i ohrabivanjem primalaca da pokažu svoje reakcije na poruku.
- Uspješna komunikacija je odgovornost ne samo pošiljalaca već i primalaca organizacije.
- Organizacijsko komuniciranje je komuniciranje organizacijskim, odnosno poslovnim sistemima. Glavni problemi ovog komuniciranja su postavljanje neformalnih veza.

- Budući da vođa stvara glavama i rukama svojih saradnika, glavna svrha komuniciranja je da ih aktivira. Da bi pak aktiviranje bilo uspješno i korisno, potrebno je koristiti pravilo retorike, po kome se ne može aktivirati čovjek koji nije motivisan, ne može se motivisati ko nije ubijeđen, ne može se ubijediti ko nije informisan.
- Svrha komuniciranja je usaglašavanje razlike u mišljenjima.
- Svrhe komuniciranja su: koordiniranje, kontrolisanje, podučavanje, stimulisanje i intervenisanje. Pored toga, izvršavanje je vrlo važno sredstvo vođenja.

### *Moć vođe*

Potrebe i motivi utiču na sve ljude pa i na vođe. Obično se misli da oni imaju potrebe za moći i kontrolom, ali postoje i druge specifične individualne potrebe i motivi. Moć je sposobnost da se utiče na ponašanje drugih ljudi. To je dragocjena osobina uz pomoć koje vođe izazivaju promjene u ponašanjima ljudi. Liderstvo, u stvari, predstavlja demonstraciju te moći.

Unutar organizacija vođe obično imaju sljedeće izvore moći:

- Legalitet: Legitimna moć menadžera potiče od formalne pozicije u nekoj organizaciji i ovlašćenja koje ta pozicija donosi. To podrazumijeva da radnici moraju, kada je posao u pitanju, slijediti uputstva svojih menadžera;
- Nagrađivanje: Moć nagrađivanja proističe iz ovlašćenja lidera da donose odluke o dodjeli nagrada potčinjenim saradnicima. Oni imaju pravo da povećavaju naknade za radne učinke, unapređuju prodavce, izriču pohvale i priznanja. Lideri putem nagrađivanja direktno utiču na ponašanje prodajnog osoblja;
- Prinuda: Moć prinude ima uporište u ovlašćenjima lidera da predlažu i izriču kazne. Oni mogu koristiti prinudu u situacijama kada degradiraju ili otpuštaju njima potčinjene saradnike. Takođe, mogu da im upućuju kritike, kao i da povlače predviđene povišice za radne učinke;
- Stručnost: Moć stručnosti je rezultat sofisticiranih znanja ili veština lidera u poslovima koje obavljaju njima potčinjeni saradnici i sljedbenici. Radi se o ljudima koji su pravi eksperti, zbog čijeg superiornog znanja njihovi saradnici lako prihvataju i izvršavaju njihove preporuke;
- Referentna moć: proizlazi iz osobnosti lidera kao ličnosti, koje sljedbenicima nameću identifikaciju, poštovanje i uvažavanje. Zbog toga oni žele da se ugledaju na svoje lidere. Radnici uvažavaju i poštuju svog menadžera zbog načina na koji se ophodi prema njima. To znači da se uticaj takvog menadžera zasniva na referentnoj moći, koja je više izraz njegovih ličnih osobina, nego formalne titule ili funkcije.

Upotreba moći, posmatrano sa aspekta svakog od navedenih pet izvora, različito utiče na ponašanje i izvršenja zadataka od strane sljedbenika. Korišće-

nje legitimne moći i moći nagrađivanja, kao rezultat će vjerovatno imati saglasnost potčinjenih. To znači da će radnici slijediti uputstva za rad koja im daju lideri, što će trajati onoliko dugo koliko lideri mogu da ih nagrađuju i imaju legitimnu funkciju u organizaciji. Ipak, radnici im se mogu suprotstaviti tokom obavljanja aktivnosti, ili im biti manje posvećeni.

Iz organizacione moći vođa i stila vođenja proizlaze pravila ponašanja u pojedinim organizacijama tako da se tim pitanjem otvaraju nova područje proučavanja koja se tiču odnosa nadređen/podređen, komunikacije u organizacijama kao i manipulacije na radnom mjestu.

### *Zaključak*

Vođstvo je u posljednje vrijeme važna tema u području organizacijske psihologije i menadžmenta i ključna je uloga vođa u ostvarivanju grupne i organizacione efikasnosti. Tradicionalne teorije vođstva obuhvataju psihoanalitički pristup i ispitivanja nesvjesnih motiva vođa kao i pristup koji se koncentriše na idealizovanu sliku sljedbenika o mogućnostima vođa i kako oni mogu da utiču na njihove živote, te kao takav bi se mogao koristiti u objašnjavanju motiva velikih vođa i malih, odnosno velikih sljedbenika kao i rješavanju problema u odnosima i komunikaciji, u našem slučaju u organizacijama.

Stanje našeg srca, otvorenost naših stavova, kvalitet naših sposobnosti, uvjerljivost naših iskustava, daje vitalnost našem radnom iskustvu i smislu našeg života. To je ono što je potrebno da bi konstruktivni vođa mogao da postoji, i konstruktivno vođstvo kao sredstvo koje koristimo u ostvarivanju našeg potencijala.

### Literatura

- Aronson 2005: E. Aronson i dr., *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate.
- Berger 2002: J. Berger, *Psihološki potporni sistem*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju,
- Ćubela-Adorić 2004: V. Ćubela-Adorić, *Zbirka psihologijskih skala i upitnika-III, Upitnik samoefikasnosti*, Zagreb: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Dunderović 2005: R. Dunderović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad: Fakultet za menadžment.
- Dunderović 1995: R. Dunderović, *Socijalno psihološki faktori motivacije za rad*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Fajgelj 2005: S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Franceško 2002: M. Franceško i dr., *Neki socio-demografski i psihološki korelati motiva postignuća*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Grinberg i Baron 1998: G. Greenberg i W. Baron, *Ponašanje u organizacijama*, Beograd: Želind.



- Kinicki 2003: A. Kinicki i dr., *A panel study of coping involuntary job loss*, <<http://www.jstor.org/stable/1556388>> 25.06.2009.
- Kosta, McCrea 1980: P. Costa i R. McCrae, *Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people*, *Journal of Personality and Social Psychology* vol 38 br 4 s668-678.
- Lončarević 2007: R. Lončarević, *Menadžment*, Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Olport 1937: G. Allport, *Uvod u psihologiju ličnosti*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Papilot 2009: Papilot, *Metodološki priručnik za trenere*, Ljubljana: Zavod Papilot.
- Rot 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Solaković 2010: A. Solaković, *Osobine ličnosti kao prediktori stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla*, Magistarski rad, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Solaković 2012: Š. Solaković, *Rezultati na testovima kao prediktori poslovne uspješnosti menadžera*, Doktorski rad, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Stoner, Freeman, Gilbert 1995: A. F. Stoner, R. E. Freeman i D. R. Gilbert, *Management*, United States: Prentice Hall.
- Zvonarević 1985: M. Zvonarević, *Socijalna psihologija*, Zagreb: Školska knjiga.



## ПСИХОПАТОЛОШКИ АСПЕКТИ РОНХОПАТИЈЕ

*„Када сам у нашој јавности пре 30-ак година за поље свог стручног и научног интересовања, поред осталог, усмерио и на проблем ронхопатије, изазвао сам у медицинским круговима подозрење, сумњичавост а понекад и ироничан подсмех својих колега“!*  
(Др Новак Вукоје)

У англосанској литератури хркање се назива сноринг, у немачком језику носи назив *schnarchen*, у латинском *stertor*, а у медицини носи назив *ronhopatija* (*ronchus hrkanje*).

Хркање је појава која се помиње у прастаро време у египатској и вавилонској медицини. Прва размишљања и објашњења овог специфичног феномена су се појавила у оквирима првобитних људских заједница када се мислило да представља одраз божије воље и да је корисно за заједницу, јер овај звук плаши и разгони животиње а тиме људима се обезбеђује миран сан. Први писани записи о ронхопатији и њеном терминалном стадију апнеји, спомињу се код старих Грка. Стари Грци су особе које хрчу сматрали божанским људима и према њима су се односили са видним поштовањем и уважавањем. Мислило се да хркачи својим специфичним звуком, који припада једном од најнепријатнијих звукова које производи људски организам, призивају богове који им дају снагу, те су код старих Египћана имали и специјалне дужности. Наиме, хркаче су одређивали за стражаре и чуваре подземних гробова царева и краљева. Пошто је хркање везано за спавање, вероватно је старо колико и спавање, људи су овај феномен тумачили као утицај грчког бога Хипноса на њих. Стари Грци су терминалном стадијуму хркања који по данашњим сазнањима спада у категорију тешких и по живот опасних поремећаја, дали назив „апноиа“ што у преводу значи миран ветар! Апнеју су, такође везивали за натприродне силе и божији дар. Међутим, касније када се развила наука о хркању, „хркање је схваћено као звук који настаје као последица поремећеног дисања у сну“.

У средњем веку, када је био јак утицај цркве на науку, размишљања о овом поремећају су чак назадовала, међутим пошто су „бучни спавачи“ реметили ноћни одмор, ноћну тишину и спавање осталима, учињени су први кораци у правцу лечења ових паћеника. Пре спавања су им везивали од-

---

\* rimodar55@eunet.rs

ређеним кожним врпцама губице, тако да је овај начин спречавања хркања на силу, доводио хркаче у још тежи положај. Морали су са врпцом да проведу целу ноћ.

Тек са развојем науке, анатомије, физиологије и медицине дошло се до сазнања и откривања кључа свих збивања у вези са хркањем. „Наука је утврдила да је 'гласно дисање' искључиво везано за опструкцију и колапс горњих партија ваздушног пута који се дешавају у сну. Плејада стручњака из целог света је радила на овом проблему који је тек последњих деценија XX века већим делом растумачен и терапеутски разрешен“ (Вукоје: 2008).

Болесници који пате од овог поремећаја дисања данас су предмет лечења. Вековима је занемаривана чињеница, иначе, позната из праксе многих лекара, многих прича чланова породице и свих људи који су у извесном контакту са бучним спавачем, да им хркање болесника ремети миран сан, да се буде неиспавани, са главобољом, са низом проблема на психичком плану. Ово се посебно односи на брачне партнере чији супружник има проблем са дисањем у току спавања.\* Наш рад је управо базиран на тој чињеници и на великом искуству, које смо стекли радећи са популацијом ронхопата и члановима њихових породица, углавном са брачним партнерима, супругама и мужевима, којима је неретко била потребна и психолошка помоћ у превазилажењу психичких тешкоћа, које су биле последица бучног спавања њихових брачних партнера.

#### *Проблем и циљ истраживања*

У нашем раду смо обрадили проблем ронхопатије са психопатолошког аспекта. Истражили смо интензитет депресивности, хиперсензитивности, импулсивности и бриге, код супруга код чијих је брачних партнера, само мужева, дијагностикована ронхопатија (само дијагностикована п.а.) и код супруга у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије.

Основни циљ истраживања нам је био да откријемо природу одређених релација између болести једног брачног партнера и емоционалног статуса, другог, здравог партнера.

Нисмо поставили хипотезе истраживања јер не располажемо теоријским, а ни практичним налазима који обрађују овај феномен. Наш рад спада у категорију пионирских радова у којима се при истраживачкој обради проблема ронхопатије пришло са комбинованог аспекта, са аспекта клиничке (здравствене) психологије и медицине.

С обзиром на овако постављен проблем и циљ истраживања поставили смо одређене задатаке.

---

\* Шире о последицама хркања на особе из средине болесника погледати у књизи др Новака Вукоја „Рез за миран сан“.

### *Задаци истраживања*

1. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између испољавања депресивности, хиперсензитивности и импулсивности код супруга чији мужеви пате од ронхопатије и супруга у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије.
2. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између испољеног интензитета бриге код супруга чији мужеви пате од ронхопатије и супруга у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије.

### *Метод истраживања*

Истраживање је реализовано методом теоријске анализе и систематско неексперименталним методом (Servey метод).

### *Инструменти истраживања*

У истраживању смо користили скале за мерење интензитета испољавања патолошких конативних фактора: депресивности, хиперсензитивности и импулсивности чији је аутор Момировић К. и користили смо скалу за мерење интензитета испољавања бриге, Пенстејт упитник бриге.

- Скале за мерење патолошких конативних фактора су састављене од по 80 ајтема, осим скале импулсивности која је састављена од 40 ајтема. Сваки тачан одговор је симптом патолошког садржаја.

- Пенстејт упитник бриге (Penn State Worry Questionnaire; Mayer et al, 1990) састоји се од 16 тврдњи које мере склоност ка прекомерној и неконтролисаној бризи. Једанаест тврдњи мери високу и неконтролабилну бригу, док су 5 тврдњи обрнутог смера. Скоровање код инструмената је просто збрајање.

- Осим наведених инструмената користили смо нестандардизовани интервју и медицинску документацију специјалистичке ОРЛ ординације „Др Вукоје“ из Новог Сада.

### *Узорак*

Узорак је састављен од супруга пацијената специјалистичке ОРЛ ординације „Др Вукоје“ из Новог Сада, код чијих је брачних партнера, само мужева, дијагностикована ронхопатија (само дијагностикована п.а.) и од супруга у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије. Узорак има елементе намерног и пригодног. Сви испитаници су у сврху истраживања подвргнути дијагностичкој процедури у смислу откривања ронхопатије. Узорак је бројао 60 брачних парова, од тога у 50% брачних заједница је код мужева дијагностикована ронхопатија. У узорак смо одабрали

брачне заједнице у којима су супружници, у просеку, провели у браку од 10 до преко 20 година. Истраживање је реализовано крајем 2012. и почетком 2013. године.

### Статистичка обрада резултата

Извршена је статистичка обрада података уз кориштење статистичког пакет програма за психолошку статистику. Користили смо статистичке мере и поступке за обраду који су у складу са постављеним задацима и природом добијених резултата.

### Резултати истраживања

Табела бр. 1. Испољавање депресивности у зависности од тога да ли жена живи или не живи са ронхопатичарем\*

Категорије		Депресивност			Укупно	
		Висока	Умерена	Ниска		
Живи са ронхопатичарем	да	ф	40	19	1	60
		% Укупно	33,3%	15,8%	0,8%	50,0%
	не	ф	1	24	35	60
		% Укупно	0,8%	20,0%	29,2%	50,0%
Укупно		ф	41	43	36	120
		% Укупно	34,2%	35,8%	30,0%	100,0%

Табела бр.1а. Хи квадрат

Хи - квадрат			
Коефицијент	Вредност	Степен слободе	Коефицијент поузданости
Пирсонов коефицијент	69,790 <sup>а</sup>	2	,000
Валидни резултати	120	-	-

На основу добијених резултата можемо извести закључак да жене које живе у браку са ронхопатичарем, испољавају знатно виши ниво интензитета депресивности од жена у чијим брачним заједницама нема ронхопатичара. У категорији „висока“ депресивност је код жена чији су мужеви ронхопатичари откривено 33% случајева, а код жена у чијим брачним заједницама нема ронхопатије, у истој категорији је идентификован само један случај.

Код жена у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије у великој мери су резултати распоређени у категорије „умерена“ депресивност. У тој категорији је 20% испитаника и у категорији „ниске

\* Фреквенције резултата су распоређене на 33,33% најнижих резултата, затим 33,33% средњих и 33,33% највиших резултата.

депресивност“ је 29,2% испитаника итд. Разлика је статистички значајна на нивоу 0,01, вредност Хи квадрата 69,790, број степени слободe 2, коефицијент поузданости  $p = 0,000$ .

Табела бр.2. Испољавање хиперсензитивности у зависности од тога да ли жена живи или не живи са ронхопатичарем

Категорије		Хиперсензитивност			Укупно	
		Висок	Умерен	Низак		
Живи са ронхопатичарем	да	ф	38	15	7	60
		% Укупно	31,7%	12,5%	5,8%	50,0%
	не	ф	2	31	27	60
		% Укупно	1,7%	25,8%	22,5%	50,0%
Укупно		ф	40	46	34	120
		% Укупно	33,3%	38,3%	28,3%	100,0%

Табела бр. 2а. Хи квадрат тест

Хи квадрат			
Коефицијент	Вредност	Степен слободe	Коефицијент поузданости
Пирсонов коефицијент	49,730 <sup>a</sup>	2	,000
Валидни резултати	120	-	-

С обзиром на добијене статистичке параметре, закључујемо да разлика у интензитету испољавања хиперсензитивности, између жена које живе са ронхопатичарем и оних које живе у брачној заједници у којој нема ронхопатије је статистички значајна. Наиме, код жена чији су мужеви ронхопатичари, у категорији „висок“ ниво интензитета откривено је 31,7% испитаника. У истој категорији је само 1,7% испитаника жена у чијим брачним заједницама нема дијагностиковане ронхопатије.

Разлика је статистички значајна на нивоу 0,01; вредност Хи квадрата је 49,730, број степени слободe 2, коефицијент поузданости  $p=0,000$ .

Табела бр.3. Испољавање импулсивности у зависности од тога да ли жена живи или не живи са ронхопатичарем

Категорије		Импулсивност		Укупно	
		Висока	Умерена		
Живи са ронхопатичарем	да	ф	18	42	60
		% Укупно	15,0%	35,0%	50,0%
	не	ф	26	34	60
		% Укупно	21,7%	28,3%	50,0%
Укупно		ф	44	76	120
		% Укупно	36,7%	63,3%	100,0%

Табела бр. 3а. Хи квадрат

Коефицијент	Вредност	Степен слободe	Коефицијент поузданости
Пирсонов коефицијент	2,297 <sup>а</sup>	1	,130
Валидни резултати	120	-	-

С обзиром на добијене статистичке параметре, закључујемо да разлика у испољавању импулсивности, између жена које живе са ронхопатичарем и оних које живе са брачним партнером код кога није дијагностикован поремећај, није статистички значајна. Наиме, утврђене су разлике, међутим ове разлике имају психолошки значајност, јер је код жена које не живе са ронхопатичарем, у категорији „висока“ импулсивност, откривено 21,7 % испитаника, а код популације супруга које живе са ронхопатичарем 15,0% испитаника. Највећи број испитаника је у категоријама „умерена“ импулсивности, код једне и друге групе испитаника.

Табела бр.4. Испољавање интензитета бриге у зависности од тога да ли жена живи или не живи са ронхопатичарем

		Интензитет бриге			Укупно
		Делимично се бринем	Увек се бринем		
Живи са ронхопатичарем	да	ф	2	58	60
		% Укупно	1,7%	48,3%	50,0%
	не	ф	9	51	60
		% Укупно	7,5%	42,5%	50,0%
Укупно		ф	11	109	120
		% Укупно	9,2%	90,8%	100,0%

Табела бр.4а. Хи квадрат

Коефицијент	Вредност	Степен слободe	Коефицијент поузданости
Пирсонов коефицијент	4,904 <sup>а</sup>	1	,027
Валидни резултати	120	-	-

На основу добијених резултата можемо да закључимо да постоји статистички значајна разлика у интензитету испољене бриге између жена, чији је супруг ронхопатичар и жена чији супруг нема дијагностикован овај поремећај дисања. Наиме, у категорији „увек се бринем“ више је случајева жена које живе са супругом ронхопатичарем. У овој категорији је 48,3% испитаника из ове групе, док су жене, чији мужеви немају ронхопатију, заступљене у 42,3% случајева. Остали случајеви су распоређени у категорију „делимично се бринем“. Разлика је статистички значајна на нивоу 0,05,



вредност хи квадрата 4,904, број степени слободe (дф) 1 коефицијент поузданости  $p=0,027$ .

### *Дискусија и закључак*

На основу презентираних резултата истраживања, можемо да изведемо одређене закључке.

- Резултати указују да ронхопатија једног брачног партнера може да доведе, због ометања мирног сна, до извесног степена емоционалне дестабилизације другог партнера.
- Супруге мужева код којих је дијагностикована ронхопатија, за разлику од супруга у чијој брачној заједници нема ронхопатичара, испољавају виши ниво депресивности, хиперсензитивности и виши интензитет бриге. С обзиром на карактеристике ових патолошких конативних фактора можемо закључити, да постоји велика вероватноћа да се присуство ових патолошких садржаја може у извесној мери одразити на њихово понашање. Брачни партнери, код којих је испољен виши ниво депресивности су у свакодневном животу безвољни, успорене динамике, ниже мотивације за свакодневне животне активности, имају осцилације у расположењу, са смањеним интелектуалним интересовањима, са идејама мање вредности, губе самопоштовање, песимисти су и сл.
- Брачни партнери код којих је присутан висок ниво хиперсензитивности су преосетљиви са акцентираним емоционалним компонентом. Очито да је повишена сензитивност стечена, поред осталог и кроз условљавање на специфичан звук који производи ронхопатичар. Ове особе имају извешан ниво губитка контроле у свакодневним интерперсоналним односима, слабо се адаптирају на нове ситуација, а неугодне садржаје прецењују.
- Брачни партнери код којих је установљен виши ниво бриге карактеристични су по томе што са собом носе извесну дозу страха, али овај страх се разликује од, на пример, анксиозности јер је под контролом разума. Страх који се везује за бригу је увек мобилизацијске природе. Поред извесне дозе страха, личност одликује стално трагање за решењем проблема. Извесно је, да у нашем истраживању испитаници, тј. супруге ронхопатичара инвестирају одређен ниво менталне енергије у решавање проблема ронхопатије како би помогле себи и супругу. Забринутост као „здрава анксиозност“ има низ позитивних али и негативних ефеката. Уз утицај осталих патолошких фактора, изражене депресивности и хиперсензитивности, супруге ронхопатичара се исцрпљују бригом и „троше“ менталну енергију.
- Нисмо нашли статистички значајну разлику у испољавању импулсивности. Постоје извесне разлике у испољавању овог фактора,

али оне имају психолошки значај. С обзиром да је извор импулсивности углавном у диспозиционим факторима, објашњење нашег резултата очито „лежи“ у тој чињеници.

- Истраживање је потврдило наша запажања и искуства из клиничке праксе у раду са ронхопатичарима и члановима њихових породица, да се постојећа дефиниција ронхопатије треба проширити, јер недовољно „покрива“ овај озбиљан здравствени проблем. Постојећој формулацији би требало додати чињеницу да је ронхопатија и болест „слушалаца“, тј. оних који су на неки начин током спавања, у одређеном контакту са болесником (пре свега брачних партнера и чланова уже породице).
- Рад афирмише улогу и рад здравствених психолога у оквиру болести животног стила коме припада ронхопатија.

## Литература

- Вукоје 2008: Н. Вукоје, *Рез за миран сан*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Каличанин 1996: П. Каличанин, *Анксиозни поремећаји*, Београд: Веларта.
- Влајковић 1992: Ј. Влајковић, *Животне кризе и њихово превазилажење*, Београд: Нолит.
- Момировић 1963: К. Момировић, *Структура и мерење патолошких конативних фактора*, Загреб: Републички завод за запошљавање.
- Момировић и др. 1998: К. Момировић, Б. Волф, З. Џамоња, КОН 6, приручник, Београд: ДПС.
- Момировић и др.: К. Момировић, Б. Волф, З. Џамоња и А. Хошак, *Генерални неуротизам (теорија и мерење)*, Београд: ДПС.
- Вукоје 2003: Н. Вукоје, *Хркање и ноћно гушење*, Нови Сад: А. Д. „Просвета“.
- Вукоје 1998: Н. Вукоје, *Хркање и како га спречити*, Нови Сад: А. Д. „Просвета“.
- Брајша 1990: П. Брајша, *Друкчији поглед на брак*, Загреб: Глобус-Завод града за социјални рад.
- Пернар, Францишковић 2013: М. Пернар, Тања Францишковић, *Изазови у психијатрији-психолошки развој човека*, Ријека: Катедра за психијатрију и психолошку медицину Медицинског факултета у Ријечи.

## FIRST PORNOGRAPHY EXPOSURE IN DIFFERENT DEVELOPMENTAL STAGES, SEXUAL COMPULSIVITY, AND DEPRESSIVENESS IN YOUTH

### *Introduction*

Pornography relates to products that are usually found as unacceptable and shameful for those who reveal exposure and consumption of them (Træen et al. 2004: 193-200). Pornography exposure in youth can influence their psychosexual development, resulting in more permissive sexual norms (Brown, L'Engle 2009: 129-151; Calfin et al. 1993: 475-481; Greeson, Williams 1986: 177-189; Wright 2012: 67-76) and changes in sexual behaviors (Brown, L'Engle 2009: 129-151; Collins et al. 2004: 280-289), high rates of sexual risky behaviors (Braun-Courville, Rojas 2009:156-162; Wingood et al. 2001: 1116-1119), or higher risks of negative health consequences, such as sexually transmitted diseases (Luder et al. 2011: 1027-1035). However, some positive outcomes of pornography (or sexually explicit material) can also occur. These positive outcomes refer to sexual knowledge, attitudes, and general quality of life (Hald, Malamuth 2008: 614-625). Participants in Nordic samples usually report positive attitudes towards pornography (Træen et al. 2004: 193-200), even males usually report that pornography can be sexually stimulating, whereas females report more frequently that pornography should be forbidden (Træen 1998).

Pornography depicts sexual relations mainly through pure physical activity (Peter, Valkenburg 2006: 639-660) between partners who are not committed to each other and who will probably never meet again (Zillman, Bryant 1988: 518-544). Higher rates of pornography exposure were found to be associated with positive attitudes: in engaging in casual sex in Swedish young people (Hagstrom-Nordin et al. 2005: 102-107), toward sex with several partners in Holland youth (Peter, Valkenburg, 2006: 639-660), casual sex with various partners in American youth (Braun-Courville, Rojas 2009: 156-162), and extramarital sexual relationships for males in Taiwanese youth (Lo, Wei 2005: 221-237). These findings suggest that pornography exposure could be associated with development of sexual compulsive or promiscuous sexual behavior in young people across cultures. Males who had been voluntarily exposed to pornography reported they had had first sexual intercourse before age of 15 (which was also the case for females), had not used condoms in their last sexual intercourse, and had had four or more sexual partners (Luder et al. 2011: 1027-1035).

---

\* dzananberberovic@gmail.com

Low percentage of both sexes report positive influence of pornography exposure to their emotions or attitudes (Sabina et al. 2008: 691-693). Wright (2012: 67-76) found that casual sexual encounters did not predict an increase of pornography exposure, but that previous pornography exposure predicted increase of casual sex encounters. In this research, prospective correlation between pornography exposure and casual sex behaviors was moderated by unhappiness, since the correlations between these two variables were the highest for the unhappy individuals and lowest for happy ones. More preoccupied young people seek for sexually explicit material in a greater extent than those less preoccupied, but some differences occur in males and females (Hawk et al. 2006: 352-363). Regarding the beginning of sexual contacts, some authors (i.e. Collins et al. 2004: 280-289) found that exposure to sexual media had predicted the beginning of sexual contacts, but others did not find support for this finding (i.e. Hawk et al. 2006: 362-363), even some correlations between exposure to sexual media and beginning of sexual contacts did exist. Peter and Valkenburg (2006: 639-660) reported more prevalent voluntary online pornography exposure among males, whereas for females involuntary pornography exposure was more frequent (Sabina et al. 2008: 691-693). Pornography exposure was associated with depression (Peter, Valkenburg 2006: 639-660), whereas clinical determinants of depression were associated with involuntary pornography exposure (Wolak et al. 2007: 247-257) and online pornography seeking (Ybarra & Mitchell, 2005). Depressive mood was significantly correlated to pornography exposure for males but not for females (Luder et al. 2011: 1027-1035). More mood disorders were found in women responding to pornography, was it coercive or not (Senn, Radtke 1990: 143-155). Gilligan (1982) concluded that sexually explicit materials exploit and depersonalize human beings as morally problematic.

Mosher and Maclan (1994: 99-113) reported that males had had more positive psychosexual responses to all kinds of pornographic movies, whereas females had reported more sexual excitement, less negative affect more absorption and more frequent sexual intercourse after viewing sexually explicit videos intended for women. Pornographic videos intended for men activated more negative effect on women after viewing them. Whereas men tend to view sexually explicit material alone, women do that usually with their partners (Haavio-Mannila, Kontula 2003; Maddox et al. 2011: 441-448; Træen et al. 2006: 245-254). There are subpopulations of males, so called "men who have sex with men" (MSM), which show more proneness to viewing pornography than their heterosexual counterparts (Duggan, McCreary 2004: 45-58; Kendall 2004: 83-128; Thomas 2000: 49-66). Pornography exposure depicting unprotected anal intercourse was significantly related to the engagement of this kind of anal intercourse in sexually active non-monogamous MSM (Stein et al. 2012: 411-419).

Berberovic (2012) reports relations of pornography exposure and sexual compulsivity in young people from Serbia and Bosnia and Herzegovina. In his research of 1711 students, the total of 381 (22%) reported they viewed pornography often, whereas 619 (36%) reported that they had never been exposed to

pornographic materials. The highest prevalence rate of sexual compulsivity was found in those exposed to sexually explicit videos often (25.5%) or who are exposed to pornography via magazines or written materials. These findings suggest that exploring relations of pornography exposure and sexual compulsivity are of big importance, especially in young people. This is the case, because sexual compulsive behavior is positively related to mood disorders, mainly depression (Black et al. 1997: 243-249; Goodman 1998, 1993: 225-251; Kafka, Hennen 1999: 305-319; Raymond et al. 2007: 119-129; Schneider, Schneider 1996: 111-126). Moskowitz and Roloff (2007: 21-40) considered depression as better substitute (comparing to anxiety models) in explanation of sexual compulsivity. Some people, when depressive, become less worried about consequences of their behaviors, and are more eager to risky sexual behavior patterns. Bancroft and Vukadinovic (2004: 225-234) also emphasized depression as key factor in understanding sexual compulsivity, claiming that depressive states activate seeking for satisfaction of individuals' needs. Weiss (2004: 57-69) report several researches in which positive correlation between sexual compulsivity and depression was found, together with higher sexual compulsivity prevalence rates among sexually compulsive men.

The main scope of this research was to reveal differences (including sex differences) among four different groups of individuals (students) who were firstly exposed to pornography in different developmental stages: preschool period (until six years of age), school period (until twelve years of age), puberty (until fifteen years of age), and adolescence (until eighteen years of age). The research intended to answer to the following questions: 1) Are there (sex) differences in sexual compulsivity and depressiveness levels in young adults who were firstly exposed to pornography in different developmental stages; 2) Which group of firstly exposed individuals to sexually explicit material has the highest levels of sexual compulsivity and depressiveness in young adulthood? It was hypothesized that 1) there are (sex) differences in sexual compulsivity levels in young adults who were firstly exposed to pornography in different developmental stages, meaning that 1a) males would score higher on sexual compulsivity than their female counterparts, and that 1b) females would score higher on depressiveness than their male counterparts. Regarding the second question of the research, it was hypothesized that individuals who had been firstly exposed to pornography in preschool year would have the highest levels of sexual compulsivity and depressiveness in young adulthood.

### *Method*

#### *Participants*

The sample of this study consisted of 1711 subjects (students) from four universities in Serbia (N=570) and Bosnia and Herzegovina (N=1141). Out of these 1711 subjects, 1113 reported that they were exposed to pornography, indi-

cating the developmental stage they were firstly exposed to sexually explicit material (preschool period, school period, puberty, and adolescence). Subjects who did not report their first pornography exposure, or who indicated that they had never been exposed to pornography throughout their life, were excluded from further analysis, and the final sample of the study consisted of 1113 subjects from Serbia (N=416) and Bosnia and Herzegovina (N=697) between 19 and 24 years of age (M=22.00, SD=1.71), 514 women (N<sub>S</sub>=181; N<sub>BiH</sub>=333) and 599 men (N<sub>S</sub>=235; N<sub>BiH</sub>=364). There were four subsamples (groups) in this study, in regard of the first pornography exposure in different developmental stages (preschool period, school period, puberty, and adolescence). The first subsample consisted of 57 participants (N<sub>W</sub>=12; N<sub>M</sub>=45) who were firstly exposed to pornography in preschool period of their development (until six years of age). The second subsample consisted of 381 participants (N<sub>W</sub>=78; N<sub>M</sub>=303) who were firstly exposed to pornography in school period of their development (from seven to twelve years of age). The third subsample consisted of 488 participants (N<sub>W</sub>=277; N<sub>M</sub>=211) who were firstly exposed to pornography in puberty (from thirteen to fifteen years of age). The fourth subsample consisted of 187 participants (N<sub>W</sub>=147; N<sub>M</sub>=40) who were firstly exposed to pornography in adolescence (from fifteen to eighteen and above years of age). No significant differences were found in any of the socio-demographic variables (education, geographic location: rural/urban area, state: Serbia/B&H; marital status, family status).

### *Material*

Two instruments were used in this study: the Sexual Compulsivity Scale (SCS) and the Beck Depression Inventory (BDI-II). A Socio-demographic questionnaire was developed for this study purposes, in order to obtain data about sex, age, the year of study, faculty, department, state, geographic location (urban/rural area), monthly economic income (socio-economic status). Another questionnaire of sexual interests, preferences, and attitudes, was also developed for this study purposes, and it consisted of various questions about sexuality issues, but two questions were of importance for this study: the one regarding the first exposure to pornography (in form of "Yes/No" answer), and the other regarding the developmental period participants had been firstly exposed to sexually explicit material. Regarding the second question, participants needed to indicate the developmental stage they were firstly exposed to pornography: preschool period (until six years of age), school period (from seven to twelve years of age), puberty (from twelve to fifteen years of age), and adolescence (fifteen years of age or later). According to the answer on the second question, participants were divided into four groups – those firstly exposed to pornography in: preschool years (N=57; N<sub>W</sub>=12, N<sub>M</sub>=45); school years (N=381, N<sub>W</sub>=78, N<sub>M</sub>=303); puberty (N=488; N<sub>W</sub>=277; N<sub>M</sub>=211), and adolescence (N=187; N<sub>W</sub>=147; N<sub>M</sub>=40). The questionnaire containing the mentioned questions consisted of other questions about sexual preferences, attitudes, and values, but those answers are above the

main purpose of this study. Therefore, four categorical variables were selected to differentiate individuals belonging to various groups, firstly exposed to sexually explicit material in different developmental stages.

The Sexual Compulsivity Scale (SCS, Kalichman, Rompa 1995: 586-601) was used to determine the sexual compulsivity levels. The scale was translated from English to Serbian and vice versa to test whether there were significant changes in sense of the scale's items when translated to the Serbian language. No significant changes were found. Beside high internal consistency of the scale mentioned above, the Principal Component Analysis (PCA) revealed one significant component (factor) explaining 66.89% of variance ( $KMO = .95$ ) with significant Bartlett's test of sphericity ( $p = .000$ ) (Berberovic 2012, Berberovic, Jerkovic 2013: 90-91). The scale consists of ten 4-point Likert scale items measuring tendencies toward sexual preoccupation and hypersexuality. Alpha coefficients for internal consistency of the scale range from .85 to .91, with high levels of construct and criterion validity (McBride et al. 2008: 97-115). In this study, Cronbach's alpha of .943 indicates high internal consistency of this scale.

The Beck Depression Inventory – II (BDI-II; Beck et al. 1996) was used to assess depressiveness. This form of the inventory was constructed in 1996 (Beck et al. 1996), but was officially translated in Serbian in 2008. Its psychometric properties were explored in Serbian student population, demonstrating good internal consistency, test-retest reliability, convergent, and divergent validity (Novovic et al. 2011: 225-243). Good psychometric properties were also found in clinical settings (i.e., Bugarski et al. 2007). The BDI-II form consists of 21 items regarding pessimism, sense of failure, feelings of guilt, punishment, self-hatred, self accusations, suicidal thoughts, crying, irritability, social isolation, etc. Every item consists of 4 statements, which are scored between 0 (no depressive symptom) and 3 (severe state). The higher the score on this scale, the higher the depression level. This inventory showed also good internal consistency and test-retest consistency in clinical (.48 to .86) and non-clinical (.60 to .90) samples (Beck et al. 1996; Beck et al. 1988: 77-100). In the current study, the BDI-II showed high internal consistency, with the Cronbach's alpha = .885.

### *Procedure*

All participants were approached during the spring semester of academic year 2010/2011 at four biggest universities (two in each country): University of Belgrade and University of Novi Sad (Serbia); University of Sarajevo and University of Tuzla (Bosnia and Herzegovina). Students of various faculties and departments were approached during their regular lectures (giving access to groups of 30 to 100 individuals at once). The main scope of the study was briefly explained to every group of participants. Participants were then told to complete the questionnaires, which were anonymous, being assured that the results would be for scientific purposes only. Participants were also told that they could stop their participation in the study at any time. The procedure of approaching participants

was agreed with university members prior to collection of research data. It took around 30 to 60 minutes to complete all the questionnaires in the research. The same procedure was administered at all four universities.

One database was created for the whole sample, giving every participant of the research his/her own code. Statistical analysis was performed with the help of the SPSS 17.0 for Windows. The two-way ANOVA was used to test the research hypotheses.

### Results

To test the two research hypotheses, the two-way ANOVA was performed. Results are shown in Tables 1 to 4. The mean scores and standard deviations in sexual compulsivity of the four groups of individuals, who were firstly exposed to pornography in different developmental stages, are demonstrated in Table 1; whereas the mean scores and standard deviations in depressiveness of the four mentioned groups are presented in Table 2. Results of the two-way ANOVA are shown in Tables 3 and 4. Table 3 contains results of the ANOVA regarding influences of sex and first pornography exposure in different developmental stages on sexual compulsivity, whereas Table 4 indicates results of the ANOVA regarding influences of sex and first pornography exposure in different developmental stages on depressiveness.

*Table 1: Means and Standard Deviations in Sexual Compulsivity for Females and Males Firstly Exposed to Pornography in Different Developmental Stages*

First pornography exposure	N	Females				Males	
		F	M	M	SD	M	SD
Preschool years	57	12	45	29.00	11.92	29.62	9.03
School years	381	78	303	18.53	7.78	22.08	8.52
Puberty	488	277	211	15.72	6.51	19.94	7.91
Adolescence	187	147	40	14.82	5.99	18.85	7.88

*Table 2: Means and Standard Deviations in Depressiveness for Females and Males Firstly Exposed to Pornography in Different Developmental Stages*

First pornography exposure	N	Females				Males	
		F	M	M	SD	M	SD
Preschool years	57	12	45	18.63	14.62	18.11	15.23
School years	381	78	303	9.91	9.14	9.16	9.42
Puberty	488	277	211	10.09	7.90	8.96	8.44
Adolescence	187	147	40	10.77	8.70	9.45	8.91



*Table 3: Two-way ANOVA, Categorical Variables: Sex and First Pornography Exposure (FPE); Continious Variable: Sexual Compulsivity*

Source	Sum of squares	df	MS	F	Sig.	$\eta^2$
Corrected model	14872.99	7	2129.71	36.57	.000	.188
Intercept	175582.58	1	175582.58	3022.03	.000	.732
Sex	953.79	1	953.79	16.42	.000	.015
FPE	5675.942	3	1891.98	32.56	.000	.081
Sex*FPE	121.626	3	40.542	.70	.553	.002
Error	64201.54	1105	58.101			
Total	487162.00	1113				
Total corrected	79074.54	1112				

*Table 4: Two-way ANOVA, Categorical Variables: Sex and First Pornography Exposure (FPE); Continious Variable: Depressiveness*

Source	Sum of squares	df	MS	F	Sig.	$\eta^2$
Corrected model	4434.99	7	633.53	7.60	.000	.046
Intercept	56097.81	1	56097.81	672.64	.000	.378
Sex	95.57	1	95.57	1.15	.285	.001
FPE	2883.46	3	961.152	11.52	.000	.030
Sex*FPE	9.55	3	3.183	.038	.990	.000
Error	92156.40	1105	83.40			
Total	210001.00	1113				
Total corrected	96591.09	1112				

Two-way ANOVA analysis was administered to reveal the effects of sex and first pornography exposure on sexual compulsivity and depressiveness. In relation to sexual compulsivity in young adulthood, results revealed significant effects of sex  $F(1, 1105)=16.416, p=.000$ , but with low power (partial eta squared = .015), as well as significant effects of first pornography exposure,  $F(3, 1105)=32.564, p=.000$ , of medium power (partial eta squared = .081). Later comparisons with the Tukey HSD test demonstrated significant differences in sexual compulsivity levels among all groups, except between the group firstly exposed to pornography in puberty ( $M_W=15.72, SD_W=6.51; N_W=277; M_M=19.94, SD_M=7.91, N_M=211$ ) and those exposed to that kind of sexually explicit material in adolescence ( $M_W=14.82, SD_W=5.99; N_W=147; M_M=18.85, SD_M=7.88, N_M=40$ ). The group firstly exposed to pornography in preschool period ( $N=57$ ) had the highest sexual compulsivity levels ( $M_W=29.00, SD_W=11.92; N_W=12; M_M=29.62, SD_M=9.03, N_M=45$ ), and significant differences were found between this group and those groups firstly exposed to pornography in puberty and adolescence, but also the group firstly exposed to sexually explicit material in school period ( $M_W=18.53, SD_W=7.78; N_W=78; M_M=22.08, SD_M=8.515, N_M=303$ ).

Regarding different depressiveness levels, the results indicated a significant effect of first pornography exposure on depressiveness,  $F(3, 1105)=11.525, p=.000$ , even the power of this effect was low (partial eta squared = .03). The in-

dividual effect of sex on depressiveness was non-significant. Later comparisons with the Tukey HSD test indicated the only significant difference between the group firstly exposed to pornography in preschool developmental stage ( $M=18.26$ ,  $SD=14.98$ ) and other three groups firstly exposed to pornography in school period ( $M=9.31$ ,  $SD=9.36$ ), puberty ( $M=9.60$ ,  $SD=8.15$ ), and adolescence ( $M=10.49$ ,  $SD=8.74$ ), whereas the latter three groups did not significantly differ in levels of depressiveness between each other.

### *Discussion*

This study intended to reveal (sex) differences in individuals firstly exposed to pornography in different developmental stages. Individuals were divided in four groups according to their reports on first pornography exposure. It was hypothesized that there were sex differences in sexual compulsivity levels in young adults firstly exposed to pornography in different developmental stages. This hypothesis was accepted.

The research intended to answer the following questions: 1) Are there (sex) differences in sexual compulsivity and depressiveness in young adults who were firstly exposed to pornography in different developmental stages; 2) Which group of firstly exposed individuals to sexually explicit material had the highest levels of sexual compulsivity and depressiveness in young adulthood? It was hypothesized that 1) there are (sex) differences in sexual compulsivity levels in young adults who were firstly exposed to pornography in different developmental stages, meaning that 1a) males would score higher on sexual compulsivity than their female counterparts, and that 1b) females would score higher on depressiveness than their male counterparts. Regarding the second question of the research, it was hypothesized that individuals who had been firstly exposed to pornography in preschool year would have the highest levels of sexual compulsivity and depressiveness in young adulthood. Both hypotheses were partially accepted, since differences of groups firstly exposed to pornography in different developmental stages were found in sexual compulsivity and depressiveness, but sex differences were only found in sexual compulsivity and not in depressiveness. Results indicated that young adults who reported being firstly exposed to pornography in preschool developmental stage had the highest scores in sexual compulsivity, whereas those who were firstly exposed to pornography in adolescence had the lowest scores in sexual compulsivity, with those exposed in school and puberty developmental stages somewhere in between. Sexual compulsivity levels were lower as individuals had been exposed to pornography later in their development. Males exposed to pornography in all of the four developmental stages had higher mean scores in sexual compulsivity than their female counterparts. However, no sex differences in depressiveness were found in individuals exposed to pornography in different developmental stages. Young adults who had been firstly exposed to pornography in preschool years had the highest levels in sexual compulsivity and depressiveness, but sex differences were only

significant for sexual compulsivity in sense that males scored higher than females. Females tend to score higher in depressiveness than males do, but these differences were not significant. However, depressiveness was highest for those firstly exposed to pornography in preschool years and this group significantly differed from all the other three groups, whereas the letter did not differ among each other. This was also the case for sexual compulsivity.

The above mentioned findings are congruent with other researches in which it was reported that exposure to pornography can influence some changes in sexual behaviors (Brown, L'Engle 2009: 129-151; Collins et al. 2004: 280-289) or high risky sexual behaviors (Braun-Courville, Rojas 2009: 156-162; Wingood et al. 2001: 1116-1119), because sexual compulsivity intends the proneness to risky sexual behaviors. Sexual compulsives usually continue with their sexual risky behavior, despite negative consequences that behavior lead to (Berberovic, 2012), such as sexually transmitted diseases (Luder et al. 2011: 1027-1035). However, it should be mentioned that some positive outcomes of pornography exposure may occur (Hald, Malamuth 2008: 614-625), but this was out of the scope of this study. Regardless of these findings, very few people report that pornography influence positively on their attitudes and emotions (Sabina et al. 2008: 691-693). This is probably to the fact that sexual intercourse in pornography is mainly depicted as pure physical activity (Peter, Valkenburg 2006: 639-660) and between partners who are not emotionally committed to each other (Zillman, Bryant, 1988: 518-544).

Pornography exposure may depend on culture as well, because some cultures report more positive attitudes toward pornography (i.e. Træen et al. 2004: 193-200). These attitudes can differ though between males and females (i.e. Træen 1998), meaning that males are more eager in more cultures to develop positive attitudes toward pornography, as well as to be exposed to it earlier in their development. Swedish (Haggstrom-Nordin et al. 2005: 102-107), Holland (Peter, Valkenburg 2006: 639-660), American (Braun-Courville, Rojas 2009: 156-162), and Taiwanese (Lo, Wei 2005: 221-237) youth had positive attitudes toward risky sexual behaviors which were positively associated to high rates of pornography exposure. These findings suggest that pornography exposure can lead to more sexual risky behavior, as it was found in contemporary research (Wright 2012: 267-276). Early pornography exposure was found to be associated to earlier first intercourse in both sexes (Luder et al. 2011: 1027-1035). Future research should address the question whether participants had been exposed to pornography voluntarily or not, since previous findings demonstrated that males were more eager to be voluntarily exposed to pornography (i.e. Peter, Valkenburg 2006: 639-660), whereas females were more frequent exposed to pornography involuntarily (Sabina et al. 2008: 691-693). Participants in this study did not report on whether their first exposure to pornography was voluntary or involuntary.

Exposure to pornography was found to be related do depressiveness not only in this study, but previous findings also reported a positive relation between

pornography exposure and more preoccupation (Hawk et al. 2006: 352-363); depression (Peter, Valkenburg 2006: 639-660; Wolak et al. 2007: 247-257). Wright (2012: 267-276) found that pornography exposure and casual sex were moderated by unhappiness, which is one of the determinants of depression. Some authors report that females and males may differ in seeking for sexually explicit material when preoccupied (Hawk et al. 2006: 352-363). Depressive mood was not significantly correlated to pornography exposure for females, but significant correlation was found for males (Luder et al. 2011: 1027-1035). In this study, however, males and females, firstly exposed to pornography in different developmental stages, did not significantly differ in their depression levels. Sex was only significant for sexual compulsivity, but not for depression. This is a very important issue, since it demonstrates that early pornography exposure may reflect on depression in young adulthood. On the other hand, depression and sexual compulsivity are also positively related, which was found in previous researches as well (Berberovic, 2012, 2013: 517-530; Black et al. 1997: 243-249; Godman 1998, 1993: 225-251; Kafka, Hennen 1999: 305-319; Raymond et al. 2007: 119-129; Schneider, Schneider 1996: 111-126). It may be that early pornography exposure leads to more permissive and more liberal attitudes toward risky sexual behavior, and this may be the reason why some individuals who had been early exposed to pornography material develop sexual compulsivity in later life. Sexual compulsive behavior is positively related to depression, as some people might become less worried about the consequences of their sexual behaviors, when they are depressed (Bacroft, Vukadinovic 2004: 225-234). Risky sexual behavior or sexual compulsive behavior may be used as a coping strategy to overcome depressive moods.

This study has several limitations that must be noted. First, developmental stages were considered here as categorical variables, because it was intended to emphasize the importance and possible negative outcomes of early pornography exposure for preschool and/or school children once they enter into young adulthood and develop their sexual identities. Second, it is not known whether participants were firstly exposed to pornography voluntarily or not. Third, participants did not report what kind of pornography they had been firstly exposed to (was it violent or not) and future research should address this question as well. Fourth, as some research suggested that sexual orientation might be one of the factors of more frequent pornography exposure, this might be taken into consideration when addressing relations between pornography exposure and psychopathology. Fifth, it is recommended that future research take into consideration temporary pornography exposure and its relations to first pornography exposure in different developmental stages.

### *Conclusion*

Significant differences were found among groups who had been firstly exposed to pornography in different developmental stages. Individuals within the

group who had been firstly exposed to pornography in preschool years of development, scored higher in sexual compulsivity and depressiveness, and they significantly differed from their counterparts firstly exposed to pornography later in their development. Some differences in sexual compulsivity did occur among the other three groups, but these differences were not found in depressiveness. First (early) pornography exposure during preschool years of children's development, can result in various problems in adulthood. This study demonstrated that some of these problems may reflect in depressiveness and sexual compulsivity. Males and females significantly differed in sexual compulsivity, but not in depressiveness. It is emphasized that exploring pornography exposure and its relation to later psychopathological phenomena is of big importance for contemporary research, since early pornography exposure might lead to numerous negative consequences that have not been the scope of this study to explore. Therefore, it is recommended that researchers pay attention to this phenomenon more than they have so far.

#### References

- Bancroft & Vukadinovic 2004: J. Bancroft, Z. Vukadinovic, Sexual addiction, sexual compulsivity, sexual impulsivity, or what? Toward a theoretical model, *The Journal of Sex Research*, 41, 225-234.
- Beck et al. 1996: A. T. Beck, R. A. Steer, G. K. Brown, *Manual for the Beck Depression Inventory-II*, San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck et al. 1988: A. T. Beck, R. A. Steer, M. G. Carbin. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation, *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100. doi: 10.1016/0272-7358(88)90050-5.
- Berberovic 2013: Dz. Berberovic, Sexual compulsivity comorbidity with depression, anxiety, and substance use in students from Serbia and Bosnia and Herzegovina, *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), 517-530. doi: 10.5964/ejopv9i3.595.
- Berberović 2012: Dž. Berberović, *Seksualno (kompulzivno) ponašanje mladih u Srbiji i Bosni i Hercegovini*, Tuzla: Papir-karton.
- Berberović, Jerković 2013: Dž. Berberović, I. Jerković. Mjerenje seksualno kompulzivnog ponašanja, *Savremeni trendovi u psihologiji*, Novi Sad: Knjiga rezimea, 90-91.
- Black et al. 1997. D. W. Black, L. L. D. Kehrberg, D. L. Flumerfeit, S. S. Schlosser. Characteristics of 36 subjects reporting compulsive sexual behaviors, *American Journal of Psychiatry*, 154, 243-249.
- Braun-Courville, Rojas 2009: D. K. Braun-Courville, M. Rojas. Exposure to sexually explicit web sites and adolescent sexual attitudes and behaviors, *Journal of Adolescent Health*, 45, 156-162.

- Brown, L'Engle 2009: J. D. Brown, K. L. L'Engle. X-Rated: Sexual attitudes and behaviors associated with US early adolescents' exposure to sexually explicit media, *Communication Research*, 36, 129-151.
- Bugarski et al. 2007: V. Bugarski, V. Sakac, S. Vodopivec. Procena depresivnosti kod pacijenata sa hroničnom bubrežnom insuficijencijom na hemodijaliznom tretmanu, *Aktuelnosti iz psihijatrije, neurologije i graničnih područja*, 15(3-4), Retrieved from: <http://www.aktuelnosti.org/pdf/2007/2007%5B3-4%5D05.pdf>
- Calfin et al. 1993: M. S. Calfin, J. L. Carroll, J. Schmidt. Viewing music videotapes before taking a test of premarital sexual attitudes, *Psychological Reports*, 72, 475-481.
- Collins et al. 2004: R. L. Collins, M. N. Elliott, S. H. Berry, D. E. Kanouse, D. Kunkel, S. B. Hunter, A. Miu. Watching sex on television predicts adolescent initiation of sexual behavior, *Pediatrics*, 114, 280-289.
- Duggan, McCreary 2004: S. J. Duggan, D. R. McCreary. Body image, eating disorders, and the drive for muscularity in gay and heterosexual men: The influence of media images, *Journal of Homosexuality*, 47, 45-58.
- Gilligan 1982: C. Gilligan, *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman 1993: A. Goodman, Diagnosis and treatment of sexual addiction, *Journal of Sex and Marital Therapy*, 19(3), 225-251.
- Goodman 1998: A. Goodman, *Sexual Addiction: An integrated approach*, Madison, USA: International University Press.
- Greeson, Williams 1987: L. E. Greeson, R. A. Williams, Social implications of music videos for youth: An analysis of the content and effects of MTV, *Youth & Society*, 18(2), 177-189.
- Haavio-Mannila, Kontula 2003: E. Haavio-Mannila, O. Kontula, *Sexual trends in the Baltic sea area*, Helsinki: Publication of the Population Research Institute.
- Haggstrom-Nordin et al. 2005: E. Haggstrom-Nordin, U. Hanson, T. Tyden, Associations between pornography consumption and sexual practices among adolescents in Sweden, *International Journal of STD & AIDS*, 16, 102-107.
- Hald, Malamuth 2008: G. M. Hald, N. M. Malamuth, Self-perceived effects of pornography consumption, *Archives of Sexual Behavior*, 37, 614-625. doi: 10.1007/s10508-007-9212-1.
- Hawk et al. 2006: S. T. Hawk, I. Vanwesenbeeck, H. de Graaf, F. Bakker. Adolescents' contact with sexuality in mainstream media: A selection-based perspective. *The Journal of Sex Research*, 43(4), 352-363.
- Kafka, Hennen 1999: M. P. Kafka, J. Hennen, The paraphilia-related disorders: An empirical investigation of nonparaphilic hypersexuality disorders in 206 outpatient males. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 25, 305-319.

- Kalichman, Rompa 1995: S. C. Kalichman, D. Rompa, Sexual Sensation Seeking and Sexual Compulsivity Scales: Reliability, validity, and predicting HIV risk behavior, *Journal of Personality Assessment*, 65, 586-601.
- Kendall 2004: C. N. Kendall, Educating gay male youth: Since when is pornography a path towards self-respect? *Journal of Homosexuality*, 47, 83-128.
- Lo, Wei 2005: V. H. Lo, R. Wei, Exposure to internet pornography and Taiwanese adolescents' attitudes and behavior, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 49, 221-237.
- Luder et al. 2011: M. T. Luder, I. Pittet, A. Berchtold, C. Akre, P. A. Michaud, J. C. Suris, Associations between online pornography and sexual behavior among adolescents: Myth or reality? *Archives of Sexual Behavior*, 40, 1027-1035. doi: 10.1007/s10508-010-9714-0.
- Maddox et al. 2011: A. M. Maddox, G. K. Rhoades, H. J. Markman, Viewing sexually-explicit materials alone or together: Associations with relationship quality, *Archives of Sexual Behavior*, 40, 441-448. doi: 10.1007/s10508-009-9585-4.
- McBride et al. 2008: K. R. McBride, M. Reece, S. Sanders., Using the Sexual Compulsivity Scale to predict outcomes of sexual behavior in young adults, *Sexual Addiction and Compulsivity*, 15, 97-115. doi: 10.1080/10720160802035816.
- Mosher, Maclan 1994: D. L. Mosher, P. Maclan, College men and women respond to X-rated videos intended for male or female audiences: Gender and sexual scripts, *Journal of Sex Research*, 31, 99-113.
- Moskowitz, Roloff 2007: D. A. Moskowitz, M. E. Roloff, The ultimate high: Sexual addiction and the bug chasing phenomenon, *Sexual Addiction and Compulsivity*, 14, 21-40.
- Novović et al. 2011: Z. Novović, L. Mihić, S. Tovilović, V. Jovanović, M. Biro. Psihometrijske karakteristike Bekove skale depresivnosti na uzorku studenata u Srbiji, *Psihologija*, 44(3), 225-243. doi: 10.2298/PSI1103225N.
- Peter, Valkenburg 2006: J. Peter, P. M. Valkenburg, Adolescents' exposure to sexually explicit online material and recreational attitudes toward sex, *Journal of Communication*, 56, 639-660.
- Raymond et al. 2007: N. C. Raymond, M.D. Lloyd, M. H. Miner, S. W. Kim, Preliminary report on the development and validation of the Sexual Symptom Assessment Scale, *Sexual Addiction and Compulsivity*, 14, 119-129.
- Sabina et al. 2008: C. Sabina, J. Wolak, D. Finkelhor, The nature and dynamics of internet pornography exposure for youth, *Cyberpsychology and Behavior*, 11, 691-693.
- Schneider, Schneider 1996: J. P. Schneider, B. H. Schneider, Couple recovery from sexual addiction/coaddiction: Results of a survey of 88 marriages, *Sexual Addiction and Compulsivity*, 3, 111-126. doi: 10.1080/10720169608400106.

- Senn, Radtke 1990: C. Y. Senn, H. L. Radtke, Women's evaluations of affective reactions to mainstream violent pornography, nonviolent erotica, and erotica, *Violence and Victims*, 5, 143-155.
- Stein et al. 2012: D. Stein, R. Silvera, R. Hagerty, M. Marmor, Viewing pornography depicting unprotected anal intercourse: Are there implications for HIV prevention among men who have sex with men? *Archives of Sexual Behavior*, 41, 411-419. doi: 10.1007/s10508-011-9789-2.
- Thomas 2000: J. A. Thomas, Gay male video pornography: Past, present, and future, In R. Weitzer (Ed.), *Sex for sale: Prostitution, pornography and the sex industry* (pp.49-66). New York: Routledge.
- Træen 1998: B. Træen, Seksuallivet i Oslo 1997, Noen resultater fra Folkehelseundersøkelse av livsstil, seksualitet og helse i Oslo (On the sex life in Oslo 1997. Some results from a survey on lifestyle, sexuality and health in Oslo), Report, Oslo, Norway: National Institute of Public Health.
- Træen et al. 2006: B. Træen, T. S. Nilsen, H. Stigum, Use of pornography in traditional media and on the Internet in Norway, *Journal of Sex Research*, 43, 245-254.
- Træen et al. 2004: B. Træen, K. Spitznogle, A. Beverfjord, Attitudes and use of pornography in the Norwegian population 2002, *Journal of Sex Research*, 41, 193-200.
- Weiss 2004: D. Weiss, Prevalence of depression in male sex addicts residing in the United States. *Sexual Addiction and Compulsivity*, 11, 57-69. doi: 10.1080/10720160490458247
- Wingood et al. 2001: G. M. Wingood, R. J. DiClemente, K. Harrington, S. Davies, E. W. Hook, M. K. Oh, Exposure to x-rated movies and adolescents' sexual and contraceptive-related attitudes and behaviors, *Pediatrics*, 107, 1116-1119.
- Wolak et al. 2007: J. Wolak, K. Mitchell, D. Filkenhor, Unwanted and wanted exposure to online pornography in national sample of youth internet users, *Pediatrics*, 119, 247-257.
- Wright 2012: P. J. Wright, A longitudinal analysis of US adults' pornography exposure: Sexual socialization, selective exposure, and the moderating role of unhappiness, *Journal of Media Psychology*, 24(2), 67-76. doi: 10.1027/1864-1105/a000063
- Ybarra, Mitchell 2005: M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, Exposure to internet pornography among children and adolescents: A national survey: *Cyberpsychology & Behavior*, 8, 473-486.
- Zillman, Bryant 1998: D. Zillman, J. Bryant, Effects of prolonged consumption of pornography on family values, *Journal of Family Issues*, 9, 518-544.



## ПСИХОДИНАМИКА ПЕРВЕРЗИЈА

Сасвим је разумљиво да различите културе, управо настале на ограничавању нагона, на сасвим различите начине ограничавају и сексуалност и агресију. Раније културе су у одрицању задовољења нагона нарочито покривале подручје перверзија. Свако одустајање од „норме“ у подручју сексуалности, без обзира на шта се оно односило, било је у складу са самом функцијом културе класификовано као облик теже патологије. Са становишта данашње културе схватање „нормалног“, „природног“ било је веома уско и конвенционално, а све остало што је било „неприродно“ заслуживало је прекор, моралну осуду или казну. Одређени облици сексуалних испољавања сматрани су грехом, па и злочином. Овакво схватање перверзија, као облика „љубавне патологије“, било је у основи традиционалних и религиозних тумачења људске сексуалности, која су настојала да процењују вредност сексуалног понашања и праксе са становишта морала и која сексуалну функцију посматрају у контексту репродукције и продужења врсте, смештајући је у простор цивилизацијских, културних и друштвених координата. И само схватање (не)моралности најчешће се повезује са (не)прихватљивим сексуалним понашањем.

Историјско разумевање улоге сексуалности заправо је корелативно схватању настанка првобитних човекових институција, односно институција културе које су као и све касније имале неуротичан карактер. Штитећи човека од њега самога, то јест од његових нагонских стремљења, култура је увек имала заштитничку улогу. Заштитничка улога примарно се састојала у одрицању у задовољењу нагона. У тој њеној, може се слободно рећи основној функцији, заправо се и налазе објашњења ригорозних облика одношења за сваки покушај изласка из сублимације, односно задовољења нагона с оне стране начина који су прописивани од културних институција. Како је функција културе забрана фундаменталних жеља, остаје значајно питање како је дошло, у савременој цивилизацији, до већег пропуштања нагонских стремљења кроз филтере културе. У томе се опет, и са тог 'либералнијег' становишта, јавља питање како је дошло до промене става према перверзијама и, уопште, мање критичног става у манифестацији сексуалности.

Идеја „сексуалне перверзије“ традиционално се тумачи помоћу појма „неприродног секса“ – секса који није усмерен на репродукцију и који не представља коитус између особа супротних полова; затим се тумачи са становишта „романтичног схватања“ које секс везује за (еротску) љубав, и

---

\* jelenajevremovic85@gmail.com

да пуки секс, секс без љубави тежи једино сексуалном задовољству, па је с тога морално неприхватљив. Таквом схватању сексуалног чина нема се шта приговорити када се оно износи као идеал, а не норма сексуалног понашања.

Данас преовлађују друкчија схватања и људске сексуалности и перверзија, као њене патологије, једним делом услед научних помака у схватању сексуалности и скидања етикете табуа са ње, а много више услед културних промена. Повећана је свест да у „природи“ постоји бескрајно много варијација. Друштво – што значи идеолошки и политички интереси – више не занимају варијације у сексуалним односима, већ настоји одредити оне варијације које су штетне. У актуелном принципу реалитета чак и абнормално задовољавање сексуалних импулса, колико год изгледали необично, или изазивали аверзију, нису објект осуде или спречавања, осим у случају када особа својом девијантном активношћу може угрозити и сопствено здравље, као и здравље и права свог партнера. Обострано прихваћена перверзија постаје прихватљива као свака активност која није илегална, извршена у приватности између сагласних одраслих особа. Перверзија, уколико се не јавља у својим екстремним облицима, чини саставни део нормалне сексуалности одраслих, обогаћује и учвршћује љубавни живот. И сам Фројд је рекао да нема здраве особе код које се некад није јавио такав елемент „перверзности“.

#### *Фројдова рана теорија перверзије*

Од Фројдове „Три теорије о сексуалности“ истраживање сексуалности одраслих нужно мора ићи преко разумевања инфантилне сексуалности. То је место где се, поред обједињавања парцијалних сексуалних стремљења и постизања такозваног гениталног првенства, једино и могу схватити одступања на пољу сексуалности било у виду перверзија или неуроза којима је она на специфичан начин захваћена. Само присуство патологије у којима се региструје сексуалност као доминантан етиолошки моменат упућује колико је развој ове развојне линије сложен, компликован и неизvestан у погледу исхода. Пут у разумевању било ког облика настраности, који нас овде интересује, нужно мора поћи од инфантилне сексуалности да би се могло одговорити на једно од важних питања: да ли је перверзија сексуални или пак, неки други чин? Већ на први поглед скоро је немогуће перверзије повезати са сексуалним чином без додатка агресије том чину. Али, такође би било тешко у перверзији не видети сексуалност, али сексуалност која није нужно генитална. Секс је у перверзијама присутан на крајње парадоксалан начин: и када су присутне гениталије оне то не чине у функцији сексуалних органа одраслог човека. Стога није ни чудо да се у неким психоаналитичким праксама, као што је на пример код структуралних аналитичара, главно интересовање јавља управо за перверзије.

За психологију и развојну психопатологију ова тема јавља се као примарна будући да она укључује пропитивање односа перверзија са „старим“ патолошким сликама (неурозама и психозама). Чини се да није ништа мање значајно питање да ли су перверзије варијанта људске сексуалности или је пак реч о „аберацијама“? Шта је оно у перверзијама што укључује делове, аспекте нормалне сексуалности или на којим је то местима нормална сексуалност ушла у перверзије је једно од важних питања за психологију. Одговори на ова питања налазе се у самој суштини нагонске природе и његове генезе, његовог развоја код субјекта.

Сексуални нагон представља урођену потребу човека за постизањем сексуалног задовољства. Ова потреба је универзална и везана за људску врсту, која током развоја подлеже извесним променама и прилагођава се свом објекту. Сви нагони су према Фројду одређени својим извором, циљем и објектом.

Извор сексуалног нагона је у телесним раздражењима у ерогеним зонама. Циљ нагона је постизање задовољства потпуним растерећењем сексуалне напетости, што је коначни циљ, поред ког постоје и посредни циљеви. Ако је ускраћен првобитни циљ, задовољство се постиже заобилазно, преко неког другог посебног циља. Објект може бити предмет, особа, делови властитог тела који поседују привлачност и који служе као средство за постизање задовољења нагона. Оно што чини сексуални нагон изузетним у односу на друге нагоне и што му даје посебан значај у динамици личности јесте његова пластичност. Код сексуалног нагона објекат, па чак и циљ (привремени), замењиви су и променљиви што није случај код нагона самоодржања (нпр. глади, жеђи итд). То баца извесну светлост на саму природу сексуалног нагона који, сматра Фројд, „дозвољава толико варијација и такво понижавање свог објекта, што би глад, која много енергичније држи свој објект дозволила само у крајњем случају“ (Фројд 1984). Како је однос између сексуалног нагона и његовог објекта лабав, то се задовољење може постићи на великом броју разноврсних објекта, што се јасно види код перверзија и инфантилне сексуалности.

#### *Инфантилна сексуалност база перверзних импулса*

Суштина сексуалног нагона, његова природа и функција, најбоље се може разумети са генетичког, развојног гледишта. Кључ за разумевање зрелог, развијеног сексуалног нагона – генитална сексуалност, представља инфантилна сексуалност из које се поступно развија сексуални нагон одраслог човека. Фројдов допринос разумевању целокупног психосексуалног развоја и сексуалности уопште је, пре свега, у томе што је указао на постојање инфантилне сексуалности. Инфантилна амнезија која по Фројду „претвара наше детињство у праисторијску прошлост и скрива почетке полног развоја“, одговорна је за неуобичајно негирање сексуалности деце и стварање мита о „чистом, невином детету“ (1984). Насупрот уобичајеном мишље-

њу да се тај нагона јавља тек у процесу сазревања у пубертету, у узајамној привлачности особа супротних полова, а чији је циљ полно сједињење, појам дечје сексуалности обухвата према Фројду „све оно што се односи на делатност првог детињства у потрази за локалним уживањима која неки орган може да обезбеди“ (Тадић 2000). Овако схваћена дечја сексуалност излази из оквира гениталности и функције размножавања, јер се начин постизања задовољства не ограничава само на полне органе, него се проширује на задовољења која могу код детета, и касније код одраслог, нарочито у перверзијама, да обезбеде и остали делови тела.

Наиме, дечја сексуалност састоји се од великог броја парцијалних сексуалних нагона, који сваки за себе теже постизању задовољства на свој начин, не подређујући се једном главном циљу као што је то случај код сексуалности одраслих. Свеукупност ових делимичних, сексуалних нагонских импулса: оралног, аналног, садистичког, мазохистичког, воајерског, егзибиционистичког, итд., сачињава инфантилну сексуалност. Како је инфантилна сексуалност састављена из парцијалних нагона, дете налази орално задовољство у сисању прста, анално у пражњењу црева, воајерско у гледању, егзибиционистичко у излагању голотиње, садистичко у малтретирању слабијих итд. Имајући на уму све ове „настране“ склоности којима се одликује инфантилна сексуалност, Фројд је назвао дете „полиморфно перверзним“ (1984). Тако према Фројду „перверзна сексуалност није ништа друго до увећана, у своје поједине склоности растављена инфантилна сексуалност“ (Требјешанин 2000).

### *Развој сексуалног нагона и генитална сексуалност*

Са развојем сексуалности и достизања ступња нормалне, зреле гениталне сексуалности, водећа ерогена зона постаје генитална зона, а сви парцијални нагони сада су под приматом гениталне сексуалности. У поређењу са инфантилном сексуалношћу, одлике гениталне сексуалности су да је: алтруистичка, централизована, интегрисана и у служби репродукције (Требјешанин 2000). Битна црта зреле сексуалности је да сексуални објекат налази у спољној стварности, међу особама супротног пола, изван кругова породице и сродника. Постизању ове зреле, гениталне сексуалности претходи сложен развој либида у прегениталним фазама развоја, при чему свака фаза у развоју може постати место фиксације и претворити се у повод за дисоцијацију сексуалног нагона.

До перверзија, дакле, долази услед фиксација или услед регресије у сексуалном развоју. Док у случају нормалне сексуалности, парцијални нагони (гледање, љубљење, грицкање итд.) делују у току предигре и повећавају сексуалну напетост и воде до пуног сексуалног задовољства којим се окончава коитус, дотле перверзна особа истрајава у постизању сексуалног задовољства на инфантилан начин, док доминантни парцијални нагон блокира постизање крајњег хетеросексуалног циља и поставља се уместо њега.

Перверзије представљају од стране ега прихваћене, не потиснуте парцијалне нагоне инфантилне сексуалности. Код неуроза, где такође долази до регресије на извесне облике инфантилне сексуалности, его се међутим с гнушањем противи овим изопаченим, потиснутим поривима и брани се од њих помоћу различитих механизма одбране, тако да се они могу јавити само у непрепознатљивом, изопаченом облику у виду симптома. Зато је Фројд и рекао да су неурозе „негатив перверзија“ (1984). Неуротичари који су своје перверзне прохтеве сузбили, одгурнули у несвесно, каже Ото Фенихел, „завиде перверзним који отворено изражавају своје перверзне жеље“ (Требјешанин 2000). Перверзне особе, сматра Лакан, „познају Закон, али га не признају, неће да му се потчине и свесно га крше у потрази за неспутаним уживањем“ (Требјешанин 2000).

### *Постфројдовска схватања перверзија*

И у самој психоаналитичкој психологији разумевање перверзија пратило је измену саме теорије. Главна промена односила се од виђења перверзија, као одбрана од инстиктивних деривата, до виђења перверзија као одбрана од објектних релација.

Фројд у „Три теорије о сексуалности“ из 1905. године и „A child is being beaten“ из 1919. године види перверзије једноствано као заостатке прегениталних компоненти нагона који нису сублимисани нити трансформисани у неуротичне симптоме. Од 1919. године он говори о одбрамбеној функцији „фантазија грижења“ и пита се да ли ово може важити за све перверзије у основи. Од тада, идеја о перверзијама као одбранама остаје централна. Једно од суштинских питања у погледу одбрамбених структура јесте каквог су облика те одбране? Порицање, сплитинг ега, агресија, регресија, садистичка контрола објекта, дакле листа на који све начин одбране могу бити организоване, свакако је дуга. Друго суштинско питање је против чега су те одбране усмерене?

Фројд је објаснио „фантазије грижења“ као одбрану од осећања кривице услед едипалних жеља. Едипална кривица и потреба да се потисне Едипов комплекс, постаје доминантна идеја у литератури. Перверзије се схватају као одбране од кастрационе анксиозности услед едипалних жеља, и такође од напада суперега едипалног порекла.

Друкчија схватања виде перверзије као одбране од психотичног слома, ако је постојала параноидна анксиозност која произилази из пројекције пацијентових агресивних импулса, како је то говорио Гловер (Parsons 2000). Ћирилица, српски

Осим ових схватања о перверзији, као одбрани од нагонских деривата, последњих двадесетак година јавља се идеја да је перверзија одбрана против објектних релација.

Према Столеру (Parsons 2000), најважнија карактеристика перверзије је жеља да се повреди објект. Непријатељство према објекту је примар-

но. Столер (1975) наводи да „осветољубив одговор за повреду нанесену субјекту у детињству, преокреће трауму из детињства у тријумф одраслог. То је такође покушај да се дехуманизује друга особа, избегавањем ризика од интимности“ (Parsons 2000).

За Кана перверзне особе постављају безлични објект између жеље и партнера; овај објект може бити стереотипна фантазија, нека справа или порнографска слика. Сва три отуђују перверзну особу од себе саме, као и од објекта његове жеље (Parsons 2000). Кан је заинтересован за оно што зове „technique of intimacy“ (техника интимности). Ово је специфични облик објектних релација који производи појаву блискости и бриге за другог, али једино када субјект одржава контролу над ситуацијом, без способности да се икада преда том искуству. Овај назив Кан је користио да опише „таленат перверзне особе да креира такву емоционалну климу, у којој је друга особа заведена и вољно натерана да постане саучесник, делећи закон његових перверзних сексуалних фантазија“ (Carignan 1999: 924). Он наглашава како је перверзија истовремено и највећи напор особе да оствари интимност и њена одбрана од тога. Сам назив „техника интимности“, дат је по садомазохистичком пацијенту описаном од стране Бача (Parsons 2000), који је одржавао само „техничке“ везе са другим људима укључујући и његовог терапеута, који друге није видео као људска бића, већ као неког ког треба придобити да задовољи његове емоционалне потребе.

Часке-Смиргел фокусира свој допринос перверзијама идејом анално-садистичког универзума. „Регресија на анално-садистичку фазу проузрукује губитак разлике између полова и генерација, заправо свих разлика и ова регресија изгледа заиста као перверзија“ (Tuch 2008). Часке-Смиргел каже: „перверзне особе покушавају да заузму Божје или место Оца Ствараоца, да би креирали нови универзум (...) где све постаје могуће, и коме теже да се врате. Разлике (између генерација, полова, гениталне и прегениталне сексуалности, оних које требају и оних који их требају) су избрисане – осећање беспомоћности, сићушности и неадекватности, као и расејаности, кастрације и смрти – сопственог психичког бола, нестају“ (Tuch 2008).

Перверзни облици веза, сматра Бач (Tuch 2008), манифестују се као закон непријатељства, који резултира у напорима да се веза дехуманизује, садистичким задиркивањем, мучењем, понижавањем и контролисањем других. Експлоатација и манипулација постају главне карактеристике нечије везе са другим. Бач пише: „засигурно се може рећи да особа има перверзију уместо везе“ (Tuch 2008). Ово се слаже са предходно поменутиим Столеровим схватањем перверзије, да једини аспект фантазије који се с разлогом може назвати перверзним, био би покушај присиљавања нечије еротске имагинације, уз несагласност и не пристајање другог (...) перверзна су она сексуална размењивања у којима је перверзна особа потпуно равнодушна на потребе и жеље објекта (Tuch 2008).

Перверзни облици веза су свакако карактеристика „карактерне перверзије“ према ставовима Арлоу и Гросмана (Tuch 2008). Али, посебно се

мора подвући чињеница коју наводи Ото Кернберг да пацијенти који користе перверзне механизме испољавају перверзне облике веза или манифестују перверзну карактерну структуру, не морају се нужно одати у отвореној сексуалној перверзији (Tuch 2008).

Могућ одговор данас, на питање шта конституише перверзије, а у контексту квалитета објектних релација, може бити да је то било шта, што се најпре одвија између особе и објекта, што омета везу засновану на поштовању и пријатности, различитости и персоналности објекта и што затим претвара ово у прилику за сексуално узбуђење. Тако да се перверзија може више епиграмски дефинисати као – сексуализација избегавања узајамности.

### *Психодинамика перверзија*

На основу своје дугогодишње клиничке праксе, Кернберг, један од истакнутих психоаналитичара у проучавању граничне организације личности и нарцистичке патологије, дошао је до закључка да немају сви перверзни случајеви иста основна динамичка обележја. Наиме, пажљива студија широког спектра перверзне психопатологије указује на радикалне разлике у динамици и структуралним предусловима перверзног понашања. Подстицај за проучавање перверзија, Кернберг је добио из следећих извора: најпре, психоаналитички и психотерапијски третман пацијената са граничном организацијом личности, навео га је да закључи да динамика ових пацијената и њихове очигледно хаотичне сексуалне фантазије у основи одговарају несвесним конфликтима који се запажају код перверзија. Затим, његова студија патолошких љубавних релација довела је до закључка да су полиморфне перверзне фантазије и активности један суштински део људске сексуалности, на свим нивоима патологије и нормалности. Расветљавању динамике најтежих перверзних и настраних фантазија и активности у многоме је допринело његово проучавање синдрома малигног нарцизма.

У свом приступу перверзијама, Кернберг полази од дефиниције коју су предложили Лапланш и Понталис (Лапланш, Понталис 1992), по којој „перверзије представљају девијације у односу на „нормални“ сексуални однос када је ово дефинисано као коитус са особом супротног пола, који је усмерен ка постизању оргазма, посредством гениталне пенетрације. Перверзија постоји у случају: када је оргазам достигнут са другим сексуалним објектима (хомосексуалност, педофилија, зоофилија ...) или кроз друге делове тела (анални коитус ...) када је оргазам у потпуности подређен свакако неуобичајеним условима, који су чак сами по себи довољни да обезбеде сексуално задовољство (фетишизам, транвеститизам, воајеризам, егзибиционизам, садомозохизам)“. Он је прихватио ову дефиницију и ограничио се на аспект перверзија као учвршћених, понављајућих, приморавајућих понашања условљених преовлађујућим сексуалним гратификацијама. Кернберг

је у оквиру психоаналитичких теорија перверзија издвојио три групе формулација (Кернберг 1992).

Прва у основи одговара Фројдовом традиционалном психоаналитичком приступу, који дефинише перверзије као сталне и обавезујуће девијације у односу на нормалне тежње у погледу сексуалног циља и/или објекта, условљене достизањем оргазма. У овој теорији, једна инфантилна сексуална компонента, или парцијални нагон (анални, орални и др.) служи као одбрана против постојећег неуротичног конфликта – наиме, нерешеног Едиповог комплекса. Овај концепт наглашава централност кастрационе анксиозности и Едиповог комплекса у етиологији перверзија, посматрајући перверзију као одбрану. Организоване перверзије на неуротичном нивоу организације личности, представљају код оба пола, психодинамику оргинално предложеноу од Фројда.

Други концепт перверзија представљен је формулацијама коју су дали британски теоретичари објектних односа, посебно Роналд Ферберн, Мелани Клајн и Доналд Вудс Виникот, који наглашавају преедипалне доприносе психодинамаци, психопатологију мајка – дете објектног односа и централну улогу преедипалне агресије (Кернберг 1992). Према схватању ових теоретичара, дететова патолошка, интензивна, прегенитална и посебно орална агресија – било да је урођена (Клајн) или да је реакција на фрустрацију (Ферберн, Виникот) –пројектована је на родитељске фигуре, посебно мајку, с тога узрокујући параноидну дисторзију раних родитељских фигура. Тиме што дете пројектује доминантне орално-садистичке, али и анално-садистичке импулсе, мајка се доживљава као потенцијално опасна. Мржња према мајци касније се проширује на оба родитеља, које дете у својим несвесним фантазијама доживљава као једно. Кварење слике оца агресијом, примарно пројектованом на мајку и онда премештеном на њега, и недостатак диференцијације слика родитеља, под утицајем примитивних одбрамбених процеса (сплитинга), производи и код дечака и код девојчица опасну комбинацију мајка-отац слике, што резултира тиме да се све сексуалне релације доживљавају као опасне и агресивно прожете. Под овим околностима, примална сцена поприма посебно опасне и застрашујуће карактеристике и опажена је од стране детета као груба, садомазохистичка дисторзија. Ови услови воде претераној агресивности едипалних конфликта, тако да слика едипалног ривала типично задобија застрашујуће, опасне и деструктивне карактеристике; кастрациона анксиозност и завист за пенисом постају претеране и преплављујуће; и забране суперега против свих сексуалних релација (због њихове едипалне импликације) попримају необуздан, примитивни квалитет, рефлектован у грубим, тешким мазохистичким тенденцијама или параноидним пројекцијама предходника суперега.

Додатно, идеализација хетеросексуалног објекта љубави у позитивним едипалним релацијама и хомосексуалног објекта љубави у негативним едипалним релацијама, такође је појачана, претерана и као експресија процеса сплитинга, има обележје одбрамбене функције против претеће кон-



дензације примитивног гнева и едипалне агресивности. Претерана, нереална идеализација објекта љубави и нереална, параноидна дисторзија едипалног ривала, појачава касније едипалне инхибиције и кастрациону анксиозност. Гениталне тежње ових пацијената са наглашеним преедипалним конфликтима, обављају важну прегениталну функцију такође. Тако нпр. пенис може задобити симболичку функцију храњења, задржавања или кажњавања мајке, а вагина може задобити функцију глади, храњења или агресивних устију. Сличан развој дешава се у погледу аналне и уринарне функције. Присуство ових карактеристика у комбинацији са претераном агресивношћу прегениталних либидиналних деривата нагона, такође доприноси појачавању кастрационе анксиозности и фантазираних опасности од сексуалних релација.

Овај други прилаз разликује се од Фројдовога схватања у томе што наглашава круцијалан допринос преедипалних конфликта, посебно преедипалне агесије, у етиологији перверзија, али даље наглашава значај кастрационе анксиозности у блокирању пуног развоја гениталне сексуалности. Теорија објашњава интензивну кастрациону анксиозност, неспособност нормалне идентификације са едипалним родитељем истог пола, и инхибицију сексуалног приближавања објекту супротног пола као деривату агресивно прожетих позитивних и негативних едипалних веза и наглашавање кастрационог страха док генитална сексуалност постаје прималац премештене преедипалне агесије.

Трећи прилаз психодинамици перверзија, како наводи Кернберг (1992) је репрезентован опсежно формулацијама француске психоаналитичке школе, посебно Часке-Смиргел, Браунсвајг и Фајн, Грунберг, Мек-Дугал и Лусиер. Часке-Смиргел указује на следеће централне аспекте ове динамике (Кернберг 1992):

Прво, у слагању са Фројдом, сматра да су перверзије, регресије или фиксације на парцијалне, прегениталне компоненте нагона, које су замена за гениталну сексуалност блокирану кастрационом анксиозношћу.

Друго, она наглашава универзалне потенцијале за регресију на анално-садистичку фазу, наводећи да: „анални универзум може бити сматран прелиминарним нацртом гениталног универзума“. Ова анална регресија трансформише симболичке релације гениталног фалуса у релације псеудогениталног фекалног фалуса, што дозвољава порицање разлика између полова (анална „једнакост“ полова у поређењу са гениталном диференцијацијом) и такође имплицира укидање генерацијских граница (фекални фалус брише разлике између дечаковог и очевог пениса и дозвољава дечаку да елиминише свесност вагине као обележја женског гениталног органа).

Треће, у секундарној одбрани и маскирању аналне регресије, идеализација аналности дешава се са симболичким наглашавањем естетских и формалних аспеката уметности, природе, физичких објеката и интерперсоналне реалности. Такође се дешава развој идеализације специфичних пер-

верзија појединих пацијената као врло супериорних у односу на „обичне“ гениталне релације (услед њихових едипалних импликација).

Четврто, порицање разлика између полова и генерација и идеализација прегениталних, перверзних компоненти нагона праћени су сплитингом, што истовремено дозвољава доследно препознавање реалности. Наиме, на свесном нивоу, перверзни стил препознаје реалност полних и генерацијских разлика и потребу да интегрише своје перверзне тежње у своје актуелно сексуално понашање у неком непсихотичном изгледу.

Часке-Смиргел наглашава да су код оба пола, ране релације са мајком од суштинске етиолошке важности у перверзијама (Кернберг 1992). За разлику од британске школе, посебно формулација Клајнове, она сматра, да агресија против мајке рефлектује архаичне аспекте едипалне ситуације изведене не из цепања парцијалних објектних релација на груди, већ из фантастичних дисторзија замишљених унутрашњости мајчиног тела. Часке-Смиргел закључује „да је перверзија искључиво изведена из потребе да се пориче реалност мајчине вагине и `мрачних садржаја` унутрашњости мајчиног стомака; и из несвесне агресије против мајке испољене у архаичној фантазији уништавања садржаја мајчиног тела, укључујући очев пенис, друге бебе и било коју препреку ка слободно-плутајућем, бескрајном пространству мајчиног стомака. Агресија пројектована на мајку као на једну примитивну гениталну фигуру која све захвата, затим потреба да се пориче свесност вагине, и агресија против садржаја мајчиних гениталија, појачава кастрациону анксиозност каснијих едипалних фаза код оба пола“ (Кернберг 1992). Овај француски концепт перверзије реafirмише Фројдово наглашавање централности Едиповог комплекса и кастрационе анксиозности у одређивању одбрамбене регресије на компоненту сексуалног нагона, али и такође наглашава архаичан Едипов комплекс повезан са примарним релацијама са мајком. Ово се можда може сматрати модификованом верзијом погледа британске школе, са посебним наглашавањем одбрамбеног порицања разлика између полова и генерација, и идеализације аналности.

Перверзије на граничном нивоу организације личности, типично представљају динамику описану од стране британске и француске школе, са централношћу различитих аспеката ових динамичких констелација, што варира код сваког индивидуално. Уопштено, они представљају исту кондензацију едипалних и преедипалних конфликта под утицајем преедипалне агресије која је карактеристика граничне организације личности. Сексуалне перверзије у контексту нарцистичке структуре личности, посебно у случајевима малигног нарцизма, показују психодинамику представљену од стране Часке-Смиргел. Заправо пун развој регресивног „аналног универзума“ прилично се преклапа са синдромом малигног нарцизма са организованом перверзијом.

*Перверзија на различитим нивоима организације личности*

Имајући у виду ове разлике у динамици разноврсних перверзних манифестација, закључујемо да су тип и тежина пацијентове карактерне патологије суштинске одреднице и структуре и динамике и прогнозе перверзија. Тиме су перверзије детерминисане структуралним димензијама развоја ега и њиховим одговарајућим објектним релацијама и одбрамбеним процесима, поређаним од најтежих граничних случајева до нормалности. Друга пресудна димензија од које такође зависи тежина перверзија је развојни ниво и интеграција функција суперега. И трећу димензију чини интеграција агресивности унутар сексуалног живота (Кернберг 1992).

Превалентност најранијих садистичких предходника суперега представља најтежи патолошки предуслов који олакшава егосинтонична испољавања примитивне агресивности. Агресија у форми криминалне активности психопата и агресија у форми садистичког насиља малигног нарцизма може такође бити изражена и у насилним, садистичким перверзијама, илуструјући структуралне предуслове под којима примитивне полиморфне перверзне активности могу бити замењене најдраматичнијим и најтежим типовима сексуалних перверзија (Кернберг 1992). Ниво интеграције суперега може бити од суштинске прогностичке вредности у граничним случајевима у смислу да третман свих пацијената са граничном организацијом личности има много повољније прогнозе у изостајању антисоцијалних црта, али директна веза између патологије суперега и перверзија овде је мање изражена, него у психопатској личности и малигном нарцизму (Кернберг 1992). Насупрот томе, релација између патологије суперега и перверзије у случајевима неуротичне организације личности је од великог клиничког значаја. У овим случајевима, несвесне забране против гениталне сексуалности због њеног несвесног едипалног инцестуозног значења и кастрациона анксиозност, покрећу и одржавају перверзну структуру као одбрану против ових основних едипалних конфликта (Кернберг 1992). Коначно, на нивоу нормалног сексуалног функционисања зрео суперега треба да толерише испољавање полиморфне перверзне инфантилне сексуалности као део сексуалног живота.

Када је реч о интеграцији агресије унутар сексуалног живота, под нормалним околностима, агресија је регрутована у служби секса и обогаћује љубавни живот. Већа свесност о агресивним фантазијама имплицирана у садистичком, мазохистичком, воајеристичком и егзибиционистичком понашању, може постати важан аспект сексуалне игре и активности и извор интензивног сексуалног узбуђења. Под екстремно патолошким околностима, агресија може регрутовати секс и љубав за деструктивне везе, рефлектујући се у трансформацији перверзије у настраност.

Настраност према Кернбергу „очито није исто што и перверзија, и може бити дефинисана као девијација нормалне сексуалне функције у једну бизарну, ригидну идиосинкразију“ (Кернберг 1992). Код настраности,

сматра Кернберг, долази до свесне или несвесне трансформације, нечег доброг у нешто лоше: љубави у мржњу, смислености у бесмисленост, кооперације у експлоатацију, хране у фецес. Само најтежи типови перверзија, обично код пацијената са малигним нарцизмом, показивали су карактеристике настраности у свом трансферу и другим објектним релацијама (Кернберг 1992). Настараност је квалитет објектних релација који рефлектује свесно или несвесно регрутовање љубави, зависности и сексуалности обично у службу агресије. Ови пацијенти који обезбеђују директно, свесно задовољство у њиховим деструктивним везама са аналитичарем, каже Кернберг „немилосрдно извлаче оно што је добро у аналитичару, да би га испразнио и уништио; они раде то исто у свим другим блиским објектним релацијама“ (1992). „Ако се настраност базира на полиморфним перверзним фантазијама и активностима не обазире се на разлике између полова и генерација и несвесно изједначавајући не само све сексуалне активности већ и све објектне релације са фекалијама, описано од стране Часке-Смиргел и представља дно таложења агресије и перверзије онда, закључује Кернберг, `обичне перверзије`, које одржавају ригидне, обавезујуће сексуалне сценарије у контексту очувања гениталних релација и капацитета за одржавање диференцираних објектних релација, представљају истински `невину` страну перверзија“ (Кернберг 1992).

Пацијенти са малигним нарцизмом који испољавају квалитет настраности у свом трансферу и у свим објектним релацијама уопште, често могу испољавати најтеже типове перверзија – оне са животно-претећом агресијом усмереном било према себи или према другима (Кернберг 1992). Овде је присутна доследна агресивна прожетост свих сексуалних жудњи. Генитална пенетрација постаје једнака уништавању гениталија или попуњавању телесних шупљина излучевинама.

### *Закључак*

Својим проучавањем перверзија са развојно-психолошког становишта, Фројд не само да је допринео разумевању тих проскрибованих видова сексуалног понашања, већ и разбијању многих предрасуда и заблуда насталих услед мешања научних и теолошких, естетских и етичких вредносних судова када је реч о перверзијама, које су сматране „грешним, одвратним склоностима; рђавим, изопаченим нагонима“. Фројд је рекао да све док нисмо способни да разумемо ове патолошке форме сексуалности и да их доведемо везу са нормалним сексуалним животом, не можемо разумети ни нормалну сексуалност. Проучавање прегениталних стадијума, који чине инфантилну сексуалност, даје нам истовремено објашњење за девијације у сексуалном животу које сусрећемо код одраслих.

Кернберг верује да „нормално“ сексуално понашање може бити много обухватније. Стога сматра да класификација сексуалне патологије, посебно перверзија, не сме бити искључиво заснована на садржају сексуал-

ног понашања. Полиморфне перверзне фантазије и активности јављају се као суштински део људске сексуалности на свим нивоима патологије и нормалности. Кроз цео спектар патологије, од неуроза до психоза, перверзија рефлектује комбиноване утицаје нивоа организације ега и објектних релација, променљивости развоја суперега, постојање патолошког нарцизма, и интензивности агресије, који заједнички утичу на полиморфну перверзну сексуалност (Кернберг 1992). Сви ови елементи одређују „границе несташности“ перверзног сценарија. Дакле не можемо говорити о јединственој психодинамици која се налази у основи свих перверзних испољавања, већ су она детерминисана тежином постојеће карактерне патологије.

Литература

- Ellis, H. (1968): Psihologija seksualnosti. Zagreb: Matica hrvatska
- Кернберг 1992: O. F. Kernberg, *Aggression in personality disorders and perversions*, New Haven and London: Yale University press. овако
- Лапланш, Понталис 1992: J. Laplanche, J.&Pontalis, J-B. (1992): Rječnik psihoanalize. Zagreb: August Cesarec-Naprijed
- Parsons, M. (2000). Sexuality and perversion a hundred years on: Discovering what Freud discovered. *International Journal of Psycho-Analysis* 81:37 - 49
- Tadić, N. (2000): Psihijatrija djetinjstva i mladosti. Beograd: Naučna knjiga
- Trebješanin, Ž. (2000): Psihoanaliza – mali leksikon. Beograd:Plato
- Tuch, R.H. (2008). Unravelling the riddle of exhibitionism: A lesson in the power tactics of perverse interpersonal relationships. *International Journal of Psycho Analysis* 89:143-160
- Frojd, S. (1984): O seksualnoj teoriji, totem i tabu. Odabrana dela Sigmunda Frojda. Novi Sad: Matica srpska.
- Frojd, S. (1996): Нагони и њихове судбине. У:Метапсихологија. Београд: Монт
- Freud, S. (1987): 10 - On Psychopathology. Penguin books.
- Carignan, L. (1999). The secret : Study of a perverse transference. *International Journal of Psycho-Analysis* 80 : 909-927

*Секција за методику*





## EFEKTI PROMENE U SNAZI KOD DEČAKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA NAKON PRIMENE KINEZIOLŠKOG TRETMANA

### *Uvod*

Deca koja pokazuju visoke nivoe motoričkih sposobnosti npr. (kardiorepiratorna izdržljivost, snaga, fleksibilnost i drugi), imaju smanjen rizik od razvoja kardiovaskularnih bolesti i drugih hroničnih bolesti (McMurray, & Anderson, 2010), manje su šanse da pate od anksioznosti i depresije (Parfitt, Pavey, & Rowlands, 2009), i veće su šanse da će biti uspešniji na akademskom planu (Grisom, 2005; Van Dusen, Kelder, Kohl, Ranjit, & Perry, 2011).

Snaga je motorička sposobnost čoveka da savlada veliko opterećenje ili da se tom opterećenju suprotstavi svojim mišićnim kontrakcijama. Eminentni autori na našim prostorima (Gredelj, Metikoš, Hošek i Momirović 1975a; Hošek 1976; Metikoš, Prot i Hofman 1982), sagledavali su motorički prostor sa različitih aspekata definisanja hipotetskog modela latentne strukture osnovnih motoričkih dimenzija na populacijama od omladine, preko studenata pa do populacije sa natprosečnim motoričkim sposobnostima, koji su verifikovani aplikacijom baterije od 110 motoričkih testova (Gredelj i sar. 1975b). Sa tog aspekta, snaga sa svojim akcionim faktorima ispoljava se u tri oblika: statička, eksplozivna i repetitivna (Pržulj 2007). Veliki broj istraživača u kineziologiji (sportskoj nauci), bavio se takođe samo pojedinim segmentima kompleksnog motoričkog prostora čoveka od snage preko brzine, izdržljivosti i drugih (Cicović i Pelemiš 2010; Cicović i Pržulj 2011; Opavski 1975; Pržulj 2007; Zaciorski 1975). Eksplozivna snaga definisana je kao sposobnost ulaganja maksimalne energije u jednom pokretu za što kraći vremenski period. Ovaj faktor snage može se ispoljiti u svim pokretima u kojima celo telo ili njegovi delovi produžavaju svoje kretanje usled dobijenog impulsa, tj. početnog ubrzanja. Sa fiziološkog aspekta, eksplozivna snaga između ostalog zavisi od: intenziteta ekscitacije kore velikog mozga, propustljivosti motoričkih sinapsi, aktivacije motornih jedinica, biohemijskom sastavu mišića kao i od biomehaničkih karakteristika kretanja (Čoh 2004). Maksimalna statička snaga (sila) je sposobnost savladavanja maksimalnog otpora (opterećenja) pri čemu brzina izvođenja pokreta nije važna. Tako da za ovu vrstu snage ne griješimo ako upotrebimo termin sila. Repetitivna snaga predstavlja

---

\* vladankinesiology77@gmail.com

spособnost mišića da u što dužem periodu savladaju otpor u ponavljajućem režimu rada. Zahvaljujući rastu i razvoju organizma, snaga se smanjuje, a u isto vreme se zbog sazrevanja organizma povećava, te ta dva procesa određuje povećanje ili smanjenje ispoljene snage, a njihovo međusobno delovanje u razvoju dece je veoma važno radi mogućnosti uticaja na antropološki status (Zatsiorsky & Kramer 2009; prema Pelemiš, V., Pelemiš, M., Lalić, D. i Prica, O. 2012a).

Cilj rada bio je utvrditi efekte primenjenog osmonedeljnog tretmana za razvoj snage kod dečaka mlađeg školskog uzrasta.

### *Metod*

Istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera, korišćena je empirijska i statistička metoda. Koristio se *nacrt sa neekvivalentnim grupama i pretest – postestom*.

Uzorak ispitanika za potrebe rada bio je izveden iz populacije dece mlađeg školskog uzrasta iz Bijeljine, neverovatnosnom metodom uzorkovanja (*kvotnim uzorkom*). Merenja motoričkih sposobnosti izvršena su na početku drugog polugodišta 2012/2013. školske godine, na uzorku od 50 ispitanika muškog pola podeljenih na dva subuzorka: Eksperimentalnu grupu (E) 32 ispitanika i kontrolnu grupu (K) 18 ispitanika. Svi ispitanici su u trenutku merenja pohađali Osnovnu školu „Vuk Karadžić“ u Bijeljini. Roditeljima su pre početka motoričkih merenja tražene saglasnosti za istraživanje na njihovoj deci (Helsinška deklaracija za Biomedicinska istraživanja 1975).

Kao uzorak mernih instrumenata bili su izabrani sledeći motorički testovi (po modelu Gredelja, Metikoša, Hošekove i Momirovića 1975):

I Za procenu regulatora trajanja ekscitacije:

repetitivna snaga ruku, trupa i nogu:

- 1) Vučenje tereta rukama (frekv.),
- 2) Dizanje trupa sa teretom (frekv.) i
- 3) Modifikovani step test (frekv.),

statička snaga ruku, trupa i nogu:

- 4) Izdržaj tereta pruženim rukama (sek.),
- 5) Horizontalni izdržaj na leđima (sek.) i
- 6) Izdržaj nogama ležeći (sek.).

II Za procenu regulacije intenziteta ekscitacije:

eksplozivna snaga ruku i nogu :

- 7) Bacanje medicinke iz ležanja (cm),
- 8) Skok udalj s mesta (cm) i
- 9) Trčanje 20 metara sa visokim startom (sek.).

Eksperimentalna grupa imala je programirani kineziološki tretman za razvoj repetitivne, eksplozivne i statičke snage, dok kontrolna grupa nije bila podvrgnuta nikakvoj vrsti tretmana, osim redovne nastave fizičkog vaspitanja propisane nastavnim planom i programom fizičkog vaspitanja Ministarstva prosvete Republike Srpske. Eksperimentalni tretman trajao je osam nedelja, a reali-

zovan je kao vannastavna aktivnost u osnovnoj školi „Vuk Karadžić“ u Bijeljini. Izvodio se tri puta nedeljno u trajanju od 45 minuta. Oblik rada bio je determinisan određenim vremenskim trajanjem sa što većim brojem ponavljanja vežbi. Takođe se vodilo računa da se putem limitiranja vremena rada i određivanja broja ponavljanja, individualno dozira opterećenje.

Programi programiranog motoričkog vežbanja koji su bili zastupljeni u okviru eksperimentalnog tretmana, nisu se sprovodili svih 45 minuta trajanja tretmana. U obzir se mora uzeti vremenski period početka i kraja tretmana i njegovi sadržaji, te su ispitanici efektivno biti podvrgnuti uticaju tretmana oko 20-25 minuta. Ispitanici su vežbe snage izvodili po strogo utvrđenom redosledu. Na kraju tretmana izvođene su vežbe PNF (proprioceptivna neuromuskulatorna facilitacija), kako bi se organizam što pre oporavio.

Eksperimentalna grupa	Inicijalno testiranje motoričkih dimenzija
Kontrolna grupa	Inicijalno testiranje motoričkih dimenzija
<i>EKSPERIMENTALNA GRUPA</i>	24 časa redovne nastave fizičkog vaspitanja (3 puta nedeljno po 45 minuta) + model motoričkog vježbanja (3 puta nedeljno po 45 minuta) u dodatnoj nastavi
<i>KONTROLNA GRUPA</i>	24 časa redovne nastave fizičkog vaspitanja (3 puta nedeljno po 45 minuta)
Eksperimentalna grupa	Finalno testiranje motoričkih dimenzija
Kontrolna grupa	Finalno testiranje motoričkih dimenzija

Eksperimentalni tretman	Broj sati
Program modela motoričkog vežbanja	
1. vežbe za razvoj repetitivne snage ruku	4
2. vežbe za razvoj repetitivne snage trupa	4
3. vežbe za razvoj repetitivne snage nogu	4
4. vežbe za razvoj eksplozivne snage nogu	4
5. vežbe za razvoj eksplozivne snage ruku	4
6. vežbe za razvoj statičke snage ruku i ramenog pojasa	4
7. PNF - proprioceptivna neuromuskularna facilitacija	na kraju svakog tretmana
Ukupno sati:	24

Statistička obrada podataka podrazumevala je izračunavanje deskriptivnih statistika za mere centralne tendencije: aritmetičku sredinu (AS); mere varijabilnosti: standardnu devijaciju (S); mere oblika distribucije: skjunis – asimetričnost distribucije (Sk), kurtosis – homogenost distribucije (Kurt). Razlike između aritmetičkih sredina eksperimentalne (E) i kontrolne (K) grupe testirane su pomoću parametrijske statističke metode za utvrđivanje razlika, t – testom za dve nezavisne grupe ispitanika.

*Rezultati*

U tabeli 1 prikazani su osnovni deskriptivni statistici testiranih varijabli, te vrednosti t – testa i njegove statističke značajnosti na nivou zaključivanja  $p > 0,01$ .

Tabela 1. Deskriptivni statistici i razlike na inicijalnom i finalnom merenju

Varijabla	G	INICIJALNO MERENJE				FINALNO MERENJE			
		M	SD	t	p	M	SD	t	p
Vučenje tereta rukama	K	22,61	2,09	-2,276	0,027	28,50	2,40	-4,613	0,000
	E	21,34	1,77			22,34	6,83		
Dizanje trupa sa teretom	K	34,17	5,51	-	0,102	35,06	6,32	-	0,000
	E	30,94	7,07	1,670		21,56	12,49	4,270	
Modifikovani step test	K	33,06	4,88	-	0,120	33,89	5,30	-	0,000
	E	31,63	5,38	1,584		23,75	8,91	4,397	
Izdržaj tereta rukama	K	21,00	3,04	1,025	0,310	21,66	3,01	0,471	0,640
	E	21,81	2,48			22,02	2,43		
Horizontalni izdržaj na	K	8,23	3,39	-	0,799	7,46	3,50	0,073	0,942
	E	8,03	2,22	0,256		7,53	3,12		
Izdržaj nogama ležeći	K	6,98	1,68	0,200	0,842	6,70	1,79	-	0,555
	E	7,10	2,26			6,32	2,35	0,695	
Bacanje medicinke iz leža	K	28,22	9,35	-	0,570	28,72	9,41	-	0,086
	E	26,88	4,33	0,577		25,00	5,62	1,754	
Skok udalj iz mesta	K	160,2	5,31	-	0,733	159,4	5,64	-	0,060
	E	159,6	7,02	0,343		161,8	6,68	1,928	
Trčanje 20 metara	K	4,27	0,10	-	0,151	4,22	0,11	-	0,012
	E	4,22	0,12	1,459		4,15	0,09	2,372	

Legenda: G – grupa ispitanika; AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – vrednost t-testa; p – značajnost t –testa.

Na osnovu vrednosti rezultata koji su prikazani u tabeli 1 može se konstatovati nepostojanje statistički značajnih razlika između grupa ispitanika na inicijalnom merenju. Na osnovu aritmetičkih sredina i standardnih devijacija na inicijalnom merenju zapaža se dobra diskriminativnost testova za obe grupe ispitanika, s obzirom da se skoro sve standardne devijacije mogu svrstati u njihove aritmetičke sredine tri puta. Na finalnom merenju utvrđene su statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u sledećim varijablama: *Vučenje tereta rukama*, *Dizanje trupa sa teretom*, *Modifikovani step test* i varijabli *Trčanje 20 metara iz visokog starta* u korist eksperimentalne grupe. Dobra

diskriminativnost testova uočava se i na finalnom merenju izuzev u varijabli *Di-zanje trupa sa teretom* kod eksperimentalne grupe.

### *Diskusija*

Subuzorak eksperimentalne grupe koji je bio obuhvaćen dodatnim tretmanom za razvoj repetitivne snage, poseduje znatno bolju sposobnost brze mišićne kontrakcije, te ima povećanu mišićnu elastičnost, o čemu ukazuju rezultati izvođenja testova za procenu repetitivne snage ruku, nogu i trupa. Kada se analiziraju motoričke varijable kod kojih su utvrđene statistički značajne razlike na finalnom merenju, može se sa sigurnošću pretpostaviti da je kineziološki tretman jasno uticao na ispoljavanje statistički značajnih razlika u repetitivnoj snazi ruku, nogu i trupa, sto je u skladu sa nalazima Pržulja (2012), Pelemiša, Martinovića, Rankića i Jovanovića (2013). Povećanje nivoa eksplozivne snage kod dece poseban je proizvod kineziološkog tretmana usmeren na razvoj opšte motoričke efikasnosti, koju čine brzi i snažni pokreti lokomotornog aparata, te sposobnost naglog ubrzavanja i zaustavljanja kao i brze promene pravca kretanja. Ova konstatacija je u skladu sa nalazima Pelemiša i sar. (2012b), koji ukazuju da razvoj eksplozivne snage donjih ekstremiteta dece treba da bude usmeren i koncipiran na razvoju agilnosti, na razvoju povećanja statičke snage ruku i ramenog pojasa, te statičke snage pregibača šake. Ne treba zaboraviti da na kompleksni motorički prostor, veliki uticaj imaju ostali faktori antropološkog statusa: morfološke karakteristike, konativne crte ličnosti, kognitivne sposobnosti, socioekonomski status, zdravstveni status ispitanika, a izrazito je primetan kod kontrarnih populacija (Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N., Lalić, D. i Prica, O. 2012), te bi u planiranju trenažnog procesa sa decom trebalo sagledati i pomenute prostore.

Veliki broj dece kod nas nije uključen u kineziološke aktivnosti. Dokazi van granica naše zemlje, takođe potvrđuju da veliki procenat dece nije obuhvaćen trenažnim procesom, da nivoi motoričkih sposobnosti dece padaju sa uzrastom, a nivoi gojaznosti se povećavaju sa uzrastom (Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman, Gutin 2005). Deca ne učestvuju u dovoljnoj meri u kineziološkim aktivnostima dovoljnog intenziteta da se ostvare prateće koristi po zdravlje (Booth, Denney-Wilson, Okely, Hardy 2005; Currie, Gabhainn, Godeau, Roberts, Smith, Currie, Pickett, Richter, Morgan, A., Barnekow 2008). Razlog za to mogu biti i loši i stereotipni oblici kinezioloških tretmana. Za poboljšanje trenažnog procesa potrebne su novije informacije poput: dobrog kibernetičkog modela trenažnih sadržaja, validni testovi sa dobrim metrijskim karakteristikama, analiza primene opterećenja u vremenskim intervalima, relacije motoričkog sa ostalim antropološkim prostorima i drugi. Ovakvo mišljenje zastupaju Bratić, Radovanović i Nurkić (2008), te navode da jednostavne i stereotipne trenažne periode ne možemo sa sigurnošću povezati sa njihovim transformacionim osobinama antropološkog statusa.

### Zaključak

S obzirom na nizak nivo fizičke aktivnosti koja se obično uočava kod mladih (Ekelund, Tomkinson, Armstrong 2011; Hardy, King, Espinel, Cosgrove, Bauman 2010), potrebno je razviti i evaluirati različite programirane kineziološke tretmane, koji će biti privlačni deci, te više povesti računa o primeni i valorizaciji efekata tih tretmana kao obliku vannastavnih aktivnosti kod dece.

### Literatura

- Booth, M.L., Denney-Wilson, E., Okely, A.D., & Hardy, L.L., (2005). Methods of the NSW Schools Physical Activity and Nutrition Survey. *J Sci Med Sport* 8 (3), 284-293.
- Bračić, M., Radovanović, D. i Nurkić, M. (2008). Efekti trenažnog programa pripremnog perioda na mišićnu snagu vrhunskih džudista. *Acta medica mediana* 47 (1), 22-26.
- Cicović, B. i Pelemiš, V. (2011). Kanonične relacije morfoloških karakteristika i funkcionalnih sposobnosti sa rezultatima koordinacije džudista. *Sport i Zdravlje* 6 (1), 5-10.
- Cicović, B. i Pržulj, D. (2011). Odnos u eksplozivnoj snazi između mladih karatista i nekaratista. *Sport i Zdravlje* 6 (2), 5-10.
- Currie, C., Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. V (eds.) (2008) Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark.
- Čoh, M. (2004). Razvoj brzine u kondicijskoj pripremi sportaša, *Druga međunarodna konferencija "Kondicijska priprema sportaša"*, Zbornik radova (str. 229-235). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
- Ekelund, U., Tomkinson, G., & Armstrong, N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *Br J Sports Med* 45, 859-865.
- Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A, i Momirović, K. (1975). Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti. I. Rezultati dobijeni primjenom jednog neoklasičnog postupka za procjenu latentnih dimenzija. *Kineziologija* 5 (1-2), 7-81.
- Grissom, J.B. (2005). Physical fitness and academic achievement. *J Exerc Physiol Online* 8, 11-25.
- Hošek, A. (1976). Struktura koordinacije. *Kineziologija* 6 (1-2), 151-192.
- McMurray, R.G., & Anderson, L.B. (2010). The influence of exercise on metabolic syndrome in youth: a review. *Am J Lifestyle Med* 4, 176-186.
- Metikoš, D., Prot, F. i Hofman, E. (1982). Bazične motoričke sposobnosti ispitanika nadprosječnog motoričkog statusa. *Kineziologija* 14 (5), 109-120.

- Opavski, P. (1975). Interrelacije biomotoričkih dimenzija i mišićnih naprezanja. *Fizička kultura* 4 (1-2), 53-55.
- Parfitt, G., Pavey, T., & Rowlands, A.V. (2009). Children's physical activity and psychological health: the relevance of intensity. *Acta Paediatr* 98, 1037–1043.
- Pelemiš, V., Martinović, D., Jovanović, B. i Rankić, J. (2013). Efekti primene kineziološkog tretmana na motoričke sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta. *Metodička praksa* 13 (2), 221-228.
- Pelemiš, V., Pelemiš, M., Lalić, D. i Prica, O. (2012). Uticaj motoričkog prostora na eksplozivnu snagu donjih ekstremiteta dečaka. *Sport i Zdravlje* 7 (1-2), 21-27.
- Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N., Lalić, D., Prica, O. (2012). Kvantitativne analize razlika morfološkog prostora između dece urbane i ruralne sredine. *Zdeslav Milinković, Nenad Dikić (Ur.), Peti kongres medicine sporta i sportskih nauka sa međunarodnim učešćem „ Medicina sporta: novi pristupi, nova saznanja“*, (str.123-139). Beograd: Udruženje za Medicinu sporta Srbije.
- Pržulj, D. (2007). *Kondiciona priprema sportista*. Istočno Sarajevo: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.
- Pržulj, D. (2012). Efekti modela trenažnog rada za razvoj brzinske snage kod sportista. *Sport i Zdravlje* 7 (1-2), 28-33.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., & Gutin, B. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 146 (7), 732-737.
- Van Dusen, D.P., Kelder, S.H., Kohl, H.W., Ranjit, N., & Perry, C.L. (2011). Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren. *J Sch Health* 81, 733–740.
- Zaciorski, V. M. (1975). *Fizička svojstva sportiste*. Beograd: Savez za fizičku kulturu.





## УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

### *Увод*

Међународна легислатива и политике образовања су у последњој деценији посебно усмерене према ученицима са сметњама и тешкоћама у развоју пре свега у настојањима да се обезбеди већа праведност у образовно-васпитним установама према сваком детету без обзира на сметње или тешкоће у развоју. Такав приступ имплицирао је већи обухват деце из осетљивих група, њихово успешније укључивање у основне и средње школе из окружења, наставни кадар који помера фокус на индивидуалне потребе и могућности ученика, флексибилнији курикулум, разноврсније уџбенике, али и листу питања и дилема. Истраживања у периоду између средине седамдесетих и деведесетих година прошлог века показују да је број деце код које су дијагностиковане интелектуалне сметње у развоју скоро утростручен. Ова група деце постала је највећа категорија деце која добија специјализовану помоћ током образовања у редовном систему, и представља готово половину укупног броја деце којима су намењене специјализоване интервенције (Свансон и др. 1998). Као резултат великог броја истраживања у области инклузивног образовања, пре свега кроз компаративне анализе система образовања различитих земаља, ОЕЦД је подстицао даљи развој инклузије, успостављајући одрживе релације између постојећих ресурса и визије. Битне препоруке ОЕЦД-а су следеће: ограничити рано усмеравање и одложити академску селекцију; управљати избором школа како би се смањили ризици; понудити алтернативна решења за оне који су кандидати за напуштање школовања; понудити другу шансу; пружити системску помоћ онима који заостају у школи и смањити понављање разреда; ојачати везе између школе и куће/родитеља; одговорити на различитости и ризичним групама омогућити успешну инклузију у стандардне токове образовања; свима омогућити добро образовање, уз давање предности образовању у раном детињству и основном школству; директно финансирати ученике и регионе са највећим потребама; поставити конкретне циљеве за већу равноправност, нарочито у вези са ученицима који имају ниско постигнуће и који напуштају школу.

---

\* gocadra@gmail.com

## 1. Међународна искуства и легислатива која се односи на инклузивно образовање

### 1.1. Законски оквир у неким европским земљама

Земље на различите начине приступају законским решењима када је реч о ученицима са посебним образовним потребама (ПОП). У Италији током скоро четрдесет година од увођења инклузивног образовања легислатива је претрпела значане промене које су у континуитету имале развојну линију.

Закон из 1992. године регулише са пет чланова (од 12. до 16. члана) обавезе у раду са децом и ученицима са сметњама и тешкоћама у развоју. Те обавезе односе се подједнако на здравствене, социјалне и образовне установе које имају обавезу да сарађују. Посебно је интересантан члан 16. поменутог Закона у коме се каже да ученици са сметњама у развоју могу да преговарају о плану и модалитетима оцењивања са професорима. Правилник 17/99. наглашава да сваки универзитет треба да има професора који је одговоран за пријем ученика са сметњама и да морају да постоје тутори. Универзитет треба да гарантује елиминацију архитектонских баријера и треба да постоје асистенти за даљу мобилност студената.

Неке земље као што су Хрватска, Црна Гора, Израел и Финска (Министарство просвете и науке ЦГ 2008) имају посебна подзаконска акта која се искључиво баве ученицима са посебним образовним потребама, док друге земље у које спада и Србија то питање решавају у оквиру општих законских аката. Закон о посебним образовним потребама у Финској из 2001. године повећао је права ученика са посебним образовним потребама да се образују у редовним школама. Закон налаже да школе постану доступније ученицима са посебним образовним потребама. Поред тога у Финској ново законодавство значајно је повећало овлашћења локалних власти и школа у доношењу одлука.

У Енглеској и Велсу све државне школе финансирају њихове локалне заједнице, које у том смислу морају да располажу тачним бројем ученика са посебним образовним потребама, како би се школама пружила додатна материјална помоћ која зависи од броја ученика са посебним образовним потребама, што значи да је финансирање *per capita* или по ученику (Ален 1999). У Енглеској су законом дефинисани стандарди знања које ученици треба да постигну након одређених нивоа, као и обавеза школе да упише свако дете у складу са одлуком родитеља (Еинсков и др. 2006).

У Немачкој је законом предвиђено школовање ученика са посебним образовним потребама у специјалним школама, али су уведени и обавезни програми за подстицање интеграције ових ученика у редовне школе. Стручњаци у Немачкој сматрају да се образовање ученика са посебним образовним потребама не може изоловано посматрати, већ да је то рез-

ултат постојеће легислативе, механизма за њену примену, иницијалног образовања стручњака који раде у школама, као и начина за развијање и адаптацију курикулума.

У Данској је ситуација мало специфичнија, пошто се не прибегава поступку категоризације деце при упису у школу. У њиховом систему образовања препознају се ученици којима је потребна интензивна специјална образовна подршка и ту у просеку спада 1% ученика, и ученици којима је потребна мање екстензивна образовна подршка, где спада 12% ученика (Дајсон и др. 2004).

Норвешка искуства говоре да се деца са сметњама у развоју, сходно закону, укључују у редовне локалне школе. Како је школски систем Норвешке децентрализован, локалне заједнице су дужне да спроведе законске одредбе које се односе на право деце са сметњама у развоју да се школују са осталим вршњацима (Свансон и др. 1998). Истовремено у Норвешкој постоје и специјалне школе за ученике са сметњама у развоју.

### *1.2. Процедуре и мере подршке*

У Италији, Закон из 1992. године налаже доношење клиничке дијагнозе коју доноси специјалиста, затим функционалне дијагнозе – урађена од стране лекара специјалиста, психолога и социјалних радника, која треба да опише преостали капацитет и потенцијале које треба активирати.

Након клиничке и функционалне дијагнозе припрема се динамички профил, који припрема исти тим уз ангажовање наставника и породице, то је опис реакција детета, слика сметњи и способности које се јављају после првог пробног периода инклузије.

Након првог пробног периода инклузије припрема се Индивидуални образовни план – ИОП, који припрема иста група људи и који треба да укључује опште одреднице дидактичког пројекта образовне и социјалне инклузије, што је један од три удружена пројекта: пројекта рехабилитације, социјализације и школовања.

На основу дијагнозе, наставници, породица и оператери из здравствено-социјале области који прате дете, припремају ИОП. Резултате дидактичког пројекта оцењују само наставници.

Процедуре у спровођењу инклузије нису у свим регионима исте, али свака школа треба да обезбеди да ИОП и дидактички план за сваког ученика има подршку од стране запослених, као и обезбеђене асистивне технологије усклађене са врстом и степеном оштећења. Обезбеђен је бесплатан превоз (до и из школе), асистенти за личну хигијену, специфични дидактички материјал и асистенти за послеподневну помоћ у кући. Све набројане облике подршке углавном обезбеђује општина, а само делимично школска управа.

Сваки ученик се прати, а оцена напретка се потврђује издавањем дипломе на крају основне/ниже средње школе, осим у случајевима најтежих оштећења.

У средњим школама где нема диплома, ученици са интелектуалним оштећењима прате друкчији програм у поређењу са званичним програмом који похађају њихови вршњаци, и оцењивање се врши на основу ових друкчијих програма, који садрже неке елементе сличности са програмом рада њихових вршњака без интелектуалних оштећења. Ученици у таквим школама не добијају правну квалификацију, него потврду која описује активности у којим су учествовали и резултате које су постигли (курсеви, професионалне обуке, радни свет или центри за активности у слободно време).

Сама организација школе води рачуна о саставу одељења тако што пажљиво планира одељења у која се најчешће укључује по једно дете са сметњама у развоју, у изузетним случајевима двоје, када је дозвољени број ученика у одељењу од 20 до 25. Ученици са сметњама у развоју учествују у активностима целог одељења.

У нижим средњим и средњим школама, у случајевима тешких сметњи у интелектуалном развоју, образовни план мора да предвиди тренутке када ученик напушта одељење и похађа одговарајуће активности у другим одељењима у којима се вежбају животне вештине (нпр. окупациона терапија, арт терапија, терапија помоћу животиња, коришћење новца, физички тренинг итд.).

У свакој школи постоји Радна група (наставници, оператери здравствено-социјалних услуга на територији, представници родитеља из школе и неколико ученика) и у свакој регији постоји Регионална међуинституционална радна група коју чине два представника школе, два представника локалне власти, два представника локалних здравствених услуга и три представника удружења особа са сметњама у развоју и родитеља. Територијални центри за интеграцију састоје се од мреже школа. У неколико региона установљена је мрежа за праћење. Постоји и државна мрежа за праћење коју чине стручњак са факултета, представници из школске управе и осталих локалних власти, из одбора националних удружења особа са сметњама у развоју и њихових породице.

Француска обавезује редовне школе да отварају такозвана интегрисана одељења које похађају ученици са посебним образовним потребама. У тим одељењима се примењују посебно прилагођени програми. На нивоу средње школе предвиђено је отварање посебних секција за посебно прилагођену општу и стручну наставу коју похађају ученици са озбиљним тешкоћама у учењу. У тим одељењима и секцијама је мањи број ученика који уз наставнике имају и асистенте у настави.

У Финској инклузивна одељења немају више од двадесет ученика, а асистенти наставницима су волонтери који су најчешће студенти наставничких факултета који паузирају годину на студијама или чекају

посао. У Енглеској асистенти или наставници, који раде по уговору о делу, помажу стално запосленим наставницима, а наставници који раде у инклузивним одељењима у таквим одељењима раде на одређено време које најчешће не прелази четири године (Џуралник 1995, 2001). У неким земљама, као што су: Финска, Норвешка, Енглеска, локалне власти обезбеђују додатну материјалну подршку за ученике са посебним образовним потребама што помаже школи да адекватно опреми простор и обезбеди подршку асистената у настави.

Већина земаља Европске уније примењује индивидуалне планове подршке за ученике са посебним образовним потребама које израђују стручни тимови у сарадњи са родитељима и спољним сарадницима за одређену врсту посебних образовних потреба. У Холандији свака локална заједница има центре за подршку који су под ингеренцијом министарства за образовање и министарства за социјалну политику. У тим центрима су запослени наставници и стручњаци који по потреби раде са ученицима са посебним образовним потребама у самој школи или након школских часова. У Израелу ученици са посебним образовним потребама остају у просеку три часа дуже од остале деце. Током додатних часова наставници и стручњаци пружају потребне видове подршке за свако дете, а ученици са озбиљнијим сметњама и тешкоћама и развоју имају само 15 дана школског распуста, са њима се ради и током лета како би што ефикасније достигли своје оптималне могућности. Ученици средње школе имају обавезну праксу коју најчешће реализују у инклузивним одељењима и физкултурној сали, тако што пружају подршку ученицима са сметњама у развоју.

У Данској је циљ да се деци са сметњама у развоју обезбеди настава по диференцираном принципу. Интеграција је главни организациони принцип који се реализује у мањим групама и уз сталну подршку асистената у настави.

### *1.3. Кадровска решења*

У одређеном броју земаља Европске уније у инклузивним одељењима редовних школа раде наставници који до шестог разреда предају све предмете осим вештина и страног језика. Од седмог до деветог разреда, наставу изводе предметни наставници. За рад у инклузивним одељењима за наставнике се обезбеђују семинари у циљу стручног усавршавања и напредовања, којима се наставницима омогућава стицање потребних компетенција за образовно-васпитни рад са ученицима са посебним образовним потребама.

У неким земљама као што су Холандија и Финска, повезаност специјалних и редовних школа наглашена је и стручњаци из специјалних школа саветодавно подржавају наставнике у редовним школама, али настављају и даље да у спроводе рехабилитацију са ученицима након

завршених часова. У Норвешкој, наставник из специјалне школе пружа подршку ученику са сметњама у развоју у редовној школи.

Табела 1 Специјализована едукација стручњака за рад са децом са сметњама у развоју

	ране интервентције	предшколске установе	редовне школе	специјалне школе	ненаставно особље	континуирано професионално усавршавање
АУСТРИЈА	специјализован програм – 1440 сати	специјализован програм – 4 семестра	специјализован програм – 6 семестара	специјализован програм – 6 семестара	програми различитог трајања	није обавезно
ЧЕШКА РЕПУБЛИКА	/	/	специјализован мастер програм	специјализован мастер програм	/	специјализован програм – 12 дана сваке године
ДАНСКА	/	специјализован програм – 1 година	специјализовани курс	специјализовани курс	специјализовани курс	није обавезно
ФИНСКА	специјализован и курс	специјализовани курс	специјализовани курс	специјализован и курс	специјализовани курс	сваке године у организацији Националног савета за образовање и универзитета
НЕМАЧКА	/	специјализовани курс	специјализовани курс и положени 1. и 2. државни испит	специјализован и курс и положени 1. и 2. државни испит	специјализовани курс и положени 1. и 2. државни испит	обавезно, организује се на локалном, регионалном и државном нивоу
ВЕЛИКА БРИТАНИЈА	/	кратки модул	кратки модул	кратки модул	кратки модул	обавезно, у организацији разних институција
СРБИЈА	/	Предмет за рад са децом са сметњама у развоју	Предмет за рад са ученицима са сметњама у развоју	Посебне студије – 8 семестара		32 обуке акредитовани програми

#### *1.4. Финансирање*

Процес децентрализације је у већини земаља Европске уније, као што су Велика Британија, Финска, Норвешка, Холандија, Немачка, начин финансирања школа пренео на локалну заједницу. Такав начин финансирања, са једне стране, отежава положај школа, посебно у сиромашнијим регионима и локалним заједницама, али са друге стране омогућава јаснији увид у стварне потребе школа и ученика, посебно оних који имају сметње у развоју. Један од примењивих облика финансирања је по ученику, с тим што је цена коштања ученика са сметњама у развоју друкчија с обзиром на видове подршке које школа остварује у односу на те ученике (European Agency for Development in Special Needs Education 2007, Assessment in Inclusive Settings, Key Issues for Policy and Practice).

Начин финансирања школа у Србији је са централног нивоа, из ресорног министарства, док локалне заједнице носе један мањи део трошкова. Од 2014. године и наша земља прелази на *per capita* финансирање, које ће појачати одговорност и улогу локалне заједнице.

#### *2. Утицај међународног искуства на развој инклузивног образовања у Републици Србији*

Нова улога школа за образовање ученика са сметњама у развоју дефинисана је Законом о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“ 72/2009), Законом о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“ бр. 52/2011), Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику („Службени гласник РС“ 63/2009) и Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање („Службени гласник РС“ 76/2010). Нова законска решења отворила су простор и поставила јасне оквире за приближавање и чврсто увезивање школа за образовање ученика са сметњама у развоју са основним и средњим школама. Увођење јединственог плана и програма и нова уписна политика пружају шансу да се умањи постојећи паралелизам између ових школа и да њихов однос временом прерасте у функционалну сарадњу (ЗУОВ 2007).

#### *2.1. Домаћа документа*

Реформски процеси који су у Србији отпочели у последњој деценији довели су до доношења низа докумената који подржавају социјалну инклузију, па тиме и инклузију у области образовања. Најзначајнији од њих су:

- Стратегија за смањење сиромаштва (2003);
- Национални план акције за децу (2004);

- Национални миленијумски циљеви развоја у Републици Србији (2006);
- Стратегија за унапређивање положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији (2006);
- Стратегија за унапређивање положаја Рома у Републици Србији (2009);
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009);
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (2010);
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2010).

Крајем августа 2009. усвојен је Закон о основама система образовања и васпитања васпитања („Службени гласник РС”, број 72/09). У оквиру овог Закона, образовање и васпитање деце и ученика у школама за децу и ученике са сметњама у развоју регулисано је члановима 27, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 98, 99, 107, 117, 121, 122. У јулу 2011. године усвојен је и Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“ бр. 52/2011). Закон о основама система образовања и васпитања<sup>1</sup>, као један од основних циљева образовања, дефинише пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима. Као нова права, Закон уводи једнако право на образовање и обезбеђује његову доступност без дискриминације и издвајања деце из маргинализованих и осетљивих друштвених група, укључујући и децу са сметњама у развоју (члан 3). За ову децу Закон уводи право на додатну образовну подршку на свим нивоима образовања (члан 77). Деца са сметњама у развоју добијају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку, или у посебној предшколској групи или школи. Стандарди постигнућа могу да се прилагођавају сваком појединачном детету (детету са сметњама у развоју, са инвалидитетом, из социјално угрожених породица ...), уз стално праћење дететовог развоја (члан 5). Променом поступка уписа у школу укинута је дискриминаторна уписна политика: школа је дужна да упише у школу свако дете са свог подручја, а испитивање се врши након уписа. Школа може да упише и дете са подручја друге школе, у складу са својим могућностима и на захтев родитеља. Родитељ има право да изабере школу у коју ће уписати дете (члан 98). Нови Закон омогућава афирмативну акцију, односно мере тзв. позитивне дискриминације у циљу стварања једнаких шанси за децу из маргинализованих друштвених група. Новина је и увођење педагошког асистента у школе. Он пружа подршку деци, али и наставницима и стручним сарадницима у циљу унапређивања рада са децом. Осим пружања подршке детету и наставнику, педагошки аси-

---

<sup>1</sup> У даљем тексту „Закон“ или „ЗОСОВ“.



стент остварује сарадњу са родитељима (члан 117). Омогућава се и присуство персоналног асистента, тј. пратиоца детета, ради пружања помоћи детету у образовно-васпитном раду.

Уводи се индивидуални образовни план за децу са сметњама у развоју (члан 77), чији је циљ оптимално укључивање ученика у редован образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање. За тему којом се бавимо од посебног значаја је то што је школама за ученике са сметњама у развоју дата могућност да пружају додатну подршку у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју у васпитној групи, односно другој школи и породици (члан 27 ЗОСОВ-а), у складу са критеријумима и стандардима које прописује министар (Закон о изменама и допунама ЗОСОВ-а, „Службени гласник РС” бр.52/11). Предвиђа се да, зависно од потребе и програма који се остварује, додатну подршку и стручне послове у школи могу да обављају и дефектолог, логопед, андрагог и социјални радник (члан 116).

### *3. Приказ истраживања: ставови и припремљеност учитеља за рад у инклузивном одељењу*

Истраживање је обављено школске 2011/12. године, а имало је за тему испитивање ставова и потреба учитеља у инклузивном одељењу. Узорак је представљао 50 учитеља од првог до четвртог разреда из неколико сомборских основних школа. По типу, истраживање спада у групу акционог истраживања у коме је коришћена дескриптивна метода за приказ и интерпретацију података. Учитељима су подељени упитници које су они анонимно попуњавали.

#### *3.1. Проблем истраживања*

Испитивање спремности и ставова као и потреба учитеља и инклузивном одељењу.

#### *3.2. Циљ истраживања*

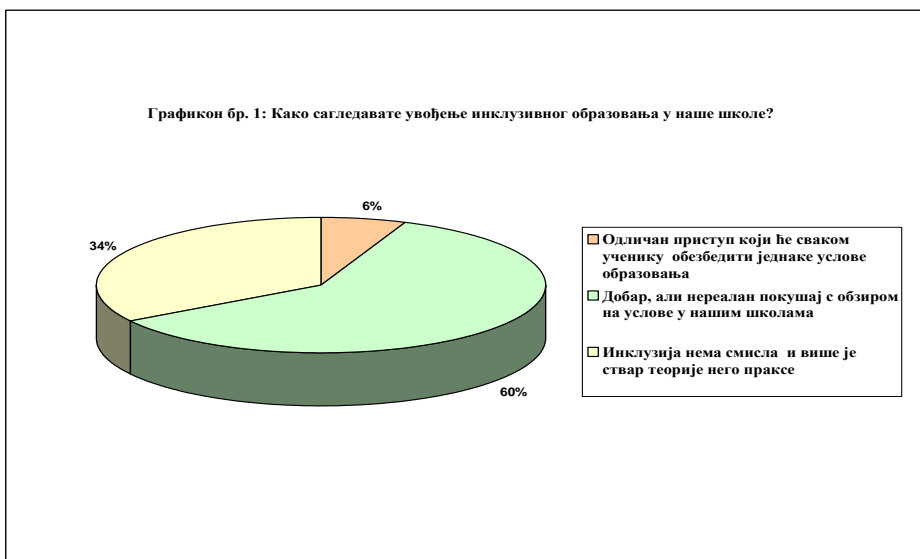
Истраживање има за циљ да испита спремност и могућности образовно-васпитног система у Србији за изазове инклузивног образовања како би се даље знало у ком правцу треба посебно подржати учитеље у њиховом раду.

### 3.3. Инструмент

Инструмент коришћен у овом истраживању је анкетни лист, који се састоји од питања које су процењивана од 1 (уопште се не слажем) до 5 (слажем се у потпуности).

### 3.4. Приказ питања, резултата и интерпретација резултата

Прво питање које испитује ставове учитеља о увођењу инклузивног образовања у редовне школе приказано је на Графикону бр. 1.



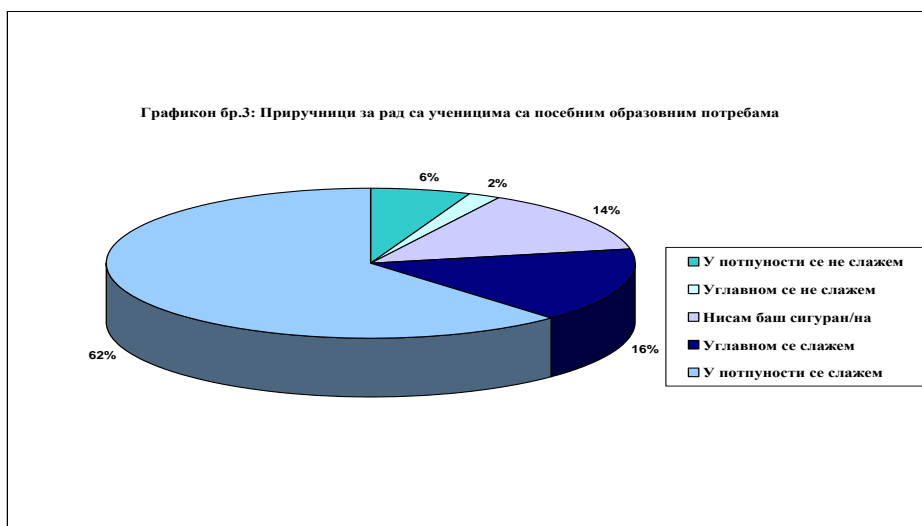
Резултати показују да 60%, учитеља сматра да је у условима нашег школства немогуће радити са децом са сметњама у развоју, 36 % учитеља сматра да је инклузија добар покушај, док само 6 % испитаника сматра да је то одличан приступ који ће сваком ученику обезбедити једнаке услове образовања.

Друго питање које испитује важност подршке у виду прилагођених планова и програма приказано је на Графикону бр.2.



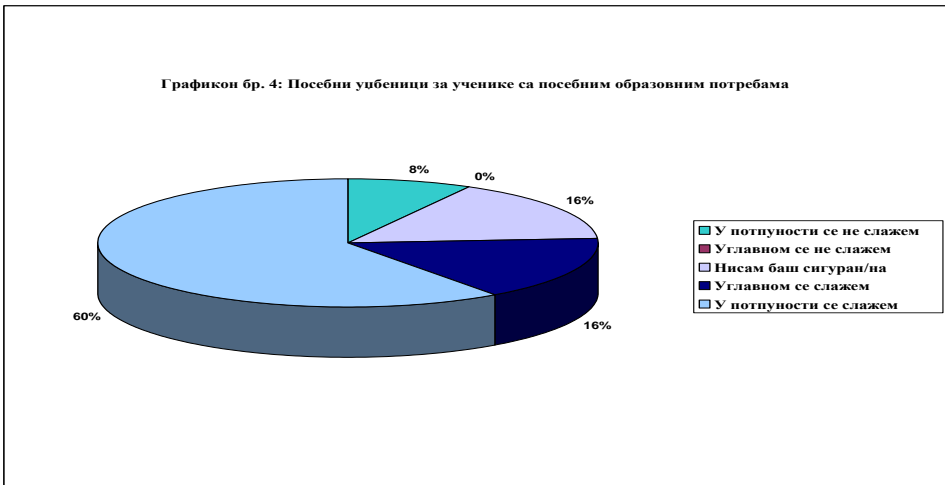
Резултати показују да се 68% учитеља у потпуности слаже са тврдњом да је за рад са децом са сметњама у развоју потребно донети прилагођене планове и програме.

*Треће питање* испитује значај употребе приручника за рад са ученицима са сметњама у развоју.



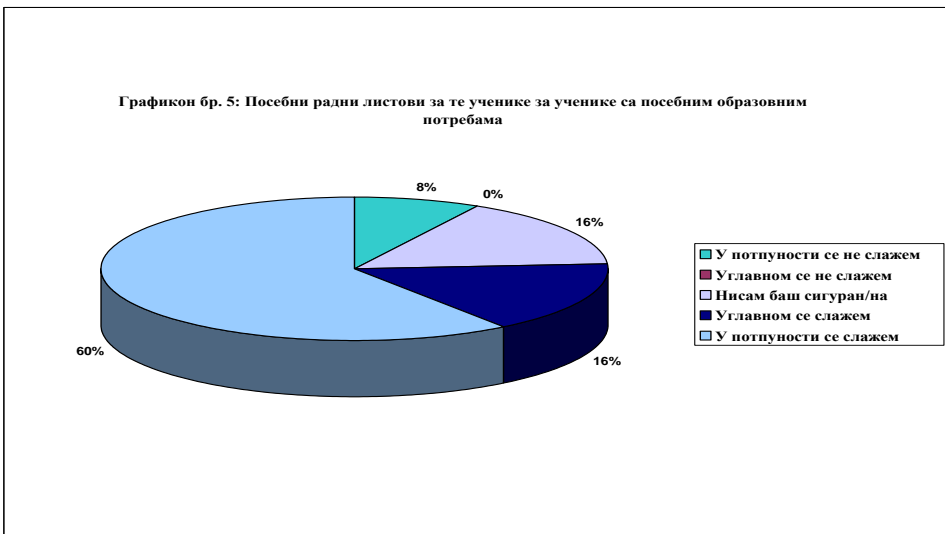
Резултати показују да се 62% учитеља у потпуности слаже да су им потребни посебни приручници за рад са ученицима са сметњама у развоју.

Четврто питање испитује значај подршке у виду прилагођених уџбеника



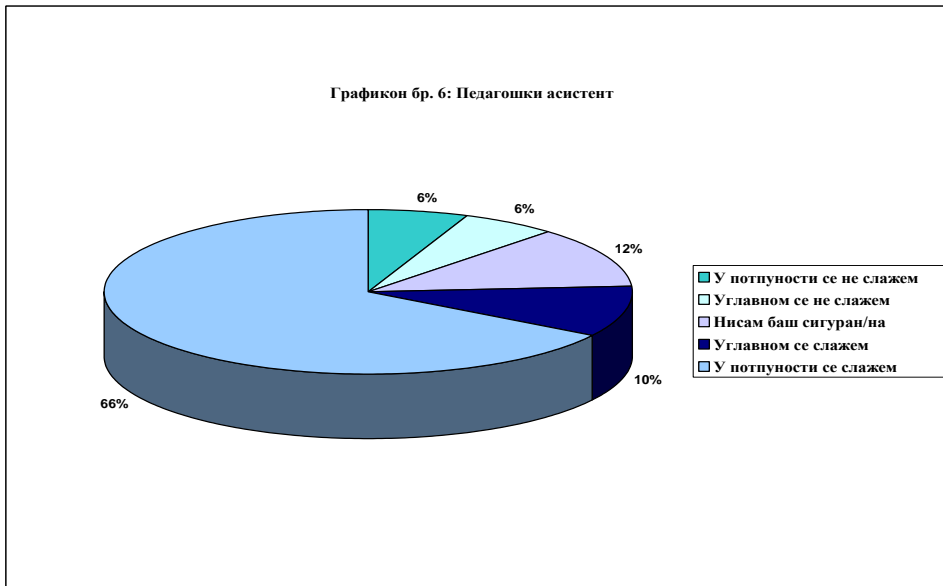
Резултати показују да се 60% учитеља у потпуности слаже да су ученицима са сметњама у развоју потребни посебни уџбеници.

Пето питање испитује значај употребе прилагођених радних листова



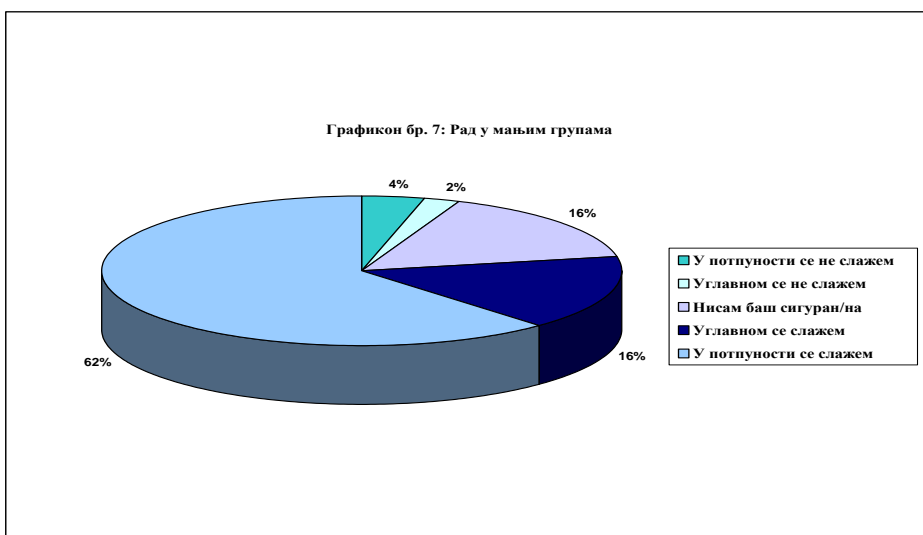
Резултати показују да се 60% учитеља у потпуности слаже да су ученицима са сметњама у развоју потребни посебни радни листови.

Шесто питање испитује значај подршке педагошког асистента



Резултати показују да 66% учитеља сматра да је присуство педагошког асистента у настави, где је присутно дете са посебним потребама, неопходно, односно, у потпуности се слаже са тврдњом.

Седмо питање испитује значај рада у мањим групама



Резултати показују да се 62% учитеља у потпуности слаже да је са ученицима са сметњама у развоју радити у мањим групама.

### Закључак

Међународна теорија и пракса инклузивног образовања указује на њен посебан значај у развоју школа које постају отворене за сву децу и младе уз стална промишљања како обезбедити школу по мери сваког детета. Одређене земље имају дугу традицију инклузивног образовања док друге, у које спада и Србија, тек су последњих година усмериле своја системска решења у том правцу. Инклузија као процес крчи свој пут ка квалитетнијим и свеобухватнијим решењима и на том путу често је пуно проблема, пошто живот у школи често надилази предвиђања и очекивања. Највећа тековина инклузије је чињеница да више ни за једно дете неће постојати препорука да не треба да иде у школу. И сама та решеност система образовања у нашој земљи велики је искорак према праведнијем и отворенијем систему. Нова законска решења су добра полазна основа за развој инклузивне школе које ће свој пуни значај остварити кроз пажљиву припрему, одговоран рад и квалитетну подршку ученицима, наставницима и родитељима. Резултати акционог истраживања показују да учитељи и поред четири године искуства у примени инклузивног образовања исказују неспремност за преузимање пуне одговорности у руковођењу инклузивним одрљењем и да у високом проценту сматрају да им је за рад у инклузивној школи потребна подршка у сваком смислу. Пре свега та подршка је неопходна у виду припремљених модификованих планова и програма, посебних уџбеника, радних листова, педагошких асистената и могућности извођења наставе у мањим групама.

### Литература

- Ален 1999: J. Allen, *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*, London: Falmer Press.
- Еинсков и др. 2006: M. Ainscow, T. Booth, L. Dyson, „Improving Schools, Developing Inclusion; Inclusion and the standards agenda, negotiating policy pressures in England“, UK: International Journal of Inclusive Education.
- Дјјсон 2004: A. Dyson, P. Farrell, F. Polat, F. Huteson, „Inclusion and Pupil Achievement“, UK: Research Report, No 578, Department for Education and Skills.
- ЕАДСНЕ 2007: European Agency for Development in Special Needs Education *Assessment in Inclusive Settings, Key Issues for Policy and Practice*.
- Џуралник 1995: M. Guralnick, „Peer – related social communication and inclusion of young children with Down Syndrome“, *Living and learning in community* (pp. 147 – 153), New York, Wiley.

- Цуралник 2001: М. Guralnick, „An agenda for change in early childhood inclusion“, *Journal of Early Interventions*, 23, (pp. 213 – 222).
- Николић и др. 2010: Г. Николић, М.Лукић, В. Јанковић, *Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије*, Београд: ЗУОВ.
- Свансон и др. 1998: Н. Swanson, М. Hoskyn, С. Lee, *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*, New York: Guilford.
- Свансон и др. 2003: Н. Swanson, К. Harris, S. Graham, *Handbook of learning disabilities*, New York: Guilford Press.
- Сретенов 2010: Д. Сретенов, *Инклузија – нека међународна искуства*, Београд: Save the Children.





## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У СОЦИОЛОГИЈИ

Иако су у класичној социолошкој мисли уочљиви елементи који се могу довести у везу са глобализацијом, концепт глобализације почиње да заузима значајно место у социолошкој анализи тек у последњих тридесетак година.<sup>1</sup> У овом периоду вођене су бројне дебате о настанку и значењу глобализације, као и о последицама глобализације које се могу приметити у различитим областима живота. Дебате су указале на неколико различитих теоријских становишта у тумачењу концепта глобализације.

У овом раду аналитичка пажња усмерава се на социологију као наставни предмет у средњим школама, прецизније на један од уџбеника социологије за средње школе у Србији и на начине на које се у њему представља и анализира концепт глобализације. Имајући у виду да је основни циљ наставе социологије да ученици и ученице овладају применљивим знањима о структури и развоју савременог друштва и његовим променама и проблемима, а да су основни задаци – да се младима појасни њихов „социјални положај унутар локалног и ширег глобалног социјалног контекста унутар дисциплинског дискурса социологије“ (Просветни гласник 2010: 4), те да се млади подстакну да критички промишљају о сопственим и социјалним искуствима и да их интерпретирају „на начин који доприноси њиховом бољем разумевању актуелних социјалних процеса унутар српског и ширег глобалног контекста“ (Просветни гласник 2010: 4), мора се испитати начин на који се знања о друштвеној стварности презентују у оквиру овог наставног предмета.

Иако уџбеници нису једино, па чак ни најважније средство културне саморепродукције у школи, моја истраживачка пажња усмерена је на њих јер се ту налазе системи порука који су сачињени од склопова значења и културних симбола путем којих се врши симболизација реалности. Садржаји који се налазе у уџбеницима су ту зато што их друштво сматра важним за процес образовања и социјализације младих. Стога је могуће из уџбеничких садржаја извести доминантне вредносне обрасце датог друштва. Управо социјализацијска улога уџбеника, односно представе односа

---

\* cerimanj@celap.edu.rs

<sup>1</sup> Најпознатији инострани и домаћи научници и научнице у социологији који/е су разматрали/е феномен глобализације су: Ентони Гиденс, Улрих Бек, Дејвид Хелд, Розмари Тонг, Дона Харавеј, Џонатан Тарнер, Марта Нусбаум, Мануел Кастелс, Жан Бодријар, Жан Франсоа Лиотар, Франсис Фукојама, Роберт Данлоп, Барбара Адам, Нира Јувал-Дејвис, Имануел Волерстин, Владимир Вулетић, Мирослав Печујлић и др.

које млади треба да имају према друштвеним феноменима и теоријским концептима, биће анализирана у овом тексту.

### *Методологија рада*

Аналитичка метода коришћена у овом раду је анализа садржаја. Садржај глобализације истражује се методом квантитативне семантике. Јединицу садржаја чини глобализацијска порука. У тексту анализирам како експлицитне тако и имплицитне поруке у уџбенику Социологије за 3. разред средњих стручних школа и 4. разред гимназије (ур. Димитријевић 2011). Овај уџбеник одабран је будући да је сачињен од поглавља која су писали/е различити/е аутори и ауторке. Занимљиво је видети како је тема глобализације обрађена у различитим поглављима и у којој мери се појављује у оквиру других тематских целина. Иако ће резултати анализе садржаја у овом тексту бити представљени на узорку који чини један уџбеник, поруке уџбеничког текста су индуктивно изведене из уџбеника социологије који су званично одобрени за употребу у настави социологије у средњим школама за школску 2012/13. годину. Поред уџбеника чији је уредник Димитрије Димитријевић, ту спада и уџбеник Социологије за четврти разред гимназије и трећи разред средњих стручних школа аутора Владимира Вулетића (Вулетић 2012). Све поруке уџбеничких текстова преведене су тумачењем у систем правила. *Правила* су даље организована у групе назване *поља*, а поља су опет према сродности садржаја организована у *области*, најопштије јединице овог система. Инструмент који је коришћен за утврђивање фреквенција осмислила је Дијана Плут (Плут 1990).

Области глобализације су:

1. схватање глобализације, која је изражена кроз поља<sup>2</sup>: 1, 7, 24;
2. актери и покретачке снаге глобализације: 2, 4, 19;
3. културна димензија глобализације: 6, 12, 15, 16;
4. грађанско-друштвена димензија глобализације: 10, 21;
5. однос глобалног и локалног контекста: 9, 14, 17, 18;
6. последице глобализације: 5, 11, 13, 20, 22, 23, 25;
7. будућност глобализације: 3, 8.

Питања на која одговара овај текст су следећа:

1. Каквом схватању концепта глобализације даје се предност у уџбенику?
2. Које поруке у вези са глобализацијом изостају?
3. Колико уџбеник социологије, као методичко средство, омогућава усвајање знања о глобализацији?

Јединицу анализе чини термин глобализација, те је предмет анализе реч глобализација и њене контекстуалне везе. Анализирани су сви текстови уџбеника редом, а не узорак текстова. Поред основног текста уџбеничке

---

<sup>2</sup> Погледати Прилог на крају рада.

лекције анализирао сам и следеће делове уџбеника: питања, задатке и вежбе уз лекције, предлоге за читање, дискусије и радионице, слике и цртеже у тексту, речник мање познатих термина, списак литературе, фотографије и портрете истакнутих теоретичара и теоретичарки и историјских личности, као и уметничке слике и цртеже.

*Концепт глобализације у уџбенику Социологије*

ОБЛАСТИ	ПОЉА И ПРАВИЛА
1. Схватање глобализације	1 (3а, 1б, 1в, 2г, 7д, 1ђ) 7 (1а, 3б) 24 (1а, 3г, 1ђ)
2. Актери и покретачке снаге глобализације	2 (3а, 1в, 1г, 1д) 4 (1а, 3б, 3в, 1г, 2д, 1ђ, 3е, 1ж) 19 (1а, 1б, 1г, 1д)
3. Културна димензија глобализације	6 (2в, 1г, 2д) 12 (1а, 2б, 1в, 1г, 2д, 1ђ, 3е) 15 (3а, 1б, 2в, 1г) 16 (1а, 2б)
4. Грађанско-друштвена димензија глобализације	10 (3в) 21 (2а, 3б, 1в, 1г)
5. Однос глобалног и локалног контекста	9 (2б, 2г, 1д) 14 (1а, 2б, 2в, 2г, 1д, 3ђ) 17 (3а, 4б, 1в, 1г) 18 (3а, 1б, 1г)
6. Последице глобализације	5 (2а, 1б, 1в, 1д, 2ђ, 1е, 1ж, 1и, 2к, 1л, 1љ, 1м) 11 (1а, 3б, 2д, 5ђ, 1е, 1ж, 2к, 1л, 1љ, 2м) 13 (1а, 3в, 2г, 1д, 1ђ) 20 (1а, 2б, 2в) 22 (5а, 1б, 1в, 3г, 3д, 1ђ, 1е, 1ж) 23 (1а, 2б, 1в) 25 (1а)
7. Будућност глобализација	3 8 (1а, 1б, 3в, 1д, 1ђ, 1е, 1ж, 1з, 1и)

Схватање глобализације: Према фреквенцији правила, у уџбенику социологије преовладава схватање глобализације као процеса детериторијализације, односно глобализација се схвата као „реструктурирање социјалног простора на начин да се социјални контакти одвијају у новом оквиру који не зависи од државних, националних и уопште просторних граница, већ их надилази“ (Вулетић 2011: 283). Глобализација тако представља квалитативну, а не квантитативну промену.

Најзаступљенија критика глобализације је, пак, тврдња да глобализација руши тековине благостања и демократије. Оваква критика директно је супротстављена концепту глобализације као детериторијализације, будући да овај концепт наглашава значај транснационалности у различитим димензијама друштвеног живота, а не сукоб или подвајање локалног и глобалног контекста.

Актери и покретачке снаге глобализације: У уџбенику се највећи фокус ставља на технолошки детерминизам као покретачку снагу глобализације што је у складу са класичним теоријама о друштвеним променама, а не са модерним или постмодерним теоријским гледиштима. Правило о глобализацији као спонтаном историјском процесу није заступљено.

Као актери глобализације идентификовани су конкретни актери: мултинационалне корпорације, државе света и транснационалне организације и покрети. Безлични структурни процеси, попут реструктурирације државних система, појављују се на другом месту, на основу фреквенције правила.

Културна димензија глобализације: Ова област изражена је преко поља 6, 12, 15 и 16. Преко фреквенције правила поља 6 видимо да је и овде наглашена дилема о утицају глобализације на локални контекст, јер су транснационални идентитет и поткопавање идентитета заснованог на локалним културама једнако заступљени у уџбеничком тексту. На повезаност глобалног и локалног указује и заступљеност садржаја о симболима који постају препознатљиви у целом свету.

Противуречности су изражене и преко заступљености поља 15 и 16 и њихових правила у уџбенику. „Методолошки детериторијализам“, односно теза за потребом развоја нових метода и теорија у социологији које би биле применљиве на транснационални социјални простор, у складу је са концептом детериторијализације којем се даје предност у уџбенику. Истовремено се наглашава и потреба за целоживотним учењем. Међутим, најзаступљенија реакција на процес модернизације у оквиру ове области јесте религијски фундаментализам, којим се истовремено изражава и сумња у способност науке да реши проблеме савременог друштва.

Грађанско-друштвена димензија глобализације: У уџбенику се у оквиру ове области на првом месту истиче сужење демократског потенцијала држава, а тек потом ширење либералне демократије. Овим путем је још једна дилема о утицају глобализације стављена у фокус ученика и ученица.

Однос глобалног и локалног контекста: Противуречности и дилеме које су се појавиле у резултатима у претходним областима приметне су и у овој области. Глокализација и пораст конзервативног национализма најзаступљенија су правила поља 9 (однос глобалног и локалног). Опадање суверенитета државе најзаступљеније је правило поља 18 (глобализација и држава) и указује на лоше утицаје глобализације на локални контекст.

Када је реч о односу глобализације и политике (област 17), наглашен је значај учешћа грађана и грађанки у креирању јавних политика и доношењу одлука, како би глобално друштво у којем живе било најбоље могуће, што одговара концепту транснационалних идентитета јер указује на учешће у креирању глобалних кретања независно од живота у одређеној држави.

Последице глобализације: Најзаступљеније последице утицаја глобализације, према фреквенцији правила, јесу: притисак глобалне конкуренције, покретљивост робе и новца, глобална економија, измештање масовне индустријске производње у неразвијене земље и све већа присутност флексибилних облика запошљавања<sup>3</sup> (на тржишту рада), све су израженији ризици од еколошких катастрофа и уништења, као и повећање несигурности услед ризика од терористичких напада, конфликта и ратова међу државама света, повећања криминала и етничких подела; противуречна кретања присутна су међу државама света (успони и назадовања), што појачава друштвене неједнакости и јаз између држава и региона. Највеће жртве глобализације су европски радници који губе своје зараде и радна места у конкуренцији са знатно мање плаћеним радницима из неразвијених земаља.

Будућност глобализације: У уџбенику је назаступљенија прогноза о деглобализацији, која може водити у различите варијанте глобализацијских токова (од њиховог цикличног јављања до хаотичног стања светских односа).

### *Које поруке у вези са глобализацијом изостају?*

У анализираном уџбенику социологије нема порука у вези са антиглобалистичким протестима<sup>4</sup>, као ни садржаја који би ишли у прилог партиципативној политичкој култури.

Имајући у виду циљ социологије као наставног предмета, а и чињеницу да се уџбеници првенствено обрађају ученицима и ученицама, начињен је пропуст тиме што се у уџбенику детаљније не обрађују подаци који би ишли у прилог партиципативној политичкој култури младих. Уз навођење података о политичкој апстиненцији младих (Томановић, Станојевић 2011: 298) и тезе да се „на међународном нивоу придаје све већи значај са циљем да се млади што више укључе у решавање властитих проблема и тако постану делатни актери – активни у измени друштвене стварности“ (Томановић, Станојевић 2011: 298-299) недостају садржаји који би подробније објаснили начине и могућности организовања око неке идеје у циљу деловања у области политика за младе, на првом месту.

---

<sup>3</sup> Флексибилни облици запошљавања укључују: хонорарни рад, рад од куће, запосленост са непуним радним временом итд.

<sup>4</sup> Једино помињање антиглобалистичких протеста је на страни 289. на којој је фотографија особе која гађа кордон полиције који се налази насупрот ње на улици. Испод слике је назначено да је реч о антиглобалистичким протестима.

*Колико уџбеник социологије омогућава усвајање знања о глобализацији?*

Основни текст допуњен је речником појмова и термина, графиконима, табелама и схемама, цитатима научника и научница, биографским подацима из живота теоретичара и теоретичарки, одломцима из литературе. Укупно у три одломка из литературе налази се садржај који је у вези са концептом глобализације. Две табеле дају податке о друштвеним неједнакостима на глобалном нивоу, а један графикон указује на развој великих светских градова, између осталих и „глобалних градова“.

У структури допунског текста<sup>5</sup> од садржаја који се односе на глобализацију постоји пет фотографија: две фотографије на којима су приказане глобалне неједнакости између држава и региона, једна фотографија указује на аутоматизацију у аутомобилској индустрији, на једној је пример глобалног мас-медија (МТВ), а на једној пример глобалног симбола (Мек Доналдс ресторана). Не заборавимо и једну фотографију на којој су приказани анти-глобалистички протести.

Укупан број питања/задатака/вежби у уџбенику износи 254. Међу њима је 13 питања/вежби/задатака које директно упућују на размишљање о глобализацији.

У „Предлозима за читање“ налазе се 74 књиге. Међу њима, само књиге три аутора у свом наслову имају реч глобализација. Нема здруженог списка литературе, већ се након лекција наводе предлози за читање. У „Речнику мање познатих термина“ нема речи *глобализација*.

У садржају уџбеника једно поглавље носи наслов „Глобализација“ у оквиру којег су три поднаслова: „Различита схватања глобализације“, „Глобализација као детериторијализација – историјски дисконтинуитет“ и „Глобализација – основне дилеме“. У предговору је ученицима и ученицама скренута пажња да ће се у завршном делу уџбеника упознати са процесом глобализације.

### *Дискусија*

Уџбенички текст изабран је за анализу јер је његова прва функција да подучи, а затим и да социјализује. У уџбенику постоји посебно поглавље о глобализацији, а стил је прилагођен природи предмета и образовним функцијама предмета.

У поглављу насловљеном „Глобализација“, аутор на једном месту наводи да не даје готова решења и да нуди простор младима да сами донесу суд о глобализацији, фреквенција правила нам, ипак, говори да је најви-

---

<sup>5</sup> Њега чине: садржај, предговор, фотографије и цртежи као илустрације примера наведених у основном тексту, фотографије и портрети знаменитих теоретичара и теоретичарки, портрети и фотографије истакнутих историјских личности, уметничке слике и цртежи итд.

ше простора дато теорији о глобализацији као детериторијализацији. На први поглед заступљеност критика против овог становишта упућује на неконзистентност и контрадикторност у излагању, међутим, њихова заступљеност указује на дубински приказ како аргументације тако и контрааргументације само једног становишта док други концепти глобализације, који су такође изложени, ипак остају по страни, имајући у виду њихову заступљеност у уџбеничком тексту.

Основни задаци социологије као наставног предмета јесу да се младима појасни њихов социјални положај у савременом друштву, да се млади подстакну да критички промишљају и структуришу сопствена и социјална искуства, да стекну применљива и функционална знања о друштву, као и да развију ангажован став према друштву и друштвеним институцијама. Имајући ово у виду, изнети резултати анализе упућују на закључак да је начињен пропуст тиме што у уџбенику није детаљније обрађена тема партиципативне политичке културе младих.

Са становишта ове анализе, уџбеник социологије, као дидактичко-методички апарат, не подстиче довољно сазнање и интересовање ученика и ученица за концепт глобализације.

Анализа садржаја уџбеничког текста упућује на закључак да је потребна иновација презентације порука о глобализацији која би ставила више у фокус младе имајући у виду да се њима, на првом месту, и обраћа.

#### *Прилог – Поља и правила глобализације*

1. Појмовно одређење глобализације: а) интензификација друштвених односа и веза, б) либерализација економских односа на нивоу света као целине, в) универзализација искустава и хомогенизација друштвене стварности, г) вестернизација, д) детериторијализација, љ) циклично јављање.
2. Узроци настанка глобализације: а) технолошки детерминизам, б) спонтани историјски процес, в) пројекат светски утицајних група, г) последица економских и институционалних промена, д) последица промена у друштвеној свести,
3. Антиглобалистички покрети: а) спонтане побуне имиграната и радника, б) организовани митинзи/протести, в) ултранационализам.
4. Актери глобализације: а) најмоћније светске државе, б) мултинационалне компаније/корпорације, в) транснационалне организације и покрети, г) индивидуални актери, д) безлични структурни процеси, љ) међународне институције, е) државе света, ж) глобална влада.
5. Глобализација и тржиште: а) притисак глобалне конкуренције, б) увећање профита, в) светски капиталистички систем, г) затворено друштво, д) слободна трговина, љ) покретљивост робе и новца, е)

- размасовљавање производње и тржишта, ж) флексибилна друштвенопрофесионална подела рада, з) промена начина производње, и) снижење цене робе, ј) глобална подела рада, к) премештање масовне индустријске производње, л) глобални казино капитализам, љ) деиндустријализација, м) тржишна економија.
6. Глобализација и идентитет: а) космополитизам, б) национални идентитет, в) транснационални идентитет, г) хибридни идентитет, д) поткопавање идентитета укорењеног у локалним културама.
  7. Глобализација као друштвена промена: а) квантитативна промена, б) квалитативна промена.
  8. Прогнозе о глобализацији: а) интеграција светског система, б) дезинтеграција светског система, в) деглобализација, г) слом постојећег светског економског система, д) реформисти, ђ) трансформационалисти, е) убрзање глобализације, ж) успоравање глобализације, з) хиперглобалисти, и) заустављање глобализације на достигнутом нивоу.
  9. Однос глобалног и локалног: а) регионализација, б) глокализација, в) очување традиционалних друштвених односа и вредности, г) пораст конзервативног национализма, д) самодовољност глобалног друштва.
  10. Глобализација и свакодневни живот: а) забава/слободно време/доколица, б) друштвени односи, в) осамостаљивање младих.
  11. Глобализација и сфера рада: а) опадање зарада запослених, б) повећање незапослености, в) радне компетенције, г) економска ефикасност, д) финансијске и економске кризе, ђ) флексибилни облици запошљавања, е) матричне организације, ж) нова занимања, з) високопродуктиван рад, и) друштвено користан рад, ј) корпоративна култура и корпоративно право, к) промена структуре запослених по секторима, л) више радних места, љ) социјална економија, м) глобална економија, н) покретљивост радне снаге.
  12. Глобализација и култура: а) хомогенизација културе, б) уништење локалних култура, в) иновације, стваралаштво, креативност, г) културни плурализам, д) глобални симболи, ђ) рационализам модерне епохе, е) повећање поткултура младих.
  13. Глобализација и екологија: а) ограничени ресурси, б) одрживи развој, в) еколошки ризици, уништења и катастрофе, г) потрошња енергије, д) еко-ефикасност и еколошка модернизација, ђ) очување ресурса.
  14. Глобализација и урбанизација: а) аутономија локалне заједнице, б) глобални град, в) „светска арматура метропола“, г) друштвена фрагментација и маргинализација, д) концентрација људи, добара и могућности, ђ) урбана хијерархија.



15. Глобализација и образовање: а) целоживотно учење, б) космополитски универзитети, в) „методолошки детериторијализам“, г) продужавање школовања.
16. Глобализација и религија: а) догматизам, б) религијски фундаментализам, в) верски конзервативизам.
17. Глобализација и политика: а) парохијална политичка култура, б) учесничка политичка култура, в) глобални социјализам, г) нови друштвени покрети.
18. Глобализација и држава: а) опадање суверенитета државе, б) борба за политичку самосталност, в) нове институције и обрасци управљања, г) глобално цивилно друштво.
19. Глобализација и информационе технологија: а) стални технолошки напредак, б) аутоматизација, в) стицање информација, г) манипулација информацијама, д) глобално умрежавање.
20. Глобализација и безбедност: а) светски мир, б) тензије, ратови и конфликти, в) тероризам.
21. Глобализација и људска права: а) ширење либералне демократије, б) сужење демократског потенцијала држава, в) заједничка људска цивилизација, г) ширење демократизације друштвених односа.
22. Глобализација и друштвене неједнакости: а) подстиче неједнакост (моћ, својина, углед), б) подстиче једнакост (моћ, својина, углед), в) благостање и општи прогрес, г) повећање криминала и етничких подела, д) противречна кретања (успони и назадовања), ђ) изложеност ризицима, е) демографска транзиција, ж) стил живота.
23. Глобализација и друштвена стратификација: а) глобална елита, б) повећање јаза, в) олигархија.
24. Критике глобализације: а) хегемонизација/колонизација, б) „глобални казино капитализам“, в) мекдоналдизација, г) рушење тековина државе благостања и демократије, д) декаденција, ђ) социјални дарвинизам.
25. Жртве глобализације: а) европски радници, б) интереси и циљеви националних држава, в) људски потенцијали, г) личности којима промене тешко падају.

Литература

- Аврамовић 1999: Z. Avramović, Razumevanje demokratije u udžbeniku Sociologija, *Sociologija*, Vol. XLI, br. 1, Januar-Mart, Beograd, str. 69-86.
- Вулетић 2006: V. Vuletić, *Globalizacija: aktuelne debate*, Zrenjanin: Gradska narodna biblioteka „Žarko Zrenjanin“.
- Вулетић 2011: В. Вулетић, Глобализација, у: Д. Димитријевић (ур.), *СОЦИОЛОГИЈА: за III разред средњих школа и IV разред гимназије*, Београд: Завод за уџбенике, 279-291.
- Вулетић 2012: В. Вулетић, *Социологија: уџбеник за четврти разред гимназије и трећи разред средњих стручних школа*, Београд: Klett.
- Димитријевић 2011: Д. Димитријевић (ур.), *СОЦИОЛОГИЈА: за III разред средњих школа и IV разред гимназије*, Београд: Завод за уџбенике.
- Плут 1990: Д. Плут, *Социјализацијски обрасци основношколских уџбеника*, необјављени магистарски рад, Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- Просветни гласник 2010: *Просветни гласник*, 5. јул 2010, бр. 5.
- Томановић, Станојевић 2011: С. Томановић, Д. Станојевић, Млади у савременом друштву, у: Д. Димитријевић (ур.), *СОЦИОЛОГИЈА: за III разред средњих школа и IV разред гимназије*, Београд: Завод за уџбенике, 292-300.

## НАСТАВА МУЗИКЕ У ОКВИРУ ОПШТЕОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ХРВАТСКЕ И СРБИЈЕ

Важност образовања као друштвено условљеног процеса истиче скоро свака власт, остварујући истовремено свој утицај кроз одређивање концепције и садржаја курикулума система образовања. Држава преузима бригу о финансирању образовања (што не умањује њен утицај над приватним образовањем), утврђујући друштвене норме и вредности, градећи у сваком појединцу осећај припадности одређеној заједници, друштвеној групи, религији.

Свака држава има свој специфични систем образовања, мада велики број образовних система има нека општа и заједничка обележја која се одnose на организацију, нивое образовања и трајање школовања.

На почетку 21. века сусрећемо се са огромним променама: живот, друштво и економија постају све сложенији, време у којем живимо је непредвидиво и природа послова се радикално мења, при чему многи послови нестају услед технолошких промена а јавља се потреба за новим занимањима. Стога је несумњиво да општеобразовни систем мора бити усавршаван и устројен тако да може предвидети која ће знања и које вештине бити потребни и тражени макар у наредној деценији.

Систем образовања у Хрватској сличан је образовном систему у Србији. Богата традиција у домену образовања у Хрватској омогућила је последњих година прилагођавање (подстакнуто чланством Хрватске у Европској унији) њеног образовног система потребама европског тржишта и праћење образовних трендова и иновација у развијенијим земљама. Као основни циљеви образовног процеса наводе се развој интелектуалног потенцијала, индивидуалности, независности и жеље за константним усавршавањем, развијање националне, културне и историјске самосвести, те личне одговорности према друштву.

Сабина Видулин-Орбанић истиче да је модел образовања оријентисан ка осавремењавању приступа настави применом нових усмерења, развијањем самопоуздања код ученика, подстицањем процеса размишљања и осећања одговорности за властито образовање, како би ученик у току школовања постао свестан сегмената и подручја у којима може остварити лични потенцијал и на тај начин допринети бољитку друштва.

Стога је, према овој ауторки, најважнији задатак епохе развој способности мишљења и самосталног учења, чиме ученици постају средиште

---

\* miomira.djurđjanovic@gmail.com

дидактичког деловања. Истовремено, потребно је омогућити несметано испољавање креативности и оригиналности сваког појединца, јер то у значајној мери доприноси побољшању квалитета образовања (Видулин-Орбанић 2007:66).

Тимови експерата који су радили на реформи образовања у Србији, као и они у другим земљама у транзицији, суочили се са изазовом креирања функционалног, флексибилног и квалитетног система образовања у друштву које се брзо мења, али и са изазовом обликовања образовних курикулума. Притом треба имати у виду да је курикулум шири појам од појма наставног плана и програма јер обухвата циљеве и садржаје учења, услове учења и поучавања, као и критеријуме вредновања исхода учења (Видовић и сар. 2003). Покренуте реформске иницијативе у Србији (2000–2010) обележили су дисконтинуитети, како у области креирања образовне политике, тако и у процесу увођења промена у образовну праксу. Турбулентност и нестабилност образовног и друштвено-политичког контекста у нашој земљи током протекле деценије условили су пад опште ефективности реформских иницијатива и губитак мотивације кључних актера за успешно учествовање у образовним променама (Ђевић и сар. 2011; Станковић 2011).

Према мишљењу Иване Ђерић и Миље Вујачић, кључни актери су реформске процесе образовног система доживели као недовољно успешне јер нису били у довољној мери припремљени и подржани за спровођење бројних, интензивних и свеобухватних промена које су им „наметнуте“ у претходној деценији. Извесно је да код српских наставника постоји отпор према интензивним образовним променама, што може бити и последица континуираног притиска којем су изложени већ дуже време. Стога је потребно постићи равнотежу између онога што се од практичара очекује у образовним променама и подршке која им се у том процесу нуди, као и успоставити континуирани дијалог који ће резултирати решењима која су прихватљива за све кључне актере (Ђерић и Вујачић 2012:19).

### *Настава музике у Хрватској*

Музичка култура се у свету изучава у оквиру предмета који имају различите називе. Најчешћи назив таквог наставног предмета је *уметност* (eng. Art), а ученици захваљујући њему стичу знања из теорије, свирања, певања и плеса као елемената музике. Предмет који се бави уметношћу често је, посебно у основним школама, конципиран тако да фокус није на уметничком искуству већ на развоју вештина, тј. на уметничким факторима креативности и на стицању знања.

Осмогодишње основно школовање у Републици Хрватској регулисано је Законом о васпитању и образовању у основној и средњој школи (Народне новине 87/2008). Основно образовање, обавезно за сву децу, по-

чиње уписом у први разред основне школе у шестој години и траје до завршетка осмог разреда основне школе, односно до петнаесте године.

Васпитно-образовни циклуси, који прате развојна раздобља ученика и у том смислу чине целину, подразумевају неколико година школовања, тачније период у коме се заједнички васпитно-образовни циљеви усклађују са очекиваним и неопходним постигнућима сваког појединог ученика у току развојног циклуса.

Васпитно-образовни циљеви у Хрватској представљени су у *Националном оквирном курикулуму* који подразумева четири васпитно-образовна циклуса за стицање компетенција. Прва три циклуса националног курикулума односе се на период основне школе, при чему први обухвата период од првог до четвртог разреда, други обухвата пети и шести разред, а трећи циклус седми и осми разред. Последњи, четврти циклус односи се на период средњошколског образовања.

*Национални оквирни курикулум* обухвата различите образовно-васпитне области, међу којима значајно место заузима област уметности. Основни циљ проучавања ове области јесте, пре свега, подстицање интересовања ученика за уметност уопште, а затим и омогућавање стицања основа писмености у свим областима уметности (Национални оквирни курикулум 2011).

Према важећем наставном плану и програму за основну школу из 2006. године, „од школе се очекује да ученике научи учити“, а промене које се догађају у друштву „...намећу школи захтев за успостављање нове културе поучавања и учења...“ (Наставни план и програм за основну школу 2006: 10).

У свим разредима основне школе годишњи број часова намењених настави музичке културе износи тридесет и пет. Учитељ разредне наставе задужен је за реализацију наставе музике у прва три разреда, а у четвртом разреду то је задужење наставника предметне наставе или наставника разредне наставе, у зависности од начина организовања наставе у свакој појединачној школи.

Програм наставе музичке културе остварује се реализацијом тзв. *отвореног модела*, чији је идејни творац професор Павел Ројко (Шулентић-Бегић 2006). Отвореност програма огледа се у слободном избору наставних садржаја најпре од стране учитеља, а касније и предметних наставника. Обавезни део наставног садржаја у том моделу и даље су слушање и упознавање музике, али и друге активности које се у наставу музике могу увести слободним избором како наставника, тако и ученика (Исто: 66). Те активности, најчешће слободно изабране, могу бити: певање, свирање, музичке игре, дечје музичко стваралаштво, плес...

У савременој концепцији наставног предмета Музичка култура певање је (поред слушања) најчешће извођена активност, с тим што се улога певања сада знатно разликује од оне коју је оно имало у ранијим наставним програмима у Хрватској. Од музичких педагога се очекује да кроз

избор пре свега примерених песама теже квалитету у интерпретацији, јер „пропевавање“ песама без одређеног циља није у интересу наставе музике.

Наставни план и програм Музичке културе базиран је на психолошким и културно-естетским основама. Психолошки приступ полази од претпоставке да деца воле музику и да желе њоме да се баве, док се у оквиру културно-естетског поступка ученици постепено уводе у музичку културу. Од учитеља, а касније и од наставника, очекује се да поседује одређене музичке компетенције, с обзиром на чињеницу да је највећи део музичке наставе заснован на музичким активностима.

Посебан акценат ставља се на увођење стицања знања и искуства у садржај наставе, при чему се ученици, промовисањем модерног приступа без унапред утврђеног становишта и поделе музике на „добру“ и „лошу“, охрабрују да износе и аргументују сопствене ставове.

### *Настава музике у Србији*

Усавршавањем образовног система, оствареном кроз рад на пројекту „Развој школства у Републици Србији“ Министарства просвете и спорта Републике Србије, као и на пратећем пројекту „Развој стандарда и вредновање“, који је спровео Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, настали су Образовни стандарди за целокупно обавезно образовање. Пројектом су јасно формулисани образовни стандарди за област музике у односу на законски оквир – национални наставни план и програм – а на основу два национална тестирања која су уследила стандарди су успешно осмишљени и проверени. Утврђено је да би основни циљ образовног процеса наставе предмета Музичка култура требало да буде пружање релевантних и трајних знања, и то таквих знања која ученику неће користити само у другим наставним предметима него и у свакодневном животу.

Стандарди за област музике представљају релевантне показатеље актуелног стања музичког образовања на почетку 21. века у основним школама Србије. Истовремено, преглед стандарда омогућује увид у проблематику градива предмета Музичка култура у основној школи, као и предвиђање могућих исхода наставе музике. Стандарди су формулисани за сваку од четири подобласти:

- знање и разумевање;
- слушање музике;
- музичко извођење;
- музичко стваралаштво.

Независно од наставне јединице, ове четири подобласти присутне су у сваком наставном процесу. Анализа стандарда указује на постојање класификације по нивоима постигнућа, а сваки ниво постигнућа означава одређени квалитет у процесу сазнања.

Нада Ивановић истиче да је „...посебност музике, за разлику од других наставних предмета, у томе што се поред приче о њој, посредног упо-

знавања кроз препричавање материје, она и *догађа*, непосредно доживљава за време самог наставног процеса. Поред тога што може да буде значајно „средство“ развоја и академског успеха, она је и ради себе саме. Настава музике пружа искуство јединственог естетичког доживљаја, који је њен нераздвајни део, и чини је специфичном у односу на већину предмета у курикулуму“ (Ивановић 2007: 5).

Србија ипак, независно од економских, културних и социолошких околности, може да се похвали чињеницом да је почетком 21. века интегрисала оптимално учешће музичке културе у систем општег образовања. Истовремено, наставницима је омогућено да уводе креативне садржаје у музичку наставу, што првенствено значи да су се створили услови за неметан даљи развој нових програма, за њихову организацију и реализацију.

Важно је истаћи чињеницу да је због стања опремљености основних школа и стручног кадра могућност реализације било каквог, па и најидеалнијег плана и програма доведена у питање, а да се због специфичности наших услова наставе примена методичких поступака не може остваривати на исти начин као у развијеним земљама (Ђурђановић 2013).

Преношење знања и умећа преко одређених методичких поступака, као и приступ наставним садржајима, усмерени су, пре свега, на непосредни доживљај наставне материје и на разумевање које претходи усвајању знања (Сл. гласник РС 2/2008). Социјална и економска структура друштва одувек је значајно утицала на садржаје образовања изражене кроз наставне планове и програме.

Метод рада у настави Музичке културе у основним школама Србије подразумева активан разговор ученика и наставника, али и стимулисање разговора између самих ученика. Ученици кроз разговор, понављање, вежбање певања или свирања, или кроз активно слушање музике, могу на часу да науче све што је потребно. Песме се уче по слуху, али и из нотног текста. Композиције се слушају методским поступком – активним слушањем током ког ученици прате кретање мелодије, ритам, темпо, динамику и друге значајне елементе музике.

Мелодијске и ритмичке појаве трајно се усвајају захваљујући песмама наученим по слуху. Музички инструменти се упознају кроз слушање одговарајућих примера, а да би се инструмент што боље звучно представио потребно је за сваки инструмент имати што више звучних примера. Ритмичке импровизације, кретање уз музику, свирање, требало би организовати потпуно слободно, водећи притом рачуна само о значају музике.

Начин на који су курикулуми, стандарди и сви остали стратешки документи осмишљени унутар образовног система Хрватске и Србије представља огледало значаја образовања у друштву. Иако се у самом наставном процесу могу јавити већа или мања одступања од прописаног оквира, постулати на којима је базиран, прецизност формулација, ширина перспективе, актуелност приступа, јасни су индикатори пажње која је предмету посвећена и пута који је трасиран за његов даљи развој. Управо из тог разлога

сматрамо да је важно изучавати различите праксе и искуства у оквиру ове проблематике, а посебно када је у питању музичко образовање, јер је познато какав може бити његов развојни потенцијал уколико се на прави начин осмисли и реализује, али и какве су могуће последице ако се настави са тенденцијама његовог свођења на изборни предмет, којих смо такође свесни. Стога је важно препознати примере добре праксе и осмислити начин на који они могу бити квалитетно инкорпорирани у већ постојеће документе, јер то може представљати један од кључних момената за будућност музичког образовања у хрватском и нашем школском систему, који је, због процеса транзиције, бројних реформи спроведених у различитим областима и под различитим утицајима, у опасности да задржи и усвоји погрешне елементе.

### Литература

- Видовић и сар. 2003: V. Vidović, M. Rijavec, V. Vlahović Štetić i D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP.
- Видулин-Орбанић 2007: S. Vidulin-Orbanić „Društvo koje uči“: Povijesno-društveni aspekti ... *Metodički obzori* 2/1.
- Ђевић и сар. 2011: R. Đević, S. Anđelković, M. Marušić, Projekat „Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (11–23), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ђерић, Вујачић 2012: И. Ђерић, М. Вујачић, Кључни принципи и улоге актера образовних промена, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(1), 7–23.
- Ђурђановић 2013: М. Ђурђановић, *Настава музике у Србији у 19. и 20. веку*, у припреми (одобрено) за штампу.
- Ивановић 2007: Н. Ивановић, *Методика општег музичког образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Народне новине 87/2008: Narodne novine, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*.
- Наставни план и програм за основну школу 2006: *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Национални оквирни курикулум 2011: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Службени гласник РС, 2/2008.
- Станковић 2011: D. Stanković, *Obrazovne promene u Srbiji (2000–2010)*; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (41–62), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Шулентић Бегич 2006: J. Šulentić Begić, *Primjena otvorenog modela nastave glazbe. Život i škola*, br. 15–16, 97–104.



## УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ПРОМЕНЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

Савремени друштвени процес доста утиче на реформу система образовања у свим земљама, тако што намеће потребу коришћења искуства других земаља водећи рачуна о својим специфичностима, својој традицији и правцима и могућностима свог развоја. Наиме, образовни системи појединих земаља треба да буду отворени за коришћење искуства других земаља и за пружање доприноса светском процесу реформе образовног система (Лајшнер 1996: 18-24).

Данас је све бржа интеграција у савременом образовању на регионалном и светском нивоу, све је више земаља које заједнички проучавају поједина питања, утврђују заједничка програмска језгра, заједничке – међународне дипломе, изграђују заједничке информационе системе са јединственом базом података, заједнички стандардизују педагошке терминологије итд.

Глобализација и велике промене које се дешавају у 21. веку су довеле до појаве низа супротности чијем савладавању треба да допринесе образовање. Основне супротности су:

- супротност између глобалног и локалног,
- супротност између универзалног и индивидуалног,
- супротност између традиције и иновација.

Прва последица *супротности између глобалног и локалног* се може поједностављено протумачити као губитак моћи нације који је некада поседовала. Али, такође, постоји и супротан утицај. Глобализацијом се ствара нова одговорност локалне средине јер јој се пружа већа аутономија.

Процес глобализације се може сликовито описати као "додир" различитих цивилизација који може бити праћен различитим сукобима и међусобном сарадњом, па и процесом међусобног прожимања. Али, тај додир различитих нација не значи нужно њихово сукобљавање и нестајања једне од њих. Процесом глобализације су обухваћени различити народи са свим својим специфичностима којих не треба да се одрекну. Глобализација треба да се остварује уз уважавање особености нација и суверености држава које у њој учествују како би настала јединствена цивилизација као заједништво човечанства које прихвата веровања, праксу и институције људи широм света. Сматра се да је могуће постати грађанин света, а сачувати национални идентитет.

---

\* sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

Што се тиче друге дилеме – *супротности између универзалног и индивидуалног утицаја* – најбоље се може протумачити кроз питање како прихватити универзалне вредности, системе, стандарде и норме, а не одређи се личног интегритета и културног и националног идентитета. Могуће је формирати универзалне циљеве који ће бити надређени и који неће искључити индивидуалне циљеве сваке нације. Тако, универзално у себи мора да садржи и индивидуално.

Заједнички циљ свих европских земаља јесте развој међусобног зближавања европских народа и држава и њихово повезивање на новим основама. С тим циљем, образовање треба да помогне младим људима да прихвате европски идентитет, а да се при том не лише светске припадности, ни националних, регионалних или локалних корена. Уз специфичне националне (индивидуалне) циљеве образовања могуће је формулисати и универзалне као што су: образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи, промоција свих талената, креативности, лични развој, критичко мишљење, самосталан рад, поштовање вредности као што су демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности; широко опште образовање; поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје (Марковић 1999: 18).

У последње време се често можемо сусрести са чињеницом да је постао тренд да мислимо да смо савремени и модерни ако критикујемо све што је наше, индивидуално и национално и ако безрезервно и некритички прихватамо туђе. Ова појава нас може довести у другу крајност, губљења личног идентитета и индивидуалних специфичности.

Могуће је на различите начине тумачити *однос између традиције и иновација*. Неки традицију поистовећују са старим, превазиђеним, са нечим што кочи, успорава и смета усклађивању образовања са новим друштвеним променама и условима. Према другом схватању, треба по сваку цену очувати традицију, задржати прошло и постојеће, оно што је давало резултате, не ићи олако у његово мењање јер се тиме чува континуитет, а то ствара сигурност у образовању. Ни једно ни друго схватање није рационално ни научно одрживо, па ни прихватљиво.

Ако под традицијом подразумевамо оно што је било постигнуто, што је постојало и давало резултате, што се стално критички преиспитује и сучељава са промењеним и стално мењајућим условима у којима се образовање остварује, при чему се задржава само оно што је перспективно и представља стварну и трајнију вредност, онда тако "прерађена" традиција постаје неизбежна основа за иновације, за ново и будуће. У том случају, нема сукоба између традиције и иновације. Важно је да се пре сваког мењања постојећег изврши детаљно и критичко преиспитивање и оцењивање (Поткоњак 1996: 9-10).

Савремено друштво карактеришу динамичке промене и интензиван развој *информационих и телекомуникационих технологија*, чиме се стварају услови за квалитативне промене у свим сферама друштва, а посебно у

образовању. Према подацима неких истраживања спроведених у САД, целокупно људско знање акумулирано до 1900. год. се удвостручило за следећих 50 година, да би до следећег удвостручавања дошло већ 1960. године, а затим се иста појава понављала на сваких 5-8 год. Експлозија нових знања је довела до појаве информатичког друштва у којем су архивирање, обрада и пренос информација засновани на савременим технологијама. Тако је информатичка писменост постала нужан и неопходан услов људског функционисања ( Мандић 1996: 279).

Информационо друштво подразумева појаву и развој интерактивног учења на даљину. Савремене медије (попут ТВ, компакт дискова, рачунара и других аудио-визуелних уређаја) могуће је спојити у јединствен интерактивни систем. Такав систем може да служи ученику као извор целокупних информација, тако да из своје куће, путем рачунара може да прати наставу, чита прописану литературу, посматра одређене процесе у форми 3-Д симулације и сл. На овај начин је могуће успоставити и потпуну комуникацију са стручњацима из одређене области постављањем питања, захтевањем додатних објашњења, разменом видео-снимака, вођењем сајбер конференције и сл.

Значајан проблем организације и извођења наставе је "раскорак" између савремених технологија које доноси информатичка ера и садржаја и метода васпитно-образовне делатности које се примењују у настави. Савремене информационе технологије пружају могућности *интерактивног учења*, са максималном активношћу ученика у сазнавању, па је зато неопходно да се информатизацији школа и оспособљавању учитеља за рад са новим технологијама посвети посебна пажња, како би се иновирали садржаји и технологија извођења наставе у свим наставним предметима.

Анализом свих наведених фактора промена у савременом друштву долазимо до питања *каког човека захтева то наступајуће друштво*, која својства личности, особине, знања и умења треба код њега образовањем развијати? Тако долазимо до питања *циља образовања и васпитања*. Можемо уочити да је у великој мери разбијен и напуштен ранији систем вредности, наметнуле су се као примарне материјалне вредности, а нису формулисани нити конституисани нови системи. Све више човек себе ставља у центар система вредности, себе као индивидуално људско биће са својим правима и одговорностима, а све више са циљем задовољења "тржишних" захтева и личних потреба. Све више се социјални циљеви потчињавају индивидуалним. Како је онда могуће у таквим условима организовати образовање и усмерити васпитно-образовну праксу у правцу остваривања недовољно јасних циљева и задатака образовања? Можда се одговори могу лакше наћи ако се посматра само когнитивна сфера човекове личности (професионализам, стручност, ниво техничко-технолошке радне оспособљености и сл.). Проблем настаје покушајем дефинисања циљева образовања у морално-социјалној сфери човекове делатности.

Оно што се данас засигурно зна јесу следеће карактеристике савременог човека: оспособљеност за самостално мишљење и одлучивање (аутономија), креативност, иницијативност, прилагодљивост, критичко мишљење, отвореност и пријемчивост за ново, поседовање одређених знања и оспособљеност за стално учење и самообразовање, као и за коришћење тог знања... Недоумице се јављају у покушају да се одговори на питање како на најрационалнији и најквалитетнији начин постићи такав циљ.

Када је реч о систему вредности, о етичко-друштвеном аспекту образовања и васпитања савременог човека, онда основна полазишта још увек нису довољно јасна. „Велике друштвене промене, однос малих и великих народа, развијених и неразвијених земаља, богатих и сиромашних држава, моћних и оних који то нису, односи међу народима и државама, црквама и верама, изградња 'новог светског поретка', 'транзиција' у бившим социјалистичким земљама и сл., срушили су постојеће системе вредности, а нови нису још створени. *Никада се више него данас није говорило о 'демократичности', 'слободи' човека и народа, 'правима човека', 'једнакости и равноправности' народа, етничких група, раса, вера, никад више о 'хуманости', 'поштовању' сваког човека и сл., а никада свега тога није било мање него данас, никада те 'вредности' нису биле тако грубо нарушаване – ни за појединце, ни за читаве народе и државе – као у ово наше време. Никада раније није иза тако лепо срочених 'вредности' и фраза стајало толико лажи, обмана, лицемерја, цинизма, превара и себичних интереса – при чему се и те како злоупотребавају савремене научно-технолошке тековине“ (Поткоњак 1996: 14).*

У професионалном образовању и усавршавању учитеља важно је уочити да наука, технологија и знање не доносе човеку и човечанству само користи, него се у много случајева злоупотребавају на различите начине против човека и његовог природног, социјалног и просторног окружења. Ни опстанак човека и човечанства нису више загарантовани. Важно је код савременог човека развити мудрост – тј. знање које помаже да се нове тековине науке и технологије примене тако да се омогући опстанак, добробит и духовни, интелектуални и материјални развој човечанства. Будуће учитеље треба упознати са етичким димензијама употребе науке, технологије и савременог сазнања.

*Морална компонента циља образовања уопште је у савременом друштву веома запостављена и стављена у други план у односу на интелектуалну, стручну, професионалну и прагматичну компоненту.* Савремено друштво је засновано на претераној инструментализацији свега са циљем постизања напретка и материјалних вредности.

Наведене промене у савременом друштву значајно су утицале на промену улоге учитеља у образовању младих. Квантитативна експанзија образовања током последњих неколико деценија учинила је наставну професију најмасовнијом. Данас, само у основним и средњим школама у свету ради преко 50 милиона наставника. Експанзија ове професије извршила је

негативан утицај на квалитет. Као последица тога дошло је и до слабљења угледа наставничке професије, а самим тим и друштвеног и материјалног положаја. То је један од основних разлога што ово занимање постаје све мање привлачно за најспособније међу младима. Зато се данас све чешће сусрећемо са порастом флукуације кадрова и учесталим напуштањем ове професије.

У модерној школи за 21. век учитељу се приписује низ нових улога. Од њега се очекује да: негује топле међуљудске односе у одељењу, уважава ученикове потребе, проблеме, интересовања, могућности, да подржава и афирмише личност ученика, прати и упознаје његов развој, подстиче позитивну социјалну климу у одељењу, дијагностикује индивидуалне способности ученика, ствара позитивну емоционалну климу у одељењу, да негује демократске, партнерске односе са ученицима, да ради индивидуално са ученицима, подстиче развој учениковог самопоуздања, да изграђује осећај одговорности и заједништва... (Влаховић 2001: 367-372). Савремени учитељ треба све више да губи улогу предавача, извођача наставе и посредника који преноси знања, а све више да поприма улогу *креатора и аранжера* подстицајне средине за учење, *покретача ученика на самоактивност, тимски рад и истраживање*. Нове улоге од учитеља захтевају не само оспособљавање за васпитно-образовно деловање у настави, већ и оспособљавање за припрему ученика за живот и рад у породици, у сложеној друштвеној заједници, у слободном времену итд. (Ценић, Дедић 2003: 103).

Према схватању Н. Сузића (Сузић 2005: 177), за квалитетну савремену школу неопходан је квалитетан наставни кадар. Да би се то постигло, учитељ треба да задовољи три основна критеријума: 1) *формални критеријум* (образовање, стручно усавршавање, практично искуство и звање остварено професионалним напредовањем); 2) *мање формални критеријум* (предавачки квалитет учитеља, стил и начин рада у настави, тимске сарадничке способности, комуникацијске способности и отвореност за учење у струци); и 3) *неформални критеријум* који се односи на квалитет рада учитеља који се тешко мери, али се лако може препознати на делу (ентузијазам, мотивација за рад са децом, флексибилност, креативност и визионарство).<sup>1</sup>

Наведене карактеристике су само неке важније карактеристике процеса глобализације које у значајној мери утичу на промене система образовања уопште, а самим тим и на промене образовања учитеља (циља образовања, садржаја учитељске професије, метода и облика образовања

---

<sup>1</sup> Формални критеријум није суштински. На пример, учитељ може имати 20 година радног искуства по формалном критеријуму, а суштински само једну годину коју двадесет пута понавља. Мање формални критеријум се тако назива јер не постоје строги формални захтеви које наставник верификује пред релевантним институцијама. Неформалне критеријуме ученици осећају "шестим чулом" и врло високо вреднују. Учитељи са израженим овим квалитетима су омиљени међу ученицима и њиховим родитељима.

учитеља, вредновања постигнућа и сл.). Важно је суочити се са тим карактеристикама, узети их у обзир. Уколико оспособимо будуће учитеље да се на прави начин „носе“ са предностима, али и изазовима савремених промена у друштву, можемо очекивати добро припремљене будуће генерације за време које је пред њима (а не иза њих). Грешке су могуће, али је битно не остати слеп пред њима.

### Литература

- Влаховић 2001: Б. М. Влаховић, *Путеви иновација у образовању*, Београд: Едука.
- Лајшнер 1996: Д. Лајшнер, *Образовни систем у Европи*, Београд: *Директор школе*, бр.3, 18-24
- Мандић 1996: Д. П. Мандић, *Информатизација наставног рада на учитељском факултету*, у: Б. Влаховић (ред.), *Иновације и традиција у образовању*, Зборник радова, Москва, Београд: Заједница учитељских факултета Србије и Руска академија образовања, 279-293.
- Марковић 1999: Д. Ж. Марковић, *Глобализација и образовање међународног усмерења*, у: М. Вилотијевић (ред.), *Педагошка реформа школе*, Зборник радова руско-југословенског симпозијума, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 18-23.
- Поткоњак 1996: Н. Поткоњак, *Образовање: традиција и иновације у условима социјалних промена*, у: Б. Влаховић (ред.), *Иновације и традиција у образовању*, Зборник радова, Москва, Београд: Заједница учитељских факултета Србије и Руска академија образовања, 9-10.
- Сузић 2005: Н. Сузић, *Педагогија за 21. вијек*, Бања Лука: ТТ Центар.
- Ценић, Дедић 2003: Ц. Ценић, Ђ. Дедић, *Прилог актуелном проблему образовања наставника у Србији*, у Р. Николић (ред.), *Образовање и усавршавање учитеља*, Зборник, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 103-117.

Живорад М. Марковић\*  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука  
Катедра за дидактичко-методичке науке  
Горан В. Шекељић  
Универзитет у Крагујевцу  
Учитељски факултет Ужице  
Катедра за дидактику, образовну  
технологију и методике образовања

DOI 10.7251/NSFF14011413M

Стручни рад

## ЕУРОФИТ БАТЕРИЈА – ЛОШ И ДОБАР ПРИМЕР ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ\*\*

### Увод

Професори физичког васпитања имају задатак и обавезу да прате физички развој и развој моторичких способности њихових ученика у оквиру наставе физичког васпитања.

Појам *моторичка способност* различито се схвата и тумачи од стране стручњака у физичкој култури. Користе се изрази попут: „физичка способност“, „биомоторичка димензија“, „психофизичка способност“, „антропомоторичка својства“, „кинезиолошке способности“ и други. Да би се појаснило речено, могу нам послужити дефиниције стручњака из области физичке културе.

Моторичке способности представљају 'conditio sine qua non' (услов без кога се не може) у сваком учењу кретних задатака неке одређене технике, па се може сматрати да представљају базичну вредност у укупном простору човекове моторике. Моторичка способност је онај део опште психофизичке способности који се односи на одређени ниво развијености основних кретних латентних димензија човека, које условљавају успешно извр-

---

\* zimarkovic@yahoo.com

\*\* Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Р Србије“ под бројем III47015, а као део подпројекта “Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р Србије” који се финансира од стране Министарства за просвету, науку и технолошки развој Р Србије – Циклус научних пројеката 2011-2014.

Рад је реализован у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе“ под бројем 179026, који се финансира од стране Министарства за просвету, науку и технолошки тазвој Р Србије – Циклус научних пројеката 2011-2014.

шавање кретања, без обзира да ли су те способности стечене тренингом или не (Курелић и др. 1975: 9).

Моторичке способности условљене су генетским фактором, у већој или мањој мери, али се на њихов развој може утицати и посебним третманом. Од нивоа развијености основних моторичких способности зависиће и успешност у савладавању нових кретних навика.

Од школске 1972/73. године, на основу закључака Просветно-културног већа Скупштине града Београда из 1971. године о мерама за унапређење наставе физичког васпитања, Градски секретеријат за образовање донео је одлуку да се почне са сталним праћењем физичког развоја и моторичких способности ученика и ученица основних и средњих школа Београда.

Тако је створен *Систем сталног праћења физичког развоја и моторичких способности ученика и ученица основних и средњих школа Београда*, другачије назван „Систем тзв. повратних информација о физичком развоју и развоју моторичких способности београдске омладине“, који је функционисао 24 године (Иванић 1996).

За узимање података о физичком развоју и моторичким способностима конструисане су батерије тестова према узрасним категоријама. Сви тестови су изабрани на основу научних сазнања, искустава и одређеног броја истраживања презентираних кроз објављене научне радове из ове области. Услед различитих услова за процену моторичких способности у школама, батерија тестова није могла да обухвати велики број тестова, па је из тог разлога одабран по један тест за праћење основних компоненти моторичких способности човека, а то су: снага, брзина, издржљивост и флексибилност (гипкост).

Структура фактора снаге је до сада најчешће и највише изучавано подручје моторичких способности. Аутори су, поред генералног фактора, установили и постојање акционих и тополошких фактора силе и снаге.

Често се снага и сила представљају као две различите и релативно независне моторичке способности. Сила (јачина) је способност мишића да развије велику силу у изометријским условима или против спољног оптерећења при малим брзинама скраћења. Снага је способност мишића да делује релативно великим силама против мањег спољашњег оптерећења, при великим брзинама скраћења (Јарић и Кукољ 1996: 18). Према акционом фактору, снагу делимо на: експлозивну, репетитивну и статичку. Овај рад третираће, према акционом фактору, статичку снагу. Статичка снага је "способност задржавања веће изометријске контракције мишића којом се тело одржава у одређеном положају" (Курелић и др. 1975: 10).

Неки од усвојених тестова током времена показивали су своје слабости али их је било тешко заменити другим из формалних разлога. И поред свих тешкоћа, током периода примене Система, ипак су извршене одређене корекције, а најзначајнија је извршена 1995. године.



### Батерије тестова

У свету и у Србији примењиване су и примењују се различите батерије тестова за праћење моторичких способности деце. Најпознатије и најчешће коришћене батерије тестова у настави физичког васпитања су следеће:

Тестови за процену припремљености млађег школског узраста – према Зациорском, одобрени од Међународног комитета за стандардизацију тестова физичке припремљености, основаног на Међународном конгресу спортских наука, одржаном у Токију 1964. године, јесу следећи: трчање на 50 m, динамометрија шаке, згибови, издржај у згибу, скок удаљ из места, лежање–сед за 30 sek, дубоки претклон у стојећем ставу, дубоки претклон у седећем положају, трчање на 4x10 m и трчање на 600 m (Кукољ 2006: 222).

Од 1958. до 1980. године најпопуларнија тест батерија у Америци била је она коју је сачинио Амерички савез за здравље, физичко васпитање, рекреацију и плес (American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance, ААНРЕД). Ова батерија тестова се састојала из два дела: тестови за процену способности (трчање–ходање на 600 јарди, спринт на 50 јарди и бацање лоптице удаљ) и тестови здравствене – физичке способности (стој на једној нози, издржај у вису, склекови и трбушњаци).

Куперов институт и ААНРЕД су 1993. године оформили савез за промоцију физичке активности код младих, тзв. *Фитнесграм*, који постаје официјална батерија тестова за процену физичке и здравствене способности.

Фитнесграм се састоји из три компоненте које су идентификоване као важне за опште здравље и телесну функцију и то су: аеробна способност (пацер тест, тест трчања–ходања на једну миљу и тест ходања за старије од тринаест година); телесна композиција (процена телесних масти – мерених на надлактици и потколеници и *body mass index*) и мишићна снага, мишићна издржљивост и флексибилност (абдоминална снага и мишићна издржљивост – трбушњаци, снага и мишићна издржљивост екстензора трупа – подизање трупа, снага и издржљивост горњег дела тела – избор између склекова, модификованих згибова или издржаја у вису и флексибилности – избор између дубоког претклона и искрета палицом).

У Словенији од 1989/1990. године постоји организовано систематско праћење раста и развоја деце и младих путем батерије тестова „*Sports educational chart*“ и компјутерског програма *GRAPH sports educational chart*.

У Систем су укључене основне и средње школе, као и факултети. Пристанак на тестирање ученика у основној школи дају родитељи, док у средњој школи и на факултетима пристанак дају сами ученици и студенти.

У периоду од 01.04. до 20.04. сваке године изводе се тестирања у свим школама, као и на свим факултетима, следећом батеријом тестова за процену моторичких способности: тапинг руком за 20 секунди, скок удаљ,

лежање-сед за 60 секунди, полигон натрашке, дубоки претклон на клупици, трчање на 60 метара и трчање на 600 метара (Кукољ 2006: 225).

### *Батерије тестова у Србији за узраст 7–19 година*

За процену моторичких способности *млађег школског узраста* у Србији, у периоду од 1978. до 1995. године, Батерија је обухватала следеће тестове: премештање кутија – за процену координације, а од 1984. године скок удаљ из места – за процену снаге ногу; чунасто трчање на 3x10 m – за процену опште брзинске способности; бацање медицинке од 2 kg удаљ – за процену опште снаге и одбијање лопте од зида – за процену спретности. За процену моторичких способности од 1995. године Батерија је обухватала следеће тестове: скок удаљ из места – за процену снаге ногу; одбијање лопте од зида – за процену спретности; бацање медицинке од 2 kg удаљ – за процену опште снаге тела и трчање на 30 m из летећег старта – за процену брзине.

Батерија тестова је једним делом промењена и обухвата следеће тестове: одбијање лопте од зида – за процену спретности, бацање медицинке од 2 kg удаљ – за процену опште снаге трупа, скок удаљ из места – за процену снаге ногу, вис у згибу – за процену изометријске силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта, трчање на 30 m из високог старта – за процену брзине, дубоки претклон на клупици – за процену покретљивости и чунасто трчање на 20 m са прогресивним повећањем брзине – за процену максималне аеробне издржљивости (Крагујевић 2005: 203-204).

Батерија тестова за старији школски узраст обухвата следеће тестове: згиб у вису мешовитом за ученице и згиб у вису слободном за ученике, скок удаљ из места, одбијање лопте од зида са удаљености од 3 m, бацање медицинке од 4 kg, трчање на 30 m и трчање, на 500 m за ученице и на 800 m за ученике.

За средњешколски узраст батерија обухвата следеће тестове: згиб у вису мешовитом за ученице и згиб у вису слободном за ученике, скок удаљ из места, одбијање лопте од зида са удаљености од 3 m, бацање медицинке од 6 kg за ученике и од 4 kg за ученице, трчање на 30 m и трчање на 500 m за ученице и трчање на 800 m за ученике.

### *Еурофит батерија*

Еурофит батерија је стандардизована батерија тестова препоручена од стране Савета Европе (Council of Europe, Committee for the development of sport European test of physical fitness), која служи за процену физичког развоја и моторичких способности деце школског узраста. Идеја за настаanak ове батерије тестова настала је још давне 1987. године, са жељом да се створи батерија тестова која ће бити једноставна за примену, економична и примењива у различитим школским условима, а да притом сви тестови које

она садржи буду стандардизовани, како би се резултати могли упоређивати широм Европе. Еурофит батерија се, поред најосновнијих процедура за процену физичког развоја, састоји из девет моторичких тестова који покривају флексибилност, брзину, издржљивост, равнотежу и снагу. Примењује се од 1988. године у школама широм Европе, а од 1995. године публикована је и слична Еурофит батерија тестова за одрасле.

Еурофит батерија се састоји из следећих тестова за процену моторичких способности: тапинг руком за 25 додира бољом руком – за процену сегментарне брзине руке, динамометрија доминантне руке – за процену статичке силе доминантне руке, стајање на једној ноzi – за процену равнотеже, вис у згибу – за процену изометријске силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта, скок удаљ из места – за процену експлозивне снаге опружача ногу, лежање–сед за 30" – за процену репетитивне снаге трбушних мишића и прегибача у зглобу кука, чунасто трчање на 10x5 m – за процену брзине, претклон са досезањем у седу за процену нивоа флексибилности (покретљивости) и истрајно чунасто трчање на 20 m за процену максималне аеробне издржљивости (Кукољ 2006: 224).

Наведене батерије у свом саставу имају већи број истих тестова. Тест издржаја у згибу заступљен је у свим наведеним батеријама. Циљ овог рада је да укаже на лошу дискриминативност теста за процену статичке силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта.

### *Методологија рада*

Овом раду полазећи од основних критеријума за класификацију научних истраживања, могуће је доделити атрибуте експерименталног опсервирања простора латентних моторичких способности. Истраживањем је обухваћено 1000 ученика основношколског и средњошколског узраста. За процену изометријске силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта, примењен је моторички тест вис у згибу по упутствима за тестирање (Кукољ и др. 1996: 196-200).

*Опис теста:* Што дуже одржавање положаја у згибу на вратилу.

*Средства:* Вратило пречника од 2.5 до 4.0 cm, такве висине да испитаник са највећом висином у згибу стопалима не додирује тле, струњача испод вратила, столица или клупица, штоперица и магнезијум.

*Упутство испитанику:* Станите на столицу и натхватом се ухватите за вратило, брада изнад притке. У згибу издржите што дуже, а да брадом не додирујете притку. Тест се завршава када висина очију падне испод притке.

*Упутство мериоцу:* За "комотно" заузимање положаја у згибу испитанику омогућити употребу столице на коју може да се попне. Када се укључи штоперица, помоћник склања столицу. Испитанику можете помоћи и тако што ћете га подићи на потребну висину, ухвативши га за натколенице. Не дозволите му да се њише, бодрите га. Штоперица се зауставља када

испитаник више не може да издржи положај који се захтева. У току тестирања се не саопштава време које је протекло.

*Вредновање:* Бележи се време издржаја у згибу са тачношћу од десетинке секунде.

Сви подаци обрађени су поступцима дескриптивне статистике и приказани табеларно.

### Резултати

Увидом у добијене резултате можемо констатовати побољшање резултата у тесту вис у згибу на финалној процени за 125 десетинки. Просечне вредности процењиване варијабле налазе се у релативно могућим границама за ученике средње школе. Важно је истаћи да се протоколом теста процена прекида када ученик оствари издржај у трајању од 1200 десетинки.

Веће одступање од средње вредности, на шта указује стандардна девијација, на финалној је процени и износи 236.80. Распон минималних и максималних вредности је за 16 десетинки већи на финалној процени (Табела 1).

Табела 1. Централни и дисперзиони параметри варијабле – Вис у згибу ученика на иницијалној и финалној процени (Марковић 2009)

Варијабле	М	СД	Грш.	Мин.	Мах.	КВ	Инт.	пов.	Скј.	Курт.	КС-р
ЕФЗГ-и	480.35	225.77	22.14	22.00	1075.00	47.00	436.43	524.26	.21	.17	.993
ЕФЗГ-ф	543.56	236.80	23.22	29.00	1200.00	43.57	497.49	589.62	.16	.17	.998

Централни и дисперзиони параметри резултата теста вис у згибу налазе се у релативно могућим границама и не одступају битније од очекиваних вредности за ученице средњих школа. До побољшања на финалној процени је дошло за 98.16 десетинки. На повећану нехомогеност резултата на финалној процени упућују и веће вредности стандардне девијације од 39.59 на финалној процени. Распон минималних и максималних вредности је за 176 десетинки већи на финалној процени (Табела 2).

Табела 2. Централни и дисперзиони параметри варијабле – Вис у згибу ученица на иницијалној и финалној процени (Марковић 2009)

Вариј.	М	СД	Грш.	Мин.	Мах.	КВ	Инт.	пов.	Скј.	Курт.	КС-р
ЕФЗГ-Еи	176.96	120.90	17.10	10.00	540.00	98.32	142.59	211.33	1.01	.76	.999
ЕФЗГ-Еф	275.12	160.49	22.70	37.00	743.00	58.33	229.50	320.74	.97	.72	.889

У табели 3 се уочава да 15% ученика и 20% ученица нису могли да остваре време дуже од 50 десетинки. За њих је овај моторички задатак

представљао оптерећење максималног интензитета и може се рећи да је процењивана алактатна компонента анаеробне издржљивости.

За друге ученике који су били у стању да у вису издрже дуже од једног минута, ово оптерећење је било умерено интензивно (бар до самог краја теста), где је рад обављан у претежно аеробним условима. Намеће се закључак да се код различитих ученика, у зависности од силе којом располажу, овим тестом процењују различити видови издржљивости.

Одржавање изометријске контракције при оптерећењу које износи најмање 60% максималне вољне контракције изазива готово потпуну оклузију крвних судова који снабдевају мишићно ткиво, јер притисак згрченог мишића превазилази систолички артеријски притисак (De Vris 1976).

Табела 3. *Процентуалне вредности виси у згибу за ученике и ученице (Шекељић 2009)*

Време (s)	0	50	100	200	300	400	500	600
Ученици	12%	3%	26%	23%	7%	1%	06%	1%
Ученице	6%	4%	13%	27%	14%	8%	6%	1%

Добијене резултате потврђује истраживање Стурзе-Милић. Увидом у табелу 4, можемо констатовати ниске просечне вредности за млађи школски узраст, ученике и ученице који нису успели тест ни да започну и максималне резултате који су далеко од максималних за дати узраст.

Табела 4. *Централни и дисперзиони параметри варијабле – Вис у згибу за ученике и ученице (Стурза-Милић 2009)*

Varijabla	M	Sd	Min	Max	Cv %	Skew.	Kurt.	KS-p
ЕФЗГ -М	18.447	15.370	0.00	68.00	18.35	1.302	.985	2.374
ЕФЗГ -Ж	11.145	10.939	0.00	83.00	98.11	2.615	9.682	2.908

Анализом вредности стандардних девијација запажа се да су добијене вредности ове мере варијабилности приближне средњим вредностима, што указује на већу распршеност резултата од математичког очекивања. Коефицијент варијације је код ученица 98.11%, што упућује на закључак да тест за субузорок девојчица нема задовољавајућу дискриминативност и хомогеност. Вредности скјуниса указују да је тест претежак за овај узраст и да због тога преовладавају слаби резултати. Повећани куртозис сведочи о спљоштеним расподелама и повећаној дискриминативности. На основу анализе нормалности распореда (Колмогоров-Смирновљевог теста), може се закључити да дистрибуција фреквенција значајно одступа од нормалне дистрибуције фреквенције (вредности су веће од 1,96).

### Закључна разматрања

Разлози нехомогености резултата при процени изометријске силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта ученика и ученица основне и средње школе су комплексне природе и тешко их је објаснити без интегралног приступа проблему. Део варијабилитета се може објаснити неслагањем биолошке старости са хронолошком старошћу код ученика, односно различитошћу у зрелости моторичких способности. Чињеница је да биолошки узраст не одговара увек календарском, да су индивидуалне разлике међу ученицима истог узраста велике (Грандић 1997 и Кукољ 2003). Период млађег школског узраста карактеристичан је по значајном варијабилитету, непотпуно изграђеним и недовољно диференцираним моторичким структурама које се још увек налазе у међусобној зависности, како је то приметио Турек (2006), што додатно ствара проблеме у процени и интерпретацији резултата. Тест је под утицајем мотивационих фактора (Лазаревић и др. 1992). Мотивациони фактор може бити изражен у виду *компетитивног* извођења теста (Марковић и Вишњић 2008а). Веће вредности добијене су када су тест истовремено изводила два ученика упарена у односу на резултате из претходне процене. *Амбијентално окружење* је веома битно у мотивисању ученика и ученица да истрају у вису. Веће вредности при процени се добијају када се тест изводи у присуству мериоца и других ученика, него само мериоца (Марковић и Георгијев 2008б).

Матић (1976) је мењао услове тестирања (ученици сами у сали, подстицани од наставника или мериоца, присуство супротног пола). Добијао је различите резултате, а присуство супротног пола има много јачи ефекат на ученике и њихово истрајавање.

Важан мотивациони фактор је саопштавање протеклог времена и подстицање ученика од стране наставника да истраје у вису. У поновљеним мерењима често се добијају слабији резултати, где један број ученика без икаквог разлога прекида тестирање без објашњења. Ово се може објаснити осећајем великог бола у *m. biceps brachii* за време и након процене. Бол траје данима и појачава се при флексији и екстензији у зглобу лакта. Да би избегли непријатан бол у следећој процени, ученици одустају знатно пре него што дође до крајње исцрпљености мишића.

Слаба страна теста је непредстављање резултата одговарајућим мерним јединицама. У овом тесту се процењује сила руку и раменог појаса, а резултат је изражен у секундама (s). Секунд је мерна јединица за време, а у међународном систему мерна јединица за силу јесте њутн (N).

У вису у згибу доминира ангажовање појединих мишића, или мишићних група, раменог појаса и руку у изометријском режиму рада. Резултат, поред изометријске мишићне силе, зависи и од антропометријских карактеристика испитаника (телесне масе) и биомеханичких елемената (дужина полуге подлактице и надлактице и угла између њих). Из овога произлази да оптерећење на тесту није једнако за ученике различитих телесних

маса. Ученици веће телесне масе трпе веће оптерећење због чега се може рећи да је овај тест само стандардан (изводи се на исти, протоколом тачно утврђен начин), али не и стандардизован (исти у јединицама рада). Наиме, да би тест био стандардизован неопходно је да спољашњи (механички) рад за све ученике буде исти, што у овом тесту није случај. Спољашњи рад, према основном закону механике, у највећој мери зависи од телесне масе. Зато је обављени механички рад за ученике различитих телесних маса различит (Шекељић и сар. 2013).

Коефицијент урођености статичке силе је веома мали, што значи да може доста да се утиче на развој у тренажном процесу и након школског узраста. Свој максимим достиже око 32. године.

*Општа констатација упућује да је наука физичке културе млада научна дисциплина, која још увек трага и развија своју научну методологију, истраживачке технике и инструменте. Еурофит батерија препоручена је од Савета Европе за примену у настави физичког васпитања. Она није дизајнирана ни у довољној мери стандардизована за потребе научних истраживања моторичких способности.*

## Литература

- Грандић 1997: Р. Грандић, *Теорија физичког васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Де Врис 1976: Н. А. De Vris, *Физиологија физичких напора у спорту и физичком васпитању*, Београд: НИП Партизан.
- Иванић 1996: С. Иванић, *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*, Београд: Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.
- Јарић, Кукољ 1996: С. Јарић, М. Кукољ, „Сила (јачина) и снага у покретима човека“, Београд: *Физичка култура*, (1-2), Београд, 75-81.
- Курелић и др. 1975: Н. Курелић и др, *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд: Институт за научна истраживања, Факултет физичког васпитања.
- Кукољ и др. 1993: М. Кукољ и др., „Поређење две батерије тестова (ЈЗФКМС и ЕУРОФИТ) за процену физичких способности ученика“, Београд: *Физичка култура*, 47(4), Београд, 196-200.
- Кукољ 2003: М. Кукољ, *Развој моторичких способности деце и омладине. Дечији спорт од праксе до академске области*, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Кукољ и др. 2006: М. Кукољ и др., „Развој моторичких особина ученика од I до IV разреда, лонгитудинална студија на узорку ученика основних школа“, у Г. Бала (ред.), *Ефекти диференциране наставе физичког васпитања на психосоматски статус деце и омладине*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 449-464.

- Крагујевић 2005: Г. Крагујевић, *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић 1992: Љ. Лазаревић и др., „Мотивација постигнућа у физичком васпитању“, Београд: *Физичка култура*, (2), Београд, 95-99.
- Марковић, Вишњић 2008а: Ж. Марковић, Д. Вишњић, „Прилог проучавању компетитивног фактора у тестирању моторичких способности ученика другог разреда основне школе“, Београд: *Иновације у настави*, (2), Београд, 39-50.
- Марковић, Георгиев 2008б: Ж. Марковић, Г. Георгиев, „Допринос амбијенталног окружења при тестирању моторичких способности ученика основне школе“, у: Б. Крсмановић, Т. Халаши (ред.), „Екологија, спорт, физичка активност и здравље младих“, Нови Сад: Новосадски маратон, 188-197.
- Марковић 2009: Ж. Марковић, *Планирање наставе физичког васпитања и његов утицај на физичку образованост ученика*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Матић 1976: М. Матић, *Прилог проучавању зависности резултата у тестовима снаге од неких чинилаца мотивације у одређеном поступку њихове примене на ученицима* (Непубликована докторска дисертација), Београд: Факултет физичког васпитања.
- Стурза-Милић 2009: Н. Стурза-Милић, „Идентификација моторички даровитих ученика млађег школског узраста“, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Турек 2000: М. Турек, „Соматски развој и кретна способност код деце млађег школског узраста“, у: Г. Бала (ред.), *Ефекти диференциране наставе физичког васпитања на психосоматски статус деце и омладине*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 456–489.
- Шекељић и др. 2013: G. Sekeljic et al., “Metric characteristics of the motor test used to estimate the force of arms and shoulders”, Nis: *Facta Universitates series Physical Education and Sport*, 11(1), Nis, 115–124.



## КОМУНИКАЦИЈА НА СТРАНИМ ЈЕЗИЦИМА КАО ЈЕДНА ОД КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

### Увод

У последњих 20 година интензивно се расправља о *компетенцијама учитеља*, посебно оним које се стичу током студија разредне наставе. Управо у овом периоду настао је значајан број њихових дефиниција. Према једној од њих, компетенција је „(...) комбинација знања, вјештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији, али и да поседује неопходне способности, ауторитет, вјештину и знање“ (Блекбурн 1989: 183). Уочљиво је да се компетенција односи на поседовање способности, вештина и знања за обављање неке делатности. То, другачије речено подразумева, да је компетентна она особа која је меродавна и оспособљена за квалитетно и професионално обављање неког посла.

Међу дефиницијама компетенције с једне се стране налазе оне фокусиране на личне карактеристике (знања, вештине и ставове). Оне воде до прилагођавања окружењу и склоностима видљивим као способност енергичног суочавања и решавања животних проблема користећи сазнања и социјалне вештине. С друге стране су дефиниције компетенције које наглашавају емоционалну и мотивацијску важност процењивања појединца и очекивања од његових способности прилагођавања. Ове две групе комплементарних дефиниција компетентности, могу се спојити у једну, према којој је компетенција „(...) прилагођавање спознаје, емоционалне, понашајне и социјалне особине употпуњене скривеним и јасно одређеним веровањима и очекивањима једне индивидуе о приступу тим способностима, те могућностима употпуњавања истих“ (Мастерпаскуеј 1991: 1366). Компетенција се дефинише и као „(...) способност за обављање задатака и улога које су потребне за постизање очекиваних стандарда“ (Гофен, Деј 1994: 57). Ова и друге дефиниције упућују на општепрофесионалну компетенцију. У приступу предмету овог рада, компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика која омогућава учитељу да активно и ефикасно дјелује у одређеним наставним ситуацијама у основној школи.

Компетенције које студенти разредне наставе треба да стекну у току студија су бројне: педагошке, психолошке, дидактичке, методичке и

---

\* vinica@ptt.rs

друге. Зато и није једноставно одредити коначан списак компетенција које би студенти у току студија требало да стекну. Посебно је тешко одредити које су кључне. Но без обзира на то, као кључне компетенције, које уосталом прописује и Европска заједница, наводе се: 1) комуникација на матерњем језику, 2) комуникација на страним језицима, 3) математичка компетенција и основне компетенције науке и технологије, 4) дигитална компетенција, 5) компетенција учити како се учи, 6) социјална и грађанска компетенција, 7) смисао за иницијативу и предузетништво и 8) културна свест и изражавање.

Компетенција *комуникација на страним језицима* у великој мери има исту димензију вештина комуницирања на матерњем језику. Темељи се на способностима разумевања, изражавања и тумачења мисли, осећаја и чињеница у усменом и писменом облику (слушање, говорење, читање и писање) у одговарајућем низу друштвених садржаја: посао, кућа, слободно време и образовање у складу са жељама и потребама појединца. Комуникација на страном језику захтева вештине попут посредовања и међукултурног разумевања. Степен успешности је различит у ове четири димензије, између појединих језика и у зависности од лингвистичког окружења и наслеђа појединца.

Проблем овог теоријско-емпиријског истраживања су процене студената разредне наставе о компетенцији *комуникација на страним језицима*, полазећи од чињенице да се у Републици Србији страни језици у основној и средњој школи не уче на начин како би ученици заиста и стекли знања о језику који изучавају. Мало је и ученика који у току основног и средњег школовања науче да говоре и служе се страним језиком. Са оваквим знањем, студенти ни током студија не науче у довољној мери страни језик. То посебно представља проблем у условима студија по Болоњском моделу, када се настава из странах језика, углавном изводи само у току једног семестра.

#### *Метод истраживања*

Циљ истраживања је идентификација процена студената разредне наставе о компетенцији *комуникација на страним језицима*. Задатак истраживања је идентификација фактора који одређују компетенцију *комуникација на страним језицима*. Истраживање је спроведено јануара и фебруара 2013. године. Истраживањем је обухваћено 105 студената Смера за разредну наставу на Учитељском факултету у Призрену, који су изабрали учење *Руског језика* у току студија. Узорак је случајан и репрезентативан је за предвиђену популацију студената.

У истраживању је примењен трансферзални поступак. Коришћена је дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом Скалера процена студената о компетенцији *комуникација на страним језицима* (Скалер – ПЦ-ККСЈ). Скалер је Ликер-

товог типа и тростепени је. Састоји се од 10 тврдњи. Након сваке тврдње следила је скала интензитета сагласности: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се. Конструисан је за ово истраживање.

Резултати истраживања приказани су према подацима добијеним факторском анализом са Varimax ротацијом.

### *Резултати и дискусија*

Прегледом Корелационе матрице која због обимности није приказана у раду, утврђено је да 78 од укупно 100 коефицијената има вредности које су веће од 0,30.

Табела 1 - КМО показатељ и Бартлетов тест сферичности

КМО		.736
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	132.088
	df	50
	p	.000

Вредност КМО показатеља је задовољавајућа (КМО=0,736). На то указују и појединачне вредности за сваку супскалу: знања о граматичи = 0,851, говор руским језиком = 0,834 и различитост језика = 0,826 (Табела 2). Бартлетов тест сферичности је показао статистичку значајност на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ) (Табела 1). Подаци потврђују факторабилност матрице и оправданост факторске анализе.

Табела 2 – Факторска матрица процена студената о компетенцији „комуникација на страним језицима“

<i>Знања о граматници</i>	,851; 28,3654%		
(а6) - Знање граматике услов је овладавања руским језиком.	,782		
(а3) - Руски и српски језик имају исту лингвистичку основу.	,709		
<i>Говор руским језиком</i>	,834; 20,2974%		
(а2) - Овладавање говором је гаранција знања руског језика.		,761	
(а1) - Фонд научених речи указује услов је знања руског језика.		,714	
(а7) - За учење руског језика значајно је познавање духа руског језика.		,711	
<i>Различитост језика</i>	0,826; 16,2178%		
(а8) - Различитост језика доприноси развоју интеркултуралности.			,717
(а5) - Сваки академски грађанин требало би да зна најмање један страни језик.			,710
(а9) - Знање језика доприноси упознавању других култура.			,705
(а4) - Без знања страног језика, студенти не могу користити страну литературу.			,702
(а10) - У условима глобализације најважније је знати енглески језик.			,701

Истраживањем су издвојена три фактора која указују на значај стицања компетенције *говор на страним језицима*. Први фактор има вредност 0,851, одређују две факторске тежине, објашњава 28,3654% укупне варијансе и назван је *знање о граматници* (Табела 2). Први издвојени фактор указује на значај стицања знања о граматници. Стицање знања подразумева: 1) познавање вокабулара и функционалне граматике, интонације и изговора; 2) свест о разним врстама вербалне интеракције (разговори лицем у лице, телефонски разговори, интервју итд.); 3) познавање примереног распона књижевних и некњижевних текстова (кратке приче, песме, новински чланци у часописима, интернет странице, упутства, писма, кратки извештаји итд.); 4) познавање основних карактеристика различитих стилова и регистара говорног и писаног језика (формални, неформални, новинарски, колоквијални итд.) и 5) свест о друштвеним конвенцијама и културним аспектима и променљивости језика у различитим географским, друштвеним и комуникацијским окружењима).

Други фактор је назван *говор руским језиком*. Одређују га три факторске тежине, има појединачну вредност 0,834 и објашњава 20,2974% укупне варијансе (Табела 2). Овај фактор указује на значај говора руским језиком у стицању компетенције *комуникација на страним језицима*. Стицање вештина подразумева: 1) способност слушања и разумевања говорних порука у различитим говорним ситуацијама (теме које су блиске, теме према личном интересовању или теме које су релевантне за свакодневни живот); 2) способност започињања, одржавања и окончања разговора о тема-

ма које су блиске и о темама које зависе од личног интереса или су релевантне за свакодневни живот; 3) способност читања и разумевања нестручних писаних текстова о разчитим темама или стручних текстова из подручја које је разумљиво; 4) примерена употреба помоћних средстава (белешке, дијаграми, карте), како би се разумели или произвели писани или говорни текстови (разговор, упутства, интервју, говор) и 5) способност започињања, одржавања одговарајућег низа аутономних активности учења језика.

Трећи издвојени фактор је назван *различитост* језика. Одређују га пет факторских тежина, има појединачну вредност 0,826 и објашњава 16,2178% укупне варијансе (Табела 2). Овај фактор је назван указује на значај формирања ставова о уважавању различитости језика у стицању компетенције *комуникација на страним језицима*. Формирање ставова подразумева осетљивост студената за културне разлике и отпор према стереотипима (Вајт, Харден 2012; Ченг 2011). Подразумева и занимање и знатижељу за стране језике, посебно ако се имају у виду суседни, регионални, мањински или средњовековни језици и знаковни језици (Лијакополо 2011). А доприноси и развоју интеркултуралности међу различитим народима. То посебно долази до изражаја у време опште глобализације када се тежи доминацији углавном само једног – *енглеског језика*.

#### Закључак

У овом теоријско-емпиријском истраживању проучаване су компетенције студената разредне наставе. Прецизније, проучавана је компетенција *комуникација на страним језицима*, односно комуникација на руском језику. Истраживањем је утврђено да ученици у Републици Србији, у већини основних и средњих школа, стране језике уче на начин који не доприноси да они заиста и науче да користе један од страних језика, што се касније одржава и на учење страног језика током студија. Указано је и на значај познавања страног језика, што представља једну од осам кључних компетенција које би током студија требало да стекну студенти разредне наставе. Истраживањем су издвојена три фактора: *знање о граматици, говор руским језиком* и *различитост језика*, који указују на значај стицања бројних знања, вештина и формирања ставова студената у оквиру компетенције *комуникација на страним језицима*.

Литература

- Гофен, Деј 1994: S. Goffin, D. Day, *New Perspectives in Early Childhood Education*, New York: Teachers College Press.
- Блекбурн 1989: С. Блекбурн, *Оксфордски философски речник*, Нови Сад: Светови.
- Лиакополо 2011: М. Liakopoulou, Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession, *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.
- Мастерпаскуеј 1991: А. Masterpasqua, Competence Paradigm for Psychological Practice. American Psychological Association Inc, *American Psychologist*, 44(2), 1366-1371.
- Ченг 2011: Y. Chang, Interlanguage Pragmatic Development: The Relation between Pragmalinguistic Competence and Sociopragmatic Competence, *Language Sciences*, 33(5), 786-798.
- Вајт, Харден 2012: А. Witte, Т. Harden, *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*, Oxford: Peter Lang.

## САДРЖАЈИ НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА ИДЕНТИТЕТА НАРОДА У ПРОЦЕСУ САВРЕМЕНЕ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

### *Глобализација и образовање*

Развој науке и технике, комуникација на даљину, могућност тренутног преноса информација на свим нивоима људског сазнања, условио је глобализацију која је захватила свет у свим сферама друштва. Процес глобализације у 21. веку захватио је све области људског битисања. „Као основне супротности које доноси 21. век, а чијем савладавању треба да допринесе образовање, наведене су три супротности: супротност између глобалног и локалног, која се огледа у потреби бити грађанин света и истовремено сачувати национални идентитет; супротност између универзалног и индивидуалног, која се испољава у прихватању глобализације света и очувања личне самобитности (лични интегритет) и културног идентитета свог народа и супротности између традиције и савремености која се испољавала у потреби прилагођавању новом времену, новим односима у глобалном друштву уз очување корена свог историјског развоја“ (Марковић 1984: 107).

Најосетљивија област јесте образовање. Систем образовања у процесу глобализације подразумева уједначавање наставних планова, закона, образовних установа, финансирања, оспособљавања наставног кадра, самообразовања, евалуације, као и процену компетентности наставника на свим нивоима образовања.

Повезивање и размена различитих мишљења и ставова утичу на образовање и изграђивање моралних норми личности. Системи образовања који се усаглашавају на нивоу држава, уједначавање садржаја образовања на свим нивоима, посебно на високошколском, представљају опасност у изграђивању идентитета личности и очувања идентитета народа. Уједначавање на глобалном нивоу могуће је у садржајима природних и техничких наука, док друштвене науке захтевају наставне садржаје примерене особеностима народа, упознавању његовог културног и националног идентитета.

На развој личности утичу многи фактори, како спољашњи, тако и унутрашњи. Човекова психа још увек је непознаница. Личност не може себе да прихвати без познавања своје прошлости, јер прошлост неминовно утиче на будућност, на изграђивање сопственог идентитета. Брзе промене у

---

\* maraknez@sbb.rs

друштву захтевају „да човек у току читавог живота учи уколико жели да буде успешан у свету рада и активан у друштвено-политичком и културном животу заједнице у којој живи“ (Марковић 1984: 108).

### *Наставни садржаји*

Васпитно-образовни систем својим садржајима утиче на трајност знања и њихову практичну примену. Наставни предмети: Историја, Језик и књижевност, Народна традиција, својим садржајима утичу на формирање моралних норми личности, на очување њеног идентитета. Наведени наставни предмети уз одговарајуће садржаје могу да сачувају идентитет народа од све снажнијег утицаја глобализације. Ако глобализација у наставном процесу подразумева усклађивање у свим сегментима реализације васпитања и образовања, неопходно је утврдити шта се не може прихватити као заједнички систем вредности, односно, шта је то што би усклађивањем утицало на губљење идентитета како појединца, тако и народа.

Наставни садржаји Српског језика и књижевности, Историје, Народне традиције морају бити у складу са моралним нормама народа, са обичајима, вером, културом, као обележје националног идентитета народа. Култура и традиција једног народа не сме бити угрожена истоветним садржајем наставних планова.

Научна сазнања из области природних наука могу бити реализована на нивоу светске глобализације, јер су у природним наукама сазнања заснована на чињеницама, доказима, на очигледности, на законитостима која владају у свету око нас.

Научна сазнања из области друштвених наука као што су језик и књижевност, историја, народна традиција, представљају обележје народа који мора да сачува свој идентитет. Наставни садржаји морају бити у складу са прошлошћу и будућношћу народа. Језик и писмо су обележје народа, трајно наслеђе, идентитет, те се никако не могу утапати у јединствену целину, јер постоји опасност да народ изгуби свој образовни и национални идентитет. На свом језику најснажније се исказују емоције и богатство речника у стварању књижевних дела. Језик је дух народа, обележје идентитета. Очување језика услов је очувања народа. Обележје идентитета народа је и писмо. То су две категорије које је неопходно сачувати, одржавати у свакодневном животу, васпитавати и образовати младе генерације у духу свог језика и ћириличног писма, своје нације и културе, своје традиције. Очување српског језика и ћириличног писма, православних обичаја, значајних историјских личности, православних цркава и манастира, утемељује својим садржајем *Православни буквар* (2012) већ при описмењавању у првом разреду основне школе.

У процесу глобализације, енглески језик је својом доминацијом постао обавезујући за комуникацију на свим просторима. *Међутим, доминација једног језика над другима доводи до опасности да културе, образо-*



вање и научна достигнућа других народа буду запостављене и претпостављене једносмерном начину изражавања људских потреба.

Садржаји наставних предмета Српског језика и књижевности, Народне традиције и Историје морају бити у функцији очувања народне традиције и идентитета народа. Традиција као процес преношења идеја и вредности, усмено и писмено с генерације на генерацију има социолошка, културолошка, психолошка, религијска, историјска, филозофска и друга одређења. Ако нам је знано да без традиције не постоји ни једна култура у историји човечанства, логично је да се без ње не може претпоставити опстанак ни једне људске заједнице. Традиција је скуп норми, обичаја који су садржани у „историјском памћењу“ и културном идентитету појединаца, народа и човечанства.

Народна традиција је као наставни предмет уведен у основне школе у Србији у последњој деценији 20. века. Тиме је учињен велики корак у очувању народних обичаја који су обележје српског народа.

Садржаји Народне традиције реализују се у корелацији са садржајима наставних предмета: Српски језик и књижевност, Историја, Музичка култура, Ликовна култура, Веронаука, Свет око нас, Природа и друштво. Значајно је да је предмет уведен од првог разреда основне школе као изборни и да се тематски прати све до четвртог разреда, што свакако утиче на формирање моралних норми код деце. Моралне норме које су пратиле кроз векове српски народ условљене су његовом историјском прошлошћу. Дакле, неопходно је упознати прошлост како бисмо изграђивали будућност.

Традиција је присутна у развоју културе и представља неутуђив део континуитета сваке националне културе. Из тих разлога неопходно је упознавање материјалне и духовне традицијске културе свог народа.

Потреба за традицијом је људска потреба која ослобађа човека сазнањима о његовим прецима, обичајима, култури, историјској прошлости, борби за слободу, породици као уточишту и упоришту, пријатељству, кумству, добрим и лошим делима. Моралне поуке путем усмене, а касније и писане књижевности, актуелне су и данас. Историјски догађаји указују на храброст, јунаштво, верност, а осуђују издајство, кукавичлук и превару.

Верски празници као што су Божић (Христово рођење), Васкрс (Христово васкрсење) обележавају се обичајима који су поштовани у српском народу: очи Божића (Бадње вече) уноси се Бадњак (окићен) у кућу, на под се ставља слама у којој су разасути слаткиши за децу, припрема се посна вечера. Прво јутро Божића у кућу долази Положајник (мушко) да пожели срећу, здравље и берићет породици, а домаћин га дарива. Пре ручка, након молитве, чланови породице се „мирбоже“, три пута се пољубе уз речи: *Мир Божеју! Христос се роди! Ваистину се роди!* Тим речима честита се Божић. Лирске народне песме певају о Божићу, који је чест мотив и у песмама песника 19. века, посебно Јована Јовановића Змаја.

Обележје Васкрса, Христовог васкрсења, јесу фарбана јаја. Црвено јаје које се прво офарба оставља се у кући до идуће године за срећу и берићет породице, а прошлогодишње се баца преко куће. Васкрс се честита речима: Христос воскрес! Ваистину воскрес!

Ови обичаји могу да се припреме у школи у оквиру предмета Народна традиција, Веронаука или у оквиру Драмске секције. Добро је да ученици још у млађим разредима упознају детаљно обичаје који се преносе генерацијама и остављају траг у души оних који их прослављају. Њихова лепота прати их кроз живот и они чувају од заборавља обичаје свог народа.

Крсна слава је најзначајнији празник у српској породици. Само Срби имају породичну славу, славе крсно име заштитника своје породице (Светог Николу, Светог Јована, Светог Арханђела, Светог Ђурђа (Ђурђевдан), Светог Димитрија (Митровдан), Светог Луку, Светог Саву (школска слава) и др.

Обележја славе су: свећа, славски колач, жито и црно вино. На славу се позивају родбина, кумови и пријатељи. О свецима певају и народне епске песме: *Свечи благо дијеле, Свети Саво, Свети Никола и др.* У народним епским песмама слава се често помиње: *Марко Краљевић и бег Костадин, Кнежева вечера (Славу слави српски кнез Лазаре)* и др.

Слога, љубав, поштовање, верност красе српску породицу што је наглашено у песмама: *Јетрвица адамско колена, Диоба Јакшића, Ропство Јанковић Стојана* и др.

Женидба је значајан чин у животу човека, породице, владара. Оснива се нова породица, продужује се породична „лоза“. Сватовске обичаје описује већи број епских песама: *Женидба Мићића барјактара, Женидба Јанковић Стојана, Женидба Максима Црнојевића, Женидба Душанова, Женидба Марка Краљевића* и др.

Храброст, јунаштво, пријатељство, поштење, искреност, љубав према отаџбини, поштовање човека, поштовање родитеља, верност, праведност, као моралне норме истичу се како књижевним делима, тако и историјским чињеницама.

Кумство и пријатељство поштују се и цене. Издаја је чин који се у народу најстрашније осуђује. Постоји веровање да онај ко изда кума бива кажњен до деветога колена.

Симбол издаје у српском народу је Вук Бранковић, који је, по народној песми, издао кнеза Лазара, повукао се са Косова и тако утицао на исход битке.

Насупрот Вуку Бранковићу, Милош Обилић је симбол храбрости и жртвовања за слободу, јер је чином убиства турског цара осветлао образ свом роду.

Косово заузима опште место у народној традицији, култури и историји српског народа. Вековима је Косово инспирација књижевника, историчара, песника. Песме о Косову носе у себи лепоту трагике, али и херој-

ства, нит која спаја прошлост са будућношћу, време које се мери до Косова и од Косова. Ако је Косово и прерасло у мит, оно је надахнуло генерације песника да певају о лепоти слободе, оно је вечита рана српског народа.

Симбол праведности у српском народу је Марко Краљевић, који пресуђује на коме је царство (*Урош и Мрњавчевићи*): царство не припада ни његовом оцу, краљу Вукашину, ни његовим стричевима, Угљеши и Гојку, већ, по правди, како је Цар Душан наменио, свом сину, нејаком Урошу. Маркова мајка, Јевросима, заклиње сина да буде праведан и поштен: „Немој сине говорити криво,/ ни по бабу, ни по стричевима,/ већ по правди Бога истинога./ Боље ти је изгубити главу,/ него своју огрешити душу.“

Да би ученици усвојили знања при реализацији наставних садржаја, посебно из области књижевности, улога наставника је значајна. Неопходно је да наставник ученицима прочита песму, да је објасни и укаже на њене моралне вредности, а не да задужи ученике да прочитају песму и објасне је сами, без његовог претходног читања и објашњења. Жива реч наставника је незаменљива. Упознавање наше прошлости, традиције, културе, историје, условљено је не само наставним садржајима, већ и компетентности учитеља, његове жеље и љубави да ученицима пренесе знања и да у њима изазове радозналост за усвајање нових сазнања.

Обичај, религија, веровање, идеологије и остале духовне творевине најприметније носе атрибут традиционалан, па је и разумљиво што су отпорније на промене и присутније у већој мери него што се може очекивати у савременој култури. У основним филозофским одредницама налазе се и она значења која говоре о традицији као универзалној историјској културној појави која омогућује човеково трајање у времену и простору. У српском народу постоји веровање да: „Ко добро чини, добро му се враћа“, „Бог ником дужан не остаје“, „Ко зло чини, нека му се нада“.

Раскид с традицијом у области материјалне културе видљивији је него у области духовне културе. У материјалној производњи традиција делује као целина: преноси постојећи начин производње и тиме омогућава настанак новог.

У материјалној производњи непосредно се исказује замена традиције напретком, а тај исти процес замене много је спорији и мање очигледан у области духовног живота. Због тога је у материјалној производњи више него у духовној производњи видљиво прожимање и међуделовање традиције и савременог развоја.

Нова сазнања садрже традицију, јер су напредак и традиција узајамно условљени. Садржаји наставе Српског језика и књижевности који обухватају народну књижевност у лирским народним песмама значајно приказују обичаје, српску традицију, породичне односе (*Највећа је жалост за братом, Двије сеје брата не имале*), љубав младића и девојке, чежњу (*Два цвијета у бостану расла*), сватовске песме, песме о раду, шаљиве песме.

Садржаји наставног предмета Историја, поред наведених садржаја из Српског језика и књижевности и Народне традиције, реализацијом утичу на стварање националног идентитета како појединца, тако и народа.

Српски народ је како у даљој, тако и у ближој историји, прошао тешка искушења и страдања, али и својим херојским држањем пред надмоћнијим непријатељем и непристајањем на ропство, показао свој национални идентитет. У наставним садржајима историјске победе (Церска битка, Клубарска битка), којима се свет дивио, али и голгота српског народа током Првог светског рата, напуштање своје земље (прелаз преко Албаније, Крф), а потом освајање сопствене земље (Солунски фронт), нису доовољно заступљени да би ученици могли да сагледају херојство свог народа, које су уочили и којем су се дивили и савезници и непријатељи:

Франше д'Епере, француски маршал, командант Солунског фронта: „То су сељаци скоро сви, то су Срби, тврди на муци, трезвени, скромни, то су људи слободни, несаломиви, горди на себе и господари својих њива. Али, дошао је рат. И ето како су се за слободу земље ти сељаци без напора претворили у војнике, најхрабрије, најистрајније, најбоље од свих. То су те сјајне трупе, због којих сам горд што сам их ја водио, раме уз раме са војницима Француске, у победоносну слободу њихове отаџбине (...)"

Роберт Лесинг, министар спољних послова САД: „Кад се буде писала историја овог рата њен најславнији одељак носиће назив Србија. Српска војска је учинила чуда од јунаштва, а српски народ претрпео је нечувене муке и такво пожртвовање и храброст не могу проћи незапажено – они се морају наградити.”

Винстон Черчил, министар британске морнарице: „Што се тиче Србије она се заиста борила очајнички и славно, са страшним последицама по себе (...)"

Пол де Шанел, председник француског парламента: „После Турске – Бугарска, после Бугарске – Аустрија, Срби су у Београду. Ми се поносимо што смо били на страни ових хероја за време њиховог трогодишњег изгнанства и ратовања.”

Алфред Краус, аустријски генерал: „Овом приликом треба напоменути да смо упознали Србе као ваљане непријатеље. Ја сам их увек сматрао као војнички најјаче од свих наших непријатеља.“

Виљем Други, немачки цар, у телеграму бугарској Врховној команди: „Шездесет две хиљаде српских војника одлучило је о исходу рата. Срамота!"

Народ формира своју свест о прошлости на основу историјског наслеђа које оставља дубоке трагове у свести личности и које се генски преносе генерацијама. Оваква надчовечанска херојства инспирација су књижевницима, музичарима, сликарима, опевана су у народним песмама и преносе се с колена на колена, како некада, тако и данас. Истина се не може сакрити, а правда је спора, али достижна. Зар је могуће заборавити прошлост, заборавити своје претке који су гинули за слободу. Њихови синови

и унуци везани су генски за њих и њихова дела, и колико год савремена глобализација насилно уједначавала образовни, културни и национални идентитет народа, то у суштини није могуће. Сва достигнућа науке и технике не могу против природе, против духа човека и духа народа.

„Образовни идентитет се наслања на појам идентитета. То је увек колективна и индивидуална свест, мисао, осећање, понашање о припадању националној заједници посредством културе (језик, вера, обичаји, традиција). На овој основи се ствара национални (државни) образовни идентитет. Он се разумева као самостално стварање образовног система и образовне политике: циљеви образовања, стварање наставног плана и програма, писање уџбеника, регрутовање наставника, организација, управљање, евалуација и надзор. Увек је образовни идентитет ствар избора из националне традиције и светске културе. А национални идентитет стварао се два века у Србији“ (Аврамовић 2008: 28).

Да ли нам уистину прети опасност од губљења националног идентитета, вредности човека и смисла његовог битисања. Можда ипак не, али ово питање захтева преиспитивање од стране историчара, филозофа, психолога, књижевника и педагога. Као што се развија људска личност, развија се и људско друштво.

Како су важна знања која, пре свега, оспособљавају за рад, која утичу на економски развој друштва, која одговарају потребама тржишта, образовање све више постаје приватно, а не друштвено добро. Насупрот том знању, развија се знање из области друштвених наука, из области организације рада, менаџерства, које угрожава образовање за стварање материјалних добара и развој привреде као неминовног опстанка људског друштва.

Човек треба да представља највећу вредност планетарног светског друштва које настаје глобализацијом“ (Марковић 2008 : 91).

Ако човек треба да представља највећу вредност, како ће се изборити са својом емоционалношћу, са својим „непознатим идентитетом“ који је условљен познавањем своје прошлости. Емоционални живот личности занемарен је глобализацијом. Моралне врлине своде се на „понашање“. „Треба размотрити да ли глобализација доводи и до позитивних промена, које представљају основу за формулисање, развијање и ширење моралних норми, које треба да одражавају и одржавају нову социо – културну стварност која настаје глобализацијом“ (Марковић 2008: 87).

Историјски развој народа је различит, али то не значи да не постоје међусобне везе, прожимање култура, развој науке, што свакако условљава узајамно повезивање народа у свим областима људског сазнања, уз очување сопственог идентитета.

### *Закључак*

Циљеви основног образовања представљају један од битних елемената система образовања у свакој земљи. С обзиром на своју улогу – да де-

финишу пожељне вредности и одреде правце образовања – циљеви произлазе из главних компонената развоја друштва сваке земље који обухватају научно-технолошки, економски, политички, културни и еколошки развој (Грандић 2006: 153).

Васпитно-образовни систем креирањем наставних садржаја има значајну улогу у очувању идентитета како појединца, тако и народа.

Неопходно је унети одабране наставне садржаје, обезбедити савремене услове рада, оспособити компетентне наставнике, који ће младим генерацијама омогућити да се укључе у процес глобализације, а да при том сачувају свој идентитет и идентитет свог народа, како рече песникиња Десанка Максимовић: *Ако један народ жели будућност, треба да памти своју прошлост, да чува корене и негује традицију.*

Реализација примерених наставних садржаја васпитно-образовног система условљава очување идентитета народа у процесу савремене глобализације.

## Литература

- Аврамовић 2008: З. Аврамовић, *Социологија и књижевност*, Београд: Рашка школа.
- Аврамовић 2003: З. Аврамовић, *Држава и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Грандић 2006: Р. Грандић, *Глобализација и образовање, Избор текстова*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Кант и др. 2004: И. Кант, М. Фуко, Ј. Хабермас, *О просвећености*, Нови Сад: Завод за културу Војводине, друштво за проучавање 18. века.
- Коковић 2000: Д. Коковић, *Социологија образовања*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Кнежевић 2006: М. Кнежевић, *Стеван В. Поповић у српској култури*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Марковић 2008: Д. Ж. Марковић, *Глобализација и високошколско образовање*, Ниш: Универзитет у Нишу.
- Милошевић-Ђорђевић 1990: Н. Милошевић-Ђорђевић, *Косовска епика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милошевић-Ђорђевић 2000: Н. Милошевић-Ђорђевић, *Од бајке до изреке*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Европске димензије реформе образовања и васпитања 2006: *Европске димензије реформе образовања и васпитања*, Међународни интердисциплинарни научни скуп, Зборник радова, Универзитет у Новом Саду и Универзитет у Љубљани, Филозофски факултет у Новом Саду.
- Чајкановић 1973: В. Чајкановић, *Мит и религија у Срба*, Београд: Српска књижевна задруга.

## УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА САДРЖАЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

### *Увод*

Свако време има неку општу, више или мање карактеристичну појаву односно процес који заокупља пажњу великог броја мислећих људи. Данас се то манифестује кроз појам глобализације. На ту тему пише се све више књига, појављују зборници радова, организују научни скупови и бројне расправе. Притом, није тешко запазити три карактеристична става. Први се односи на безусловно прихватање и заговарање новог, још недовољно познатог, процеса или појаве. Други, тражи предности, прихватљиве детаље и појединости, са једне, и неприхватљиве, непожељне појаве, с друге стране, како би нешто прихватили, а нешто као неприхватљиво и непожељно одбацили и изоставили. Трећи приступ, дијаметралан је првом схватању јер га карактерише негирање било каквих вредности долазеће идеје и стога заговарају њено потпуно одбацивање као најприхватљивије решење и задржавање постојећих, проверених стања и односа.

У сврху расветљења теме прибављена је и консултована доступна досад објављена литература која се бави проблемом глобализације. Посебна пажња посвећена је њеном утицају на критеријуме за избор садржаја појединих наставних предмета заступљених у наставним плановима и програмима за основне школе.

### *Дефинисање основних појмова*

Има неколико именица, глагола и придева који објашњавају суштину смисла појма глобализација којим се у раду бавимо. Тако сусрећемо појмове: глобал, глобалан, глобализам, глобализација, глобализовати, глобалност. Реч глобал упућује на свеукупност, уопштеност, целину, нешто укупно узето. Глобалан [фр. Global према globe земаљска кугла од лат. globus лопта] 1. који се односи на читаву територију Земље; светски, планетаран. 2. свестран, потпун, свеобухватан, универзалан, широк, 3. приближан, уопштен. Глобализам је начин гледања на ствари у целини, глобално (нарочито у политици и економији); тежња ка уопштавању. Први пут у значењу политичке доктрине термин глобализам употребљен је 1943. године. Глобализација, у политичко-економском смислу, схвата се као процес повезивања економских и финансијских токова на светском нивоу, тежња ка уједи-

---

\* mrpetarrajevic@gmail.com

њавању тржишта и ширењу економске активности на глобалне размере, изван националних граница, уз јачање међусобне зависности у светској економији. Појам глобализација је први пут формално употребљен средином 20. века, тачније, 1951. године. Хронолошки то се поклапа са уласком света у раздобље које карактеришу такозвани „интернационални процеси“, у контексту формирања глобалних војних савеза и заједничких економских простора. У академском свету, „тај термин почиње прецизније да се формулише тек осамдесетих година, али ни тада му се не придаје велика пажња. Тек током деведесетих глобализација одједном постаје готово незаобилазан појам, како у научним круговима тако и популарној литератури и у медијима“ (Суботић 2009: 68). Редуковањем схватања глобализације на економско-финансијски аспект сужава се његова термилошка ширина. Поред овако редукованог разумевања, постоје ставови да је глобализација, историјски посматрано, нови, напредни стадијум или фаза капитализма, нека врста напредне термилошке замене за империјализам. У том случају даје јој се негативан предзнак. Уколико се покушава представити као модернизам, даје јој се позитиван предзнак.

Постоје случајеви да се глобализација дефинише у складу са ставовима и циљевима онога ко је дефинише. У том смислу у стручној литератури користи се једно термилошко рашчлањење појма глобализације на глобализацију „одозго“ и глобализацију „одоздо“. Слично стање је и у вези с наставним плановима и програмима, познато је да постоје централизовани и децентрализовани. Поделу на глобализацију „одозго“ (globalization-from-above) особито преферирају организације које се боре за људска и грађанска права. Она, према њиховом мишљењу, обухвата економске и политичке активности и сарадњу државних структура и транснационалних организација и компанија, са својим негативним конотацијама када је у питању однос између развијених и неразвијених, богатих и сиромашних, еколошке импликације. Са друге стране, глобализација „одоздо“ (globalization-from-below) подразумева друштвену, културну и политичку сарадњу између локалних, националних и међународних грађанских организација (уз употребу информационо-комуникационих и транспортних технологија) које се боре за концепт цивилног друштва, најчешће у глобалном погледу.

Неки научници указују на значајну разлику између термина међународно и глобално. Прво подразумева постојање и развој националних држава, док друго упућује на систем друштвених односа који није заснован на националним државама. Основна спољашња карактеристика глобализације у 21. веку јесте јачање капиталистичког система на светском нивоу. Паралелно с тим дешава се приметна ерозија локалних култура и традиција у корист глобалне културе, углавном преко потрошачке идеологије као најевидентније појаве. Глобализовати значи 1. (у)чинити глобалним, општим, занемарујући појединачне разлике, 2. (из)вршити глобализацију. Глобалност је особина онога што је глобално, свеобухватност, свеукупност.



Глобализација се може дефинисати и као „друштвени процес повезивања друштва на планети Земљи, са многим противречностима, у односе економске међузависности и културне повезаности, на основу нових информатичких технологија и средстава комуникације, тако да настаје јединствено (глобално) светско друштво на нашој планети, и свест о припадности том друштву како појединих друштава тако и њихових чланова (припадника)“ (Марковић 2004: 34-35). Овако дефинисана глобализација представља историјску и цивилизацијску законитост у развоју људске заједнице. Та законитост омогућена је развојем производних моћи човека и средстава и међудруштвене комуникације засноване на науци као најаутентичнијем показатељу способности у развоју човека као мислећег и креативног бића. Још средином друге деценије 20. века Никола Тесла је истицао да ће постепено поништавање удаљености довести људска бића у ближи додир и ускладити њихове погледе. Док су идеје некада путовале као део људског пртљага, данас оне путују преко ваздушних путева и нових технологија комуникације. Људи могу да осете да су грађани света када знају, често у реалном времену (истом тренутку), шта се догађа на другом крају планете.

За тему којом се бавимо важно је, укратко, одредити и значење појма наставни програм. Познато је да се овим школским документом прописује ширина, дубина и редослед наставних садржаја у наставним планом предвиђеним предметима извесног типа школе. Најважнија начела којих се приликом израде наставних програма треба придржавати су: 1. градиво предвиђено наставним програмима мора бити научно потврђено, 2. наставни садржаји треба да одговарају потребама друштва и његовом прогресу, 3. програми треба да буду прилагођени циљевима васпитања и задацима школе за коју се доносе, 4. градиво у програмима треба да буде повезано унутар истог предмета и временски, 5. неопходно је у наставним програмима повезивати теорију са праксом, 6. осим градива програм треба да обухвата и основну методичку оријентацију за извођење наставе и школског учења, и могућности за повезивање наставе са ваншколским радом, 7. програми треба да садрже и неопходне елементе националне културе. Ово седмо начело нарочито је значајно у актуелном времену све присутнијих и све агресивнијих глобалистичких тежњи. „Као облик колективне самосвести, национални идентитет је битан чинилац општег и хуманистичког васпитања и образовања. Он се, без обзира на различита теоријска разумевања, још од Ренана (*Joseph Ernest Renan*) с краја XIX века, па све до данашњих дана, заснива на свести о спознаји неких заједничких карактеристика припадника једне нације које је разликују од других нација (језик, раса, религија, етнос, митологија, култура, територија итд)“ (Базић 2012: 123). Неодговорна експериментисања и иновативна лутања појединих научника и задирања у наведене поставке, била су кратког даха, без показаних резултата. Осећај националне припадности један је од најснажнијих субјективних идентитета свих нација. Међутим, кад је реч о образовању, њега треба посматрати у

ширем друштвеном контексту који прелази границе једне државне територије.

Дужност је наставника да систематски проучи наставни програм и сва допунска објашњења уз њега, јер се на том документу темељи целокупни наставни рад. Само ако се добро упозна наставни програм могуће је приступити смишљеном планирању и његовој практичној реализацији. У складу са друштвеним потребама, развојем науке и другим иновацијама, долази повремено до делимичне или радикалне промене наставних програма. Једно од таквих дешавања, које привлачи пажњу јавности у новије време, јавља се под називом глобализација. Сложеним проблемом (актуализације наставних садржаја у наставним програмима) бави се теорија курикулума. По својој методолошкој стратегији она садржи следеће четири фазе: анализа потреба савременог образовања, програмирање садржаја образовања, реализација образовања у систему школовања, вредновање постигнутих резултата на основи реализације прописаних наставних програма.

Карактеристике и ефикасност наставних програма најбоље се процењују његовом анализом. Доказано је да превазиђен и застарео наставни програм може негативно да утиче на расположење и активност наставника и ученика у васпитно-образовном процесу. Преопширан програм изазива напетост у раду. Он доприноси оптерећењу међуљудских односа, утиче на заборављање наученог, неповољно се одражава на разумевање и учење новог градива, а нарочито на увиђање веза и битних односа у њему. Дуготрајнија напетост и оптерећеност су плодно тло за развој неповољне педагошке климе и лоших међуљудских односа условљених међусобним неповерењем, неразумевањем, непоштовањем, а стални сукоби штетни су за укупан развој ученика.

Напротив, ослобађањем застарелих и превазиђених детаља као и флексибилнијим уношењем нових садржаја наставни програм се унапређује и осавременује у складу са достигнућима науке. На тај начин се ствара и настаје прихватљив наставни програм. Он доприноси: разумевању градива, схватању његове структуре, разумевању основних појмова и њихових односа, стицању целовите слике наставног предмета, уочавању битних међусобних веза.

Основна школа је прва школа у систему школства и сматра се носиоцем општег васпитања и образовања нације, свуда у свету. У њој се стичу општа, основна знања, из различитих области познавања друштва, природе, технике, људског мишљења, уметности и слично, неопходна за нормално функционисање сваког становника државе. То је институција од посебног друштвеног интереса. У својој основи јединствена је, најчешће, за читаво подручје земље. Обавезна је. Рад основне (и сваке друге) школе увек зависи од конкретних друштвено-историјских животних прилика. Читајући старе наставне планове и програме лако се можемо уверити да они осликавају време за које су осмишљавани и израђивани.

### Глобализација и наставни програми

Од постанка школе постоји тенденција за проширивањем њених садржаја и утицаја на све удаљенија подручја стварности и на што већи број субјеката. Осим проучавања феномена из непосредне околине, најближег ученичког окружења, постојала је потреба и за сазнањима, односно, усвајањем интересантних, необичних, вредних наставних садржаја из најудаљенијих крајева света, универзума. Та тенденција, изгледа, с протоком времена, доживљава акцелерацију. Постоје страховања да би уместо хармоничног проучавања домаћих националних, ближих, с једне стране, и страних (интернационалних) удаљених садржаја, с друге стране, ускоро могло превагнути на страну, удаљених, туђих, страних, тренутно што стварно, што привидно моћних, на потпуну штету домаћих, националних и позитивних традиционалних. Тако су се, у једном историјском „тренутку“ у Србији могли чути и препознати снажни „грађанистички“ захтеви који траже одбацивање из употребе и самог појма националног интереса. „Они су га подсмешљиво звали „нацинт“... (Антонић 2008: 52). Напротив, уместо тога била су присутна хорска појања о безусловним евроатлантским интеграцијама. За становнике Србије предлагано је да буду само „грађани“. Уочивши то Димитријевић пише: „Одједном се у јавности јављају идеје о школигрици, ђацима који оцењују професоре, лиценцама за рад професора које се добијају после тродневних и петодневних курсева, неозбиљнијих од скојевских вечерњих школа, радионицама за учитеље и ученике где одрасли и деца од себе треба да праве роботе и лизаче виртуалног сладоледа, итд. Све се то подмеће као демократизација и децентрализација, са јасном тенденцијом да се српска школа, коју је својевремено основао Св. Сава, претвори у огледни полигон сорошевских невладиних организација чији је циљ претварање Срба у помоћно становништво тзв. златне милијарде господара новог поретка глобализације“ (Димитријевић 2005: 5-6). Као што је појам индустријализма био заједничка одлика, наизглед, до максимума супротстављеног капитализма и социјализма, тако је модерна епоха глобализма слична епоси тек посрнулог комунизма. Чешки социолог Вацлав Бјелоградски пише: „Појам глобализација данас има исту функцију као у прошлости марксистичко-лењинистички појам историјска нужност“ (Димитријевић 2005: 25). Свет данас карактеришу неједнакости, процес еколошког самоубиства, нуклеарног насиља, медијског брбљања. Све су то крупне теме за образовне установе. Извор ауторитета у васпитању и образовању је прихватање одговорности за овакав свет. Могу ли људи у тим установама постиндустријског друштва да буду слободни, самостални и да добију битку против силе у чијем загрљају се налазе и од чије воље зависи њихова судбина и опстанак? Још је Ерих Фром, у помало шaljивом духу, писао да само човек душевно не саввим здрав може да остане нормалан у савременом друштву.

Карактеристика обучавања људи Запада је постојање различитих, максимално супротстављених врста образовања. За једну од њих није по-

требно скоро никакво образовање, а за другу захтевају се године учења и обучавања. У једном, углавном, приватном сектору, припрема се замена за елиту која руководи друштвом, а у другом, државном, маса којом се управља. Све је то регулисано наставним плановима и програмима. Први сектор намењен је деци виших слојева, и богатијем делу средњих слојева, који су у стању да плате скупо школовање. У другом сектору припрема се радна снага за предузећа и установе. Њима се не пружа знање, већ радна вештина. Ту се припрема огромна маса људи који умеју да раде, али који су необразовани, идеолошки обрађени и манипулисани. И након завршетка формалног облика школовања људи стално морају да уче и да се преквалификују ако хоће да сачувају посао.

Сматра се да свет улази у страшно доба тоталитаризма маскираног демократском реториком. Губи се слобода у бирању националне политичке судбине. Постоји потреба за појавом духовног Карађорђа који би показао народу у каквом времену убрзане униформности живи и којим путем му ваља ићи.

Убијање школе постаје светски процес. Међу главне циљеве „глобалног образовања“ убрајају се:

1. Разарање традиционалних вредности и веровања друштва.
2. Наметање глобалистичких уверења у светску колективистичку државу као једино решење свих проблема.
3. Наметање психосоцијалних стратегија учења које обликују појединца у складу са захтевима лихварске интернационале.

Димитријевић излаже хронолошки преглед развоја глобалистичких тенденција у школству широм света. Полази од 1905. године када је основана Карнегијева фондација за унапређење образовања. Поред осталих, ова организација постала је један од главних пропагатора глобалистичких образовних идеја. Фондација 1919. године даје прилог за оснивање Института за међународно образовање. У њему Џон Дјуи игра запажену улогу. Од 1918, 1919. године (до почетка тридесетих) врше се велики експерименти у школи Совјетског Савеза. Извесно време у њима учествује, као инспиратор, и Џон Дјуи. Чим су дошли на власт, бољшевици су кренули у одлучне образовне реформе. Њима наклоњени педагози истакли су следеће правце промена:

1. Школа треба да буде „аполитична“;
2. Сваки учитељ треба да одлучује о томе шта ће предавати, при чему ништа не сме да се намеће из центра;
3. Треба *одбацити централне планове и програме* (нагласио П. Р.), класичну поделу на разреде, па чак и саму школу и уместо ње увести дечје домове.

Педагошки теоретичари ране бољшевичке револуције у образовању, Венцел и Блонски, наслањајући се на теоријске поставке Дјуија, тражили су да се деца слободно развијају и да школу треба да замени сам живот. Пожељним је постало васпитавање деце у духу интернационализма и ко-

лективизма. На сваки могући начин требало је избегавати класичну школску дисциплину. Тражила се одлучна борба против верских садржаја (што је свом жестином касније прихваћено и дуго примењивано у наставним плановима и програмима и на нашим просторима) и „великоруског национализма“. Рану бољшевичку школу карактерисало је уклањање класичних облика школства, идеализација детета, педоцентризам, одбацивање испита и домаћих задатака, разарање предметне наставе тзв. комплексном наставом. Пренаглашена индивидуализација наставе ишла је на штету предавања општих знања које сви ученици морају усвојити. Народни комесари просвете сматрали су да ђак мора да учи док ради, моделује, лепи, црта, фотографише, посматра биљке и животиње. У совјетску школу уместо разреда уведене су радне групе и бригаде. Тек касније Стаљин је одлучно прекинуо ово катастрофално експериментисање у школи. У школама је владала грозница „пројектних радова“. Укључивање школе у живот „локалне заједнице“ односило се, на пример, и на помагање ученика приликом електрификације села. Том приликом они су напуштали учионице и престајали да уче. Године 1931. тадашње просветне власти одлучиле су и наредиле да је нужан повратак старој, провереној, школској методици. Враћени су наставни часови са прецизно одређеним распоредом, учитељ је опет добио водећу улогу, настава је морала бити методски испланирана, организована и систематична. Враћено је класично оцењивање ученика. Одлучено је, за разлику од претходног периода, да се напишу прихватљиви наставни планови и програми и уџбеници за све наставне предмете, да би се повисио ниво школског рада.

Већ поменути Џон Дјуи 1933. године као хонорарни председник Националног образовног удружења, ради на писању „Хуманистичког манифеста I“. У њему објављује да су све религије данас немоћне да реше проблеме 20. века, и да било која религија која хоће да буде синтетичка и динамична снага данашњице мора да буде уобличена у складу са захтевима овог доба.

Вилар Гивенс, бивши секретар Националног образовног удружења, 1934. године изјављује да је главна улога школе друштвено оријентисање појединца. Мора се настојати да му школа да разумевање преласка (transition) у нови друштвени поредак.

Карнегијева корпорација 1934. године покреће „Извештај комисије за социјалне студије Америчког историјског удружења“. У њему се каже да је доба индивидуализма и laissez faire капитализма прошло и да наступа „доба новог колективизма“ које ће скоро сигурно подразумевати већу меру принуде, као и добровољне, сарадње грађана у контексту комплексне националне економије, одговарајуће проширење функције државе, и све већу државну интервенцију у кључним областима економије које су претходно биле остављене индивидуалној дискрецији и иницијативи.

Године 1942. уредник „Часописа Националног образовног удружења“, Џ. Елмер Морган, пише уводник под насловом „Сједињени народи

света“. Ту говори о неопходности стварања јединствене светске државе, са светским новчано-кредитним системом, светском полицијом и светском повељом права и дужности.

Исти Морган 1946. године, у уводнику „Учитељ и светска влада“, пише: „У борби да се успостави одговарајућа светска влада, учитељ може да уради много да би припремио срца и умове деце. На врху свих агенција које ће осигурати долазак светске владе мора бити школа, учитељ и организована професија“ (Димитријевић 2005: 67).

У фебруару 1946. године Брок Чизолм предлаже да се психологија и социологија, науке живота, предају свој деци у основним и средњим школама. Тригонометрија, латински и религије и друге специјалности требало би препустити универзитетима. Само тако, сматрао је, могуће је помоћи деци да понесу своје одговорности које се очекују од грађана света. Сматрао је да родитељима треба одузети право да својој деци намећу било какав поглед на свет, било какве страхове, сујеверја, или веру. Такве ствари изазивају неурозе, а људи који их имају свакако ће пројектовати своју мржњу према другима. Свака таква реакција, истиче, сада постаје претња целом свету. Морамо бити спремни да живимо у миру и пријатељству, остављајући по страни погрешне старе путеве наших предака, ако је то могуће. Ако се то не може учинити суптилно, мора бити учињено грубо, па чак и насилно.

„Национално образовно удружење“ 1948. године у свом извештају „Међународно разумевање у америчким школама – сугестије и препоруке“ истиче да је систем „једна нација – једна држава“ превазиђен и води „међународној анархији“. Потребно је, стога, радити на стварању јединствене светске државе, по Повељи Уједињених нација. Школовани представници тако замишљене светске државе (силе) „добро знају кад не треба да виде неке ствари“ (Чомски 1999: 60). Под „неким стварима“ мисли се на чињење насиља према малим, сиромашним државама које се усуде да се бране, односно супротставе гушењу „доброг примера“ који може попут „вируса“ да се шири и на друге народе који желе бити слободни. „Зато их треба савладати и заштитити нашу доктрину по којој богати треба да пљачкају сиромашне“ (Чомски 1999: 78). Та намера маскира се неразумљивим новогovorом масовних медија, универзитетских социолога и секуларних проповедника уопште. Циљ је да се укину речи којима би се јасно исказале ствари од општељудског значаја. „Тад можемо бити сигурни да ће мало ко разумети како наше друштво функционише и шта се дешава у свету – што је огроман допринос *демократији*, у доктринарном смислу те речи“ (Чомски 1999: 88). Већи део доктринарног система чине медији. Друге делове чине часописи, школе и универзитети, академски рад и слично. Доктринарни систем производећи пропаганду усмерен је на на два различита дела становништва. Први део односи се на политичку класу која чини отприлике 20 % становништва, релативно образованог, које учествује у доношењу значај-

них одлука. Зато је њихово прихватање доктрине кључно, пошто они могу да креирају политику и утичу на њено спровођење.

Други део односи се на осталих 80 % становника. Они су посматрачи збивања, „збуњено стадо“. Они треба да извршавају наређења „и да се не мешају у послове важних људи. Овај део је мета правих масовних медија: трач-новина, телевизијских серија, фудбалских утакмица итд.

Ови елементи доктринарног система служе да привуку пажњу нечистих маса и учврсте основне друштвене вредности: пасивност, послушност властима, похлепу и лични интерес као највеће врлине, безобзирност према другим људима, страх од стварних или измишљених непријатеља, итд. Циљ је да збуњено стадо остане збуњено“ (Чомски 1999: 92). Од овог дела становништва се не очекује да се замара с оним што се дешава у свету. То је непожељно, јер ако виде сувише стварности и разумеју је, може им пасти на памет тежња да је покушају променити. „Човек без духа није човек“ (Ристих 2012: 192).

УНЕСКО 1968. године позива професора Бенцамина Блума, творца тзв. „образовања оријентисаног на исходе“ да води њихове *међународне програме* (истакао П. Р.) посвећене примени тог типа образовања. Генерална скупштина УНЕСКО-а прихватила је Блумове идеје веома усрдно.

Асоцијација за надгледање и развој курикулума, саставни део Националног образовног удружења, 1970. године издала је публикацију „Неговати човечност: обавезе за седамдесете“. Овај рад сматра се манифестом Новог школског поретка. Дон Додсоун, професор социологије образовања са Њујоршког универзитета истиче: „Стари поредак пролази... Надзор старог типа био је сакралан... Социјална контрола не сме бити препуштена слепом случају и непланираној промени – углавном приписиваној Богу. Човек мора постати градитељ нових облика друштвене организације... Овде образовање може имати кључну улогу“ (Димитријевић 2005: 69). Артур Комс, професор Универзитета Флориде, инсистирао је да „питања веровања, осећања, емоција и међуљудских односа у свим својим облицима треба да буду саставни део школског плана и програма“ (Димитријевић 2005: 69).

Футуролози Алвин Тофлер, Вилард Виц и други 1974. године написали су извештај за Институт за највише школске званичнике под насловом „Човек, образовање и друштво 2000. године“. У извештају се тврдило да старе вредности не могу помоћи изградњи новог друштва, и да традиционална знања, вредности, вештине и концепције морају бити замењене новим.

Ширли Мек Кјун, виши директор Регионалне образовне лабораторије средњег дела САД, 1990. године изјављује да је коначно дошло до револуције у курикулуму: „Револуција у области курикулума састоји се у томе да ми деци више не предајемо чињенице“ (Димитријевић 2005: 72). Процес учења сматра се битнијим од садржаја.

Познати антиглобалиста Малахи Мартин сматра да су циљеви твораца Новог школског поретка јасни: Идеално би, по мишљењу глобалиста,

било да се исти уџбеници и за теже и за лакше предмете, користе широм света. Добро више неће имати моралну или религиозну обојеност. Добро ће једноставно бити синоним за „глобално“. Нагласак је на стварању и неговању заиста глобалног менталитета. Сви морамо постати мали транснационалисти. Наставни планови и програми, већ од основне школе, морају се прилагодити тим захтевима.

После пада комунизма, долази до великих промена у школским системима Источне Европе. Нестаје марксизам као идеолошка основа заступљена у свим наставним предметима прописаним наставним планом и програмом, а уводи се грађанско васпитање, нови наставни предмет. Разара се традиционални систем основношколске наставе, а универзитетима се намеће Болоњска декларација, која има за циљ американизацију високог школства. Срећом, цивилизацијске снаге са Русијом на челу, ипак почетком 21. века успевају да успоставе мултиполарни свет.

Наши ђаци који су одлазили на размену ученика у САД, увек су били изненађени нивоом незнања тамошње деце, и чињеницом да у Америци, осим приватних, школе не служе за учење, него за заглупљивање путем разних „радионица“ и „играоница“. Америчка породица једна је од најрањивијих у свету.

Свеприсутно реформисање образовања уважава чињеницу да глобализација друштва и стварање универзалне цивилизације на планети Земљи захтева и универзализацију образовања или образовање међународног усмерења. „Универзализација образовања, тј. образовање међународног усмерења, захтева преиспитивање и проширивање наставних програма неких предмета“ (Марковић 2004: 24). Иновирање националних образовних програма са циљем да они добију међународно усмерење има, према мишљењу Д. Ж. Марковића, велики значај за равноправно учешће појединих држава у решавању глобалних проблема савременог друштва, јер скученим погледима не може се видети цео свет, не може се суочити са променама у њему и допринети пружању одговора на велике актуелне изазове. С тим циљем извршене иновације у наставним програмима не би требало да доведу у питање очување културне самобитности и културног идентитета друштва које уводи иновацију, са циљем међународног усмерења, у свом образовном систему. Потврђено је да подређивање и препуштање иностраном, поуздано нас одваја од оригиналности, а не доноси нам универзално. Добро организовано и осмишљено образовање омогућава идеални оквир спајања културних добара прошлости и прихватања највреднијих доприноса других култура.

Године 2001. веронаука је враћена у школски систем Србије. Борба против ње била је озбиљна и упорна. У почетном периоду њеног увођења све се чинило да што мањи број деце крене на веронауку, а да учитељице којима је претила опасност да остану без посла, заврше курсеве грађанског васпитања и буду лично заинтересоване да предају грађанско васпитање.



Извесне промене дешавају се и у наставним садржајима националне историје. Постоје покушаји да се овај предмет максимално маргинализује, а почетни корак је изостављање садржаја даље прошлости појединих народа. Историји, чак и у Русији, наметана је улога учитељице мржње према свом народу. Године 1994. издавачко предузеће „Мнемосина“ објавило је уџбеник „Отаџбинска историја. XX век“ аутора И. И. Долуцког. Уџбеник представља типичан пример наметања идеолошког става по коме је историја Русије – историја примитивног, недемократског друштва, који ни по чему не може да се пореди с развијеним и прекрасним земљама демократског Запада. Књигу је финансирао Ђерђ Сорош, из свог „Фонда за отворено друштво“. Главни циљ школске реформе, према тврдњи заменика министра просвете, јесте измена менталитета руског народа за који се тврди да је патријархалан и самим тим „тоталитаран“. Поставља се питање, шта има грађанин САД Ђерђ Сорош са руским образовањем. „Има, због тога што ће у XXI веку Русија остати најбогатији извор руде и енергената у целом свету“ (Димитријевић 2005:133). За неколико година у САД, због недостатка сировина, очекује се глад за енергентима. Из тог разлога се већ преко две деценије води необјављени рат чији је циљ да Русија постане сировинска база САД-а. Међутим, тај рат не води се путем варварског бомбардовања попут оног какво је било у Југославији, већ путем идеолошке диверзије, у којој главну улогу има Ђ. Сорош. Суштина тих диверзија јесте да се народ Русије, почев од смишљено одабраних садржаја заступљених у наставним предметима основне школе, припреми за послушну, ропску радну снагу, која може и мора дуго да ради, не схвата о чему се ради, и не буни се. У уџбенику грађанског васпитања на сваки могући начин жели се постићи циљ да се релативизују све традиционалне вредности руског друштва. У земљи Светих Теодосија Печерског, Сергија Радоњешкога и Серафима Саровског, експлицитно се одлазак у манастир пореди са одласком на робију и упадање у лоше друштво. Деца у руском шестом разреду имају 11 година и поуздано нису у стању да схвате подметање таквих, експлицитно исказаних и тенденциозно одабраних ставова. Русија је велика земља и она има потенцијала да се на различите начине супротстави тим настојањима. Руска православна црква 2000. године на Сабору епископа Московске патријаршије јасно је дефинисала своје ставове према бројним друштвеним питањима. Између осталих дају се одговори и на проблеме и питања глобализације и секуларизације из православне, хришћанске перспективе. Основна мисао водила или хришћански идеал понашања народа и владе у области међународних односа садржан је у еванђелском златном правилу које говори да све што хоћете да чине вама људи, тако чините и ви њима. Руска црква се одупире сваком облику политичке и војне доминације. Она позива своје вернике да теже стварању такве атмосфере у којој ће служити како интересима свог народа, тако и читавом човечанству, истичући да односи међу народима и државама морају бити усмерени ка миру, солидарности и сарадњи. Глобализацију Руска црква сматра неминовном. Определила се за

умерен и уравнотежен став према овој појави. Покушава да избегне крајности које се манифестују у 1. одушевљењима глобализацијом као идеалним уређењем мира и благостања, те 2. паничном негирању савремених друштвених тенденција. Као негативне стране ове појаве види концентрацију економске, политичке и војне моћи малог броја људи и унификацију света која би водила брисању националног идентитета.

Стање у мањим државама, у том смислу, далеко је опасније. Модерни, глобализацијски садржаји сужавају простор и по сваку цену настоје да потисну оне проверене, традиционалне вредности на којима су успешно формиране и изграђиване генерације, на многим подручјима, прослављених предака који су волећи своју земљу и народ, били спремни да их, кад је требало, бране, не жалећи да у праведној борби изгубе и свој живот.

### *Закључак*

Није могуће претпоставити нити је логично очекивати да тако револуционарне промене које се дешавају у савременом свету неће извршити утицај и на измене наставних планова и програма за основне школе, кад су их и мање трансформације од садашњих, у претходним периодима вршиле. У раду је могуће уочити да је сваки значајнији период у историји посматрао школу као значајног савезника у очувању своје једном достигнуте позиције и ширењу и јачању свога утицаја. Док појам међународно подразумева постојање и развој националних држава, глобално упућује на систем друштвених односа који није заснован на националним државама. Основна спољашња карактеристика глобализације у 21. веку јесте незауостављиво јачање капиталистичког система на светском нивоу. Паралелно с тим долази до ерозије локалних култура и традиција у корист глобалне културе, углавном преко потрошачке идеологије као евидентне појаве. Приликом израде наставних планова и програма о томе треба водити рачуна јер лако може доћи до застрањивања у том погледу и негативних последица по људе. Осим националних интереса пажња се мора посветити и социјалним интересима. Карактеристика обучавања људи Запада је постојање различитих, максимално супротстављених врста образовања. За једну од њих није потребно скоро никакво образовање, а за другу захтевају се године учења и образовања. У једном, углавном приватном сектору, припрема се замена за елиту која руководи друштвом, а у другом, државном, збуњена маса којом се управља. Битно је да се припреми огромна маса послушних људи без права, који умеју да раде, али који су необразовани, идеолошки обрађени и манипулисани. Сматра се да свет улази у страшно доба тоталитаризма маскираног демократском реториком. Ноам Чомски истиче да је на снази доктрина моћних која сматра нормалним стање „да богати пљачкају сиромашне“. Нагласак је на стварању и неговању глобалног менталитета. Сви морамо постати мали транснационалисти. Од наставних планова и програма већ од основне школе се очекује да се прилагоде тим захтевима и ставе у њихову службу.

Литература

- Антонић 2008: С. Антонић, *Културни рат у Србији*, Београд: Завод за уџбенике.
- Базих 2012: Ј. Базих, *Друштвени аспекти образовања*, Београд – Лепосавић: Институт за политичке студије, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Грандић 2012: Р. Грандић (главни уредник), *Педагошки плурализам и филозофија образовања: зборник радова*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Димитријевић 2005: В. Димитријевић, *Нови школски поредак*, Чачак: Легенда.
- Ђорђевић 2009: Т. Ђорђевић, *Повратак Богу и природи*, Београд: Светигора.
- Клајн, Шипка 2007: И. Клајн, М. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Марковић 2004: Д. Ж. Марковић, *Цивилизацијске промене и образовање*, Лепосавић: Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену.
- Миодраговић 2009: Ј. Миодраговић, *Народна педагогија у Срба или Како наш народ подиже пород свој*, Београд: Досије студио.
- Николај монах (2004): *Библијска света пророчанства о последњој глобализацији човечанства*, Шид.
- Плурализам у образовању* 2011: Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ристић 2012: И. Ристић, *Вера и наука*, Београд: Обележја плус.
- Суботић 2009: О. Суботић, *Црква и глобализација: структура, однос и последице*, Београд: НЕА НИКА.
- Хаџихасановић 2003: А. Hadžihasanović, *Vrteška globalizma u 20. stoljeću*, Sarajevo: RAVIC.
- Чомски 1999: Н. Чомски, *Шта то у ствари хоће Америка*, Београд: Чигоја Штампа.



## НАСТАВА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ – САДРЖАЈИ ПРОГРАМА У ОБЛАСТИ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

### *Увод*

У раду се, са аспекта специфичности наставе музичке културе и њених преимућства у односу на друге наставне предмете у основној школи, разматрају импликације које глобализација има на програмске садржаје, циљеве и реализацију наставе. Компаративном анализом садржаја програма наставе музичке културе у области слушања музике за трећи разред основне школе у Србији, Финској и Словенији указано је на позитивне ефекте и утицај глобализације на савремени образовни систем. Осим подударности у избору композиција и заједничких карактеристика наставног процеса, приказане су разлике у концепцији часа и програмским захтевима. Поштовање различитости и посматрање разлика као производа оригиналности, иновативности, креативног мишљења и јединственог израза очекивани су исходи васпитно-образовног рада чији су оквири одређени прописаним образовним стандардима. Основа савремене концепције наставе јесте уважавање индивидуалних способности, интересовања и развојних детерминанти и карактеристика ученика, а стварање свестраног и продуктивног појединца, као један од циљева савременог образовања, условљен је креативним приступом избору и реализацији наставних садржаја.

### *Глобализација и настава музичке културе*

Утицај глобализације на наставу музичке културе можемо сагледати у контексту општих карактеристика глобализације, утицаја глобализације на образовање, феномена музике и њених својстава.

Према најопштијој дефиницији глобализација је одређена као скуп друштвено-економских, политичких, социјалних и технолошких процеса помоћу којих су догађаји који се одвијају на одређеном делу планете у узрочно-последичној вези са активностима појединаца и друштвених заједница на другом крају света. „Глобално образовање тако представља педагошки одговор на интернационалне и националне политике и глобалне про-

---

\* vukicnatasa@yahoo.com

блеме, то јест представља одговор на различите аспекте глобализације у свим животним подручјима“ (Милутиновић 2013: 526).

Једна од важних одлика глобализације јесте друштвена међузависност на свим нивоима, од националних до међународних, међутим, иако међусобно зависна, друштва су истовремено и различита према својим концепцијама, погледима и вредностима, а нове друштвене околности захтевају и нови концепт образовања.

Школа у савременом друштву има одговорност да обезбеди младим генерацијама вештине и знања неопходна за сналажење и опстанак у друштвима чији су односи све сложенији у глобализованом свету. Један од примарних захтева које савремена школа поставља наставнику јесте оспособљавање ученика да стечена знања успешно примени у раду и животу и стварање продуктивних, одговорних и толерантних појединаца. Да би школа одговорила постављеним захтевима, неопходно је извршити реформу образовања почевши од промене улоге ученика, прилагођавања садржаја, метода и облика рада њиховим индивидуалним способностима, до нове улоге наставника као носиоца тих промена.

Основна идеја образовања у глобализованом друштву може се препознати у концепцији јавног образовања америчког филозофа Џона Дјуија (John Dewey, 1859–1952), још крајем деветнаестог и почетком двадесетог века, по којој образовање треба да буде усмерено на ученика, а све дечје активности усмерене на друштвене потребе. Џон Дјуи се залагао за активно учење утемељено на откривању, заједничком решавању конкретних проблема путем открића и самосталном истраживању, а као основни циљ истицао развијање способности критичког мишљења и дијалогског дискурса.

Управо се недовољна заступљеност дијалога и активног учења, усвајање апстрактних чињеница без самосталног мисаоног обрађивања перцепираних представа у готово свим критичким анализама актуелних образовних система истичу као главни недостаци.

Неке од карактеристика и претпоставки глобалног образовања као што су интердисциплинарност, мултикултуралност и развој критичког и креативног мишљења представљају полазиште нашег рада и представљени су у контексту наставе музичке културе кроз компаративу анализу програмских садржаја у области слушања музике за трећи разред основне школе у Србији, Финској и Словенији. Интердисциплинарни приступ настави и читавом образовном систему омогућава ученицима да стекну применљива знања и вештине, развију способности и формирају ставове неопходне за успешан живот у глобализованом друштву.

Са аспекта могућности примене интедисциплинарног приступа и интеграције садржаја, настава музичке културе у основној школе је посебно погодно подручје због уметничког карактера наставних садржаја. Музика због својих својстава има трансферну вредност за свакодневни живот, а релевантност и применљивост знања јесте циљ образовања у савременом друштву (ОСМК 2010: 5). Из поменутих разлога, ученик у настави музичке

културе има много могућности да развије своју индивидуалност, креативност, да испољи своје стваралачке потенцијале, уколико се садржаји и сам процес учења надовезују на његова интересовања. Омогућено му је да напредује у складу са својим могућностима и да буде задовољан резултатима које постиже, јер се његова активност и напредак вреднују и имају равноправан удео у укупној оцени ученикових постигнућа у настави музичке културе. Као активан учесник у наставном процесу, без обзира на понуђене могућности да буде самосталан и искаже своју индивидуалност и идентитет, ученик своје потребе треба да усклади са захтевима других у његовом социјалном окружењу, прихватајући одговорност за сопствене резултате и целокупни развој. Организација наставе поверена је наставнику, али избор садржаја и начин рада наставник планира у односу на лична музичка искуства ученика, њихова предзнања, музичке способности, особине личности, имајући у виду и факторе средине и социјализацију ученика. Битна карактеристика савремене наставе огледа се у равноправном односу *садржаја* које ученици добијају од наставника и самог процеса *учења*. Колико ученик успешно учи, колико је активан и самосталан у процесу усвајања знања, као и његова продуктивност, показатељи су квалитета учења. Нови садржаји се не повезују само са претходним музичким знањима, већ и са садржајима других предмета и ваншколским искуствима ученика уколико су она у функцији лакшег усвајања одређених знања и појмова.

Осим наведених специфичности наставе музичке културе, спону између глобализације и наставе музичке културе представља мултикултуралност музике и огледа се у њеној могућности да делује на ученика властитим изражајним средствима, који су разумљиви и прихватљиви на ширем подручју. Међутим, потребно је направити јасну дистинкцију између музике у земљама већих културолошких разлика, и управо су, из тих разлога, у раду упоређени сегменти програмских садржаја музичке наставе у основној школи у Србији, Финској и Словенији, европским земљама у којима је по сличном моделу спроведена реформа основношколског образовања. Мултикултуралност као одлика музике у непосредној је вези са њеном комуникацијском улогом која је посебно наглашена када се посматра у контексту глобалног образовања; музика својим изражајним средствима омогућава комуникацију и разумевање без обзира на културолошке и језичке разлике. Утицај глобализације на образовање се најјасније огледа у настојањима да се појединац/ученик припреми за будуће занимање које би истовремено одговарало афинитетима и компетенцијама појединца и захтевима друштва и његових социјално-економских услова. С обзиром на то да се у основној школи од ученика не очекује прецизно дијагностиковање властитих способности и усклађивање интересовања са могућностима и потребама друштвене заједнице, стварање *свестране* личности која се надаље може самостално усавршавати у одређеној области један је од важних циљева наставе.

*Избор композиција за слушање музике у садржајима програма у Србији, Финској и Словенији*

Са аспекта наставе музичке културе, могу се одредити заједнички циљ и васпитно-образовни задаци наставе у основној школи у Србији, Финској и Словенији: стварање свестране личности ученика, развијање његове способности примене стечених знања у другим областима, подстицање стваралачког изражавања и стварања, развијање социјалних вештина, прихватање и уважавање различитости култура, као и интеграција теоријских знања и практичних вештина. Сагледавањем циља, садржаја и начина и препорука за њихово остваривање у поменутиим програмима, може се јасно препознати јединственост у настојањима да се код ученика развију интересовање и осетљивост за музичке вредности и способност за разумевање могућности музичког изражавања и испољавања властитих креативних потенцијала. Наведене задатке могуће је остварити интеграцијом садржаја у наставном процесу, повезаношћу свих области рада и креативним приступом планирању и моделовању наставних садржаја. У раду смо издвојили садржаје програма музичке културе за *трећи* разред основне школе који представља важну етапу (основу) у процесу музичког описмењавања ученика, и то област *слушања музике* која у том периоду из доживљајне сфере прелази у подручје сазнајног и представља прву фазу свесног усвајања основних музичких појмова: динамика, темпо, крешендо, декрешендо, менует, врсте инструмената, опера, арија, гудачки квартет. Нова концепција наставе музичке културе подразумева комплексније и шире дефинисање предметних подручја и већи степен корелације између програмских садржаја. Музичка писменост, осим усвајања нотног писма и познавања основних елемената музичке писмености, подразумева и способност препознавања свих димензија музичког дела и њиховог повезивања са естетском применом и историјским контекстом. Подручје слушања музике није изоловано од осталих области, већ представља средство функционалног повезивања стечених теоријских знања: повезивање музичких елемената са музичким изразом, разумевање естетске примене музичких елемената и праћење музичког тока који се посматра као резултат садејства свих музичких елемената. Осим тога, слушање музике као област рада има највише могућности да ученицима створи комплексан и јединствен музички доживљај. Док слушају музику, ученици дело доживљавају и посматрају са дистанце која им омогућава целовит увид у све елементе музичког израза и боље разумевање њихових веза и односа.

Не може се говорити о функционалном и сврсисходном знању ученика у настави музичке културе уколико ученик није оспособљен да самостално повеже теоријска знања са музичким делом које слуша.

Увидом у садржаје програма у области слушања музике у Србији, Финској и Словенији јасно су уочљиви заједнички критеријуми у избору композиција за слушање музике у млађим разредима основне школе: умет-



ничка вредност дела, могућност аперцепције с обзиром на узраст ученика, једноставна хармонска структура, јасна форма, изразит ритам, програмска музика или композиције са описним елементима.

У садржајима програма музичке културе у Финској, извођење музике певањем и свирањем на различитим дечјим инструментима је, уз појмовно одређење великог броја музичких елемената и музичких феномена, доминантна активност, док је репертоар композиција за слушање широк и разнолик – од барока до импресионизма и музике 20. века (табела 1).

Табела 1. Препоручене композиције за слушање музике у трећем разреду- Финска

Барок	Класицизам	Романтизам	Импресионизам	XXвек
Вивалди: Четири годишња доба	Моцарт: Варијације	Чајковски: Крцко Орашчић	Дебиси: Игра пахуља	Барток: Микрокосмос
Бах: Токата и fuga у d-mollu	Моцарт: Мала ноћна музика	Чајковски: Октобар	Равел: Мајка гуска	Прокофјев: Пећа и вук
Хендл: Алелуја (Месија)		Штраус: На лепом плавом Дунаву		
		Шопен: Минутни валцер		

Музички доживљај и препознавање одломака налазе се у средишту васпитно-образовног рада, јер ученици овог узраста не могу сагледати и разумети структуралне и драматуршке елементе разноврсних и сложених музичких примера, као ни њихову естетску функцију.

Ако упоредимо избор композиција препоручених за слушање у трећем разреду у Србији, Словенији и Финској, може се наћи знатан број истих композиција које су заступљене у њиховим програмским садржајима.

Популарне композиције као што су: *Мала ноћна музика* В. А. Моцарта, *Радечки марш* Ј. Штрауса, *Годишња доба* П. И. Чајковског, *Капричо* Н. Паганинија, *Валцер* Ф. Шопена, *Пећа и вук* С. Прокофјева, ученици слушају на часовима музичке културе у Србији и Финској (табела 2 и табела 3), са напоменом да су задаци који се ученицима постављају у фази аналитичког слушања композиције или у току разговора приликом демонстрације музичког примера, сложенији у Финској.

Табела 2. Избор композиција за слушање у садржајима програма у Србији, Словенији и Финској

	Име композитора и назив композиције					
Србија	Ј. Хајдн: <i>Дечја симфонија</i>	П.И.Чајковски: <i>Крцко Орашчић</i>	М.Му-соргски: <i>Игра пилића у јусци од јајета</i>	К.Сен-Санс: <i>Карневал животиња</i>	В.А.Моцарт: <i>Мала ноћна музика</i>	П.И.Чајковски: <i>Октобар</i> из циклуса <i>Годишња доба</i>
Словенија	Ј.Хајдн: <i>Дечја симфонија</i>	П.И.Чајковски: <i>Крцко Орашчић</i>	М.Му-соргски: <i>Игра пилића у јусци од јајета</i>	К.Сен-Санс: <i>Карневал животиња</i>		
Финска		П.И.Чајковски: <i>Крцко Орашчић</i>		К.Сен-Санс: <i>Карневал животиња</i>	В.А.Моцарт: <i>Мала ноћна музика</i>	П.И.Чајковски: <i>Октобар</i> из циклуса <i>Годишња доба</i>

Табела 3. Избор композиција за слушање у садржајима програма у Србији, Словенији и Финској

	Име композитора и назив композиције					
Србија	Ф. Шопен: <i>Валцер</i>	Ј. Штраус: <i>Радецки марш</i>		С.Прокофјев: <i>Пећа и вук</i>	В.А.Моцарт: <i>Турски марш</i>	Паганини: <i>Капричо бр.9</i>
Словенија			К.Дебиси: <i>Игра пахуља</i>		В.А.Моцарт: <i>Турски марш</i>	
Финска	Ф. Шопен: <i>Валцер</i>	Ј. Штраус: <i>Радецки марш</i>	К.Дебиси: <i>Игра пахуља</i>	С.Прокофјев: <i>Пећа и вук</i>		Паганини: <i>Капричо е-тoll</i>

Без обзира на већу подударност садржаја у Србији и Финској, могу се уочити веће сличности у концепцији часа слушања музике у Србији и Словенији. Компатибилност се, пре свега, огледа у структури часа и одређењу образовних задатака, као што су упознавање извођачких састава, препознавање инструмената и основних карактеристика музичких облика. Осим критеријума у избору композиција за слушање, постоји низ других

фактора, пре свега музичко искуство и музичке способности ученика, који непосредно утичу на организацију и ток часа слушања музике и који указују на неопходност различитог приступа моделовању и реализацији часа. Педагошка комуникација наставника и ученика треба да се заснива на партнерском односу, при чему наставник уважавањем њихових интересовања и могућности мотивише ученике и подстиче их да активно учествују у наставном процесу. У савременој настави од наставника се очекује иновативност у моделовању садржаја, примени различитих метода и облика рада и постављању различитих захтева у односу на индивидуалне музичке способности ученика. Креативни приступ артикулацији садржаја је важан параметар ефикасности и квалитета наставног процеса.

Као што се у табеларном приказу композиција за слушање може приметити, композиције *Карневал животиња* и *Крчко Орашчић* (одломци) заступљене су у свим наведеним програмским садржајима. Сличности и разлике у осталим сегментима наставног часа у различитим земљама илустроваће следећи примери.

Пример 1: Слушање композиције *Слон* из циклуса *Карневал животиња*, Камија Сен-Санса.

Србија

Циљ часа: упознавање новог инструмента – контрабаса, препознавање валцера и такта  $\frac{3}{4}$ .

Словенија

Циљ часа: упознавање новог инструмента – контрабаса, упознавање новог извођачког састава – гудачког квартета.

Пример 2: Слушање одломака из балета *Крчко Орашчић*, Петра Илича Чајковског

Србија

Наставна област: слушање музике и стваралаштво – изражавање покретом и ликовно изражавање.

Словенија

Наставна област: слушање музике и стваралаштво – ликовно и литерарно изражавање.

Пример 3: Слушање одломака из балета *Крчко Орашчић*, П. И. Чајковског

Финска

Наставна област: слушање музике и основе музичке писмености.

У првом примеру композиција *Слон* слуша се у главном делу часа, а након демонстрације композиције ученици проширују своја знања о контрабасу и одређују карактер композиције повезујући свој музички доживљај са претходним искуствима и знањима о валцеру и  $\frac{3}{4}$  такту (Србија),

односно на основу претходних знања о гудачким инструментима упознају нов извођачки састав – гудачки квартет (Словенија).

За разлику од првог примера, други пример је доживљајни тип часа слушања музике, у складу са избором активности у завршном делу часа. Ученици под утиском слушане музике, одломака из балета *Крико Орашчић*, реализују један од видова дечјег стваралачког изражавања ванмузичким средствима: покретом, ликовно или литерарно.

Методичка организација часа слушања композиције *Крико Орашчић* у Финској се битно разликује од наведених примера у Србији и Словенији. Ученицима се постављају конкретни задаци у оквиру аналитичког слушања композиције. Од ученика се очекује да:

- на основу доживљаја ритма препознају играчки карактер композиције (марш, валцер и сл.),
- прецизно одреде динамичка нијансирања (p, f, crescendo, decrescendo),
- уоче промене темпа (споро, брзо, accelerando, ritardando),
- препознају ритмичке вредности (четвртина ноте, осмина ноте, половина ноте, четвртина паузе) и
- одреде делове облика (АВ, АВА).

Позитивни исходи и резултати могу се постићи континуираним и систематским радом на развијању ученикове способности активног слушања музике и подстицањем и интензивирањем њиховог музичког доживљаја.

Музичка искуства стечена слушањем музике представљају основу за разумевање музичких феномена и музичких порука. Детету треба што раније обезбедити различита музичка искуства неопходна за даљи музички развој, обликовањем навике слушања музике, подстицањем слободног музичког изражавања и неговањем способности естетског процењивања музичког дела. У том смислу, избор композиција се може схватити као смерница за све активности ученика и наставника, од методичке поставке до очекиваних постигнућа у процесу усвајања и примени стечених знања, истовремено представљајући критеријум којим смо се руководили у постављању теоријског оквира рада и анализи програмских садржаја.

#### *Уместо закључка*

Рад представља кратак преглед специфичности наставе музичке културе у савременом наставном контексту, дефинисаних на основу карактеристика области слушања музике у трећем разреду основне школе и одређивања сличности и разлика у избору композиција и концепцији часа у Србији, Финској и Словенији.

Слушање музике, као најкомплекснија област рада у настави музичке културе, због неисцрпних могућности у избору музичке литературе, омогућава интеграцију наставног рада у оквиру предмета и интеракцију

свих чинилаца наставног процеса у најширим оквирима. У настави музичке културе, као и у настави осталих уметничких предмета, немогуће је учити и подучавати само на основу сазнања и савремена школа би требало више пажње посветити доживљајном аспекту васпитно-образовног процеса. У основи доживљајног процеса може бити музичко дело, али и појаве и догађаји из непосредне стварности који би повољно утицали на трајност знања и њихову повезаност са реалним животом. Музички доживљај ученика је индивидуалан, али како су дечја музичка искуства различита и представљају један од значајних фактора музичког образовања, у настави музичке културе треба обезбедити контакт са различитим музичким делима водећи рачуна о њиховој естетској вредности. Уметничка вредност дела је основни критеријум у избору композиција за слушање, па отуда и подударност садржаја у програмским садржајима поменутих земаља.

Процес глобализације је општеприсутан и одвија се у свим сферама, те је тако неизбежан и њен утицај на процес образовања. Имајући у виду све функције и значај образовања за развој појединаца и друштва у глобализованом свету, потребно је користити позитивне димензије глобализације уз критички однос према њеним слабостима. Сматрајући их тековинама глобалног образовања, иако су укореењени у прошлости, као позитивне одлике савремене наставе издвојили смо интеграцију садржаја, интердисциплинарни приступ организацији наставе, самостално и активно учење и мултикултуралност. Основни захтев глобалног образовања представља пружање функционалних знања потребних за разумевање нових друштвених околности и културне стварности. Иако предмет рада не захтева осврт на уочавање и разумевање веза између традиционалног и савременог, потребно је истаћи значај имплементације традиционалних вредности у осмишљавању образовних стратегија за остваривање циља и принципа глобалног образовања, јер се позитивни аспекти глобализације огледају у међусобном обогаћивању култура, усавршавању образовног система и изграђивању заједничке основе уз очување националних идентитета. Задатак школе би у поменутом контексту био усмерен на обликовање културног и националног идентитета ученика, упознавање са националном културом, указивање на њихове садржаје и прихватање традиционалних вредности, са тежиштем на повезивању традиционалних и савремених вредносних система. Музика је нераскидиви део националне културе једног народа, па се самим тим и музичко образовање мора у великој мери ослањати на културно наслеђе и традицију (Илић 1980:74). Значајно обележје глобализације јесте покушај стварања универзалне културе уз очување националне културе, а уважавање ученичких индивидуалних идентитета и коришћење њихових личних искустава управо је једна од могућности повезивања националног и глобалног.

Неговање културног идентитета уз истовремено изграђивање индивидуалног у контексту глобалног образовања, сложен је захтев који наставник остварује у васпитно-образовном раду на свеукупном развоју личности

ученика млађих разреда, формирању њихових ставова, културног идентитета и усвајања система вредности.

#### Литература

- Братић, Филиповић 2001: Т. Браћић, Љ. Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина-Приштина: Учитељски факултет у Јагодина-Факултет уметности у Приштини.
- Вајт 2011: В. White, *Rethinking Globalization trough Music*. <[http://www.academia.edu/Rethinking\\_Globalization\\_Trough\\_Music](http://www.academia.edu/Rethinking_Globalization_Trough_Music)>. 21. 02. 2013.
- Вукићевић 2007: Н. Вукићевић, Савремени захтеви у реализацији наставе музичке културе, *Зборник радова*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина.
- Голубовић 2006: Z. Golubović, *Pouke i dileme minulog veka: filozofsko-antropološka razmišljanja o glavnim idejama našeg vremena*, Београд: IP Filip Višnjić.
- Дјуи 1970: Dž. Džui, *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Ивановић 2007: Н. Ивановић, *Методика општег музичког образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Илић 1980: М. Илић, *Социологија културе и уметности*, Београд: Научна књига.
- Јовановић 2004: Б. Јовановић, *Школа и васпитање*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Кангасниemi и др. 2001: Н. Kangasniemi, S. Pinola, E. Viitail-Palkkinen, *Musikatti 1-2*, Otava: Helsingissa Kustannusosakeyhtio.
- Лазаревић 2011: Д. Лазаревић, Глобализација и образовање даровитих, *Даровити у процесу глобализације*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мансила, Гарднер 2007: V. B. Mansilla, H. Gardner, From teaching globalization to nurturing global consciousness, *Learning in the global era*: Edited by Marcelo M. Suárez-Orozco, London: University of California Press.
- Милутиновић 2013: Ј. Милутиновић, Социјални реконструкционизам и глобално образовање, Ниш: *Теме*, Г. XXXVII бр. 2, 517-533.
- ОСМК 2010: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Песек 2001: А. Pesek, *Glasba 3: zvočni živžav*, Delovni zvezek za tretji razred osnovne šole, Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Правилник о наставном плану и програму за први, другу, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања – и наставни програм за трећи разред основног образовања и васпитања (*Музичка култура*),

*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр.1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010 и 3/2011.

Радоман 2012: В. Радоман, Политика идентитета, музика и говор о музици у доба глобализације, *Музикологија* бр, 12-2012, Београд: Музиколошки институт САНУ.

Тодон 2005: S. Taudon, *Globalization Impact on Education*. <<http://www.satisfandon.com/globaledu.html>>. 20. 02. 2013.

Хининен и др. 2000: А. Хунунен, Р. Куисма-Сорјонен, С. Пинола, Е. Виитаила-Пулккинен, *Musikantti 3-4*, Otava: Helsingissa Kustannusosakeyhtio.

#### Интернет извори

[http://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education](http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education)

[http://www.oph.fi/download/47673\\_core\\_curricula\\_basic\\_education\\_4.pdf](http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf)

<http://www.eas-music.org/countries/slovenia-si/music-education/curricula>

[http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/slovenia\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/slovenia_NR08.pdf)





## ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ ОСНОВНОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ВРЕМЕ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ\*\*\*

### 1. Увод

У раду се говори о васпитним вредностима основношколске наставе музичке културе у време глобализације. Глобализација је процес повезивања народа и држава света општим политичким, економским, културним вредностима. Позитивна страна глобализације, свакако, јесте то што она омогућава зближавање, проток и размену идеја, узајамно разумевање и пријатељство међу народима. Међутим, ширење мултикултурности може да доведе до потискивања традиционалних вредности и националног идентитета, што посебно штети бројчано мањим народима. Да би једно друштво, ипак, могло да се развија у корак са развијеним светом, неопходно је да буде довољно отворено и флексибилно, да прихвата нове обрасце и норме друштвеног понашања и развоја, који доприносе напретку земље и народа, али, истовремено, мора да брине о очувању сопствене националне културе и традиције. Зато је подједнако важно васпитавати младе у духу националних и интеркултурних вредности.

Настава музичке културе у основној школи, поред образовне улоге, има изразито васпитни карактер. Њено поље деловања осећа се у области естетског, моралног, интелектуалног, радног и физичког васпитања. Осим уметничке музике, која је богато заступљена у настави музичке културе, и која промовише високе естетске вредности, велики је значај коришћења садржаја традиционалног народног музичког стваралаштва. Ови садржаји доприносе развоју националног и културног идентитета и пружају могућност спознаје и доживљавања универзалних људских и хуманистичких вредности. Упознавање ученика основне школе са традиционалним песмама и играма, обичајима и обредима свога и других народа, доприноси бољем упознавању сопственог народа и културе, повезивању и зближавању људи, генерација и различитих култура, што је једна од тенденција савременог

---

\* bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

\*\* dsarajlic@gmail.com

\*\*\* Рад је урађен у оквиру пројекта III 47023 "Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција", које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

глобалног друштва. "Ако човек хоће да упозна културу једног народа, најбоље је да се обрати њеној традиционалној музици" (Големовић 2010).

У бројним радовима, у којима се истражује феномен народног стваралаштва, истакнуто је да без народне културе посебно у контексту исходишта и попришта општих етичких и естетских система вредности нема културе уопште. Такође, препорука за једну државу која се налази на путу европских интеграција "није одрицање од сопственог културног и етничког идентитета, већ његово учвршћење, развој и промоција" (Ђурковић, Вујадиновић 2011: 7). И други аутори истичу да се национално васпитање може неометано развијати у процесу савремених образовних тенденција (Сузић 2010; Шуваковић 2010). Истовремено, с циљем унапређивања европског јединства, социјалног и културног живота Европе, савремено васпитање инсистира на упознавању и поштовању културних вредности и специфичности других народа, развоју интернационалне свести и идеја. Европски културни идентитет подразумева формирање европске свести о заједничком духовном наслеђу, о блискости традиције, о нужности међусобног прожимања култура на европском простору, о културама које зближавају и обогаћују. То је процес промовисања, а не потирања националних култура (Ратковић 2003). Упознавање културних вредности других народа омогућује да се "потпуније, објективније и реалније схвати особеност сопствене културе, али и да се, што није мање важно, уочи и међусобна сличност, повезаност, испреплетаност и заједничке хуманистичке, уметничке, антрополошке и етичке основе и вредности различитих култура, народа и нација" (Јовановић, Парлић 2010: 155). Упознавање народне музичке традиције свога и других народа, у настави музичке културе, доприноси васпитавању ученика у националном и у интеркултурном контексту.

## *2. Национално и интеркултурно васпитање у настави музичке културе*

Развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина важан је циљ основношколског васпитања и образовања, који може да буде основа повезивања различитих наставних предмета. Један од услова реализације овог циља у настави музичке културе јесте избор садржаја који имају карактер националног и интеркултурног васпитања и образовања. Упознавање ученика основне школе са традиционалним песмама и играма свога и других народа, упознавање са народним обичајима, омогућава стицање правилних представа, ставова и уверења о сопственим националним вредностима, као и васпитавање младих у духу универзалних људских, космополитских схватања.

### *2.1. Национално васпитање у настави музичке културе*

Национално васпитање се дефинише као "специфичан афективно-конативни процес у оквиру кога се формира национални идентитет индивиде са јаким националним осећањима, врлинама, са чврстим националним карактером, националном свијешћу и досљедним дјеловањем у духу националних интереса" (Илић 2010: 100). Оно треба да допринесе патриотизму, љубави према свом народу и отаџбини, очувању сопствене културе и традиције и заштити од глобалистичких тенденција хомогенизације.

Упознавање и разумевање народног музичког стваралаштва свог народа чини основу развоја националног идентитета у оквиру наставе музичке културе. У том смислу, уважени етномузиколог Сања Ранковић истиче да је "идентификација појединца или колектива потпунија уз сагледавање културног комплекса и у оквиру тога традиционалног наслеђа, односно архаичног музичког израза" (Ранковић 2007: 7). Народне песме и игре су најбоља основа на којој се гради национални идентитет, упознаје и чува национални дух. Оне у себи носе вредна и свевремена искуства и сазнања о човеку и животу и систем етичких вредности дефинисан на јединствен начин. Кроз њих ученици стичу сазнања о животу српског народа у прошлости, о култури и утицају страних култура на српску културу. Оне су израз народног схватања и разумевања народног суда, народне филозофије, историје. Према Тихомиру Ђорђевићу, оне су "народна литература", која обухвата целокупни живот и мисли народне, целокупну историјску свест, тежње и национално осећање (1900). Ове песме засноване су на интересима истине и правде. Говоре о свакодневним и обичним догађајима из живота народа, али описују и озбиљне тренутке наше историје, упознајући ученике са светлим ликовима прошлости. Етнокорелози и музички педагози Даница и Љубица Јанковић у својим радовима су истицале да примена традиционалних песама и игара са певањем у настави има важну улогу у јачању и развијању естетских, социјалних, националних и етичких осећања ученика (Јанковић 1937).

Упознавање народне музичке традиције српског народа је циљ који се прожима у наставним плановима и програмима наставе музичке културе од 1. до 8. разреда. Бројни задаци из области *извођења музике, слушања, дечијег музичког стваралаштва и музичког описмењавања* могу се реализовати кроз народне песме и игре са певањем. Анализираћемо наставне планове и програме за наставу музичке културе од 1. до 8. разреда, да бисмо утврдили колико пажње је поклоњено садржајима народне музичке традиције. У наставном плану и програму за 1. разред (Правилник 2004) препоручено је 13 народних песама, 3 музичке игре са певањем, 8 бројалица, 5 народних песама које су предвиђене за свирање на дечијим инструментима, 5 песама модела за усвајање тонских висина и 5 народних песама за слушање. За 2. разред, препоручено је 15 народних песама из Србије, 7 бројалица, 6 народних песама модела и 9 народних песама за слушање

(Правилник 2004). Наставни план и програм за 3. разред предлаже 8 народних песама за певање, 3 за свирање, 5 песама и 3 кола за слушање и једну народну песму *модел* (Правилник 2005). У наставном плану и програму за 4. разред препоручено је 11 народних песама за певање, једна за свирање, једна за хорско извођење, 3 песме и 3 кола за слушање (Правилник 2006). Наставни план и програм за 5. разред (Правилник 2007) препоручује једну изворну и 2 градске песме за певање, 3 кола, и 6 уметничких композиција за слушање, које су инспирисане традиционалном музиком Србије. У наставном плану и програму за 6. разред (Правилник 2008) стоји општа препорука да треба користити народне песме из различитих крајева Србије. За слушање се предлаже 7 композиција домаћих композитора, које у себи имају елементе народне музике. Наставни план и програм за 7. разред (Правилник 2009) предлаже 5 изворних и 5 градских песама за певање, једно коло и 12 композиција домаћих композитора заснованих на народном мелосу. У наставном плану и програму за 8. разред (Правилник 2006) предложено је 5 изворних и 3 староградске песме. То су исте песме и исте композиције за слушање које су предложене и за 7. разред.

Анализом наставних планова и програма за наставу музичке културе од 1. до 8. разреда утврђено је да су садржаји народног музичког стваралаштва заступљени у свим разредима. Међутим, акценат је, углавном, на упознавању певачког традиционалног музичког наслеђа, делимично играчког, док је упознавању народних музичких инструмената посвећено мало пажње. Такође, уочљива је несразмерност у броју песама којима су представљена поједина фолклорна подручја Србије. Изразито је уочљива запостављеност косовско-метохијског музичког фолклора, који би по својим уметничким и етичким вредностима требало да буде важан наставни чинилац моралног и естетског васпитања ученика. Такође, музички фолклор Рашке области је недовољно представљен. У том смислу неопходно је ревидирати наставне планове и програме и освежити их новим садржајима. При том, треба повести рачуна о равномерној заступљености традиционалних музичких садржаја из свих подручја, како би ученици временом могли да формирају јединствену и целовиту слику о богатству и шароликости српског музичког фолклора. С обзиром на запостављеност музичког фолклора Косова и Метохије и Рашког краја у настави, и на неопходност његовог очувања, предлажемо литературу из које се може извршити избор народних песама и игара које одговарају гласовним и извођачким могућностима ученика основне школе: (Мокрањац 1966); (Милојевић 2004); (Јанковић 1937); (Јанковић 1951); (Васиљевић 1953); (Васиљевић 2003); (Павловић 2004); (Павловић 2012).

## 2.2. *Интеркултурно васпитање у настави музичке културе*

У основношколском васпитно-образовном процесу посебна пажња се поклања поштовању расне, националне, културне, језичке, верске, род-

не, полне и узрасне равноправности, толеранцији и уважавању различитости. Савремено друштво, које карактерише коегзистенција различитих култура – мултикултурност, потенцира значај интеркултурног васпитања и његову улогу у зближавању и међусобном повезивању нација и цивилизација. Док појам *мултикултурност* подразумева истовремено постојање више култура на једном простору, *интеркултурност* подразумева везе и односе међу културама. Ови односи укључују "културне додире, комуникацију, размену и партиципацију у стварању културних вредности као и читав низ других, стварних или могућих интеракција међу културама у глобалном свету" (Ђерманов и сар. 2006: 52). Интеркултурно васпитање истиче значај очувања јединствености и оригиналности различитих традиција на једном простору, и у исто време подржава њихово зближавање, прожимање и развијање у духу универзалних и космополитских вредности. Оно подразумева поштовање друштвених навика и вредности које постоје у већини култура. Бити интеркултурно васпитан и образован значи "имати лични културни идентитет, развијену способност за разумевање и прихватање оних који припадају другим културама, као и способност за комуникацију са различитим и другачијим особама, што се пре свега односи на капацитет активног слушања" (Ђукић и сар. 2006: 73). Развијање основних компетенција, знања и вештина које ће ученицима омогућити активно учешће у процесу интеркултурне комуникације, подразумева:

- развој вештина комуникације, сарадње, одговорног понашања према другима, способности за емпатију, опхођења са емоцијама, надрастање стереотипа, предрасуда и једностраних становишта; отварање процеса преиспитивања кроз активно учешће и међусобну интеракцију учесника;
- упознавање ставова и вредности других и другачијих, демократски дијалог; прихватање различитих мишљења и потреба других; неговање поштовања личности других;
- тражење заједничких интереса и међусобно дефинисање циљева; показивање интересовања за потребе других (саосећајност, солидарност, толеранција, пријатељство...);
- развијање свести о правима других; разумевање осећања других и својих властитих у процесу решавања конфликта;
- рефлексивна сопствене улоге у друштвеним кретањима; изградња самопоштовања и самопоуздања,
- способност успостављања и одржавања контаката активним слушањем и ненаметљивим приступом у вербалном комуницирању; активно слушање, давање прилике и другима да изнесу своје мишљење;
- развијање толеранције према другим културама;
- способност јасног изражавања властитих мисли и осећања тако да их саговорник прима са разумевањем;
- развијање комуникацијских вештина и компетенција неопходних за сарадњу и обучавање техникама групног и тимског рада ( Гајић и сар. 2006: 185-186).

Основни смисао интеркултурног васпитања и образовања у школи треба да буде припремање ученика за живот у мултикултурним и интеркултурним друштвима. То подразумева упознавање културе, историје, порекла, традиције, духовних вредности свог народа и народа из свог окружења. Другим речима, интеркултурно васпитање омогућава формирање националног и културног идентитета личности без угрожавања и потирања идентитета других.

Успешном остваривању циљева интеркултурног васпитања доприноси настава музичке културе, а нарочито кроз садржаје народне музичке традиције. Народне песме и игре омогућавају да се ученици упознају са прошлошћу свог народа, али и са прошлошћу човечанства. Опште законитости људског постојања сагледане су и појачане посебношћу историјских и друштвених услова у којима су настајале, захваљујући чему сажимају у себи и димензију универзалности и посебности. Анализираћемо наставни план и програм за музичку културу од 1. до 8. разреда да бисмо утврдили колико су у њима заступљени садржаји традиционалне музике европских и других народа света.

У наставном плану и програму за 1. разред (Правилник 2004), заступљена је једна песма *Нек свуд љубав сја* (народна из Белгије); У наставном плану и програму за 2. разред (Правилник 2004), предложене су 2 песме: *Клепеће млин* (немачка дечија песма) и *Пролећна песма* (народна из Пољске). Наставни план и програм за 3. разред (Правилник 2005), предлаже једну песму из Енглеске - *На слово*. Наставни план и програм за 4. разред (Правилник 2006) препоручује 2 песме за певање: *Стигло је лето* (песма из Данске) и *Прича о чобанчету са фрулицом* (песма из Румуније), и једну за свирање – *Птице се враћају* (народна из Немачке). У наставном плану и програму за 5. разред (Правилник 2007), нису предложене песме других народа. Међу препорученим народним песмама за 6. разред (Правилник 2008) налазе се: *Кочија* (народна из Индонезије), *Шушти, шушти бамбусов лист* (песма из Јапана), и препорука да се могу користити песме других народа. Наставни план и програм за 7. разред (Правилник 2009), препоручује 7 песама националних мањина које живе у Србији: *Зека* (мађарска); *Мала птица* (албанска); *Родиле су трњине* (русинска); *Тодоро, Тодорке* (бугарска); *Црвена јабука* (словачка); *Чобанчић* (румунска); *Белем, Белем* (ромска). У наставном плану и програму за 8. разред (Правилник 2006), заступљене су исте песме националних мањина, које су предложене за 7. разред. Додате су: *Ак кујун* (турска); *Бећарева шамија* (албанска); *Јела сам грожђе* (мађарска).

Може се закључити да програм наставе музичке културе за основну школу садржи традиционалне песме појединих европских народа и националних мањина које живе у Србији. Међутим, оне нису систематично уведене и распоређене. За млађе разреде предложено је укупно 6 песме за певање, из земаља које се, углавном, не налазе у нашем ближњем окружењу: из Белгије, Немачке, Пољске, Енглеске, Данске и Румуније, и једна за свирање

из Немачке, док је за старије разреде предложено 12 песама других европских народа. У 5. разреду, песме других народа су потпуно изостављене. У 6. разреду се предвиђа обрада 2 песме, у седмом седам, а за 8. разред се предлаже укупно 10 песама. Сматрамо да би логичније било да се ученицима млађих разреда омогући најпре упознавање традиционалне музике националних мањина које живе у Србији, а да се потом упознају са традиционалном музиком народа који живе ван Србије. При том, приоритет у избору треба да буде на обради песама оних народа и народности које живе у средини у којој се школа налази, што би била полазна основа за разговор о питањима личног идентитета, међусобним разликама, народној припадности, стереотипу и предрасудама, о толеранцији и дискриминацији. Кроз примере народних песама различитих народа треба дотаћи питања о ставовима које ученици имају и према свом и према другим народима и етничком групама, о разумевању и уважавању других. Упознавањем песама различитих народа, ученици поређењем долазе до закључака. Упознају себе и друге, откривају и прихватају постојеће сличности и разлике, што треба да допринесе превазилажењу предрасуда према другим народима. Због тога је неизбежна психолошка припрема ученика, и то у корелацији са предметима – природа и друштво, страни језици, географија, историја, информатика, грађанско васпитање, ликовно, физичко. Упознавање са традиционалним песмама и играма, карактеристичним народним музичким инструментима, народним ношњама и обичајима разних народа треба да побуди интересовање ученика за детаљније упознавање страних култура.

Кроз своје садржаје, настава музичке културе треба да подстакне отвореност ученика у разговору о плурализму култура, те да им помогне да прихвате чињеницу о постојању других и другачијих. Неопходно је да наставници поседују сензибилност за уочавање и разумевање особености и потреба припадника различитих народа, посебно у мултикултурној средини. А то значи "напуштање било каквих аутохтоних или етноцентричких ставова и стереотипа и прихватање права човека, уважавање различитости, солидарности и друге хумане вредности" (Ратковић 2003: 131). Педагози истичу да "унутаргрупне разлике могу бити огромна предност ако у педагошкој комуникацији створимо услове да појединци интегришу своје различите перспективе" (Сузић 2005: 217). Зато наставници морају да раде на развијању поверења међу ученицима, социјалној хармонизацији и на јачању кооперативности. Ученици треба да схвате "да без међусобног разумевања, уважавања, солидарности и сарадње, ниједан појединац, етничка група, народ и нација не могу самостално опстати у савременим условима, нити развити своје потенцијале" (Јовановић, Парлић 2010: 156). Народне песме и игре, без сумње, могу да буду одлична основа за изграђивање међусобог поверења и поштовања.

При обради наставних јединица, пре свега из природе и друштва, географије и историје, кроз које ученици упознају географске одлике појединих земаља, прошлост и културу различитих народа, неопходна је корелација са наставом музичке културе и информатиком. Посредством интер-

нета, одабраће се прикладни примери традиционалних песама и игара народа о којем се говори на часу. Слушање ових песама, упознавање са народним играма, обичајима и инструментима, допринеће потпунијем доживљају културе и народа који је тема наставне јединице, и подстаћи ученике за његово детаљније упознавање и разумевање. Навешћемо неколико примера традиционалних песама других народа које су захваљујући савременој информационо комуникационој технологији лако доступне учитељима и наставницима у основној школи.

– Руска традиционална песма: *Во поле береза стояла*<sup>2</sup> (*У пољу је расла береза*)

*У пољу је расла береза,  
У пољу је расла ковриава,  
љуљи, љуљи, расла.  
Нема ко да березу заломи,  
Нема ко да ковриаву поломи,  
љули, љули, поломи.  
Ићи ћу да се шетам,  
Белу березу поломићу,  
Белу березу заломићу.  
Срезаћу са березе три прудића,  
Направићу три фрулице  
љуљи, љуљи, три фрулице,  
А од четвртог прута направићу балалајку  
Љуљи, љуљи балалку.*

– Енглеска традиционална песма: *We wish you a merry christmas*<sup>3</sup> (*Желимо вам срећан Божић*)

*Желимо вам срећан Божић  
И срећну Нову Годину!*

– Француска традиционална песма<sup>4</sup>: *Frère Jacques* (*Брате Жак*)

*Брате Жак, брате Жак,  
Спаваи ли, спаваи ли,  
Јутро је, јутро је,  
Бим, бам, бом.*

---

<sup>2</sup> Руска традиционална песма *Во поле береза стояла*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=AvDZQWpJzYU> Сајт је посећен 3. октобра 2013. године.

<sup>3</sup> Енглеска традиционална песма *We wish you a merry christmas*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=WOe1RVuDJDk> Сајт је посећен 25. октобра 2013. године.

<sup>4</sup> Француска традиционална песма *Frère Jacques*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=rLr3o1DULUM&list=PL151B2A46826B47C4> Сајт је посећен 25. октобра 2013. године.



### 3. Закључак

У раду је разматрана васпитна улога основношколске наставе музичке културе у време глобализације. С обзиром да глобално друштво тежи уједињењу, приближавању и прожимању нација и цивилизација, како на пољу економије, тако и у другим друштвеним сегментима, неопходно је и образовање и васпитање прилагодити овом процесу. Истакнуто је да су национално и интеркултурно васпитање значајни чиниоци развоја личности савременог друштва. Закон о основама васпитања и образовања у Србији, у том смислу, подржава обogaћивање наставе садржајима који доприносе упознавању страних националних култура, али, такође, истиче значај неговања сопствених традиционалних националних вредности. У раду су анализирани могућности националног и интеркултурног васпитања у настави музичке културе, кроз садржаје народне музичке традиције. Закључено је да су традиционалне песме и игре драгоцене садржаји у настави, те да доприносе остваривању циљева националног и интеркултурног васпитања. Анализирани су наставни планови и програми за наставу музичке културе у млађим и старијим разредима основне школе, како би се утврдило колико је пажње поклоњено неговању народне музичке традиције српског и других народа. Утврђено је да су садржаји народног музичког стваралаштва српског народа заступљени у наставним програмима свих разреда. Уочено је да је акценат на упознавању певачког традиционалног музичког наслеђа, делимично игарачког, док је веома мало пажње посвећено упознавању народних музичких инструмената. Анализом наставног плана и програма уочена је несразмерност у броју песама којима су представљена поједина фолклорна подручја Србије, што онемогућава доживљавање српског музичког фолклора у целини. Изразито је запостављен музички фолклор Косова и Метохије и Рашке области. У раду је наведена литература из које учитељи и наставници могу црпити садржаје народног музичког стваралаштва из ових области. Упознајући своју традицију, развијајући позитиван став према њој, ученик ће научити да цени туђу, развијаће свест о себи самом и свом месту у свету сличних и различитих.

Анализом наставних планова и програма утврђено је да су у њима заступљене и традиционалне песме појединих европских народа и националних мањина које живе у Србији. Уочено је, међутим, да оне нису систематично уведене. Наиме, према наставном плану и програму предвиђено је да се ученици млађих разреда најпре упознају са песмама из Белгије, Немачке, Пољске, Енглеске, Данске и Румуније, а касније, у седмом и осмом разреду, предвиђа се упознавање са традиционалним песмама народа и народности које живе у нашем ближем окружењу. Сматрамо да би упознавање ученика основне школе са културом других народа требало започети примерима песама и игара националних мањина које живе у нашој земљи и са песмама и играма народа из нашег ближег окружења, а затим их треба упознати и са традицијом осталих народа. При обради ових песама, било

певањем, или кроз слушање, неопходно је повући паралелу и разговарати о сличностима и разликама у односу на народне песме свог народа. На тај начин ученици ће бити у прилици да отворено разговарају о међусобним разликама, народној припадности, историји, култури, обичајима, о стереотипима и предрасудама, те да развијају осећај уважавања и поштовања других народа. То подразумева интердисциплинарни приступ у наставном раду, односно повезивање наставе музичке културе са наставом географије, историје, језика, информатике и других предмета. Закључено је да настава музичке културе у савременом систему образовања и васпитања има изузетно значајну улогу у развоју личности савременог друштва, те да својим садржајима, методама и облицима рада доприноси неговању националног идентитета и духовном повезивању са другим народима света.

### Литература

- Васиљевић 1953: М. Васиљевић, *Народне мелодије у Санџаку*, Београд: Српска академија наука.
- Васиљевић 2003: М. Васиљевић, *Народне мелодије с Косова и Метохије*, Приредила Зорислава М. Васиљевић, Београд: Београдска књига; Књажевац: Нота.
- Гајић 2006: О. Гајић, С. Будић, Ј. Милутиновић, *Интеркултурална комуникација*, "Моделу стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање", Тематски зборник, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђерманов 2006: Ј. Ђерманов, С. Костовић, М. Ђукић, *Образовање у различитости и за различитост*, "Моделу стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање", Тематски зборник, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђукић 2006: М. Ђукић, С. Костовић, Ј. Ђерманов, *Педагошко-дидактички чиниоци интеркултуралног школског контекста*, "Моделу стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање", Тематски зборник, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђорђевић 1900: Т. Ђорђевић, *Српски фолклор*, Београд: Штампарија М. Јовановић.
- Ђурковић, Вујадиновић 2011: М. Ђурковић, Д. Вујадиновић, *Народна култура у културној политици Србије*, Београд: Фондација Балканкулт.
- Илић 2010: М. Илић, *Национално и интеркултурално васпитање у вријеме глобализације*, "Могућност националног васпитања у време глобализације", Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Јанковић 1937: Љ. Јанковић и Д. Јанковић, *Народне игре*, II књига, Београд: Просвета.
- Јанковић 1951: Љ. Јанковић и Д. Јанковић, *Народне игре*, VI књига, Београд: Просвета.

- Јовановић, Парлић 2010: Б. Јовановић, Ј. Парлић, *Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања*, "Настава и учење – стање и проблеми", Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Милојевић 2004: М. Милојевић, *Народне песме и игре Косова и Метохије*, приредио др Драгослав Девић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мокрањац 1966: С. Мокрањац, *Записи народних мелодија*, Београд: Музиколошки институт.
- Павловић 2004: Б. Павловић, *Раишански мотиви*, "Фолклорно музичко стваралаштво Југозападне Србије у основној школи", Рашка: Градац.
- Павловић 2012: Б. Павловић, *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу.
- Правилник 2004: *Правилник о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр.10, Београд.
- Правилник 2005: *Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр.1, Београд.
- Правилник 2006: *Правилник о допуни правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр.3, Београд.
- Правилник 2007: *Правилник о Наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр.6, Београд.
- Правилник 2008: *Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр. 5, Београд.
- Правилник 2009: *Правилник о наставном програму за седми и осми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр.6, Београд.
- Ранковић 2007: С. Ранковић, *Вокална традиција Лијевча Поља и Поткозарја* (народна песма као део културног идентитета), Лакташи: Српско просветно друштво Просвјета.
- Ратковић 2003: М. Ратковић, *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци.
- Сузић 2005: Н. Сузић, *Педагогија за XXI вијек*, Бања Лука: ТТ - Центар.
- Сузић 2010: Н. Сузић, *Глобализација и реформе у образовању Србије*, "Могућност националног васпитања у време глобализације", Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет у Врању.

Шуваковић 2010: У. Шуваковић, *Национално васпитање – пут усвајања и глобалних и националних вредности*, "Могућност националног васпитања у време глобализације", Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет у Врању.

Извори са интернета

Големовић 2010: Д. Големовић, у емисији *Ој, немене*, Емисија је доступна на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=s8yHcysODuw>, сајт је посећен 15. априла, 2013.

Руска народна песма, *Во поле береза стояла*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=AvDZQWpJzYU>, сајт је посећен 3. октобра 2013. Године.

Енглеска традиционална песма *We wish you a merry christmas*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=WOe1RVuDJDk>, сајт је посећен 25. октобра 2013. године.

Француска традиционална песма *Frère Jacques*, доступна је на интернет адреси <http://www.youtube.com/watch?v=rLr3o1DULUM&list=PL151B2A46826B47C4>, сајт је посећен 25. октобра 2013. године.

## УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА САДРЖАЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА И УЏБЕНИКА

### 1. *Увод*

Свет у којем живимо је свет великих и суштинских промена, великих криза, неизвесности које су захватиле сва подручја живота, како индивидуалног тако и укупних друштвених односа што је довело до пада морала. Можемо сигурно констатовати да је време које је пред нама, време великих и брзих промена у свим областима живота и рада које ће бити доста сложеније, са знатно већим супротностима и противречностима који до данас нису забележени.

У 20-веку, посебно у другој половини научно-техничка револуција изменила је однос нуке и производње, науке и образовања, производње и образовања. Убрзан развој науке, технике и технологије, има пресудан значај за целокупну организацију учења и образовног процеса. Самим тим проблеми образовања и његово усклађивање са захтевима научно техничког и технолошког процеса, постају у свим земљама као суштински и непосредни задаци савремене школе, просвете и образовања.

Друга значајна револуција која је настала паралелно са научно-техничком револуцијом је „сазнајна револуција“, која се везује за 1956.годину и Херба Сајмона, који је изумео компјутерски програм за решавање одређених теорема познат под називом „Општи решитељ проблема“.

Можемо набројати низ научних истраживања у разним научним областима веома битних за разматрање „сазнајне револуције“.

По Проф. др Јовану Ђорђевићу, да би се пришло разматрању савремених друштвених и теоријских проблема неопходно је осврнути се и на процес глобализације (мондијализације), који има своју дугу предисторију, а појавила се и нагло проширила осамдесетих година прошлог века, да би постао доминантан у нашем веку.

Глобализација је процес који се не може зауставити.

Глобализацију треба посматрати као вишеслојан појам, са више неусклађених тенденција у различитим сферама,

Тони Макгро објашњава глобализацију као проширивање, продубљивање и убрзавање светских међуодноса и као трансформисање друштва, култура и економија развијеног капиталистичког света и изван тога (Т. McGrew 1988: 6).

---

\* mika.uca@gmail.com

Фредерик Џејмсон, повезује глобализацију са посмодернизмом и означава је као “мултинационалну фазу капитализма” која доводи до запажене иновације у технологијама комуникације.

У раду ће се изнети утицај глобализације на наставне програме и уџбенике као и предности које настају, а и негативности које се могу уочити.

## 2. Глобализација у савременом друштву

За појам глобализације постоји много дефиниција. То је процес који траје и узима све више маха. Уз помоћ технологије повећавају се трговачки и политички односи међу људима различитих земаља. Постоји различито виђење овог процеса, јер се ради о позитивном природном феномену који производи добитнике и губитнике. Разлике између ова два става постаје све наглашенији, јер може се претпоставити како ће глобализација утицати на снижење животног стандарда већине становника. Светом не управљају само владе држава, њима су прикључене пословне вође који све значајније одређују наш дневни живот, културу, социјалне прилике и систем вредности.

Још у далеким прапочецима цивилизације могу се наћи корени глобализације. Цивилизације Самарићана у Месопотамији, Маја у Мексику, појавиле су се 3500 година пре нове ере. Биле су то цивилизације напредније од праисторијских људи јер су стварали градове, читали, писали, тако да је дошло до социјалне диференцијације међу класама, религијама и територијама.

Стари Феничани су били познати светски трговци, продајући своју робу широм света. Стари Феничани створили су моделе пословне поште и колонија дужином западног Медитерана и северне Африке, даје нам могућност да можемо повући паралелу између старог и новог света.

Различити су се инструменти користили а и данас се користе, у процесу „укрштања“ великих освајачких ратова, колонијализма, хладног рата, до данашње информатичке и техничке револуције.

Миграције старих Феничана подсећају на врсте миграција које спроводе мултинационалне и транснационалне компаније. Саме промене у друштву доводе до тога да се стварају услови за различите потребе појединца и колектива. Некада се човек задовољавао потребом да преживи, а данас не може да живи без високо развијене технике и технологије. Висок степен потреба, намеће убрзање развоја савремене технологије, технике и телекомуникација и на тај начин ствара се глобално окружење о којем ми данас говоримо – глобализација. Глобализација је процес успостављања глобалних вредности, које превазилазе оквире појединих држава.

Индустријском револуцијом омогућено је стварање нових економско моћних држава у Европи (В. Британија, Немачка, Француска) и Америци. Деветнаести век је почетак савременог тржишта које у себи сублимира:

– Бизнис,

- Конкуренцију,
- Понуду,
- Тражњу,
- Комуникацију,
- Новац.

Двадесети век доноси све израженију економску и политичку поларизацију, која је прерасла у хладни рат. Падом Берлинског зида 1989. године, почиње савремена глобализација и она добија најширу –мегадимензију.

Глобализација суштински представља интеграцију земаља, рушење баријера, граница, успостављање слободног протока роба, функција знања и осталих видова прекограничних, међуграничних и других врста сарадње између људи и држава.

Глобализација представља визију, али и реалност. Потребне за реформама националних држава условљавају њихову подршку концепту глобализације.

Јавно декларисани циљеви глобализације:

- Повезивање држава,
- Отварање тржишта,
- Борба за елиминисање оружја за масовно уништење,
- Борба против сиромаштва, ратова,
- Једнакост међу људима,
- Слободан проток робе, капитала и људи;

Наилазе на све ширу подршку држава, институција и компанија.

Развијеније државе су се економски повезивале. Либерализација тржишта одговарала је развијеним тржиштима. Земље у развоју продубиле су своје сиромаштво либерализацијом својих тржишта.

Глобализација је свакако неминовност са којом се сусреће савремено друштво. Са свим својим позитивним и негативним последицама она представља услов прживљавања, али и развоја националних привреда па и држава.

По аутору М. Печујлићу, формирале су се три струје:

- Хиперглобалисти,
- Трансформационисти,
- Скептици;

Екстремне струје су хиперглобалисти и скептици, док су трансформационисти „златна средина“. Хиперглобалисти посматрају свет као нови светски поредак као нужност. Скептици прилазе глобализацији као творевини „најјачих“. Гигантске економије првенствено САД-а, В. Британије, Јапана и Немачке, створиле су мит глобализације, онакав какав постоји данас.

По скептицима глобализација није ништа друго него лицемеран пут капитала транснационалних компанија развијених земаља. По трансформационистима глобализација има два предзнака, позитиван и негативан. Глобализација у свом економском поимању означава процес, а не идеологију.

Позитивни социјални аспекти глобализације довели су до све учесталијег кретања становништва преко националних граница. Моралне вредности данас се битно разликују од раније успостављених и важећих моралних вредности. Чини се да је данас више него икада препознатљив и примењен стари језуитски принцип „циљ оправдава средство“. Ради повећања профита у условима конкуренције, „дозвољена“ су сва средства. (Санкције да ли су то средства?)

Политичке импликације глобализације у великој мери се огледају у моћи развијених, па чак и у институцијама као што су Уједињене нације. Већина резолуција које су донете на Генералној скупштини или Савету безбедности одражавају вољу великих држава.

Глобализација је симбиоза неких позитивних и негативних аспеката. Иновативност, проницљивост и флексибилност малих држава кључ је за гвоздена врата која су изградиле развијене земље.

### *3. Глобализација наставних програма и уџбеника*

У свету постоји тренд глобализације образовања, који се назива и златном грозницом образоног система. „Глобализација има велики утицај на систем образовања, нарочито у земљама у транзицији. (Joseph Stiglitz) сматра да је глобализација створила осећај изолираности који је био захваатио већи део света у развоју и дала многим људима у тим земљама приступ знању, далеко изнад граница најбогатијих у било којој земљи света“. Увођење страних језика у наставни план и програм јесте последица глобализације. Глобализација има велики и видљив утицај на образовање и то:

- Захтева од просветних радника стално усавршавање и целоживотно учење,
- Њен утицај је видљив приликом размене сервиса и добара између школа,
- Стандард образовних захтева се подиже,
- Уводи се учење на даљину,
- Уводе се савремени модели наставе,
- Наставник није једини који даје информације,
- Знање је најважнији људски ресурс и капитал,
- Учењу се прилази као процесу стицања знања која имају за циљ трајно мењање понашања,
- Обучавање доводи до промена у вештинама,
- Образовање значи стицање и стално иновирање ширих знања из примењених научних дисциплина,
- У времену које је пред нама, учење постаје лична одговорност, људи сами преузимају одговорност за своје знање.

Можемо закључити да будућност имају она друштва, организације и појединци који буду имали неопходна знања и вештине.

„У оквиру глобализације и њене улоге у образовању, не помиње се личност и друга њена својства и особености, изван интелектуалних, као



што су осећања, афективни живот, стваралаштво, друштвено и морално васпитање и др“ (Ђорђевић 2004).

Човеково биће се не састоји само од интелекта већ и од воље и осећања. Ако се посматра човек као појединац, он није затворен у себе. Према проф. др Јовану Ђорђевићу (1996), „интелектуално образовање не можемо издвојити као затворену и изоловану целину, већ га морамо уско повезати са васпитањем воље, са моралним васпитањем, у јединствени процес структурирања, унапређивања и развијања личности“. Интелектуално образовање не може бити независно интелектуално образовање (васпитање), јер оно мора да обезбеди формирање целовите личности, што не може да се своди на пуко поучавање и индоктринацију.

У једном документу УНЕСКО-а под насловом „Међународне стратегије деловања у области образовања и припремања кадрова у односу на питања друштвене средине“, (Препорука 78, дело 4), налази се одредба у којој се под образовањем подразумева „реализовање процеса свестраног развоја човека који се одвија током целог његовог живота а усмерен је на најповољније развијање његових способности у интелектуалном, физичком, емоционалном, моралном и духовном смислу“ (Ђорђевић 1996: 164). Образовање не може садржавати само знања, умења и навике већ треба да развија самосталност и потенцијале, па самим тим наставни планови и програми морају да се прилагоде новим захтевима. Наставни програми морају да утичу на развој креативности, као и активног учествовања појединца у процесу прераде знања и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу. Досадашњи наставни планови су били крути и примерени класичној настави, настави у којој је ученик само посматрач и објекат, а не субјекат. Данашњи наставни планови би требало да развијају креативност и функционално знање.

Гилфорд сматра да је следећих шест параметара битно за остваривање креативности:

- Стварање великог броја идеја (гипкост),
- Одговори на нестандартне подстицаје (оригиналност),
- Усавршавање предмета,
- Додавање појединости (детаља),
- Решавање проблема (анализа и синтеза).

Торенс (1970) сматра да се стваралачки акт дели на :

- Опажање проблема,
- Тражење решења,
- Формулисање проверавање хипотеза,
- Модификацију хипотеза,
- Налажење резултата.

Креативност се поставља као васпитна неопходност као захтев који дозвољава слободно изражавање ученика, усавршавање и оплемењивања личности. Наставни планови, уџбеници и наставници би трбали да пруже модел отворености (отвореног ума) и проверавања у одговарајућу област, да подстичу ученика у стварању ситуације која ће развијати креативност и

слободе код ученика, да провоцирају (изазивају) ученике на неусаглашеним идејама, идејама које пружају парадоксе, да буду оригинални и слободни.

#### 4. Закључак

Глобализација је снажан вишедимензионалан и противречан процес који обухвата економско, политичко и културно подручје живота и рада па се може говорити о настајању универзално планетарне цивилизације са одговарајућим системом друштвених и моралних вредности. Због нове економије, а коју слободно можемо назвати и економијом базираном на знању, будуће успешне компаније биће само оне које брзо уче. Долази и до глобализације образовања које све више постаје практично, применљиво и усмерено тако да одговара потребама тржишта и профита. Предност глобализације је осавремењавање економског друштвеног и политичког живота, формално увођење парламентарлизма и правног уређења, слободе и људских права, а недостатак је ограничавање суверенитета, подређеност и зависност, злоупотреба и експлоатација (посебно природних богатстава), маргинализација неразвијених и сиромашних земаља, доминација западњачких (претежно америчких) друштвених вредности. Глобализација поред низа недостатака, пружа и даје могућност малим народима и државама да успеју и да са својим отварањем допринесу просперитету и развоју својих привреда и економија. Да би се нека земља укључила у процес глобализације, мора да има флексибилно руководство и да делује у духу слогана „мисли глобално – делуј локално“.

Глобализација је неминован процес, он тече и што пре се прилагодимо том процесу биће боље у свим областима људског деловања и живота.

#### Литература

- Аспекти глобализације (2003), приређивачи: група аутора, Београд: Београдска отворена школа.
- Болоњска декларација и високо образовање у Србији (2007), Београд: САО.
- Ђорђевић 1996: Јован Ђорђевић, Креативност на предшколском узрасту – особености и форме, Зборник 2, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић 2008: Босиљка Ђорђевић, Глобализација и школа и образовање, Педагошка стварност.
- Квашчев 1976: Радивој Квашчев, Психологија стваралаштва, Београд: Београдски графички завод.
- Сојаковић, Петар (2009), Наставна питања и задаци у свјетлу стваралачких процеса учења, Завод за учбенике и наставна средства, Источно Сарајево.

## Резиме

Други том зборника *Наука и глобализација* због обима је подијељен у двије свеске. У овој свесци су објављени радови из педагогије, психологије и методике. Ови радови, укупно њих 64, презентовани су научном скупу *Наука и глобализација* одржаном 17-19. маја 2013. године на Филозофском факултету Пале. Радови који се објављују прошли су рецензије и представљају дио излагања поднесених на овом скупу.

Секција за педагогију била је једна од најмногобројнијих на прошлогодишњем скупу. Од приспјелих радова њих 33 су прошли рецензије и заслужили да се нађу у зборнику. Радови се протежу преко веома широке области педагошке науке и представљају потврду утицаја процеса глобализације на савремено образовање и васпитање.

Скоро сви презентовани радови на научном скупу на секцији за психологију нашли су се и у овом зборнику. Глобализацијски процеси значајно утичу на истраживања у области психолошких наука и то потврђује и већина од деветнаест радова у овој свесци.

Секција за методiku била је изразито хетерогена, али 12 радова са ове секције показују у којој мјери глобализација утиче на методичке поставке и значајно мијења до сада утврђена становишта у овој области.

Ова свеска другог тома зборника посвећеног педагошко-психолошким наукама која садржи шездесет и четири рада одличан је показатељ инспиративности теме скупа и његове поливалентности у различитим научним дисциплинама.

## *Summary*

The second tome of proceedings Science and Globalization is divided into two volumes. Papers on pedagogy, psychology and methodology are published in this volume. These papers, a total of 64 papers, are presented at the conference Science and Globalization held at the Faculty of Philosophy Pale from 17th to 19th May in 2013. Papers that are published have undergone reviews and are part of the papers presented at this conference.

The session on Pedagogy was one of the biggest at the last year's conference. 33 papers of the total number of all papers submitted have passed the reviews and are published in this collection. Papers cover a wide area of pedagogical science and present a certificate of the impact globalization has on modern education.

Almost all the papers presented at the conference from the session on Psychology are published in this collection. Globalization processes have significant impact on research in the field of psychological science, which is confirmed in most of the nineteen papers in this volume.

The session on methodology was extremely heterogeneous, but the 12 works from this session show to what extent globalization affects the methodological settings and significantly changes already established views in this area.

This volume of the second tome of proceedings dedicated to the pedagogical and psychological sciences, which contains sixty-four papers, is an excellent indicator of inspirational topics from the conference and its versatility in a variety of scientific disciplines.

Садржај

<i>Секција за педагогију</i>	679
Данимир П. Мандић ДИДАКТИЧКО-ИНФОРМАТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПОДИЗАЊА КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ РАДА	681
Милица Р. Андевски Јасмина М. Арсенијевић МЕДИЈСКА ПАРТИЦИПАТИВНА КУЛТУРА КАО ПРАВАЦ РАЗВОЈА И УПРАВЉАЊА ОБРАЗОВАЊЕМ	693
Златко М. Павловић ДА ЛИ ВАСПИТАВАМО ИЛИ ЕДУКУЈЕМО?	709
Драженко Л. Јоргић АКТИВНОСТИ ДЈЕЦЕ И МЛАДИХ НА ВИРТУЕЛНИМ ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА	721
Весна Љ. Минић Марија М. Јовановић ОСНОВНА ШКОЛА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	735
Радивоје Н. Кулић Сања М. Партало ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ	747
Зорица Ч. Станисављевић Петровић Слађана Д. Анђелковић ИЗАЗОВИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ – ХОЛИСТИЧКА ЗАСНОВАНОСТ ШКОЛСКИХ РЕФОРМИ	757
Jelena Ž. Maksimović ISTRAŽIVAČKI RAD STUDENATA U SAVREMENOM DRUŠTVU ZNANJA	771
Јована С. Маројевић ДЈЕЧИЈА ПРАВА И САВРЕМЕНИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ	781
Jovanka P. Kozlovački Damjanov PEDAGOGIJA I GLOBALIZACIJA	799

Вељко Р. Банђур Сања Р. Благданић ОДНОС ГЛОБАЛНИХ И НАЦИОНАЛНИХ ИСТОРИЈСКИХ ДОГАЂАЈА И РАЗВОЈ ИСТОРИЈСКОГ МИШЉЕЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА	809
Живорад М. Миленовић ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ КАО ПОСЛЕДИЦА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	821
Драган Д. Мартиновић Драган С. Бранковић ЗНАЧАЈ ПРАКТИКУМА У ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ СТУДЕНАТА НАСТАВНИЧКИХ ФАКУЛТЕТА	835
Грујо С. Бјековић КОРПОРАТИВНИ КУЛТУРОЛОШКИ ИДЕНТИТЕТ ФОРМИРАЊА ПЕДАГОШКОГ СИСТЕМА ЗНАЊА И ЊЕГОВА ИНОВАЦИОНА ПРИМЈЕНА У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	847
Јелена Д. Стаматовић ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ И ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	861
Сања С. Чаловић О НЕКИМ СМЈЕРНИЦАМА ЗА ОБЛИКОВАЊЕ САВРЕМЕНИХ УЏБЕНИКА	875
Небојша М. Мацановић ГЛОБАЛИЗАЦИЈА ДРУШТВА И ЦЈЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ	889
Миле Ђ. Илић ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И НОВИ ЦИЉЕВИ И САДРЖАЈИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	899
Ратко С. Пејић ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ ПЕДАГОГА	913
Бисера С. Јевтић Марина Ивановић АКАДЕМСКИ ИЗВОРИ СТРЕСА КОД СТУДЕНАТА	929
Мирјана Р. Јефтовић СОЦИЈАЛНО-КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРОМОВИСАЊУ ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗМА КАО ЗНАЧАЈНОГ ОБИЉЕЖЈА ПРОЦЕСА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	943

Перо М. Спасојевић и др. ДЈЕЛУЈЕ ЛИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈА НА КОНСТАНТНУ КРИЗУ И ДЕХУМАНИЗАЦИЈУ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАЊА	953
Dejan M. Stanković Miĳa B. Vujačić INTERNAL MONITORING AND EVALUATION OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAMS	971
Бојана М. Марковић Станислава Д. Марић Јуришин АКТИВИЗАМ МЛАДИХ И РАЗВОЈ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ У ГЛОБАЛНОМ ДРУШТВУ	987
Драго Ј. Бранковић ИЗАЗОВИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА	1001
Новак Р. Лакета Данијела Н. Василијевић ТРАДИЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА	1013
Бранка С. Ковачевић ГЛОБАЛИЗАЦИЈА КАО КРИТЕРИЈУМ КОНКРЕТИЗАЦИЈЕ ЦИЉА ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ	1029
Жана П. Бојовић Данијела М. Судзиловски СТАВОВИ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА О ПОЈМУ И УТИЦАЈУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ВАСПИТАЊЕ	1043
Далиборка Б. Шкипина ДЈЕЛОВАЊЕ ВАСПИТНИХ ЧИНИЛАЦА НА ПРОЦЕСЕ И ИСХОДЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ЗА ДЕМОКРАТИЈУ	1055
Тамара М. Стојановић Ђорђевић НАСТАВНИК И УЧЕНИК У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	1065
Радован Т. Чокорило АКТУЕЛНА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ТРАДИЦИЈА АКТИВНОГ УМА У ОБРАЗОВАЊУ	1075
Милица Р. Јарамаз ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И МОТИВИ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ	1093
Јелена М. Станишић ЕКОЛОШКА КРИЗА И ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	1113

<i>Секција за психологију</i>	1127
Марија Д. Сакач Миа Р. Марић НАСТАВНИК У КОНТЕКСТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	1129
Milorad V. Todorović “DRUŠTVA RIZIKA” I RADIKALNA PROMENA SUBJEKTOVOG TEMELJNOG MODUSA SUBJEKTIVITETA	1137
Наташа Т. Костић САМОПОШТОВАЊЕ И УСАМЉЕНОСТ КАО ДЕТЕРМИНАНТЕ СТАВА О ПРОМЈЕНАМА	1147
Снежана Д. Стојиљковић Мила З. Досковић ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНИ СТРЕС НАСТАВНИКА	1161
Gořjana D. Koledin Jelena D. Malinić PSIHOPATIJA I OSJETLJIVOST NA POTKREPLJENJE	1179
Јелена Љ. Минић Оливера Б. Радовић НАУЧЕНА БЕСПОМОЋНОСТ СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ	1187
Анида Р. Фазлагвић СЕЛФ КОНЦЕПТ МЛАДИХ	1197
Тијана Р. Тодић Јакшић Миљана С. Павићевић ПОВЕЗАНОСТ ПРОКРАСТИНАЦИЈЕ И ВИРТУЕЛНОГ ПОНАШАЊА У ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА КОД СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ	1207
Јасна Богдановић Чурић Дијана Иванишевић ЕМПАТИЈА И СТИЛОВИ ЖИВОТА СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ	1219
Јелена И. Давидовић-Ракић СТИЛОВИ ЖИВОТА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА	1233
Благоје В. Нешић Бојана Р. Попадић ГОТОВОСТ ЗА ТРАСФЕРНЕ ПРОМЕНЕ У ИНТЕЛИГЕНЦИЈИ УЧЕНИКА ОСМОГОДИШЊЕ ШКОЛЕ	1243



Милан Д. Николић Зорица Б. Марковић ТИПОВИ АФЕКТИВНЕ ВЕЗАНОСТИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈА СТИЛА РУКОВОЂЕЊА	1255
Оливера Б. Калајџић МОТИВАЦИЈА И ЛИЧНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА КАО ФАКТОРИ ФУНКЦИОНАЛНЕ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ	1269
Šuajb Dž. Solaković UPOTREBA PSIHOLOŠKIH MJERNIH INSTRUMENTATA U LIČNOM PROFESIONALNOM RAZVOJU, RAZVOJU KARIJERE, RAZVOJU ORGANIZACIJA	1283
Сњежана З. Станар СОЦИЈАЛНО-ИСКУСТВЕНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ КАО ИЗВОР ПЕРЦЕПЦИЈЕ ФАКТОРА КОЈИ ДОПРИНОСЕ ПОЈАВИ И ШИРЕЊУ МОБИНГА	1295
Alma H. Solaković LIČNOST I ULOGA VOĐE U POSLOVNIM ORGANIZACIJAMA	1317
Радомир М. Чолаковић ПСИХОПАТОЛОШКИ АСПЕКТИ РОИХОПАТИЈЕ	1329
Džanan M. Berberović FIRST PORNOGRAPHY EXPOSURE IN DIFFERENT DEVELOPMENTAL STAGES, SEXUAL COMPULSIVITY, AND DEPRESSIVENESS IN YOUTH	1337
Јелена Д. Јевремовић ПСИХОДИНАМИКА ПЕРВЕРЗИЈА	1351
<i>Секција за методикy</i>	1365
Момчило М. Peleмиš Vladan M. Peleмиš EFEKTI PROMENE U SNAZI KOD DEČAKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA NAKON PRIMENE KINEZIOLOŠKOG TRETMANA	1367
Гордана И. Николић Зорица Л. Поповић УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ	1375
Јелена С. Териман ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У СОЦИОЛОГИЈИ	1391

Миомира М. Ђурђановић Јелена Д. Цветковић НАСТАВА МУЗИКЕ У ОКВИРУ ОПШТЕОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ХРВАТСКЕ И СРБИЈЕ	1401
Софија В. Маричић УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ПРОМЕНЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА	1407
Живорад М. Марковић Горан В. Шекељић ЕУРОФИТ БАТЕРИЈА – ЛОШ И ДОБАР ПРИМЕР ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ	1413
Раиса Д. Цветковић КОМУНИКАЦИЈА НА СТРАНИМ ЈЕЗИЦИМА КАО ЈЕДНА ОД КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	1423
Мара С. Кнежевић САДРЖАЈИ НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА ИДЕНТИТЕТА НАРОДА У ПРОЦЕСУ САВРЕМЕНЕ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	1429
Петар Н. Рајчевић УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА САДРЖАЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ	1437
Наташа М. Вукићевић Јелена Р. Гркић НАСТАВА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ – САДРЖАЈИ ПРОГРАМА У ОБЛАСТИ СЛУШАЊА МУЗИКЕ	1451
Биљана Н. Павловић Драгана Цицковић Сарајлић ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ ОСНОВНОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ВРЕМЕ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ	1463
Милорад Р. Станић УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА САДРЖАЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА И УЏБЕНИКА	1475

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна и универзитетска библиотека  
Републике Српске, Бања Лука

НАУЧНИ скуп Наука и глобализација (2013 ; Пале)

Наука и глобализација : зборник радова са Научног скупа,  
Пале, 17-19. мај 2013. / [главни уредник Владимир Милисављевић].  
- Пале : Филозофски факултет, 2014 (Пале : Dis Company). - Стр.  
682-1480 : илустр. ; 25 цм. - (Посебна издања Научни скупови.  
Филозофске науке ; Књ. 8, том 2/2)

Текст ћир. и лат. - Тираж 300. - Библиографија уз сваки рад. -  
Summary.

ISBN 978-99938-47-57-1

001:316.32(082)

COBISS.RS-ID 4278552