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 Куљић Рајко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Лаушевић Саво, Универзитет Црне Горе
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
Доц. др Баровић Владимир
Проф. др Богдановић Чурић Јасна
Проф. др Богојевић Светозар
Проф. др Брчкало Бранка
Проф. др Виријевић Владан
Проф. др Вулић Татјана
Проф. др Вукашиновић Желимир
Проф. др Вуковић Драгомир
Доц. др Ђурић Весна
Доц. др Зечевић Нада
Доц. др Зубер Љубомир
Проф. др Зуковић Слађана
Проф. др Илић Миле
Доц. др Јоргић Драженко
Проф. др Лакета Новак
Проф. др Лаушевић Саво
Проф. др Ковачевић Бранка
Доц. др Коледин Горјана
Проф. др Костић Станковић Милица
Доц. др Костић Наташа
Доц. др Кошарац Бисерка
Проф. др Крнета Драгољуб
Проф. др Кулић Мишо
Проф. др Куљић Рајко
Доц. др Максимовић Јелена
Проф. др Марић Ђуро
Доц. др Мастиловић Драга
Проф. др Милисављевић Владимир
Проф. др Милошевић Божо
Доц. др Милошевић-Шошо Биљана
Проф. др Нешић Благоје
Доц. др Опсеница Сања
Проф. др Павловић Златко
Доц. др Пекић Радмило
Доц. др Петрашевић Александра
Доц. др Попов Момчиновић Златиборка
Проф. др Радић Радивој
Проф. др Ристић Лазо
Проф. др Росић Тиодор
Проф. др Сладоје Бошњак Биљана
Проф. др Стаматовић Александар
Доц. др Станковић Јанковић Татјана
Проф. мр Ћеклић Невена
Доц. др Хасанагић Анела
Доц. др Чокорило Радмила
Проф. др Чокорило Радован
Доц. др Чолаковић Радомир

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 9
том 2/2

НАУКА И СЛОБОДА

ФИЛОЗОФСКЕ И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

ЗБОРНИК РАДОВА СА НАУЧНОГ СКУПА
(Пале, 6 - 8. јуни 2014.)

Пале, 2015

НАУЧНИ СКУП

НАУКА И СЛОБОДА

Књига 9
том 2/2

ФИЛОЗОФСКЕ И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Издавач:
Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

За издавача:
Проф. др Миланка Бабић

Главни уредник:
Доц. др Вера Вујевић

Секретар редакције:
Проф. др Саша Кнежевић

Технички уредник и компјутерски слог:
Страхиња Костић

Лектура и коректура:
Доц. др Биљана Самарџић
Доц. др Вера Ћевриз Нишић
Доц. др Сања Куљанин
Јадранка Регоје

Штампа:
"DIS COMPANY" д.о.о. Пале

Тираж:
300 примјерака

Пале, 2015

COBISS.RS-ID 5017112

Секција за педагогију

Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915645I

Оригинални научни рад

ДИДАКТИКА И СЛОБОДА УЧЕСНИКА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Увод

Расвјетљавање релација између дидактике и слободе учесника наставног процеса (ученика и наставника) један је од најсложенијих фундаменталних метатеоријских, научних, па и развојно-практичних питања. Према општости научне теорије, разликујемо:

1. општу теорију наставе и образовања, тј. дидактику – научну дисциплину, укупну или цјеловиту дидактику;
2. посебне дидактичке теорије, тј. доказане свеобухватне хипотезе о појединим аспектима или комплексима наставе, као што су дидактички правци, дидактичке теорије, дидактичке концепције, дидактичке парадигме...
3. појединачне дидактичке теорије – доказане појединачне хипотезе о дидактичким системима, моделима и њиховим варијантама, гдје су незаобилазни елементи позиције, активности и односи непосредних учесника наставе (ученика и наставника).

У овом раду разматраћемо слободу учесника наставног процеса у контексту посебних и појединачних дидактичких теорија.

Слободу учесника наставног процеса не поимамо декларативно, тј. као вриједност која је значајна по себи, или је сама себи циљ. Њен педагошко-психолошки смисао и дидактички концепт је у процесуалним и исходишним диманзијама наставе и цјелокупног васпитно-образовног рада. Слобода учесника наставног процеса је независно испољавање ученика и наставника у настави која не угрожава рад других учесника наставе. У наставној пракси, слобода означава субјекатску позицију ученика, сопствени избор извора, садржаја и начина учења, стваралаштва и мисаоно-критичког испољавања, комуникације и интеракције, без насиља и нетолеранције, уз уважавање основних правила понашања у чијем успостављању је и ученик учествовао. Супротност слободи је подчињавање, ограничавање, спутавање ученика и стално управљање његовим активностима.

Комплементарна таквом положају и активностима је слобода наставника у настави, која означава његову независност од официјелног наставног програма, поставки класичне дидактике подучавања и шематизоване методике наставе, педагошки плодотворно партнерство са ученицима у доношењу битних одлука у настави, ненасилно кому-

* ilic50@yahoo.com

ницирање, водитељство и иновативност у неопходном поучавању, емпатичност и подршка у учењу и стваралаштву ученика. Насупрот партнерској позицији, водитељској улози, креативирајућим функцијама и независном испољавању, јесу надређени положај, шефовска улога, предавачко-приказивачке функције, а тиме и ограничавајуће, спутавајуће дјеловање наставника у настави.

Позиције, активности, односи и комуникације непосредних учесника традиционалне предавачко-приказивачке наставе (ученика и наставника) претежно су се темељиле на поставкама класичне дидактике поучавања. Таква дидактика била је заснована на психолошким стимулус – реакција теоријама, односно психологији условљавања и асоцијација. Према таквим дидактичким схватањима, сваки наставников захтјев био је стимулус на који се очекивала одређена ученикова реакција или извршење задатка. За такво понашање ученик је позитивно награђиван добром оцјеном, похвалом и осталим средствима отворене принуде. Преовлађивало је спутавање над слободним испољавањем ученика. У духу интереса владајуће елите били су циљеви и садржаји наставе, као и поступци наставника предавача и оцјењивача. Доминирале су унапријед дефинисане његове уобичајене активности. Врло су ријетке ситуације слободног испољавања учесника традиционалне наставе.

Темељена на открићима природних и друштвених наука (теорија еволуције,кретања и релативитета, дијалектичког материјализма, диференцијалне психологије, експериметалне педагогије...) прагматистичка дидактика покрета нове школе (у контексту доласка индустријске цивилизације и афирмације либералног грађанства) проширивала је просторе респектовања интересовања, потреба и иницијатива ученика у настави. Без обзира на запостављање стицања систематских знања и друге педоцентристичке слабости, таква дидактика и наставна пракса имплицирале су повећане могућности слободнијег испољавања ученика и флексибилнијег рада наставника.

Идеје напредних мислилаца о слободи, демократији и самоопредјељењу остваривана су у настави покрета „нове школе“ у 19. вијеку и у дидактичким концепцијама алтернативних школа прошлог (XX) вијека. Ерих Фром је у предговору књизи Александра С. Нила „Слободна дјеца Самехила“ истицао: „Замјењивање ауторитета слободом било је основни принцип тог самоопредјељења. Његов смисао почивао је у подучавању дјетета *без употребе принуде* и то подстицањем радозналости и спонтаних потреба дјетета, како би се подигло интересовање дјетета за свијет који га окружује. Овакав став означио је почетак прогресивног образовања и представља важан корак у развоју личности“ (Према: Нил 2003: 5). Међутим такве идеје прогресивног образовања још увије се не остварују у довољној мјери у настави јавних школа.

Ерих Фром, с правом, вјерује да слобода дјеце није била погрешна, али да је она готово увијек била извитоперавана. Он природу слободе

објашњава разликом између јавног и анонимног ауторитета. У настави старе школе, као и у њеном друштвеном окружењу, отворено, директно или јавно је примјењивана принуда (чак и физичка казна) ученика у учењу. У традиционалној, предавачкој настави прошлог и нашег вијека јавни ауторитет замијењен је анонимним ауторитетом. „Анонимни ауторитет тежи да прикрије употребу принуде. Он се претвара да ауторитет не постоји, да се све чини уз сагласност појединца“ (Исто: 6). Наставник старе школе говорио је ученику отворено да мора да изврши задатак, иначе ће бити кажње, а наставник садашње школе говори да вјерује да ће се ученику допасти извршење задатка. „Јавни ауторитет користио је физичку казну, док анонимни ауторитет примјењује психичко манипулисање“ (Исто: 6).

Анонимни ауторитет примјењује се у друштву прошлог и нашег вијека. Огромним механизмом индустријске и постиндустријске производње управља хијерархијски организовани бирократски и технократски менаџмент. Тај механизам мора да функционише „глатко и без застоја“. Радник је само један појединац који благовремено извршава унапријед потпуно шематизован задатак. У таквој организацији њиме се управља и манипулише. Слично је и у сфери потрошње, гдје купац испољава наводно слободу избора. Моћни апарат пропаганде и рекламе сугерише му све чешће конзумирање хране, одјеће, телевизијских емисија, итд. Његов апетит се усмјерава у правцу који је најрентабилнији за моћне компаније. „Наш систем мора да ствара људе чији су укуси стандардизовани, људе који су изузетно подложни утицају, људе чије се потребе могу предвидјети. Нашем систему су потребни људи који се осјећају слободним, независним, али су упркос томе спремни да чине оно што се од њих очекује, људе који ће се без трвења уклопити у друштвени механизам, они који могу да буду усмјеравани без принуде и вођа, и без икаквог другог циља изузев оног да „добро прођу“.[1] Ствар, дакле, није у томе што је ауторитет нестао, па чак ни у томе што није ослабио, већ у томе што се из јавног ауторитета принуде претворио у анонимни ауторитет убјеђивања и сугестије. Другим ријечима, да би био прилагодљив, савремени човјек је принуђен да гаји илузије како се све догађа уз његову сагласност, иако се та сагласност од њега може изнудити помоћу суптилног манипулисања. Његова сгласност се, према томе, стиче иза његових леђа, или иза свијести. Слично је и у традиционалној настави гдје је често манипулисање ученицима средствима скривене принуде, као што су оцјене, награде, похвале, признања, обећања, вербалне и невербалне љубазности наставника, стручних сарадника и ученичких родитеља. У основи таквих утицаја је страх од лоше школске оцјене, неприхватања и одбацивања ученика у педагошкој установи, породици и социјалној средини.

[1] За подробнију анализу утицаја америчког индустријског система на карактеролошку структуру појединаца видјети (Фром 1963).

Слобода ученика заснива се на другачијим дидактичким парадигмама, наставе, у алтернативним школама, у савременим дидактичким теоријама, иновативним наставним системима и у андрагошко-дидактичкој пракси усмјереној на дјелотворне компетенције студената будућих наставника и стручних сарадника, што ће бити разматрано у идућим поглављима.

Дидактичке основе слободе учесника наставе у алтернативним школама

Еманципаторска дидактика наставе у савременим алтернативним школама инспирише разне могућности слободе ученика и наставника. У оквирима такве дидактике су теоријске поставке специфичних плуралистичких теорија карактеристичних за учење и поучавање у појединим моделима алтернативних школа. Слободније испољавање ученика и креативнији стилови рада наставника утемељени су, на примјер, у духовно-религијски заснованој хуманистичкој педагогији Школе живота (Амонашвили 1999), теорији контроле и реалитетној терапији у Квалитетној школи (Гласер 1994, 1999; Илић 2004) иновативно-експерименталној педагогији у радно-експерименталној школи Лаборшуле у Билефелду (Хентинг 1997; Илић, Николић, Јовановић 2012), у педагогији слободног васпитања (Нил 2003; Маделин 1992) итд.

Слобода учесника наставе у алтернативним школама не значи одсуство правила у понашању ученика и наставника. Међусобно поштовање је узајамно и искрено: „Наставник не употребљава принуду против дјетета, али дијете нема право да употријеби принуду против наставника. Дијете не може да узнемирава одраслог само зато што је дијете, нити смије да користи притисак на један од многих начина на које оно то иначе умије“ (Фром 2003; према: Нил 2003: 9).

Дјелотворан је наставни процес који се одвија по партнерски и демократски усвојеним правилима у чијем уобличавању и прихватању су равноправно учествовали ученици и наставник. Не реципирају их наметнутим, него сопственим, јер су активно успостављали оквире узајамних демократских односа и сопствене слободе.

Репрезентативан представник алтернативних школа у којима је остваривана слобода учесника наставе је Школа у Самерхилу. То је „самоуправна школа демократског типа. О свему што се тиче социјалног и групног живота, укључујући и кажњавање социјалних прекршаја, одлучује се гласањем на општем школском састанку суботом увече.

Сваки члан наставног особља и свако дијете , без обзира на узраст, има право на један глас. Мој глас има тежину као глас седмогодишњег дјетета...

У Самерхилу дјетету није дозвољено све што жели. Његова сопствена правила њега ограничавају са свих страна. Дозвољено му је да ради шта хоће само у погледу онога што се тиче њега и само њега. Може цијелог

дана да се игра ако то жели, јер су рад и учење ствари које се тичу само њега, али му се не допушта да у учионици свира у трубу, јер би његова свирка оматала остале...

Не можете неку особу да научите да има јаку вољу. Ако дјецу васпитавате у слободи, она ће бити свјеснија себе, јер слобода допушта да подсвјесно све више постаје свјесно. Управо зато дјеца из Самерхила имају мало недоумица у животу. Она знају шта хоће и претпостављам да ће то и постићи...

Сјетите се да је оно што се назива слабом вољом обично знак недостатка интересовања. Слаба особа коју лако наговоре да игра тенис када она не осјећа никакву жељу за игром јесте особа која нема појма о томе шта су њена стварна интересовања. Систем ропске дисциплине подстиче такву особу да даље буде безвољна и бескорисна...

Ако ријеч срећа нешто значи, онда је она једно унутрашње осјећање пуноће, равнотеже и животног задовољства. Таква осјећања могу да постоје када се човјек осјећа слободним.

Слободна дјеца имају отворена, незастрашена лица; дисциплинована дјеца изгледају потиштена, тужна и пуна страха“ (Нил 2003: 273-280).

Респектовањем дидактичких поставки у свакодневној наставној пракси валдорфских школа омогућено је и подржано слободно демократско одлучивање ученика, наставника, руководилаца и родитеља. „По унутрашњој структури образовно-васпитне и укупне дјелатности и начину доношења одлука о организационим, радним и педагошким питањима валдорфске школе су свијетли примјери савремене демократске школе, ослобођене ауторитарног одлучивања, са равноправном партиципацијом учитеља, родитеља и ученика у управљању и руковођењу школом, са ненасилном комуникацијом и позитивном (претежно унутрашњом) мотивацијом за самоактуализацијом и саморазвојем сваког појединца и њихових респонсабилних колектива“ (Илић, Николић, Јовановић 2012: 183). У таквом социопедагошком контексту достигнут је завидан ниво слободе непосредних учесника наставног процеса и цјелокупног рада и живота у овим алтернативним школама.

За разлику од дидактичких поступака принуде ученика у традиционалној настави, у дидактичким концептима у настави Школе живота предложено је стваралачко трагање за системом сарадње учитеља и ученика. Тиме се подстичу три стремљења (страсти, „ватре“) свакод дјетета: 1. стремљење ка развоју, 2. стремљење ка одрастању и 3. стремљење ка слободи. Дијете манифестује стремљење ка слободи још од раног дјетињства, од када покушва да се ослободи надзора одраслих и да потврди своју самосталност. Ову страст дијете потврђује у општењу са одраслима, али путем удаљавања од њих. Пријетњама, забранама и казнама одрасли „пресијецају“ тежње дјетета ка одрастању и слободи. „Јасно је да се дјеци не може све дозволити... Али треба схватити и то, да се дјеца не могу васпитавати у атмосфери забрана. Она се не могу стално држати у својим рукама;

ограничавати и приморавати против своје воље... У дјететовој тежњи ка слободи природа продужава своје тражење, учвршћивање, трагање за могућностима многоликог испољавања и достизања савршенства и безграничности. У дјетету природа припрема своје снаге за будуће узлете“ (Амонашвили 1999: 23). По урођеној духовној природи дијете тежи слободној неслободи. То Амонашвили објашњава на примјеру игре. Дијете слободно одлучује да ли ће ући у игру. Други га не могу приморавати, али га могу наговарати. Када се укључи у игру, обавезно је да поштује правила игре. Иначе, избациће га из игре. Тиме се потврђује да је дијете „изнутра спремно на слободну неслободу. На уређење, озакоњење друштвено дозвољене слободе, на сужавање неодговорног испољавања својих потреба“ (Исто: 23). Дијете скупља снагу и енергију у оној мјери у којој превладава своје природне страсти и ослобађа их се. Природа се састоји из супротности, а супротстављање и опасност су учитељи дјетета. Оно стиче снагу и слободу што самосталнијим савладавањем препрека.

Заједнички концепти и интенције наведених и других алтернативних школа су: образовање и васпитање без принуде и присиле, страха, неуспјеха, потчињавања, ривалства, непријатељства, шаблонизма, догматизма, манипулације, дисциплиновања, подаништва, конформизма и слично. Апострофирана су средства ослобађања ученика, као што су стимулисање иницијативности, предузимљивости, критичности, радозналости, откривања, стваралаштва, солидарности, интерактивности, партнерства... Преферирани су демократичност, емпатичност, креативност и респонсибилност ученика.

Слобода ученика и наставника у оквирима типова наставе и дидактичких парадигми

Респектовање дидактичких поставки одређених типова наставе имплицира различите могућности за слободно насупрот спутавајућем испољавању ученика и наставника. По степену потенцијалне слободе непосредних учесника наставе (ученика и наставника) разликују се и кључне дидактичке парадигме.

Рудакова (2005: 8) разликује сљедећа четири типа наставе:

1. настава догматског типа,
2. настава објашњавалачко-репродуктивног типа,
3. настава развијајућег типа,
4. настава личносно-оријетисаног типа.

Дидактичке основе тих типова наставе и њихово остваривање у образовно-васпитном процесу не разликују се само по токовима и исходима, већ и по степенима слободног испољавања ученика и наставника.

У дидактици и настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа доминирају захтјеви да ученици прихвате унапријед

обликоване информације, закључке, правила и друга сазнања, а од наставника да их предавачко-приказивачки презентује. Тако се спутавају мисаоно-критичке, откривалачке и стваралачке активности (а тиме и слобода) непосредних учесника наставе.

Дидактика и настава развијајућег типа има другачију психолошко-логичку основу у оквиру које се предност даје подстицању запажања појава и анализирања узрочно-посљедичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, чиме се проширују простори слободнијег испољавања и афирмације ученика, као и комплементарне инвентивности наставника.

Дидактика и настава личносно-оријентисаног типа у највећој мјери проширује „просторе“ слободе ученика и наставника. Такве дидактичке поставке и концепције наставе стављају у фокус индивидуалност сваког појединог ученика, са свим његовим потенцијалима, животним позицијама, сазнајним и творачким потенцијалима начина учења и поучавања и извора информисања, чиме се не увећавају само његова образовна постигнућа и когнитивни капацитети, већ се интернализују специфичне емоционално-вољне димензије и етичко-хуманистичке вриједности до појединачних максимално могућих персоналитета.

Образовно-васпитни процес усклађен је са унутрашњим специфичностима развитка и личности сваког ученика, а не по спољашњим и наметнутим једнообразним захтјевима програма, школских правила и наставника. „Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особености ученика при пројектовању, остваривању и дијагностици образовног процеса који утиче на његове способности и вриједности, то говори о хуманистичкој личносно оријентсаној настави“ (Хуторској 2004: 258). У распонима такве дидактике и наставе измијењена је улога наставника. Његова улога „није у предавању знања, вјештина, навика, већ у организацији стимулативне образовне средине, наставе у којој се ученик ослања на личносни потенцијал и одговарајућу технологију образовања“ (Рудакова 2005: 8-9).

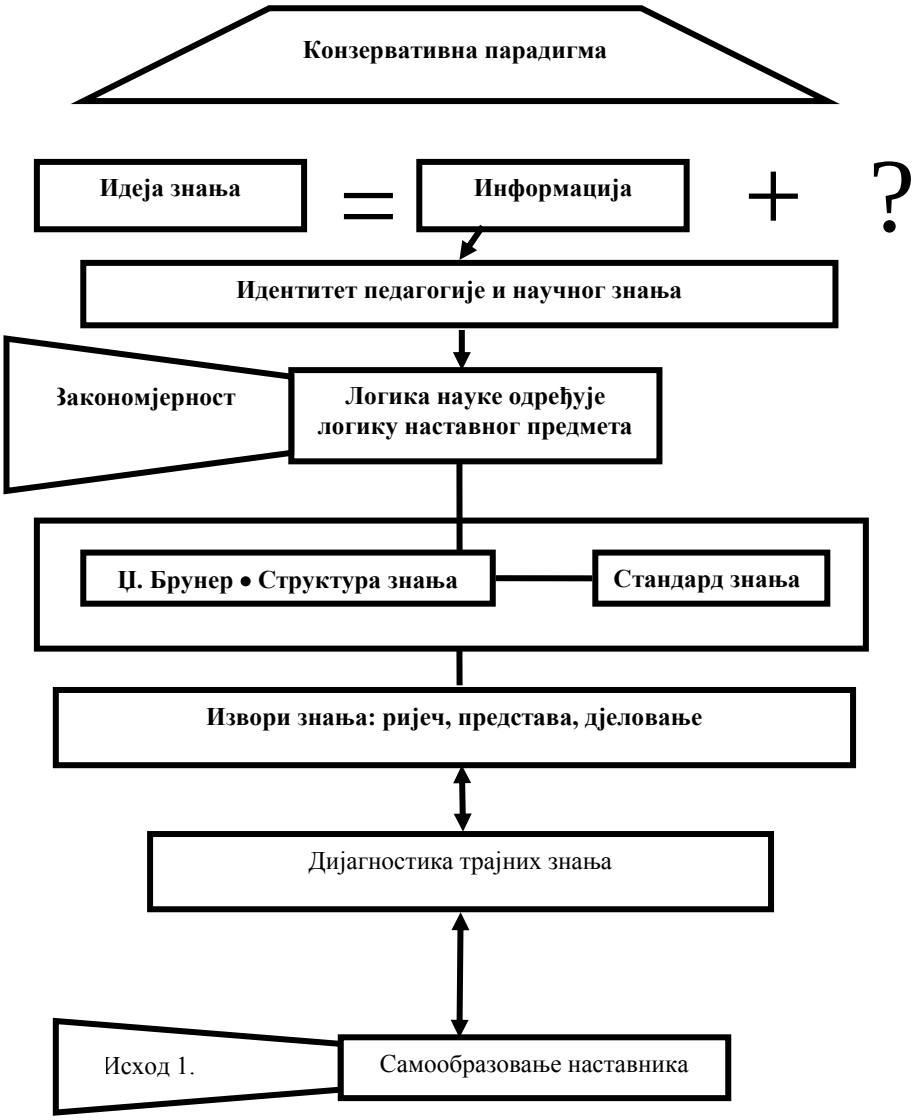
Нивои слободе учесника наставног процеса могу се идентификовати у оквиру основних дидактичких парадигми на којима је утемељена настава у оквиру системаског приступа. Рудакова (2005) је дала сљедећу класификацију дидактичких парадигми:

1. конзервативна парадигма,
2. рационалистичка парадигма и
3. феноменолошка парадигма.

Главни структурни елементи тих парадигми истакнути су и на сљедећим шематским приказима.

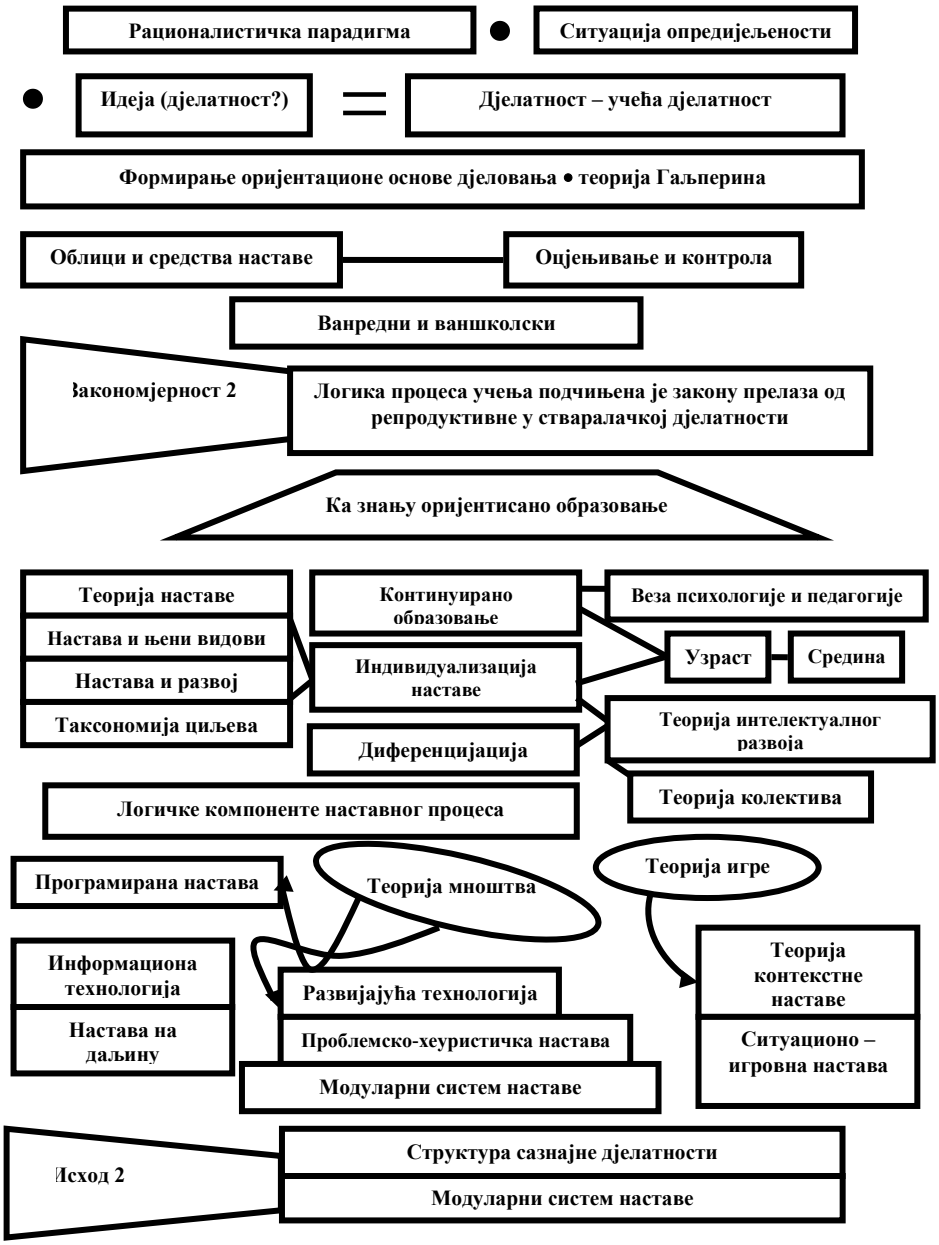
НАСТАВА КАО СИСТЕМ

Приказ 1



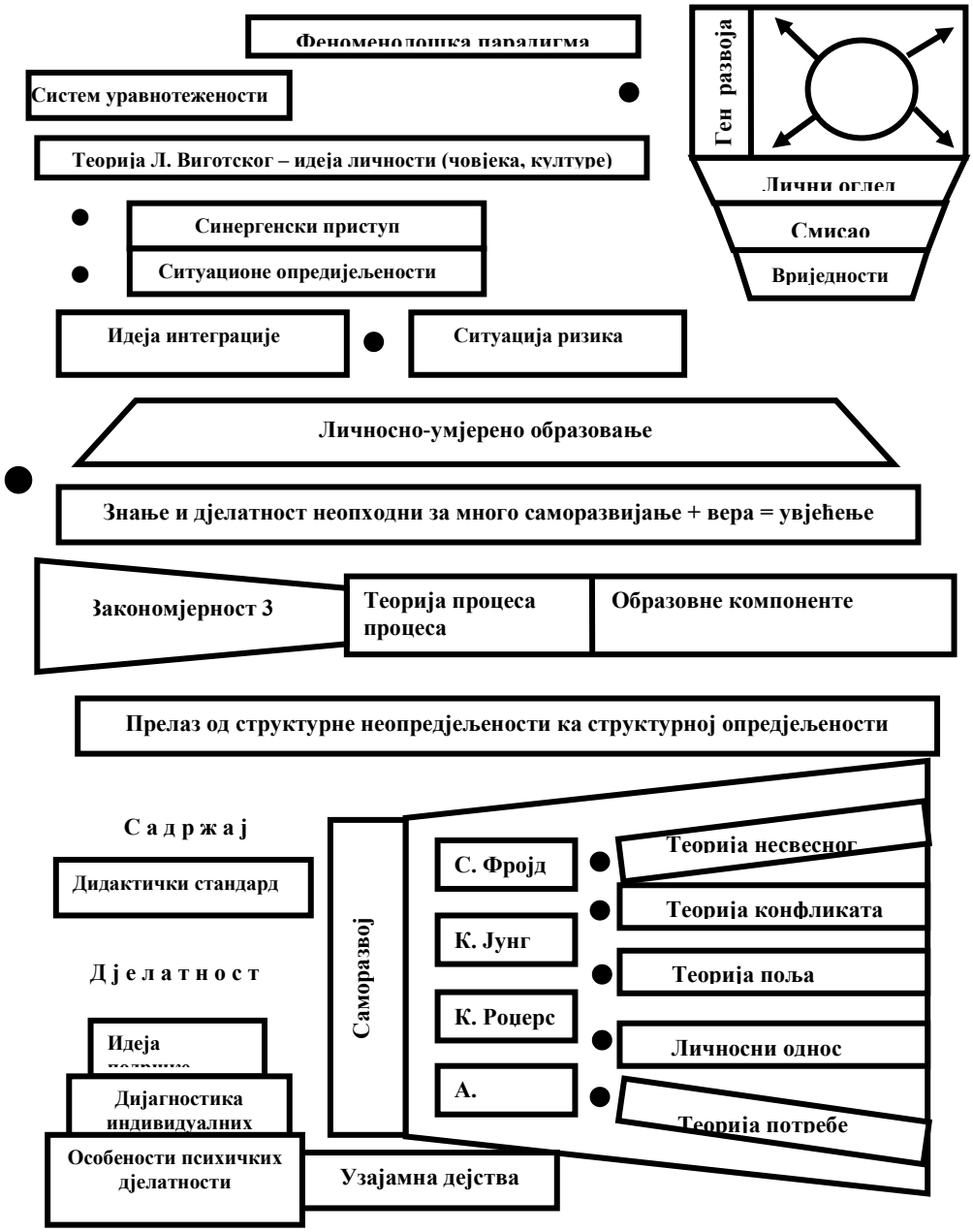
(Рудакова 2005: 26)

Приказ 2



(Рудакова 2005: 27)

Приказ 3.



У средишту *конзервативне* дидактичке *парадигме* је идеја *знања* (информација) гдје логика науке опредјељује логику наставног предмета, а

захтијевају се стандарди знања и самообразовања наставника (представник: Ц. Брунер).

Активности учења је централна идеја *рационалистичке парадигме*. Подржана је формом и средствима наставе ванразредних и ваншколских активности, логика процеса учења подчињена је законима преласка од репродуктивне творачкој активности, а исход: структура сазнајне активности и знања као њен резултат, представник Гаљперин (теорија формирања оријентационе основе радње), те остале теорије (наставе, образовања, умних радњи, колектива, игре...).

У оквиру *феноменолошке парадигме*, главна идеја *интеграције активности у процесу развоја личности*, тј. личносно-оријентисано образовање, синергијски приступ гдје су знање и активности неопходни за саморазвој, вјеру и убјеђење, прелазећи од структурне неопредијељености, ка структурној опредијељености, уз дијагностику индивидуалних особености психичких активности, а наставник је стваралачка личност (представник Лав Виготски: идеја личности, човјека, културе, развијајуће наставе, али и схватања осталих научника: С. Фројда – теорија конфликта; Карла Јунга – теорија поља; Карла Роџерса – понашање личности).

Наведене дидактичке парадигме имплицирају различите степене слободе учесника наставног процеса. За конзервативну парадигму карактеристична је доминација спутавања над слободом учесника наставног процеса. Ученик је углавном извршилац наставникових налога. Запостављено је осамостаљивање ученика у процесу учења и понашања. Наставник дословно слиједи званични наставни програм и респектује дидактичке поставке предавачко-приказивачке наставе. Запостављене су иновативност, флексибилност и креативност наставниковог дјеловања.

У другој рационалистичкој парадигми тежи се балансу између спутавања и ослобађања учесника наставе. Осамостаљивању ученика се поклања све више пажње. Он одлучује и о укључивању у ваннаставне и ваншколске активности, према сопственим потребама и интересовањима. Све је више простора за стваралашво ученика и флексибилност наставника.

Највише могућности за слободно испољавање непосредних учесника наставе садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма. За њу је карактеристична разноликост индивидуално прикладних варијанти сазнајних, откривалачких, вјежбовних, интерактивних, презентацијских и других учећих и васпитних активности које стимулишу слободно испољавање и развијање свих потенцијала сваког појединца до његовог личног максимума. Комплементарно таквом ученичковом ангажовању је наставниково флексибилно, стваралачко и педагошки ефикасно дјеловање у наставном и ваннаставном раду и цјелокупном васпитно-образовном процесу.

Слобода учесника наставе у свјетлу савремених дидактичких теорија

Метатеоријском анализом структурних елемената и њихових релација у свакој дидактичкој теорији можемо идентификовати, између осталог, степен слободе непосредних учесника наставног процеса (ученика и наставника) апострофиран или макар имплициран у њеним основним поставкама. Према доминацији могућности слободног или ограничавајућег испољавања можемо све дидактиче теорије класификовати у двије групе:

- дидактичке теорије чије поставке у већој мјери омогућују слободно него спутавајуће испољавање непосредних учесника наставног процеса, а можемо их, условно, назвати *дезалијенацијске* дидактичке теорије и
- дидактичке теорије у оквиру којих се у већој мјери спутава, ограничава, него што се ослобађа ангажовање учесника наставе, а условно их можемо означити *алијенацијским* дидактичким теоријама.

Примјери дезалијенацијских дидактичких теорија су:

- теорије формалног образовања,
- Клафкијева критичко-конструктивна дидактичка теорија,
- Шулцова теорија поучавања,
- Теорија курикулума Кристине Мелер,
- Винкелова критичка теорија наставне комуникације,
- теорије наставе у алтернативним школама (теорија самоконтроле у настави квалитетне школе, дидактичке основе наставе у валдорфским школама, дидактичке концепције учења и поучавања у Школи живота, у слободној школи у Самерхилу...),
- појединачне дидактичке теорије, односно теорије одређених савремених наставних система и њихових варијанти (теорија развијајуће наставе; теорија респонсибилне наставе; теорије индивидуализоване наставе – наставе различитих нивоа сложености, индивидуално планиране наставе...; теорије проблемске наставе; теорија стваралачке наставе; теорија интерактивне наставе; теорије интегрисане наставе; теоријске основе варијанти инклузивне наставе...).

Према теорији формалног образовања смисао наставе није у запамћивању што веће количине чињеница, већ у развоју психофизичких способности, умијећа и особина ученика. А, то је могуће разноликим активностима ученика подржаваног од креативног наставника. Омогућено је њихово слободније учешће у настави неого у оквиру теорије материјалног образовања.

У оквиру Клафкијеве критичко-конструктивне теорије настава је процес интеракције ученика и наставника у складу „с начелом само-одређења и солидарности...ученици судјелују у планирању наставе и

њезиних појединих фаза, судјелују у критичкој анализи наставе, проводи се настава о настави... отворена настава или настава усмјерена према ученику“ (Клафки 1994: 17-18).

Супротно називу, Шулцова теорија утемељује суодлучујућу позицију ученика и еманципацијску релевантност наставе. „Самопроизводња ученика као оријентисаних чланова друштва способних да дјелују не може се остваривати без споразумијевања са њима о задатку, намећући им без њиховог суодлучивања, диспозицију која је оправдана једино тиме што користи интересима друштвених налогодаваца“ (Шулц 1994: 39-40).

У оквиру теорије Кристине Мелер предвиђено је да ученици и наставници демократски учествују у избору, реализацији и вредновању циљева и варијанти учења и поучавања. „Компетентно суодлучивање и суодређивање, припремљено што опсежнијим информисањем, можемо уз транспарентност сматрати даљњим саставом демократизације“ (Мелер 1994: 93).

Према Винкеловој теорији поучавање и учење требало би „да постане комуникативније, тј. више усмјерено на ученике, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама. У таквом процесу ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима“ (Винкел 1994: 98-99).

Док у дидактичким поставкама у процесу наставе у традиционалној школи доминира аутократско, „шефовско“ управљање уз присилу, према теорији самоконтроле у настави квалитетне школе рад је: „водитељски и демократски, без присиле и крутог, аутократског управљања“ (Гласер 1994: 25).

У дидактичким концептима хумано-личносне педагогије у Школи живота апострофирано је стваралачко трагање за сарадњом учитеља, сарадника, ученика и родитеља, за иновацијама и примјером дијалошке методе. Одрасли у дјетету виде „одраслог човјека и равноправно се односе према њему...што ствара повољну атмосферу за активно испољавање и задовољавање страсти ка одрастању (Амонашвили 1999: 21-22).

Теорија развијајуће наставе елаборира међузависан однос наставе и психофизичког развоја ученика, интензиван активитет ученика у зони блиског развоја подржаног од компетентног и инвентивног наставника. То указује на омогућавање претежно слободног испољавања учесника развијајуће наставе.

Систем респонсибилне наставе препознатљив је по „одговорности ученика и наставника за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко-методички прикладних активности припремања, извођења и вредновања наставе (Илић 2002: 26).

Теоријске поставке и осталих наведених система у израженијем степену подстичу слободно него ограничавајуће испољавање њихових учесника – ученика и наставника.

Заједничка обиљежја дезалијенацијских дидактичких теорија су што ученика стављају у центар наставе, што предвиђају њихове могућности да партнерски и одговорно суодлучују са наставником о циљевима и активностима у настави, у критичкој анализи наставе, уз самоодређење, солидарност, суосјећање, споразумијевење, кооперацију, интеракцију, аутономију, транспарентност и еманципацију, те што је наставник независан од дидактичког догматизма и што му се проширују могућности дијагностичког, савјетодавног, иновативног и флексибилног, а тиме и слободнијег професионалног ангажовања.

Постоје бројне алијенацијске дидактичке теорије, као што су:

- теорије материјалног образовања,
- теорија поучавања,
- кибернетичке теорије,
- теорије алгоритмизације наставе,
- теорија етапног формирања умних радњи,
- теорија инструкције,
- теорија програмиране наставе,
- теорија компјутеризоване наставе, итд.

Према поставкама тих теорија, у настави је најчешће активан наставник који предаје, „преноси“ знања, управља радом ученика и оцјењује углавном репродуктивно и вербално исказана знања. Очекује се да наставник респектује устаљене дидактичке образце традиционалне предавачко-приказивачке наставе. Ученик је претежно у подређеном положају и у извршилачким активностима запамћивања и репродукције унапријед уобличених информација, генерализација и осталих углавном књишких садржаја. Све то више спутава него што ослобађа испољавање учесника тако дидактички моделованог наставног процеса.

Дидактичка утемељеност слободе ученика и наставника у наставним системима

Сваки наставни систем утемељен је на дидактичким поставкама о позицијама, активностима, односима и комуникацијама његових непосредних учесника – ученика и наставника. Те поставке су доказане хипотезе о међузависним обиљежјима процеса и исхода учења и поучавања у одређеном наставном систему. Оне чине појединачну дидактичку теорију за сваки научно засновани наставни систем, па и његову варијанту.

Реализоване дидактичке поставке су међузависна обиљежја наставног система. Можемо их класификовати у двије групе: обиљежја наставног система према томе да ли спутавају, ограничавају или пак осамостаљују, ослобађају непосредне учеснике наставе – ученике и наставнике, што је видљиво на сљедећем шематском приказу:

Приказ 4. Степени (не)слободе у дидактичким основама и структурама наставних система

Обиљежја спутавања (неслободе) _____
Обиљежја ослобађања (слободе) _

а) ученик објекат
б) екстринизички мотиви
в) поучавање (инструкција)
г) вођење (управљање)
д) репродуктивни рад
ђ) методика наставног рада
е) *ограничавање*

1. предавачка настава _____ _ _ _ _ _
2. хеуристичка настава _____ _ _ _ _ _ _ _
3. програмирана настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _
4. компјутеризована настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
5. егземпларна настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
6. индивидуализована настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
7. проблемска настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
8. интегрисана настава _____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
9. интерактивна настава _____ _
10. рецепциона настава _____ _
11. витагена настава _____ _
12. инклузивна настава _____ _
13. респонсибилна настава _____ _
14. менторска настава _____ _
15. аутодидактички рад _____ _

а) ученик субјект
б) интринизички мотиви
в) самостално учење
(самоинструкција)
г) самовођење – самоуправљање
д) продуктивни рад
ђ) методологија научног рада
е) *ослобађање*

На приказу се могу запазити дебаланси између ограничавајућих и ослобађајућих обиљежја већине наставних система. Наиме, у системима традиционалне или уобичајене наставе (1-5) преовлађују ограничења или спутавања учесника наставе. Ученик је претежно објекат утицаја, екстринизички је мотивисан и репродукуује програмске садржаје. Наставник поучава или инструише ученика, водећи га и управљајући његовим активностима према канонима класичне и најчешће укалупљеним специфичностима методике наставног рада. Таква обиљежја ограничавају активности ученика и ангажман наставника и спутавају њихове односе и комуникације.

Иновативни наставни системи (6-17. на шематском приказу) претежно су ослобађајући, јер је ученик претежно субјекат наставе, унутрашње (интринизички) мотивисан, углавном самостално учи (самоинструише се), самоводећи се (самоуправљајући) и продуктивно радећи. Наставник инвентивно припрема, флексибилно и креативно организује наставу у чијем центру је учење и стваралаштво ученика, те је његово ангажовање најчешће истраживачко, осмишљавано методологијом научног рада. Дакле, у наведеним и другим наставним системима повећава се ниво слободе ученика и наставника, што је друштвено значајно и педагошки дјелотворно. Зато је обука за дидактички утемељену примјену иновативних наставних система незаобилазна у студијским програмима на наставничким факултетима и у плановима професионалног развоја наставника.

Истраживачко-емпиријски показатељи слободног испољавања учесника андрагошко-дидактички засноване универзитетске наставе

У прошлогодишњем емпиријском истраживању 540 студената и 101 професор и асистент наставничких факултета на јавним универзитетима Републике Српске на петостепеним скалама процјењивали су, између осталих, могућности андрагошко-дидактички заснованог инова-

тивног ангажовања професора и асистената у функцији слободнијег испољавања студената у настави.

Основна *хипотеза* била је да нема статистички значајних разлика у процјенама већине студената и професора/асистената да се у андрагошко-дидактички заснованој универзитетској настави увијек (често или повремено) стварају могућности слободнијег испољавања учесника наставе – мисаоно-критичком, откривалачком и креативном ангажовању студената, те комплементарног иновативног рада професора и асистената. У оквиру сервеј истраживачког метода примијењена је Скала процјене – Могућности слободнијег испољавања учесника наставе (МСИУН) у двије готово идентичне варијанте – једна за студенте, а друга за професоре/асистенте. Према вриједности Кромбаховог алфа коефицијента поузданост овог инструмента је висока и износи 0,89. Приказујемо и сажето интерпретирамо резултате истраживања.

Табела 1. Процјена слободнијег испољавања учесника универзитетске наставе.

Димензије слободног испољавања	Степени сагласности							
	Испитаници	Увије	Често %	Повре	Ријетк	Никад %	χ2	Ниво
1. Професори реализују интерактивно и мултимедијски прожета предавања која стимулишу рефлексије, критичко мишљење, истраживања и креативног студената.	Студенти	4,3	29,5	38,8	23,9	2,6	9,839	0,43
	Професори/асистенти	8,9	27,7	47,5	14,9	1,0		
2. Професори и асистенти стварају могућности да студенти у настави	Студенти	9,0	35,9	36,1	16,3	2,6	10,	0,

размишљају, провјеравају и откривају нова сазнања за себе и да тако буду у центру наставног процеса.	Професори/ асистенти	17,8	32,7	38,6	9,9	1,0	78	29
3. У настави се студенти оспособљавају за прикупљају, селекцију, обраду, презентацију, размјену и примјену информација, идеја и рјешења проблема и областима тангентним студијском програму.	Студенти	6,3	30,2	37,3	22,5	3,5	9,59	0,48
	Професори/ асистенти	9,9	24,8	42,6	18,7	4,0		

Индикативни показатељи наведени у претходној табели указују на сљедеће чињенице:

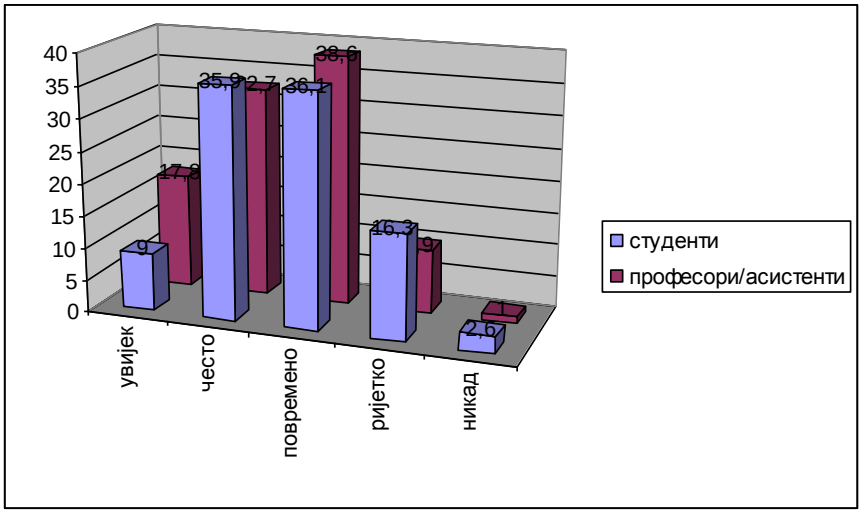
а) Већина испитаника (73,6% студената и 84,1% професора и асистената) процјењују да предавања увијек, често или повремено стимулишу рефлексивно-критичко мишљење, истраживање и креативност студената;

б) Преовлађују процјене (81,0% студената и 89,1% професора и асистената) да професори и асистенти стварају увијек, често или повремено могућности да студенти у настави размишљају, провјеравају и откривају нова сазнања за себе и да су тако у центру наставног процеса;

в) Доминирају процјене (73,8% студената и 77,3% професора и асистената) да се у настави студенти оспособљавају за прикупљање, селекцију, обраду, презентацију, размјену и примјену информација, идеја и рјешења проблема у друштвеним, умјетничким, научним, производним питањима и областима тангентним студијском програму;

г) Готово сваки четврти студент (18,9% - 26,1%) и мањи, али незанемарљив број професора и асистената (10,9% - 22,7%) процјењују да су ријетко или никад мисаоно-критички стимулативна предавања, као ни

могућности за сазнајно-откривалачке активности студената у развијању њихових вјештина управљања информацијама. Чешћи су негативни, а рјеђи позитивни степени процјена слободнијег испољавања учесника универзитетске наставе које су дали студенти него професори и асистенти. Разлике у нивоу критичности ових двају подузорака испитаника могле су се и очекивати. Истакнути показатељи (што је видљиво и на графикону) указују на још увијек неискориштене потенцијале андрагошко дидактичког заснивања иновација у универзитетској настави које би повећале ниво мисаоно-критичког и истраживачко-креативног ангажовања, а тиме и слободнијег испољавања студената.



Графикон 1. Процјене могућности да студенти у настави развијају вјештине управљања информацијама

Разлике у процјенама двију подузорака испитаника – студената и професора/асистената нису статистички значајне, јер Хи-квадрат износи $\chi 2$= 9, 59 – 10, 78 и на четири степена слободе није статистички значајан (ниво значајности 0,29 - 0,43). Тиме је углавном потврђена хипотеза о извјесном напретку примјене андрагошко-дидактичких сазнања у слободнијем испољавању учесника наставе – мисаоно-критичком, откривалачком и креативном ангажовању студената, те комплементарном иновативном раду професора и асистената.

Слични су истраживачки налази о исходишним компетенцијама студената релевантним за њихово слободно стваралачко испољавање.

Табела 2. Процјена испитаника о исходима универзитетске наставе релевантним за слободније испољавање студената.

Оцјењују се ИСХОДИ наставе		Фреквенције					χ2	Ниво значајности
		Увијек %	Често %	Повремено %	Ријетко %	Никада%		
а) 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		
б)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		
в) 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		
г) 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		
д) 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		
ђ) 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		

Према тестирању разлика (Хи-квадрат тестом), у фреквенцијама процјена исхода универзитетске наставе, може се видјети да су двије групе испитаника – студенти и наставници (асистенти) углавном сагласни.

Приказани показатељи подржавају наведену хипотезу и указују на неопходност сталног унапређивања квалитета универзитетске наставе примјеном савремених андрагошко-дидактичких достигнућа. Тиме би се проширивали простори континуираног иновативног ангажовања професора и асистената у функцији постизања наведених исходишних компетенција студената (одабраних тзв. Даблинских дескриптора) иманентних њиховом слободнијем испољавању.

Завршни ставови и приједлози

Доприноси дидактике научном утемељивању различитих могућности слободног испољавања непосредних учесника наставног процеса (ученика и наставника) зависиће у будућности од сљедећих тенденција и промјена:

1. стварне демократизације и хуманизације друштвених односа у оквирима цивилизацијских токова и друштвене транзиције;
2. побољшања услова за развој друштвених наука, па и савремене дидактике у систему педагошких наука;
3. квалитета дидактичких проучавања фундаменталних проблема међу којима су позиције, интеракције и слобода учесника наставе у функцији еманципације њихових улога и максимално могућег развоја свих потенцијала аутентичних и социјализованих индивидуалитета ученика и комплементарне креативности наставника;
4. унапређивања методологије дидактичких истраживања, што обухвата:

    - не запостављати дидактичко насљеђе, али се не губити у детаљима историјске декларације;
    - избјегавати произвољну фразеологију, вербализам, догматизам, шаблонизам и непримјењиво теоретисање, као и фетишизирани емпиризам, већ успостављати равнотежу између епистемолошког, фундаменталнно-теоријског и емпиријског истраживања суштинских дидактичких проблема;
    - интердисциплинарно проучавати дидактичке проблеме без остајања на позицијама психологизације, социологизације и уже стручног сцијентизма.

5. афирмације дидактичких метатеоријских проучавања и развоја конструктивне дидактичке критике;
6. побољшања статуса наставе савремене дидактике тако што би она била обавезан предмет на свим студијским програмима наставничких факултета, као и у програмима професионалног развоја наставника и сарадника, јер је тако омогућена трансферабилна примјена њених сазнања у проширивању простора слободе ученика,
7. експерименталног развијања и дисеминације теоријски утемељених система и модела иновативне наставе у оквиру којих се ослобађају учесници наставе од принуде, конформизма, подчињености, апологетике, догматизма и било ког ограничавања.

Литература

Амонашвили 1999: Ш. А. Амонишвили, *Школа живота*, Београд: Заједница учитељских факултета.
Гласер 1994: В. Гласер, *Квалитетна школа*, Загреб: Едука.
Гласер 1999: В. Гласер, *Наставник у квалитетној школи,* Загреб: Едука.
Илић, Николић, Јовановић 2012: М. Илић, Р. Николић, Б. Јовановић, *Школска педагогија*, Треће издање, Бања Лука: Филозофски факултет.
Илић 1999: М. Илић, Од традиционалне до квалитетне школе, *Радови*, бр. 1. Бања Лука: Филозофски факултет.
Илић 2002: М. Илић, *Респонсибилна настава,* Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
Илић 2011: М. Илић, Квалитет универзитетске наставе и Болоњски процес, у зборнику радова са научног скупа *Квалитет наставног и научног рада и болоњски процес* (уводно предавање), Бања Лука: Филозофски факултет, 9-44.
Илић 2012: М. Илић, Противрјечности усвајања знања у настави и хуманизација личности, Научни скуп *Вриједности и противрјечја друштвене стварности*, Бања Лука: Филозофски факултет.
Илић, Јерковић 2013: Рецепција непосредних чинилаца учитељског студија, Научни скуп међународног значаја *„Настава и учење – квалитет васпитно образовног процеса“*, Ужице: Учитељски факултет, 183-192.
Илић 2014: М. Илић, Глобализација и нови циљеви и садржаји васпитања и образовања, Зборник са Научног скупа са међународним учешћем „*Наука и глобализација*“, Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет, 899-912.
Клафки 1980: W. Klafki, *Di bildungstheoretiche Didaktik*, Westermanns Pad, Beitrage 32, 1.
Клафки и др.1994: W. Klafki, W. Schulz, F. V. Cube, Ch. Möler, R. Winkel, H. Blankerts, *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
Матијевић 1993: M. Matijević, *Alternativne koncepcije škole – priručnik za učitelje*, Zagreb – Zemun.
Modelin 1992: A. Modelin, *Osloboditi školu a la carte*, Zagreb: Educa.

Нил 2003: С. А. Нил, *Слободна деца Самерхила,* Београд: ЛОГОСАРТ.
Schulz 1980: W. Schulz. *Die berntheoretische Didaktik,* Westermahns, Pad, Beitrage, 32, 2.
Рудакова 2005: И. А. Рудакова, *Дидактика – среднее профессионалъное образование*, Ростов на Дону: „Феникс“.
Фром 1963: Е. Фром, *Здраво друштво,* Београд: „Рад“.

Hentig 1997: H. V. Hentig, *Humana škola*, Zagreb: Educa.
Хуторской 2004: А. В. Хуторской, *Современная дидактика: Учебник для вузов*, СПб: Питер. Winkel 1980: R. Winkel, *Die kritisch – kommnikative Didaktik*. Westermmamms Pad. Beitrge 32, 5.

Снежана Д. Стојиљковић*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915669S

Прегледни рад

ПОДСТИЦАЊЕМ САМОАКТУАЛИЗОВАНОСТИ ДО СЛОБОДЕ ЛИЧНОСТИ**

Уводне напомене: како хуманистичка психологија схвата људску природу

У време док су у психологији још увек биле доминантне две школе, психоанализа у Европи и бихејвиоризам у Америци, јављају се прве најаве тзв. треће струје која подразумева ново виђење човека и његове природе, првенствено у радовима Олпорта, Фрома, Анђала, Голдштајна, Левина, Роџерса, као и у неким деловима Адлерове и Јунгове теорије. Почетак нове оријентације у психологији приписује се Масловљевом „нацрту“, у коме су набројана интересовања за научно проучавање дотад оспораваних феномена: стваралаштво, самоостварење, љубав, срећа, „више вредности“, израстање, аутономија личности, идентитет, одговорност, самство и слично (Поповић 1982). Годину дана касније (1955) Абрахам Маслов објављује чланак „Ка једној хуманистичкој психологији“, у намери да истакне да психологија треба да се бави и светлијом страном људске личности, као и оним странама по којима се човек суштински разликује од животиња или механичког строја. Овим се појављује нови правац у психологији који се ограђује од онога што је био првенствени предмет проучавања унутар психоанализе (психопатологија, несвесни покретачи, потиснути дубински садржаји) и бихејвиоризма (опазиво понашање, контингенција дражи и одговора, избацивање менталистичких појмова), наглашавајући да то не може бити потпуна слика о људској природи.

Присталице новога правца истицале су да психологија треба да напусти механицистички и редукционистички приступ у проучавању човека и критиковале обрасце човека из оквира психоанализе и бихејвиоризма, које су цинично назвали: Образац оболелог, Образац детета, Образац пацова, Образац робота и рачунара. Њихова намера, међутим, није била да их у потпуности негирају и сруше, већ да их допуне и употпуне, с обзиром на то да су нудили слику дехуманизованог и обезличеног човека, покренутог првенствено споља, а не изнутра. Иако међусобно различите, обе поменуте школе човека виде као реактивно биће, с тим што једни говоре о реакцијама на дражи, а други о реакцијама на

* snezana.stojiljkovic@filfak.ni.ac.rs

** Чланак представља резултат рада на пројекту 179002 *Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

сопствене дубинске садржаје које је одрасла особа стекла у раном детињству (Олпорт 1969; Поповић 1977; Стојиљковић 2000). Сагласно Локовој философији, човек је схватан као „празан организам“ (*tabula* rasa), а притом је за развој било важније оно што се јавља раније. Метафорички речено, „рани печати на восак душе су важнији“ него оно што се касније јавља (Поповић 1977). У дотадашњој психологији била је прецењена моћ спољашњих сила у обликовању личности, а потцењена или занемарена идеја о „развоју изнутра“, саморазвоју и „трансформацијама“; човек је виђен као пасиван, и чак беспомоћан, посматрач сопственог развоја пре него учесник. Олпорт (1969) је устао против таквог схватања говорећи да човек није „слепа жртва своје биографије“ и ирационалних сила, и да његов сложај карактера није одређен у време када му је „промењена последња пелена“; такође, он није само дело спољашњих чинилаца и притисака из средине, који га обликују попут глине.

Поред тога, присталице „треће струје“ истичу да је људска природа потенцијално добра, или бар неутрална, а да агресија, деструкција и самодеструкција нису инхерентни део људске природе; до тога долази само уколико постоје препреке на путу развоја позитивне људске природе. Човек није по својој природи деструктивна јединка и није нужно у сукобу са заједницом; њено инхерентно својство је способност за сарадњу и успостављање топлих односа са другим људима (Carver, Scheier 2000; Роџерс 1985). Неки аспекти функционисања појединца могу се тумачити са становишта претходне „две силе“ у психологији, али тиме се не могу обухватити суштинска својства здраве особе. Због тога хуманисти сматрају да се једном те истом теоријом личности не може објашњавати и здрава и оболела особа, односно особа која је закочена у развоју.

Човек свесно и разумно биће, у стању је да прави изборе и вреднује, он има циљеве којима тежи, он је биће интенција. Човек поседује жеље, намере, тежње ка израстању и самоостварењу; ту су, затим, његови потенцијали и могућности да их реализује, а све то је усмерено „напред, а не унатраг“ – ка будућности, а не према прошлости. Циљеви у будућности имају, дакле, динамичку снагу; они привлаче појединца и подстичу његове активности. Човек је, дакле, проактивно биће, „телоспонзичка јединка“ (Поповић 1977; Маслов 1982; Стојиљковић, Досковић 2008), биће које се мења у непосредном узвратном односу са сопственом средином. Овакви ставови хуманиста сагласни су са захтевом да се личност тумачи као *отворен систем* и да увек треба узети у обзир „психолошку будућност“ уколико тежимо разумевању конкретног појединца.

Човек није статично биће, никада није потпуно исти, он је биће „у сталном процесу настајању“. Тачније, личност је оно што актуелно јесте и што чини, али је уједно и *оно што ће бити*, што *може да постане* уколико оствари своје потенцијале. Ти потенцијали су по својој природи слаби и стога се не морају развити, нарочито уколико су услови средине неповољни, али је битно да се они не могу уништити и да опстају и онда

када су невидљиви. Реч је о томе да човек поседује инхерентну људску природу, он се рађа са „људским семеном“ и има потенцијале за саморазвој; стога је логично очекивати да ће се ти понекад затомљени потенцијали реализовати кад услови за то буду повољнији. Због такве своје природе, сваки појединац носи максималну одговорност за властити развој, а његова је дужност и специфично људски задатак да потенцијале развије у што већој мери. *Циљ или сврха живота је актуализација (остварење) људских потенцијала*, односно актуализација самога себе.

Сагласно томе, Маслов говори о инстинктоидним људским потребама – рађамо се с њима, али нису тако јаке нити захтевају ургентност у задовољавању попут инстинката. Срећом, потенцијали људског бића су огромни, а да би их појединац остварио, треба да живи аутентичним животом (Маслов 1968b); једино аутентични живот осигурава појединцу оно што хуманисти називају људском егзистенцијом, која је много више од задовољавања биолошких потреба. Хуманисти сматрају да је човек у суштини *стваралачко и креативно биће*, а свако на себи својствен начин испољава креативност. Због тога што сви носимо обележја људске врсте, постоје слојеви личности по којима смо сви слични, али у исто време човек поседује и своју индивидуалност и јединственост. Психологија, кажу они, треба да проучава управо човекову специфичну природу и јединствена обележја.

Роџерс (1985) наглашава да је човек по својој природи слободно биће; то је слобода да буде оно што јесте и да употпуњава себе, без туђег уплитања. То је „суштински унутрашња ствар, нешто постојеће у живој особи, сасвим по страни од било којег спољашњег избора или алтернативе за које често сматрамо да сачињавају слободу“. И у веома неповољним условима, човек може макар начелно да бира да се употпуни, доврши, догради као јединка, чиме се скреће пажња на то да човек има одговорност за сопствени развој и живот (није „жртва“ своје биографије или околности). Реч је о „егзистенцијалној слободи“: то је нешто врло субјективно, унутрашње, несаопштиво другима. Човек има слободу да изабере какав ће став имати у датим околностима, макар колико оне биле неповољне.Ово добро илуструје Виктор Франкл (1994), који је нашао смисао постојања и изабрао да мисли као слободно биће и у тако драстичној ситуацији као што је био боравак у концентрационом логору.

Све ово је основа оптимистичког погледа на човека, самосвесног и активног, способног да свесно и самостално прави изборе којима може остварити сопствене потенцијале. Као што се да закључити, проактивност је човекова инхерентна одлика, а самоодређеност се ставља испред одређености спољашњим чиниоцима, уместо спутаног и беспомоћног човека хуманисти говоре о слободи и аутономији личности. Реактивност се не пориче у потпуности, али што човек више напредује у развоју, он је све више ослобођен стега прошлости и актуелних притисака из средине. Најдубљи слојеви нашег самства (селфа) садрже семе човекољубивости, и

ту су извори свих хуманих вредности или вредности Бића, „Б-вредности“, (енгл. Being-values, Маслов 1968b, 2001).

Учење о самоактуализацији

Самоактуализација (engl. *Self-actualization*), представља један је од кључних појмова теоријске концепције Абрахама Маслова, а у нашој литератури се најчешће преводи као „самоостварење“. Односи се на претпостављену универзалну, урођену и спонтану тежњу за испољавањем, актуализацијом и развојем суштинских могућности сваког људског бића. То је “активна воља за здрављем, импулс усмерен ка рашћењу, односно остваривању људских потенцијала” (Маслов 1982). Маслов сматра да у сваком човеку постоји мање или више скривена, али инхерентна потреба да реализује своје људске могућности и особене таленте. Притом је важно нагласити да је циљ, или крајње стање којем се тежи, заложен у самом човеку, али не у смислу да се наслеђује нека особина или обележје, већ као могућност. И како би хуманисти рекли, „у семену храста заложен је његов циљ – постати крошњевито, високо дрво“ (Поповић 1982), а то значи такође, или пре свега, да од семена храста може постати само храст, а колико ће дрво бити крошњевито или високо зависи и од услова под којима се заметак развија.

Самоактуализација представља истовремено и потребу појединца да се оствари и тиме потврди сопствену јединственост и непоновљивост у односу на друге људе. Она је на врху хијерархије потреба којом Маслов тумачи мотивационе снаге појединца. Његова теорија мотивације је, према многим оценама, најзначајнији део његове теорије личности (Carver, Scheier 2000; Фулгоси 1981) и широко је позната у стручној јавности. Аутор сматра да су људске потребе универзалне и да су уређене хијерархијски, и да ово представља обележје људске врсте. Постоје потребе које су базичне, неопходне за опстанак појединца и врсте, и по њима су људи међусобно слични, а начин задовољавања није битно различит у односу на жива бића која су ниже на еволуционој лествици. С друге стране, постоје и потребе које су специфично људске, које суштински раздвајају људе од осталих живих бића, а притом начин њиховог задовољавања пружа далеко више могућности за испољавање индивидуалних разлика. Овакво схватање подразумева да су људи по неким својим потребама врло слични, али истовремено има и оних које су за њих специфичне, и што их чини јединственим. Тиме је Маслов успео да покрије широку лепезу и сличности и разлика међу људима у погледу мотива који их покрећу и направио је простор за идиографски схваћену непоновљивост сваког људског бића.

Хијерархија потреба има пет нивоа и обично се представља у облику пирамиде; у њеној бази су најургентије потребе, а на врху је крајњи циљ чијем достизању особа тежи током живота – да постане

самоактуализована особа. Маслов је користио термине „ниже“ и „више“ потребе како би ближе објаснио природу појединих група потреба. Више потребе се од нижих разликују по томе што се и филогенетски и онтогенетски касније развијају, мање су пресудне за опстанак појединца, њихово задовољење није ургентно, али доноси дубљу срећу и богатство унутрашњег живота. Задовољење виших потреба води ка самоактуализацији, њен циљ је достизање све виших нивоа раста и развоја личности и никад се не завршава, док се ниже потребе могу у потпуности задовољити и тиме оне престају да делују (Маслов 2001; Требјешанин 1983). Међутим, чињеница да су задовољене базичније потребе особе није довољна гаранција да ће бити задовољене и све више потребе и да ће особа достићи самоостварење. Разлог томе је то што су специфичне људске потребе слабе по својој природи па се у неповољним условима неће до краја развити. Околности које ометају такав развој су, на пример, немогућност задовољења потреба са нижих хијерархијских нивоа у одређеним условима, деловање друштвених предрасуда и стереотипа, али и непознавање сопствених способности и потенцијала.

Основне људске потребе се могу класификовати у две широке групе: а) мотиве недостатка или дефицијентности (D needs - deficiency motivation) и б) мотиве раста или Бића (B-needs – growth motivation). У Д мотиве спадају физиолошке потребе и потребе за сигурношћу; њихово појављивање је праћено повећањем напетости у организму, циљ је редукција тако створене тензије, а то захтева што скорије задовољење. У Б мотиве спадају: потребе за припадањем и љубављу, потребе за самопоштовањем и поштовањем од стране других, и потреба за самоактуализацијом. Мотиве раста Маслов (Маслов 1967; 1982; Fulgosi 1981) назива и метапотребама, сврха тих мотива је да прошире искуство и доживљаје појединца, чиме се повећава радост живљења и обогаћује личност; они су експанзивни и повезани су са удаљеним циљевима у животу појединца који проистичу из урођене потребе за актуализацијом самога себе. Б мотиви се јављају и постају активни тек кад су Д мотиви задовољени, не постоји обавезно поштовање хијерархије, а различите метапотребе могу да се надомештају и замењују редослед задовољавања. Маслов сматра да су и Д и Б мотиви урођени и инстинктивни, стога су важни за психолошко здравље човека. Немогућност задовољавања метапотреба и остварења властите људске природе доводи до тзв. *метапатолошких стања*, као што су: апатија, отуђеност, цинизам, злоба, завист, беспомоћност и депресија. С друге стране, метамотивисане особе теже доброти, лепоти, истини, правди, усавршавању, употпуњавању и реду, испуњавању саме себе.

Самоактуализација није коначно стање већ стање коме тежимо током целог живота; то је истовремено и сам циљ којем се тежи, идеално стање личности, у коме нема агресивности, себичности или неуротичности. То стање подразумева прихватање и испољавање унутрашње сржи или Ја, односно актуализацију ових латентних капацитета и потенцијала. Уколико

процес самоактуализације није ометен и особа успе да оствари у себи заложене потенцијале, о њој се може говорити као о самоактуализованој личности (Маслов 1982). Оне се од осталих разликују по неколико кључних карактеристика. Пре свега, то су психички здраве особе. Самоактуализовани људи су напредовали кроз хијерархију потреба и њихове потребе нижег нивоа су задовољене. Они прихватају поменуте вредности Бића. Најзад, самоактуализоване особе испуњавају своје потребе усмерене на раст и развој и тако постају оно што *могу да буду*. „Самоостварење се тиче човекове жеље за самоупотпуњавањем, његове тежње да оствари оно што у њему постоји као могућност, да постане све оно за шта је способан да постане“ (Маслов 1982: 102).

Сагласно прокламованој тези да психологија личности треба да се базира на проучавању здравих особа и „најбољих представника људске расе“, Маслов (1982) је спровео опсежно истраживање карактеристика личности познатих научника, успешних уметника, историјских личности, проучавајући њихове биографије и прикупљајући податке од својих савременика. Тако је формирао узорак самоостварених људи, коме неки замерају да није довољно репрезентативан, али је послужио томе да се систематизују и опишу одлике самоостварених особа. Реч је о особинама по којима се они разликују од просечне популације: 1. оријентација на садашњост и реалистичко опажање стварности; 2. прихватање себе, других и света онаквима какви јесу; 3. спонтаност у понашању; 4. усредсређеност пре на проблем него на себе самога; 5. потреба за приватношћу и повлачењем од света; 6. аутономност мишљења и независност од средине у којој живе; 7. свежина запажања и доживљавања, нестереотипност у суђењу о људима и стварима; 8. склоност врхунским доживљајима и духовним искуствима (peak experiences); 9. осећање заједништва и идентификација са човечанством, жеља да се помогне људском роду; 10. дубоки и присни емоционални однос са малим бројем вољених и блиских особа; 11. демократска структура карактера; 12. способност да се разликују средства од циљева, добро од зла - етичка извесност; 13. филозофски пре него агресивни смисао за хумор; 14. креативност и стваралаштво; 15. отпор енкултурацији и усаглашавању са културом; 16) превазилажење сопствене средине, што је више од „сналажења“ у њој. Маслов наглашава да самоактуализоване особе нису „савршена бића без мана“, али су свакако остварили више него већина других људи у свом развоју.

Импликације хуманистичке психологије за образовни процес

Схватања хуманиста о људској природи имају своје импликације и по образовно-васпитну праксу, било да је реч о школском или породичном контексту. Најважније је имати на уму да хуманисти сматрају да је човек проактивно биће, а не особа која пасивно реагује на (несвесне) садржаје из прошлости и на оно што се са њом тренутно чини, да је то особа која је

извор сопствене делатности, мотивисана првенствено свесним циљевима које тежи да оствари у ближој или даљој будућности. Осим тога, човек је схваћен као потенцијално стваралачко биће, биће које је у стању да прави свесне изборе и доноси ваљане одлуке. Све ово важи и за наставнике и за ученике који треба да остваре постављене образовно-васпитне циљеве.

Васпитање, следствено томе, није схваћено као процес обликовања јединке по угледу на друге, пошто би се тиме вршило насиље над њеном правом природом; битно је да појединац непрестано изграђује себе и да има прилику да постане све оно што потенцијално јесте. Конкретни васпитни поступци не темеље се на спутавању и рестриктивности већ на охрабривању и подстицању младих да изграђују лични идентитет и оно што их чини особеним и јединственим (Максић 2001; Поповић 1977; 1978; 1997; Стојиљковић 2000; Хавелка 2000). Ово значи да детету треба пружити подршку, љубав и доказе о безусловном прихватању како би оно могло да напредује у развоју. Маслов (1982) истиче да човек мора да *изгради сопствени* поредак вредности (а не да интернализује туђе вредности), а то је могуће само ако добро упозна себе и непрестано ослушкује „мудрости сопственог тела“.

Пошто је човек по својој природи конструктивно и стваралачко биће, *циљ васпитања јесте подстицање развоја* у правцу аутентичности и израстања у здраву и зрелу личност. Маслов се залаже за „унутрашње васпитање“, које би требало да смени оно „спољашње“ (досад устаљен начин васпитања); док хуманистичко васпитање подстиче *лично израстање*, уобичајено васпитање наводи на такмичарство, упоређивање с другима, после чега неминовно неко мора бити „оштећена, слабија страна“. Дете не треба подстицати на то да се поистовети са неким или да га опонаша јер тако се само удаљује од сопственог самства и губи свој идентитет. Уместо да буде нечија копија, „уопштени други“, дете мора да буде слободно да открива своје људске потенцијале, своју добру „сирову грађу“ и да тако постане оно само „у најбољем издању“ (Маслов 2001; Поповић 1977; 1978; 1983; 1997; Стојиљковић, Досковић 2008).

Поставке хуманистичке психологије довеле су до другачије концепције учења у поређењу са традиционалном наставом. Насупрот процесу акумулације чињеница, односно „небитног учења о спољашњем и безличном“, у коме наставник има доминантну улогу, обликујући и подучавајући пасивне ученике који добијају нешто што акумулирају, а што онда могу задржати или изгубити, Маслов (1968а) говори о учењу чији је циљ да се постане личност. Полазећи од схватања да су чак и најнебитнија учења далеко кориснија и делотворнија ако се темеље на здравом идентитету особе која зна шта жели, зна шта јесте, куда иде и који су њени циљеви, Маслов отвара и питање слике о добром наставнику и његовим функцијама. За разлику од модела наставника као предавача, учење да се постане личност захтева наставника који ствара услове, ојачава, помаже, нуди могућност избора, а не намеће. Такав наставник прихвата ученика,

помаже му да спозна себе – које су му природне склоности, за шта је добар, а за шта није, шта би могао да надогради, који су његови добри потенцијали. Тако наставник развија атмосферу прихватања дететове природе, чиме на најмању могућу меру смањује страх, бригу и одбрану, а подстиче раст и развој. Из Масловљевог објашњења развоја преко конфликта између тежње ка сигурности и тежње ка развоју (Маслов 1968b), следи да се помоћ коју наставник треба да пружи детету у процесу његовог спонтаног развоја састоји у томе да му развој учини што привлачнијим и истовремено умањи опасности које би дете могло да препозна у развоју, како не би одустало од тежње за развојем и одлучило да остане у сигурности тренутног стања. Такође, наставник треба да смањи на најмању могућу меру привлачност те сигурности тренутног стања, указујући на ризике од остајања у њој. Такав наставник суштински брине за дете и тиме доприноси његовом расту и самоактуализацији, а како Маслов (1982: 146) каже, „можда би требало да бар једна функција образовања ... буде да чува, подстиче и храбри изражавање и подмирење инстинктоидних потреба за сигурношћу, љубављу, самоцењењем и самоостваривањем“. Дакле, наставник треба да буде фацилитатор – водич кроз процес у коме пружа помоћ и подршку ученицима, пратећи њихове потребе и интересовања и пут самоактуализације. Сасвим је логично, а то су показала и нека емпиријска истраживања (Farmer 2001), да ће оваквој својој функцији у процесу учења, боље одговорити наставници који су достигли већи степен самоактуализације.

С обзиром на то да је настава интерактивни однос и да се заснива на комуникацији наставника и ученика, веома је важан квалитет комуникације у одељењу. Роџерс (Роџерс 1977; Роџерс 1983, према: Визек-Видовић и сар. 2003) истиче три нужна услова које наставник треба да испуни да би могао да оствари добар однос са ученицима:

1) *природност* – наставник треба са ученицима да разговара отворено и искрено о својим осећањима у вези са понашањем или учењем ученика, тако ће подстаћи и ученике да слободно изражавају своја осећања;
2) *поверење у ученике и њихово безусловно прихватање* – наставник треба да покаже ученицима да их заиста цени на основу њихових реалних квалитета и да има поверења у њихове капацитете за учење и постизање успеха;
3) *емпатичност* – способност наставника да разуме мисли и осећања ученика допринеће томе да наставник боље разуме евентуалне тешкоће и проблеме ученика, те ће моћи да им помогне и у решавању тешкоћа у учењу.

Квалитет и смер комуникације наставника и ученика је одавно постао предмет истраживања. Линдгрен (1976) је утврдио да је најмање ефикасна атмосфера када наставник настоји да оствари једносмерну комуникацију са ученицима у одељењу, ефикаснија је када наставник

настоји да успостави двосмерну комуникацију са ученицима, затим када је одржава и дозвољава комуникацију између самих ученика, а најефикаснија је атмосфера када наставник постаје сарадник у групи, односно негује двосмерну комуникацију између свих чланова групе, укључујући и себе. У нашој средини се принципима ефикасне комуникације у настави, пре две деценије, бавила Славица Шевкушић (1995). Ауторка издваја следеће принципе комуникације, који би требало да обезбеде повољну климу за учење и могу се довести у везу са претходно изнетим ставовима: 1) уважавање сваког ученика у одељењу; 2) оријентација на позитивне активности и понашања – у комуникацији треба да преовлађују позитивне поруке; 3) подстицање иницијативе ученика у комуникацији; 4) реверзибилност у комуникацији – двосмерна комуникација, при чему се не крше правила пристојности и међусобног уважавања; 5) емоционална димензија комуникације (дозволити испољавање осећања); 6) емпатичност у комуникацији са ученицима.

У овом контексту незаобилазан је допринос Карла Роџерса, истакнутог представника хуманистичке струје у психологији, који је најпознатији по свом терапијском приступу, названом клијентом усмерена терапија. С обзиром да се током терапије такође дешава учење и долази до промене личности клијента, Роџерс (1985) је ове принципе применио на област образовања и говори о „учеником усмереној настави“. Учеником вођена настава би требало да повеже учење са проблемима који су блиски ученицима и које они желе да решавају, а задатак наставника је да створи подстицајну атмосферу у разреду у којој може да се одвија суштинско учење, које подразумева развој флексибилног, адаптивног, креативног и слободног појединца (Роџерс 1977). Одјеци оваквог приступа учењу, које се понекад означава и као интерперсонално учење, видљиви су у савременом концепту управљања разредом. Филозофија успешне наставе Томаса Гордона (2011), Роџерсовог ученика, такође представља концепцију која се заснива на описаним уверењима, с тим што се наставник посматра као лидер у одељењу, а Гордонов модел се означава као „групом усмерено лидерство“.

Продубљено повезивање понашања наставника са доминантним приступима образовној пракси, анализа стилова управљања разредом из угла бихејвиористичке и хуманистичке концепције образовања, као и указивање на значај наставника у креирању квалитета радне климе, може се наћи у докторској дисертацији Гордане Ђигић (2013). Ауторка препознаје везу између интервенишућег стила наставника (слично ауторитарном вођству) и образовне праксе засноване на бихејвиористичкој парадигми, према којој људско понашање представља резултат спољашњих услова, а ученици уче на основу награда и казни. Задатак наставника је да обликује понашање ученика и зато он преузима потпуну контролу образовног процеса, не интересујући се за унутрашња стања ученика. Наставник, у ствари, кажњава она понашања ученика која могу имати лоше

последице, а награђује понашања која доприносе напретку у учењу. У неинтервенишућем стилу (попут laissez faire) могу се препознати елементи хуманистичке психологије, пре свега због тога што наставник уважава чињеницу да ученици имају своје урођене унутрашње покретаче који се могу остварити уз одговарајућу подршку; стога наставник препушта ученицима висок степен контроле над ситуацијом у одељењу, верујући да су они довољно одговорни за своје понашање и учење, тј. да „управљају својом судбином“. Поред тога, као добар начин рада у школи који има најбоље ефекте на ученичка постигнућа наводи се и интеракционистички стил управљања (Ђигић, Стојиљковић 2011), који се заснива на двосмерној комуникацији и уважава као равноправне учеснике образовног процеса саме ученике.

Заинтересоване за проучавање импликација хуманистичке психологије по образовну праксу, као и за факторе ефективног образовања, ваља упутити на радове већег броја аутора, сарадника Института за педагошка истраживања у Београду. Радови представљају резултат вишегодишњих истраживања, теоријских промишљања и емпиријских студија, а заслужују пажњу због квалитета обраде појединих тема. Реч је о проучавању наставе као интерперсоналног односа (Крњајић 1983; 2007), социјалног понашања ученика (Шевкушић 2004), модела разредне дисциплине (Гашић-Павишић 2005), улоге школе у васпитању младих и подстицања креативности у школи (Максић 2001; 2006).

Из претходно реченог је јасно да хуманистичка концепција образовања истиче велики значај наставника у образовно-васпитном процесу. Колико је наставник важан види се и из чињенице да постоји читав спектар улога које су везане како за преношење знања и подучавање тако и за подстицање развоја личности ученика и његових комуникационих вештина (Бјекић 1999; Сузић 2003; 2005). О актуелности овако схваћеног образовног процеса и великој друштвеној одговорности наставника сведочи податак да је Национални просветни савет Републике Србије недавно усвојио документ Стандарди компетенција за професију наставника и њихов професионални развој (2011), који се односи на старе и нове улоге наставника.

Истраживање самоактуализованости наставника у Србији

Постоје истраживања која говоре у прилог томе да је самоактуализованост наставника значајан чинилац њихове успешности (Farmer 2001): наставници који су у већој мери самоактуализовани код својих ученика подстичу боље напредовање у учењу, у већој мери развијају критичко мишљење, успешније подстичу саморегулисано учење, показују више топлине и усмеренији су на своје ученике. На основу наведеног се може закључити да виши ниво самоостварености наставника може бити фактор који поспешује самоактуализацију ученика.

Испитивања самоактуализованости наставника у нашој средини су ретка, а започињу 90-их година 20. века. Основни разлог што се код нас не располаже већом емпиријском евиденцијом представља тешкоћа мерења самог конструкта. Драгана Петровић-Бјекић (1993; 1997) је радећи магистарску тезу испитивала особине личности наставника и успешност у настави, а између осталог је обухватила и степен самоактуализованости наставника. Испитивање ове динамичке особине личности код наставника је настављено у оквиру подробно осмишљеног истраживачког пројекта за докторску дисертацију чији су резултати публиковани (Бјекић 1999). Узорак су у оба случаја чинили наставници са подручја западне Србије. Докторска дисертација Емине Хебиб (2005) бавила се, између осталог, питањем у којој мери је данашња школа погодан контекст за самореализацију наставника. Драгана Митић је спровела истраживање на пригодном узорку наставника свих образовних циклуса (који раде првенствено на подручју Нишког региона), са циљем да испита у којој мери су наставници самоостварене личности и колико су особине личности повезане са степеном самоактуализованости (Митић 2008; Митић, Стојиљковић 2008). Обимно истраживање Гордане Ђигић (2013), спроведено на подручју Нишког, Пиротског и Топличког региона, такође је укључило степен самоактуализованости наставника, затим базичне димензије личности и управљање разредом.

Оно што поменуте студије чини упоредивим је коришћење истог инструмента за операционализацију појма самоактуализације на основу схватања Маслова (Маслов 1968b; Маслов 1982). Реч је о упитнику који је конструисао Еверет Шостром, а назвао га је Инвентар личних оријентација (POI-*Personal Orientation Inventory,* Шостром 1980). Инвентар има две основне скале и 10 супскала које се односе на поједине аспекте самоактуализованости. Састоји се од 150 ставки - парова тврдњи о вредностима и понашањима, од којих испитаник бира онај који у већој мери одражава његов став. Основне скале су намењене процени временске компетентности (Ti -*временска инкомпетентност* / Tc – временска компетентност) и степена у коме се особа ослања на себе (O – *ослањање на друге* / I - *ослањање на себе*), што говори да су ово две главне димензије за процену самоактуализације. Временски компетентна особа је оријентисана на садашњост, живи првенствено у садашњости. Временски некомпетентна особа живи првенствено у прошлости са осећањем кривице, жаљењем, сећањима на прошла искуства, или, пак, у будућности са идеализованим циљевима, очекивањима, предвиђањима и страховима. Већи скор на овој скали значи већи ниво временске компетентности. Друга скала испитује да ли је начин реаговања особе базиран углавном на унутрашњим ослонцима или је оријентисан на друге. Особе унутрашње оријентације су првенствено вођене интернализованим принципима, док су особе спољашње оријентације увелико под утицајем групе вршњака, истомишљеника или других спољашњих снага (већи скор означава већу унутрашњу оријен-

тацију личности, тј. ослањање на себе). Самоактуализовану особу карактерише ослањање на саму себе, тражење подршке унутар себе, као и живот у садашњости, у реалности.

Преосталих 10 супскала намењено је мерењу следећих компоненти самоактуализације (већи скор указује на већи степен самоактуализације):

- *SAV – Вредновање и афирмисање самоактуализације* (вредновање примарних вредности самоостварене личности);
- *Ex - Егзистенцијално ситуационо реаговање* (способност ситуацији примереног или „егзистенцијалног“ реаговања, без ригидности у поштовању принципа);
- *Fr - Емоционално реаговање* (осетљивост и спремност да особа реагује на сопствене потребе и осећања);
- *S – Спонтаност* (степен слободе особе да реагује спонтано и да буде „своја“);
- *Sr – Самопоштовање* (особа поштује себе на основу сопствених вредности и снага);
- *Sa – Самоприхватање* (афирмација себе сама или самоприхватање, упркос слабостима и недостацима);
- *Nc - Схватање човекове природе* (степен у коме особа сматра да је људска природа конструктивна и позитивна);
- *Sy - Синергија* (способност особе да буде синергична, да превазилази противречности);
- *A - Прихватање агресивности* (способност особе да прихвати нечију природну агресивност као супротност дефанзивности, порицању или сузбијању агресивности);
- *C – Капацитет за успостављање контаката* (капацитет особе да развије блиске односе са другим људима, без оптерећења очекивањима и обавезама).

Провера метријских карактеристика је показала да неке скале имају ниску поузданост (Реј 1984; Шостром 1980), а неке скале су биле осетљиве на образовни ниво испитаника (Snyter, Allik 1981; Tossi, Lindamood 1975). Поузданост инструмента на два нормативна узорка (студенти и високо образоване запослене особе) проверена је методом тест-ретест. Шостром наводи да најнижи коефицијент поузданости има скала прихватања агресивности (0,52), а највиши скала егзистенцијалног ситуационог реаговања (0,82), док се коефицијенти поузданости за све остале скале налазе у распону од 0,65 до 0,77. Аутор сматра да је, без обзира на мањкавости, инструмент користан за процену развијености потенцијала особе за самоактуализацију, уз напомену да је дискриминативан за процену виших степена самоактуализације. Овде треба имати у виду да само мали проценат популације достиже висок ниво самоактуализације, али инвентар свакако може да се користи у истраживачке сврхе (Фулгоси 1981).

Иако није стандардизован за употребу на српском говорном подручју, засад не постоји адекватнији инструмент за процену самоактуализације. Као оријентационе норме при тумачењу резултата узимају се просечни скорови добијени на два америчка узорка, први се односи на особе које су факултетски образоване и запослене, а други представља америчке студенте оба пола (Табела 1) из пратећег приручника за употребу (Шостром 1980). Преглед резултата показује да су главне одлике самоактуализованости временска компетентност и унутрашњи ослонац, што је сагласно Шостромовом одређењу, а од компоненти се истичу: високо самопоштовање, синергија, позитиван став о људској природи, афирмисање вредности самоактуализације, затим спонтаност итд. Напомињемо да субскале имају различит број ставки па приликом тумачења није важна само висина скора већ и распон скорова на одређеној супскали.

Табела 1. Просечни скорови на скалама Инвентара личних оријентација

	Н=158 факултетски образовани		Н=412 Студенти	
Скале инвентара POI	АС	СД	АС	СД
Временска компетентност (23 ставке)	**17.7**	2.8	**14.8**	2.9
Унутрашња подршка (127 ставки)	**87.2**	13.6	**74.8**	8.5
Афирмисање самоактуализације (26 ставки)	20.2	3.0	18.2	2.7
Егзистенцијално реаговање (32 ставке)	21.8	5.1	16.7	3.8
Емоционално реаговање (23 ставке)	15.7	3.3	13.4	2.9
Спонтаност (18 ставки)	11.6	3.0	10.2	2.6
Самопоштовање (16 ставки)	12.0	2.7	10.9	2.2
Самоприхватање (26 ставки)	17.1	4.0	14.1	3.0
Схватање човекове природе (16 ставки)	12.4	1.9	11.5	1.9
Синергија (9 ставки)	7.3	1.2	6.0	1.3
Прихватање агресивности (25 ставки)	16.6	3.7	15.0	2.9
Капацитет за контакт (28 ставки)	18.8	4.6	14.9	3.6

(амерички нормативни узорци)

Инвентар је примењиван и на наставничкој популацији у Америци, а подаци о томе су такође доступни у приручнику за POI. Испитивана је повезаност психичког здравља и капацитета наставника за самоостварење са успешношћу у раду, мерену Минесота инвентаром ставова наставника. Такође је испитана корелација POI са Ф скалом ауторитарности, са скалом догматизма и неким мерама либералне оријентације. Добијене су корелације смисленог смера: самоактуализованост је била позитивно повезана са мерама либерализма, а негативно са догматичношћу и ауторитарношћу наставника.

Као што је напред наведено, спроведено је неколико истраживања на наставничкој популацији у Србији. У Табели 2 се налазе подаци о степену израженості појединих компоненти самоактуализације, који су добијени у три различите студије спроведене у периоду од последњих 20 година. Бјекићева је испитивала наставнике основних и средњих школа, Митићева је обухватила поред тога и универзитетске професоре, а Ђигићева је испитивала наставнике разредне и предметне наставе у основним школама. Добијени резултати су међусобно слични на већини компоненти самоактуализације, али се може уочити и једно одступање. Постоји релативно повољан рацио кад је реч о димензији временске компетенције, једне од две главне димензије самоактуализације: већи је скор на временској компетентности него на временској инкомпетенцији. Осим тога, веће је ослањање на себе него на друге, односно доминантнија је унутрашња него спољашња оријентација, с тим што Ђигићева извештава о значајно мањем ослањању наставника на себе у поређењу са налазима из друга два истраживања, која су спроведена временски раније. Овај налаз треба узети са резервом јер поузданост већег броја скала у овој студији није била задовољавајућа: осим скале временске компетентности и скале егзистенцијалног ситуационог реаговања, остале скале нису биле поуздане (Ђигић 2013). Наглашавамо да су у погледу тренда резултати прилично сагласни са налазима на америчкој популацији, али су код њих добијене више вредности на скали ослањања на себе код запослених високообразованих особа.

Табела 2. Просечан степен израженості самоактуализације код наставника у Србији

Компоненте самоактуализације	Бјекић, 1997 (N=140)		Митић, 2008 (N=120)		Ђигић, 2013 (N=270)
	АС	СД	АС	СД	АС
Временска	14.95	2.57	15.60	2.58	14.14
Ослањање на себе	74.05	8.09	78.36	7.72	41.53
Вредновање самоактуализације	17.41	2.51	19.16	2.58	18.85
Егзистенцијално	16.75	4.11	18.57	3.49	18.34

Емоционално реаговање	13.59	2.48	14.26	2.46	14.08
Спонтаност	10.08	2.51	10.63	2.15	10.40
Самопоштовање	10.51	2.27	11.83	2.23	12.30
Самоприхватање	15.31	2.86	16.03	2.96	15.81
Став о човековој	10.51	1.94	11.47	1.48	11.22
Синергија	6.41	1.36	7.37	1.36	7.08
Прихватање	12.92	2.75	10.41	2.29	13.27
Капацитет за контакт	16.34	3.32	14.38	2.63	17.28

Вреди поменути да нису нађене разлике у степену самоактуализованости наставника с обзиром на пол, дужину радног стажа и степен формалног образовања; показало се, међутим, да врста образовне институције у којој наставник ради доводи до неких разлика у погледу самоостварености (Митић 2008). У поређењу са наставницима из основних и средњих школа, универзитетски наставници су постигли виши скор на неким компонентама инвентара POI, а најважније су разлике на главним димензијама – временска компетентност и ослањање на себе. Укупно гледано, могло би се закључити да су наставници који раде на факултету у већој мери остварили своје потенцијале од осталих.

Завршни осврт

На крају остаје да дамо коментар приказаних резултата. Без обзира на то што је већи скор на временској компетентности, рекло би се да просечан скор добијен у ове три независне студије показује да испитани наставници не живе потпуно у садашњости. Присутно је и преиспитивање онога што је било у непосредној или даљој прошлости, а скоро је сигурно да су многи данас обузети бригом за будућност. Могуће је да је то нека врста цене коју појединац, као и друштвене групе, плаћају због изложености тешкоћама транзиције и због велике неизвесности у погледу онога што доноси наредни период. Познато је из више извора да наставници нису задовољни сопственим стандардом нити друштвеним положајем професије, што повратно слаби њихову мотивацију за рад и професионално инвестирање, као и за стручно усавршавање и надоградњу компетенција (Коцић 1989; Хебиб 2008). Такође се зна да у Србији влада велика незапосленост и да многи наставници раде у неколико школа, које често нису све у месту боравка, а то све додатно отежава њихову животну ситуацију. Осим тога, наталитет је већ годинама уназад низак, стога се у образовним институцијама уписује мањи број одељења, а тиме претња од губитка „норме“ или посла све више постаје део свакодневице и разлог стрепње за будућност.

Без додатне анализе, није могуће дати објашњење опадања тенденције да се у понашању испитани наставници руководе сопственим унутрашњим мерилима и стандардима. Да ли ово говори о већем степену конформирања наставника и потреби да се оријентир за сопствено деловање тражи и налази у групној припадности? Да ли је то индикатор већег групног притиска или, можда, страха да се испољи лични став због могућих санкција – остаје да се накнадно истражи. Свакако да није време процвата већ дубоке друштвене кризе, а то нису повољни услови за испољавање индивидуалности, аутономије и развој стваралачких капацитета, као компоненти самоактуализујућих тежњи. Иако је, према Маслову, човекова природа способна да се одупре неповољним околностима, чињеница је да ограничења из средине отежавају испољавање и развој позитивних људских капацитета. Развијеније друштво нуди боље услове за реализацију потенцијала сваког појединца, члана тог друштва, а друштвено-економске околности у Србији током последњих деценија нису повољне и стимулативне, већ због чињенице да је висока стопа незапослености. Самим тим ни базичне потребе за сигурношћу не могу бити до краја задовољене, а из Масловљеве теорије мотивације следи да је задовољење „нижих потреба“, потреба услед недостатка, један од предуслова преласка на функционисање мотивисано Б потребама које пружају могућност остварења потенцијала у правцу већег благостања и слободе личности.

Индивидуални развој се не одвија независно од друштвених услова, а они у овом периоду нису такви да подстичу развој стваралачких потенцијала личности и мотивацију за рад. Налази упућују на потребу развијања ових тежњи код наставника, што се може постићи кроз студијске програме наставничких факултета, као и циљаним програмима професионалног развоја. На тај начин би наставници били адекватније припремљени да, сагласно хуманистичкој концепцији образовања, реализују наставу усмерену на ученика и да, поред академских циљева, раде на остваривању оних циљева образовања који се тичу укупног личног развоја ученика.

Литература

Бјекић 1999: Д. Бјекић, *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу.

Carver, Scheier 2000: Ch, S. Carver, M. F. Scheier, *Perspective on Personality*, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.

Ђигић, Стојиљковић 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

Ђигић 2013: Г. Ђигић, *Личност наставника и стилови управљања разредом*, Докторска дисертација, Ниш: Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.

Farmer 2001: R. Farmer, Humanistic education and self-actualization theory, *Education*, 105, 2, 162-172.

Франкл 1994: В. Франкл, *Зашто се нисте убили – тражење смисла живљења*, Београд: Жарко Албуљ.

Фулгоси 1981: A. Fulgosi, *Psihologija ličnosti – teorije i istraživanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Гашић-Павишић 2005: С. Гашић-Павишић, *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Гордон 2011: T. Gordon, *Origins of the Gordon model*, Gordon Training International. http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/

Хавелка 2000: Н. Хавелка, *Ученик и наставник у образовном процесу.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хебиб 2005: E. Hebib, *Škola kao kontekst samorealizacije nastavnika*, Doktorska disertacija, Beograd: Filozofski fakultet.

Хебиб 2008: Е. Хебиб, Како наставници процењују околности у којима раде? *Настава и васпитање*, Год 57, Бр. 2, 200-214.

Коцић 1989: Љ. Коцић, Како наставници оцењују друштвени статус своје професије и колико су њиме задовољни, *Настава и васпитање*, Год. 38, 1-2, 346-357.

Крњајић 1983: С. Крњајић, Настава и интерперсонални односи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33, стр. 139-163.

Крњајић 2007: С. Крњајић, *Поглед у разред*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Линдгрен 1976: H. C. Lindgren, *Educational psychology in the classroom*, New York: Wiley& Sons Inc.

Максић 2001: С. Максић, Улога школе у васпитању младих, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33, стр. 19-39.

Максић 2006: С. Максић, *Подстицање креативности у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Маслов 1967: A. H. Maslow, A theory of metamotivation: the biological rooting of value-life, *Journal of Humanistic Psychology*, 7, 93-127.

Маслов 1968a: A. H. Maslow, Some educational implications of Humanistic Psychology, *Harvard Educational Review*, No. 38, 685-696.

Маслов 1968b: A. H. Maslow, *Toward a psychology of beeing*, New York: D. Van Nostrand Company.

Маслов 1982: А. Н. Маслов, *Мотивација и личност*, Београд: Нолит.

Маслов 2001: А. Н. Маслов, *О животним вредностима*, Београд: Жарко Албуљ.

Митић 2008: Д. Митић, *Самоактуализација и базичне димензије личности просветних радника*, Дипломски рад, Ниш: Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.

Митић, Стојиљковић 2008: Д. Митић, С. Стојиљковић, Самоактуализација и карактеристике личности просветних радника, IV конференција *Дани примењене психологије,* Књига резимеа, 12-13.

Олпорт 1969: Г. Олпорт, *Склоп и развој личности*, Београд: Култура.

Петровић-Бјекић 1993: Д. Петровић-Бјекић, *Особине личности наставника и успешност у настави*, Магистарска теза, Београд: Филозофски факулет.

Петровић-Бјекић 1997: Д. Петровић-Бјекић, Динамичке особине личности наставника и успешност у настави, *Психологија*, Год. XXX, бр. 1-2, 93-110.

Поповић 1977: Б. В. Поповић, *Увод у психологију морала*, Београд: Научна књига.

Поповић 1978: Б. В. Поповић, *Морални развој и морално васпитање*, Београд: Просвета.

Поповић 1982: Б. В. Поповић, Теорија о здравој личности, у: А. Маслов, *Мотивација и личност* (5-42), Београд: Нолит.

Поповић 1983: Б. В. Поповић, Поистовећење – са ким и како? *Зборник Института за педагошка истраживања* , бр. 16, 9-33.

Поповић 1997: Б. В. Поповић, Употпуњавање "целовитости": враћање у коло бриге, осећајности, идеала и вредности, у: *Васпитање и алтруизам* (19-46), Београд: Институт за педагошка истраживања.

Реј 1984: J. J. Ray, A caution against use of the Shostrom Personal Orientation Inventory, *Personality and Individual Differences*, Vol. 5, No. 6, 755.

Роџерс 1977: K. Rogers, Learning to be free. In: H. F Clarizio, R. C. Craig, W. A.Mehrens (Eds.). *Contemporary issues in educational psychology* (11-14), Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.

Роџерс 1985: К. Роџерс, *Како постати личност*, Београд: Нолит.

Снајтер, Алик 1981: C. M. Snyter, & J. P. Allik, The fakability of the Personal Orientation Dimensions: evidence for a Lie Profile, *Journal of Personality Assessment*, Vol. 45, No. 5, 533-538.

Стандарди компетенција за професију наставника и професионални развој наставника 2011. Национални просветни савет Републике Србије. http://www.zuov.gov.rs/attachments/132_standardi-nastavnika_cir.pdf

Стојиљковић 2000: С. Стојиљковић, Морални развој и морално васпитање целовите особе, *Зборник Института за педагошка истраживања,* бр. 32, 43-65.

Стојиљковић, Досковић 2008: С. Стојиљковић, Досковић, Како постати морална особа: одговор психолога, у: *Етичка димензија образовања* (30-41), Јагодина: Педагошки факултет.

Сузић 2003: Сузић, *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: TTCentre.

Сузић 2005: Сузић, *Педагогија за 21. Вијек*, Бања Лука: Teacher Training Centre.

Tossi, Lindamood, 1975: D. J Tosi, & C. A. Lindamood, The measurement of self-actualization: a critical review of the Personal Orientation Inventory, *Journal of Personality Assessment*, Vol. 39, No. 3, 215-224.

Требјешанин 1983: Ž. Trebješanin, Problemi humanističkog modela razvoja ličnosti, *Psihologija*, XVI, br. 4, 97-103.

Шевкушић 1995: С. Шевкушић, Принципи ефикасне комуникације у настави, *Настава и васпитање*, Год. 4, бр. 1-2, 152-161.

Шевкушић, С. 2004: С. Шевкушић, Наставник и социјално понашање ученика, у: Крњајић, С. (уред.) *Социјално понашање ученика* (129-150), Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шостром 1980: E. L. Shostrom, *Manual for the Personal Orientation Inventory*, San Diego, California: EDITS.

Визек-Видовић и сар. 2003: V. Vizek-Vidović, M. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP VERN.

Бранка С. Ковачевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915689K

Оригинални научни рад

ПРОМЈЕНЕ У ПОЗИЦИЈИ СТУДЕНТА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

Увод

Проблематика позиције студента у универзитетској настави отвара бројна питања: Да ли је позиција студента у универзитетској настави одраз положаја човјека у друштву? У којој мјери тенденције савремене универзитетске наставе омогућавају студенту да оствари позицију активног и креативног учесника наставе? Промјене у универзитетској настави најчешће нису биле сразмјерне потребама и очекивањима друштва, односно „реформе образовања, поткрај прошлог вијека, више су биле обиљежене организационо-системским промјенама, док су мање видљиве процесуалне промјене, усмјерене на динамику индивидуалног развоја, социјалне интеграције и промјене у квалитету исхода образовања“ (Бранковић, Микановић 2011: 581-582). Лисман (2006) оштро критикује болоњски процес и сматра да болоњски процес води ка дјелимичном нестајању европских и националних универзитетских традиција и научних структура, док Еберхарт (2010) нове услове поучавања бечелора и мастера посматра као *ограничавајући корсет* при креирању стратегија наставе и погоршавање услова рада и могућности вођења студената.

Налазећи се у транзицији од тоталитаризма ка демократизацији, наше друштво је оптерећено постконфликтношћу, економском неразвијеношћу, дезинтегрисаношћу, криминализацијом, корупцијом, политизацијском манипулацијом и осталим социопатолошким појавама, па и не представља нарочито повољан контекст реформе универзитета и побољшавања квалитета наставно-научног процеса у складу са стандардима Европске уније садржаним и у Болоњској декларацији (Илић 2009). На нашим просторима критике болоњског процеса усмјерене су на: смањен ниво захтјева на академским студијима, ограничавање професора и студената ширином студија, ограничења попут обима градива, односно литературе бројем ЕЦТС-а, затим неразликовање академских, односно струковних студија, структурне промјене којима се студије пошколавају, исцјепканост области на модуле, семестре и трисеместре... Такође се истиче нагалашеност негативне стране функционалног знања, технократски приступ знању, те предоминантно питање административне и организационе стране структурних промјена реформе (Гојков 2012). Драго Бранковић (2013) указује на проблеме повећања раскорака између научних

* kovacevicbrana@yahoo.com

сазнања и садржаја учења, спорости у примјени нових образовних технологија, спорости у успостављању система вриједности, губљења личног и националног идентитета, запостављености васпитне функције наставе, неефикасности наставног и школског рада, неадекватности примјене метода и облика рада, неадекватности система школовања и професионалног развоја наставног кадра и др. Стога се образовање мора посматрати и као посебно значајан фактор друштвеног развоја у правцу савремених тенденција и схватања – друштва које учи, што у савременој култури и цивилизацији све више долази до изражаја (Ђорђевић, Ђорђевић 2008).

Све је више захтјева за дубинском, суштинском реформом курикулума, активнијом улогом студената у наставном процесу и повећаном коришћењу информационих и комуникационих технологија. Поред тога, пошто је врло важно не само шта се учи (садржај), већ и како се учи (начин), неопходно је већу пажњу поклонити иновацијама у вези са наставним методама, облицима и средствима. Такве иновације ће омогућити да се студенти што чешће налазе у условима који активирају све њихове психофизичке способности, јачају мотивацију и шире интересовања, његују емоције и вољу, пожељне моралне особине, хуманост и одговорност (Ђукић 2010). Досадашња искуства показују да све почива на декларативном залагању за ефикасност и квалитет високог образовања, односно да се мало ради на унутрашњој реформи универзитетских студија (Ратковић 2004).

Резултати ранијих истраживања проблематике квалитета универзитетске наставе потврдили су схватање М. Илића (1998) о важности подстицања персоналистичких процеса и потенцијала студената: трајнија потреба и тежња за сазнавањем и откривањем, унутрашња мотивисаност (самомотивисаност) за учење на нови начин, рефлексивност и инвентивност, преференција независног мишљења и неконформизма, пријемчивост за откривање нових проблема, односно осјетљивост за проблеме, плодоносне когнитивне процесе и дивергентно асоцирање, максимални его – ангажованост у проживљавању имплицитног сопственог сазнајног искуства, склоност да се подржава алтернативни избор поступака у рјешавању проблема и др.

Под савременом универзитетском наставом подразумијевамо активну партиципацију студената, њихову међусобну комуникацију као и комуникацију са професорима и асистентима, кориштење медија и технологије којом располаже факултет, те јасну визију студената о томе како савладати програм и освојити потребне кредите за апсолвирање курса (Сузић 2005). Студент се посматра као цјеловита личност различитих способности, мотивација и склоности, постаје активан учесник у педагошкој и социјалној интеракцији, а акценат је стављен на процес учења и постигнућа (Дунђеровић 2011). Позицију студента у универзитетској настави одређује јасна дефинисаност исхода учења – колико су са

исходима упознати они који учествују у процесу учења у настави (које опште и специфичне компетенције студенти стичу у току студија), избор и функционална структура садржаја, различит избор дидактичко-методичких поступака, подстицајна атмосфера за учење, социјални односи и организација материјално-техничке основе универзитетске наставе.

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је испитати и утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у процјени позиције студента у универзитетској настави између студената друге, треће и четврте године студија.

Хипотеза. Постоји статистички значајна разлика у процјени позиције студента у универзитетској настави између студената друге, треће и четврте године студија.

Узорак у истраживању. Истраживање је реализовано на узорку од 162 студента 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 конструисали смо Скалу процјене позиције студента у универзитетској настави (мјерена је позиција студента у кључним обиљежјима универзитетске наставе учење, поучавање и наставни контекст). 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 = 0,75 – 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

У ранијим радовима смо констатовали да савремена универзитетска настава претпоставља поштовање аутономије студента, али и развијање партнерских комуникацијских и интеракцијских односа. Активно учешће студента у универзитетској настави препознаје се по уважавању његовог достојанства, самоостварења и самоактуелизације (Ковачевић 2012).

Табела 1: Позиција студента у универзитетској настави

Ранг прихваћености ставки	Потпуно се	Углавном се	Неодлучан сам	Углавном се не	Не слажем	Аритм. Средина	Стандардна
Активност студента у настави почива на колективном избору.	123 75.93	21 12.96	12 7.42	5 3.09	1 .62	4.60	0.81
Самостално учење студента не доминира у универзитетској настави.	94 58.02	52 32.10	13 8.02	2 1.24	1 .62	4.46	.75
Активност студента зависи од начина предавања наставника.	67 41.36	54 33.33	36 22.22	2 1.24	3 1.85	4.11	.92
Студенти учествују у процесу оцјењивања рада наставника.	67 41.36	54 33.33	36 22.22	2 1.24	3 1.85	4.11	.92
Студенти учествују у истраживачом раду.	36 22.22	70 43.21	44 27.16	10 6.17	2 1.24	3.79	.90
Студенти су на часу активни само онда када то други од њих захтијевају.	41 25.31	51 31.48	65 40.12	3 1.85	2 1.24	3.78	.89
Позиција студента у настави не односи се само на слушање предавања.	41 25.31	51 31.48	65 40.12	3 1.85	2 1.24	3.78	.89
Активност студента је наметнута од стране наставника (асистента).	44 27.16	47 29.01	60 37.04	7 4.32	4 2.47	3,74	.99
Мисаона активност студента сведена је на пружање готових одговора.	54 33.33	40 24.69	52 32.10	4 2.47	12 7.41	3.74	1,17
Наставник подстиче комуникацију у настави.	28 17.28	69 42.59	61 37.65	2 1.24	2 1.24	3.73	.80

Студенти нису довољно укључени у избор наставних предмета које ће изучавати.	42 25.93	34 20.99	58 35.80	18 11.11	10 6.17	3.49	1.17
Наставници не уважавају лични избор и опредјељење студента.	17 10.49	33 20.38	88 54.32	14 8.64	10 6.17	3.20	.96

Садашња организација рада (наставник углавном сједи за катедром, док студенти у клупама *сједе у потиљак*, распоред у учионоци се не мијења без обзира на специфичност садржаја који се усвајају) одређује степен активне говорне комуникације у универзитетској настави. Нису честе могућности испољавања критичности према информацијама, изазивања и охрабривања продуктивног мишљења, креативних пројекција и остварења (питају, интерпретирају, критикују, претпостављају, провјеравају постојећа знања). Дидактичари (Вилотијевић 2009) наглашавају да се студентима не даје суодговорност за наставу, не успоставља се дијалог и повратна спрега, критичко и оригинално размишљање је потиснуто. У тим околностима, студенти су пасивни и неприпремљени слушаоци. Наставникова улога се може означити *мотом нека причају они који највише знају* што са прећутном сагласношћу прихватају сами студенти. Та улога је рационална и ефикасна само површински.

Функција универзитетског наставника је мотивисати студенте и подстаћи њихово занимање за одређени предмет, те вођење учења и подстицање стручног и образовног развоја студента (Крнета 2011). Циљ је постићи мотивисаност, активност, индивидуални развој предиспозиција и развој демократске личности студента која ће моћи изграђивати демократске и сарадничке односе (Дунђеровић 2011).

Табеларно су представљени резултати испитивања постојања статистичке разлике у процјени позиције студента у универзитетској настави између студената друге, треће и четврте године студија.

Табела 3: Процјена позиције студента друге, треће и четврте године студија

Година студија	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна Девијација	Стандардна грешка
Друга година	54	43.98	5.29	.72
Трећа година	54	46.02	5.30	.72
Четврта година	54	49.63	5.33	.73
Тотал	162	46.54	5.77	.45

ANOVA

	Сума скорова	Df	варијанса	F	Sig.
Између група	883.64	2	441.82	15.69	.00
Унутар група	4478.56	159	28.17		
Тотал	5362.20	161			

Добијена вриједност F= 15.69 статистички је значајна на нивоу 0.01 и можемо рећи да се статистички значајно разликује процјена између студената друге, треће и четврте године студија.

LSD тест

(I)	(J)	M (I-J)	S	P
Друга година	трећа година	-2.04	1.02	.05
	четврта година	-5.65	1.02	.00
Трећа година	друга година	2.04	1.02	.05
	четврта година	-3.61	1.02	.00
Четврта година	друга година	5.65	1.02	.00
	трећа година	3.61	1.02	.00

Резултати истраживања приказани у табели указују да постоји разлика између студената друге, треће и четврте године у односу на слушалачку позицију, једносмјерност информација, низак степен мотивисаности за усвајање нових знања, учешће у истраживачком раду, развијање и испољавање властитих способности. Колико су студенти упућени у трагање за литературом и коришћење исте, односно да ли је присутна мисаоно-евалуативна активност? Студенти друге године се и даље налазе у процесу адаптације и наилазе на тешкоће недостатка навика самосталног рада и недовољног познавања коришћења извора студирања. Налази истраживања М. Илића (2012) показују да је мисаоно-евалуативна активност само дјелимична и да могућности стимулисања конструктивно-критичког ангажовања студената у универзитетској настави нису још на нивоу захтјева друштва знања, доживотног учења и сталног унапређивања општих и професионалних компетенција. Самосталним учењем студенти преузимају већу одговорност за свој рад и исходе учења, односно приликом учења више се осамостаљују, критички мисле, те настоје да постигну бољи успјех од других (Микановић, Ољача 2010). Индикатори самосталног ангажовања и истраживачке дјелатности студента могу се наћи у семинарима, вјежбама, индивидуалним и групним истраживачким радовима, теренској настави, проблемском излагању садржаја, планирању, програмирању, реализацији и евалуацији часова (Ковачевић 2013). Може се закључити да студенти завршне године активним учешћем у процесу наставе мобилишу стваралачке потенцијале до максимума, што потврђују и резултати ранијих истраживања – код студената је изражена особина самосталног креирања учења, мотивисаности за учење, суодлучивања, примјене знања у новим проблемским ситуацијама, потреба за сазнавањем и откривањем, испољавање иницијативе и когнитивне радозналости ... (Ковачевић 2012). Код студената је присутна потреба за учењем, али исто тако и потреба да учење не буде наметнуто, односно да студент у што већој мјери самоодлучује и остварује активности. У универзитетској настави и даље доминира поучавање наставника засновано на елоквентном излагању сопствених знања и руковођеном учењу.

Закључак

Позиција студента у униврзитетској настави изложена је одређеним промјенама, односно позицију студента одређују дефинисани исходи учења (са исходима учења треба да су упознати сви субјекти укључени у процес учења у настави, као и са општим и специфичним компетенцијама које студенти стичу у току студија). Такође на промјену позиције студента у универзитетској настави дјелује и избор адекватних садржаја и њихова јасно утврђена функционална структура. Сматрамо да студенте треба више активно укључити у процес избора садржаја (садржаје више усмјерити ка

знањима, интересовањима студената...) који су примјерени компетенцијама, циљевима и исходима студирања.

Примјена нових дидактичко-методичких поступака у универзитетској настави није само усмјерена на циљеве учења, него и на подстицање развоја способности и интересовања студента, међусобног повјерења (наставник-студент, студент-студент), заједничке подјеле обавеза и одговорности за процес учења и његове исходе (стварање подстицајне атмосфере за учење).

Промјена досадашње позиције студента у универзитетској настави претпоставља подстицање развијености социјалних односа међу студентима, у студијској групи, узајамном уважавању, самоуважавању и поштовању других, прихватљивости облика социјалног понашања, кооперативности и развијености вишесмјерних комуникација у процесу учења. Такође је значајно подстицати процесе процјењивања исхода учења, критичког континуираног процјењивања остварених исхода и самооцјењивања резултата властитог рада.

Организована и функционално уређена материјално-техничка основа универзитетске наставе (организовани простори за индивидуално, групно и колективно учење, библиотека и мултимедијска средства, како за учење, тако и за презентације резултата учења) подстицајно дјелује на активности студента у процесу учења и постигнућа.

Литература

Бранковић, Микановић 2011: Д. Бранковић, Б. Микановић, Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави, Београд, *Педагогија*, X, 7-8, Београд, 581-595.

Бранковић 2013: Д. Бранковић, Савремени изазови и школа, у: *Васпитни рад школе и наставника: уводна излагања*, Београд: САО, 39-69.

Вилотијевић 2009: М. Вилотијевић, Променама до ефикасније школе будућности – нова парадигма за организацију будуће школе, у: *Будућа школа 2,* Београд: САО, 713-750.

Гојков 2012: Г. Гојков, Метатеоријски концепти функције образовања и иновативност високошколске наставе, у: *Годишњак Српске академије образовања*, Београд:САО, 21-51.

Дунђеровић 2011: R. Dunđerović, Kvalitet nastave i pristupi njenom proučavanju, obrazovanja u: *Upravljanje kvalitetom nastave*, Pale: Filozofski fakultet, 9-38.

Ђорђевић, Ђорђевић 2008: Ј. Ђорђевић Б. Ђорђевић, Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе, Нови Сад, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 7-8, 585-600.

Ђукић 2010: М. Ђукић, Нова парадигма универзитетске наставе као израз педагошке реформе високог образовања, Никшић,*Социолошка луча, IV/1*, Никшић,135-145.

Еберхарт 2010. Eberhardt, Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, VS: Veplag.

Илић 1998: М. Илић, Развијање модела стваралачке универзитетске наставе, у: Зборник са научног скупа, *Од лицеја до савременог универзитета и универзитета будућности*, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, 97-113.

Илић 2009: М. Илић, Унапређивање универзитетске наставе у духу болоњског процеса, http://www.ilic-m.com/ 02.12.2011.

Ковачевић 2012: Б. Ковачевић, Самоактуелизација личности студента у универзитетској настави у: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*, Бањалука: Филозофски факултет, 245-254.

Ковачевић 2013: Б. Ковачевић, Традиционално и савремено у универзитетској настави у: *Наука и традиција*, Пале: Филозофски факултет, 571-581.

Крнета и др. 2011: D. Krneta et al. Primjena Bolonjske deklaracije i kvalitet obrazovanja u: *Upravljanje kvalitetom nastave*, Pale: Filozofski fakultet, 39-66.

Лисман 2006: K.P. Liessmann, Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien: Zsolnay.

Микановић, Оњача 2010: Б. Микановић, М. Оњача, Самоевалуација студената и квалитет студирања, Београд, *Педагогија*, LXV, 2, Београд, 295-303.

Ратковић 2004: М. Ратковић, *Високо школство на прекретници*, Београд: Просвјетни преглед.

Сузић 2005: Н. Сузић, *Анимирање студената у универзитетској настави,* Бањалука: Факултет пословне економије Лакташи.

Златко М. Павловић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915699P

Оригинални научни рад

ПРОЦЈЕНЕ СТУДЕНАТА О ЗАСТУПЉЕНОСТИ ПАРАДИГМИ ВАСПИТАЊА У ПОРОДИЦИ, ШКОЛИ И ИНФОРМАТИВНИМ МЕДИЈИМА

Уводни дио

Когнитивистички оријентисане теорије виде човјека као биће које је у својој интеракцији са свијетом усмјерено на то да среди и организује своја искуства, да формира такву унутрашњу слику свијета која ће му омогућити да успјешно дјелује у том свијету. Ова слика свијета му служи и као полазиште из којег он изводе смјернице за дјеловање у конкретним ситуацијама. Кели је човјека посматрао као истраживача сличног научнику који настоји да себи објасни појаве са којим се среће и да их на основу тога предвиђа (Kelly 1955). Од сличних поставки полази и Хајдер у својој теорији атрибуције подразумијевајући под атрибуцијом процес интерпетације догађаја на основу онога што је у њима постојано и предвидиво (Heider 1958).

Као резултат тежњи ка разумијевању и објашњавању појава и догађаја настају одређене когнитивне структуре које се у различитим теоријама различито називају. Један од термина који се често користи за њихово именовање је термин *схема*, при чему се он одређује као „ментални оквир који користимо да организујемо своје знање“ (Стојаковић 2000: 77).

Једна од појава са којом се сви људи неминовно срећу у свакодневном животу јесте васпитање. Сви имају неко искуство са васпитањем – као васпитаници, као васпитачи или у обје те улоге. Због тога свако свако формира неку своју представу о васпитању, један систем који укључује различита знања, лична искуства, вјеровања и предрасуде о тој појави. На основу такве менталне конструкције о васпитању, појединац себи објашњава појаве у области васпитања, а онда на основу тога усмјерава и властито понашање у васпитним ситуацијама у којима се јавља као активни учесник. Те менталне конструкције (схеме) различито се називају. Понекад се оне, по аналогији са научним теоријама, такође називају теоријама, уз додавање неке одреднице која ће указати да се не ради о научним теоријама, него о конструкцијама индивидуалне природе (нпр. имплицитне теорије, наивне теорије, фолклорне теорије итд.). Уз то се обично наводи и област на коју се те „теорије“ односе, тј. прецизира се која појава се њима настоји објаснити. Тако се нпр. говори о имплицитним теоријама о учењу

* zlatkopa@yahoo.com

(Claxton 1996), наивним теоријама интелигенције (Miele, Molden 2010), фолклорним теоријама друштва (Lawrence 2001) и сл.

Претходно поменуте менталне конструкције које људима служе као основа за разумијевање васпитања и усмјеравање властитог понашања у васпитним ситуацијама, могу се назвати имплицитним теоријама васпитања или фолклорним теоријама васпитања. Ове имплицитне теорије о васпитању формирају се као сложена мјешавина самостално стечених властитих искустава и знања која стичемо од других људи, преко медија па и током формалног образовања. Оно што је заједничко и за научне системе сазнања о васпитању и за аналогне лаичке системе, јесте то што представљају оквире на основу којих се покушавају објашњавати васпитне појаве у научној заједници (научне теорије васпитања), односно код појединаца лаика (лаичке, наивне, фолклорне теорије васпитања). Несумњиво је да између једних и других постоје међусобни утицаји и преплитања. Хавелка указује на склоност свих да промишљају образовање и заузимају став о њему, без обзира да ли су стручњаци у области образовања или не. Због тога истиче потребу да се разликује лаичко мишљење о образовању од стручног промишљања образовања, али указује и на деликатност тог разликовања. „Истина, свако промишљање и разумевање образовања темељи се на логици здравог разума. Али ту се сличност и завршава. У стручном бављењу образовањем здраворазумска логика не делује самостално, она се ослања, прво на корпус *научних сазнања* о свим битним појавама из домена образовања и, друго, функционално се подиже на логички ниво карактеристичан за *научну методологију*. Стручно промишљање у стању је да прецизно разликује чињенице од интерпретација, концептуализацију од етикетирања, тумачење од оцене, вероватноћу од пожељности, сазнање од афективне поруке и сл. Лаичко резоновање о образовању остаје у оквирима личног искуства стеченог у току властитог школовања и, евентуално, кроз узгредне или повремене контакте са неким изворима стручних информација“ (Havelka 2000: 14).

Просјечан човјек у савременом друштву располаже бројним знањима о васпитању која се могу у различитој мјери слагати са сликом коју о васпитању има наука. Ту слику о васпитању појединац стиче дјелимично кроз формално образовање, а дјелимично посредством савремених информативних медија. Међутим, то је само један дио елемената који улазе у састав ових личних лаичких теорија васпитања. Као што је већ речено, остатак чине различита индивидуална искуства, вјеровања, предстрасуде и др. што се не уклапа у научну слику о васпитању. Заправо се ради о коегзистенцији научних и ненаучних елемената у слици коју појединци имају о појавама из свијета око њих (Антић 2007).

Елементи лаичких схватања васпитања опстају и присутни су и код студената који се припремају за стручњаке у области васпитања, дакле код оних који систематски усвајају научна сазнања о васпитању (Павловић

2009). И Хавелка деликатност разликовања лаичког мишљења о образовању од стручног промишљања образовања види у чињеници да нечије ангажовање на питањима образовања не мора значити и његову еманципацију од лаичког схватања те појаве (Havelka 2000).

У овом тексту бавимо се глобалним начинима на које се схвата и интерпретира васпитање, при чему у обзир узимамо и научни и лаички приступи васпитању. Због тога ћемо користити термине који могу обухватити и научне теорије и лаичке представе о васпитању као и мјешавину то двоје. Такав термин јесте *концепција васпитања*. Користећи схватања Лукова (Луков 2005) као теријски оквир истраживања, преузимамо и његову терминологију па користимо термин *парадигме васпитања* у значењу које приближно одговара значењу термина *концепције васпитања*.

Луков сматра да се све различите идеје о васпитању, теорије и концепције могу подвести под једну од сљедеће четири парадигме васпитања: парадигма ауторитарног васпитања, парадигма васпитања у складу са природом, парадигма васпитања у колективу вршњака и парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика (Луков 2005; Луков и Луков 2007).

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 некултивисане природе дјетета и његовом цивилизовању. Као примјер концепције која припада овој парадигми, Луков наводи Хербартов педагошки систем.

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. Луков зачетке ове парадигме види у идејама Коменског, а њихов пуни израз код Русоа који је „обзнанио“ да дијете није умањени одрасли, да је дјетињство посебан животни период и да васпитање мора бити прилагођено рјешавању задатака различитих на различитим узрасним и развојним периодима. При том се на прво мјесто мора ставити природност.

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. Суштина је у искориштавању васпитних ресурса који произлазе из групних односа и групне динамике у дјечијем колективу. Луков као представнике из ове групе наводи концепције педагога Јануша Корчака и Антона Семјоновича Макаренка.

Парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика јесте парадигма која се обликује у садашњем времену обиљеженом глобализацијом. Међу различитим називима који се користе за именовање савременог глобалног друштва јесте и назив *друштво ризика* (Beck 1992).

Овим се појмом указује на начин на који се модерно друштво организује да би одговорило на бројне ризике којих све више постаје свјесно. Традиционална друштва своје системима односа, вјеровања, традиција користе као брану пред ризицима. Пропадањем традиционалних друштава, губе се и те бране, тако да се појединац осјећа незаштићеним. Губитак стабилних тачака ослонца, 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. „Ризик представља опажајну и сазнајну схему у складу с којом се друштво мобилише када је конфронтирано са отвореношћу, несигурностима и опструкцијама самопроизведене будућности и више није одређено религијом, традицијом или надмоћношћу сила природе, али је изгубило и веру у спаситељска дејства утопија“ (Bek 2011: 18). Опасности које се надвијају над човјечанством пријете катастрофом, али катастрофа није исто што и ризик. „Ризик *нема исто значење* као катастрофа. Ризик значи *атиципацију* катастрофе. Ризици се тичу могућности будућих догађаја и развоја, они оприсућују стање света које (још) не постоји. Док је свака катастрофа просторно, временски и социјално одређена, антиципација катастрофе не познаје просторно-временску или друштвену конкретизацију. Категорија ризика, дакле, подразумева спорну стварност могућности, коју с једне стране треба разграничити од чисто спекулативне могућности, а с друге стране од стварне појаве катастрофе. У тренутку у коме ризици постају стварност – када експлодира нека нуклеарна централа , догоди се неки терористички напад – они се претварају у катастрофе. Ризици су увек *будући* догађаји, који нам можда предстоје, који нам *прете*. Али ако ова стална претња одређује наша очекивања, ментално нас заокупља и руководи нашим делањем, она постаје политичка снага која мења свет“ (Bek 2011: 25).

Бек наводи сљедеће основне одлике ризичног друштва:

- Ризици савременог свијета погађају и богате и сиромашне као и све области друштва;
- Ризик има разорну снагу рата;
- Сви постајемо чланови „свјетског друштва опасности“;
- Наука више није усмјерена на минимизирање ризика, него на изоштравање свијести о њему;
- Страх изазван ризиком одређује однос према животу. Врховне вриједности више нису слобода и једнакост, него сигурност. Ово доводи до ограничавања слободе у име сигурности;
- Развија се „привреда страха“, која зарађује нудећи грађанима услуге из области сигурности. Сигурност постаје уносно потрошно добро за које постоји све већа потражња на тржишту (Бек 2011: 25).

Парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика обликује се у том друштву и одражава његове суштинске карактеристике. Луков прецизира четири постулата нове парадигме васпитања у друштву

ризика и глобализације (Луков 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 мјесте 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, непристрастан, свезнајући, о његовим захтјевима нема сврхе расправљати и најбољи начин да се преживи јесте подвргнути се његовој вољи (Луков 2005).

Схватање Лукова о четири парадигме васпитања послужила нам је као теоријска основа за истраживање у којем смо испитали заступљеност тих парадигми код студената који студирају педагогију, психологију и новинарство.

Циљ истраживања је био утврдити процјене студената о томе у којој мјери су у породици, школи и информативним медијима заступљене различите парадигме васпитања (парадигма ауторитарног васпитања, парадигма васпитања у складу са природом, парадигма васпитања у колективу и парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика). Пошли смо од двије претпоставке: 1. студенти са различитих студијских програма разликоваће се у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса; 2. студенти унутар једног студијског програма различито ће процјењивати заступљеност парадигми васпитања код различитих васпитних агенаса. Узорак су чинили студенти свих година студија са три студијска програма (педагогија, психологија и новинарство) на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Узорак је бројао 227 испитаника, од тога 64 (28,20%) студента педагогије, 88 (38,80%) студената психологије и 75 (33,00%) студената новинарства. Структура узорка према полу била је: женских 181 (79,70%) и 46 мушких (20,30%).

За потребе истраживања конструисана је скала на којој су испитаници процјењивали заступљеност парадигми васпитања у породици, школи и на информативним медијима. Ставке су садржале опис неке од тежњи које се васпитним дјеловањем настоје остварити, а испитаници су на петостепеним скалама процјењивали у којој се мјери описане тежње остварују у породици, у којој мјери у школи, а у којој путем медија. У прилогу су дате ставке које су чиниле инструмент. Пошто су примијењене четири супскале (за сваку од четири парадигме васпитања), а свака је

кориштена за процјене које се односе на породицу, школу и медије, у табели 1 наведени су Кронбах-алфа коефицијенти поузданости за сваку примјену сваке од супскала.

Табела 1: Кронбах-алфа коефицијенти поузданости

парадигма	породица	школа	медији
АУТВАСП	0,71	0,75	0,81
ПРИРВАСП	0,75	0,77	0,77
КОЛВАСП	0,75	0,74	0,70
ИНДПРЕ	0,61	0,60	0,69

АУТВАСП- парадигма ауторитарног васпитања
ПРИРВАСП- парадигма васпитања у складу са природом
КОЛВАСП- парадигма васпитања у колективу
ИНДПРЕ- парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика

Истраживање је проведено у мају 2013. године. Испитаници су инструмент попуњавали на часовима редовне наставе. Обухваћени су сви студенти наведених студијских група и година студија који су, оног дана када је инструмент примијењен, присуствовали предавањима.

Резултати истраживања

Прво смо провјерили постојање разлика међу студентима различитих година студија и различитог пола у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса.

Анализом варијансе испитане су разлике у процјенама студената различитих година студија о заступљености парадигми васпитања у породици, школи и информативним медијима. Тестирање разлика вршено је за сваки студијски програм посебно, тако што је провјерено да ли се нпр. студенти педагогије са различитих година студија разликују у процјенама колико је у породици заступљена парадигма ауторитарног васпитања, затим да ли се разликују у процјенама колико је у породици заступљена парадигма васпитања у складу са природом и тако за све парадигме и све васпитне агенсе. Код студената новинарства и педагогије, ни на једној од супскала разлике нису прешле праг значајности. Код студената психологије значајна разлика је регистрована једино на супскали за мјерење процјене о заступљености у школи парадигме васпитања у складу са природом ($F=5,55$; $p=0,002$). Студенти старијих година показали су већу критичност у процјенама о томе колико је у школама присутна та парадигма васпитања. Будући да је од 36 тестираних разлика по годинама студија (4 парадигме x 3 васпитна агенса x 3 студијска програма = 36) била

значајна само једна поменута разлика, у даљим анализама студенти свих година унутар истог студијског програма третирани су као једна група.

Тестирање разлика према полу испитаника није показало постојање разлика у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса. Ни један од 36 t-тестова није био статистички значајан, што значи да се ни у једном случају испитаници мушког и женског пола нису разликовали у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса. У складу са тим, у даљим анализама није вршена подјела испитаника према полу.

Тестирање разлика међу студентима са различитих студијских програма у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса, показало је постојање значајних разлика у три случаја (од 12 могућих: 4 парадигме х 3 агенса васпитања). Нису регистроване разлике у сљедећим процјенама: заступљеност парадигме ауторитарног васпитања у породици, заступљеност парадигме васпитања у складу са природом у школи и на медијима, заступљеност парадигме колективног васпитања и у породици и у школи и на медијима; заступљеност парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика и у породици и у школи и на медијима.

Кад је ријеч о заступљености парадигме ауторитарног васпитања у школи, установљено је постојање значајних разлика ($F=4,91$; $p=0,008$), при чему су студенти педагогије ($N=64$, $M=16,72$) процјењивали да је у школи у већој мјери присутна парадигма ауторитарног васпитања, у односу на студенте психологије ($N=88$, $M=15,43$; $p=0,003$) и новинарства ($N=74$, $M=15,70$; $p=0,022$). Разлике су утврђене и код процјена о заступљености парадигме ауторитарног васпитања у информативним медијима ($F=5,41$; $p=0,005$). Студенти психологије ($N=88$, $M=10,63$) процијенили су да је та парадигма у медијима мање заступљена него што је то по процјенама студената педагогије ($N=64$, $M=12,30$; 0,004) и студената новинарства ($N=74$, $M=12,11$; $p=0,008$). Трећи случај у којем је регистрована разлика јесу процјене о томе колико је у породици заступљена парадигма васпитања у складу са природом ($F=4,84$; $p=0,009$). Студенти педагогије ($N=64$, $M=17,45$) сматрају да је та парадигма васпитања у породици заступљена у већој мјери, него што то сматрају студенти психологије ($N=88$, $M=16,45$; $p=0,030$) и студенти новинарства ($N=74$, $M=16,00$; $p=0,002$).

На крају је вршено тестирање разлика међу студентима истог студијског програма у процјенама о заступљености парадигми васпитања код различитих васпитних агенаса. Пошто се ради о разликама између више мјерења на истим групама испитаника (студенти са једог студијског програма процјењују заступљеност васпитних парадигми у породици, школи и у медијима), тестирање разлика вршено је анализом варијансе

поновљених мјерења. Слиједи приказ резултата овог тестирања за студенте педагогије.

Код процјена о заступљености парадигме ауторитарног васпитања у породици, школи и на медијима, утврђене су значајне разлике. Подаци су приказани у табели 2.

Табела 2: Разлике код студената педагогије у процјенама о заступљености парадигме ауторитарног васпитања код различитих агенаса васпитања.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,30
Породица	64	18,52	1,88	F=73,99; p=0,000
Школа	64	16,72	2,55	Парцијално ета-квадрат
Медији	64	12,30	4,06	= 0,71

Бонферони-тест показао је да су све три појединачне разлике статистички значајне (p=0,000). Студенти педагогије процјењују да је парадигма ауторитарног васпитања најзаступљенија у породици, мање у школи и најмање у информативним медијима. Занимљиво је да сличне процјене имају и кад је ријеч о присуству парадигме васпитања у складу са природом. И овдје су утврђене значајне разлике. Подаци су приказани у табели 3.

Табела 3: Разлике код студената педагогије у процјенама о заступљености парадигме васпитања у складу са природом код различитих агенаса васпитања.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,31
Породица	64	17,45	2,56	F=68,77; p=0,000
Школа	64	16,00	3,06	Парцијално ета-квадрат
Медији	64	11,98	3,65	= 0,69

Све три појединачне разлике статистички су значајне (p=0,000). Према процјенама испитаника, парадигма васпитања у складу са природом најзаступљенија је у породици, мање заступљена у школи и најмање у информативним медијима.

Табела 4 садржи податке о тестирању разлика у процјенама студената педагогије о заступљености парадигме васпитања у колективу.

Табела 4: Разлике код студената педагогије у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу код различитих агенаса васпитања.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,43
Породица	64	16,39	2,60	F=41,88; p=0,000
Школа	64	16,44	2,54	Парцијално ета-квадрат
Медији	64	11,69	3,90	= 0,58

Бонферони-тест показао је да нема разлике у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу у породици и у школи

(p=0,999), док је та парадигма значајно више заступљена у породици и у школи у односу на медије (p=0,000).

У процјенама студената педагогије о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика, код различитих агенаса васпитања нису утврђене разлике. Резултати тестирања разлика приказани су у табели 5.

Табела 5: Разлике код студената педагогије у процјенама о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика код различитих агенаса васпитања.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,93
Породица	64	14,20	2,81	F=2,25; p=0,114
Школа	64	13,58	2,90	Парцијално ета-квадрат
Медији	64	13,58	3,57	= 0,06

Дакле, студенти педагогије процјењују да је ова парадигма у приближно једнакој мјери заступљена код сва три агенса васпитања.

Текст који слиједи односи се на процјене студената психологије о заступљености парадигми васпитања код посматрана три агенса васпитања. У табели 6 дати су резултати о тестирању разлика у процјенама студената психологије о заступљености парадигме ауторитарног васпитања.

Табела 6: Разлике код студената психологије у процјенама о заступљености парадигме ауторитарног васпитања код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,19
Породица	88	18,56	2,09	F=178,77; p=0,000
Школа	88	15,43	2,62	Парцијално ета-квадрат
Медији	88	10,63	3,57	= 0,81

Бонферони-тест показао је да су све три појединачне разлике статистички значајне (p=0,000). Ситуација је идентична оној код студената педагогије. И студенти психологије процјењују да је парадигма ауторитарног васпитања најзаступљенија у породици, мање заступљена у школи и најмање у информативним медијима.

Резултати тестирања разлика и процјена студената психологије о заступљености парадигме васпитања у складу са природом, приказани су у табели 7.

Табела 7: Разлике код студената психологије у процјенама о заступљености парадигме васпитања у складу са природом код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,35
Породица	88	16,45	2,99	F=81,18; p=0,000
Школа	88	14,97	2,73	Парцијално ета-квадрат
Медији	88	10,93	3,62	= 0,65

Све три појединачне разлике статистички значајне (p=0,000). И у овом случају ситуација је идентична као код студената педагогије. Према процјенама студената психологије, парадигма васпитања у складу са природом најзаступљенија је у породици, мање заступљена у школи и најмање у информативним медијима.

Образац регистрован у процјенама студената педагогије о заступљености парадигме васпитања у колективу такође се понавља и код студената психологије. Резултате приказује табела 8.

Табела 8: Разлике код студената психологије у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,28
Породица	88	16,39	2,82	F=113,22; p=0,000
Школа	88	16,32	2,58	Парцијално ета-квадрат
Медији	88	11,16	3,19	= 0,73

Као и у случају студената педагогије, показало се да нема разлике у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу, кад је ријеч о породици и о школи (p=0,990), док је та парадигма код тих васпитних агенаса значајно више заступљена у односу на информативне медије (p=0,000).

У табели 9 приказани су резултати тестирања разлика у процјенама студената психологије о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика код различитих агенаса васпитања.

Табела 9: Разлике код студената психологије у процјенама о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика код различитих агенаса васпитања

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,99
Породица	88	13,93	3,10	F=0,25; p=0,784
Школа	88	14,10	2,55	Парцијално ета-квадрат
Медији	88	14,25	3,21	= 0,01

Студенти психологије (као што је био случај и код студената педагогије) процјењују да је парадигма индивидуалног преживљавања у друштву ризика приближно подједнако заступљена код сва три агенса васпитања.

У наредне четири табеле приказани су резултати тестирања разлика у процјенама студената новинарства о заступљености парадигми васпитања код посматрана три агенса васпитања. Табела 10 односи се на разлике у процјенема о заступљености парадигме ауторитарног васпитања.

Табела 10: Разлике код студената новинарства у процјенама о заступљености парадигме ауторитарног васпитања код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,18 F=166,98; p=0,000 Парцијално ета-квадрат = 0,82
Породица	74	18,42	1,69	
Школа	74	15,70	2,54	
Медији	74	12,11	2,90	

Бонферони-тест показао је да су све три појединачне разлике статистички значајне (p=0,000). И код студената новинарства показује се исти образац у процјенама као код студената педагогије и студената психологије. И студенти новинарства процјењују да је парадигма ауторитарног васпитања најзаступљенија у породици, мање у школи и најмање у информативним медијима. Ситуација је иста и код процјене о присуству парадигме васпитања у складу са природом и парадигме васпитања у колективу. И овдје процјене студената новинарства понављају образац процјена код студената педагогије и психологије. Подаци су приказани у табелама 11 и 12.

Табела 11: Разлике код студената новинарства у процјенама о заступљености парадигме васпитања у складу са природом код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,33 F=72,39; p=0,000 Парцијално ета-квадрат = 0,67
Породица	74	16,00	2,72	
Школа	74	15,08	2,69	
Медији	74	11,80	2,77	

Све три појединачне разлике статистички значајне (p=0,000).

Табела 12: Разлике код студената новинарства у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу код различитих васпитних агенаса.

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,29 F=87,20; p=0,000 Парцијално ета-квадрат = 0,71
Породица	88	15,68	2,23	
Школа	88	15,80	2,61	
Медији	88	11,86	2,61	

Нема разлике у процјенама о заступљености парадигме васпитања у колективу, кад је ријеч о породици и о школи (p=0,990), док је ова парадигма код тих васпитних агенаса значајно више заступљена у односу на информативне медије (p=0,000).

Код процјене студената новинарства о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика, регистровано је одступање од обрасца процјена какав је присутан код студената педагогије и психологије. Разултати су приказани у табели 13.

Табела 13: Разлике код студената новинарства у процјенама о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика код различитих агенаса васпитања

Агенс васпитања	N	M	SD	Вилкокс-ламбда=0,84 F=6,67; p=0,002 Парцијално ета-квадрат = 0,16
Породица	74	13,32	2,29	
Школа	74	13,41	2,10	
Медији	74	14,50	2,48	

Постоји значајна разлика, при чему у процјенама о заступљености ове парадигме васпитања у породици и школи нема разлике (p=0,999). Значајна је разлика у процјени о заступљености парадигме индивидуалног преживљавања у друштву ризика код информативних медија у односу на остала два васпитна агенса (p=0,009). Студенти новинарства процјењују да је ова парадигма васпитања значајно заступљенија у медијима него у породици и школи.

Дискусија и закључци

Резултати о разликама у процјенама о заступљености парадигми васпитања код истог васпитног агенса међу студентима са различитих студијских програма показали су да студенти педагогије, у поређењу са студентима психологије и новинарства, процјењују да су у породици више заступљене и парадигма ауторитарног васпитања и парадигма васпитања у складу са природом. Такође, студенти психологије разликују се од студената педагогије и новинарства у процјеама о заступљености парадигме ауторитарног васпитања. Процијенили су да је та парадигма у медијима мање заступљена него што то говоре процјене студената педагогије и новинарства. За овај посљедњи резултат не налазимо објашњење, док нам резултат о процјенама студената педагогије о заступљености парадигми ауторитарног и васпитања у складу са природом у породици изгледа разумљив. Према тим процјенама, породица је бастион оних васпитних парадигми које су неупитне у говотово свакој класификацији концепција васпитања. У готово свакој таквој класификацији наводе се концепције које одговорају ономе што овдје, у складу са подјелом Лукова, означавамо парадигмом ауторитарног и

парадигмом васпитања у складу са природом, док се то не може рећи за остале двије парадигме васпитања. Очигледно, студенти педагогије породицу издвајају по њеном васпитном значају у односу на остале агенсе васпитања. Њихове процјене говоре и о томе да сматрају како је породична средина посебно ефикасна у таквом васпитном дјеловању које је обухваћено парадигмама ауторитарног и васпитања у складу са природом, док се њена дјелотворност у васпитном дјеловању, представљеном кроз остале двије парадигме, не разликује од школе и информативних медија. Имајући на уму број разлика тестираних у овом дијелу анализе, можемо констатовати да је прва полазна претпоставка потврђена само у једном мањем дијелу резултата.

Кад је ријеч о резултатима који се односе на разлике у процјенама о заступљености парадигми васпитања у породици, школи и на медијима, при чему је анализа вршена посебно за студенте са различитих студијских програма, у свим случајевима, осим једног, тенденције су исте. Наиме, без обзира шта студирају, студенти су на исти начин процјењивали заступљеност парадигми васпитања. Сви процјењују да је парадигма ауторитарног васпитања најзаступљенија у породици, мање заступљена у школи и најмање на медијима. Оваквом резултату вјероватно је допринијело то што је у инструменту којим смо мјерили процјене о заступљености парадигме ауторитарног васпитања више наглашена она компонента ове парадигме која се односи на пренос устаљених, традиционалних вриједности, а мање она компонента која се тиче кроћења дјететове некултивисане природе. Испитаници из све три групе се слажу и код процјена о заступљености парадигме васпитања у складу са природом. И за ову парадигму процјењују да је најзаступљенија у породици, мање заступљена у школи и најмање у медијима. Не представља контрадикторност то што испитаници процјењују да су нпр. у породици најзаступљеније и парадигма ауторитарног и парадигма васпитања у складу са природом. Луков и Луков сматрају да све парадигме васпитања постоје истовремено, при чему неке од њих могу бити више, а неке мање изражене (Луков и Луков 2007).

Тако је могућа коегзистенција ауторитарног васпитања у васпитања у складу са природом и у породици и у школи. Подсјетимо се да су испитаници процјењивали колико се у појединим васпитним агенсима, нпр. у породици, остварују одређене васпитне тежње (дакле не у неким конкретним породицама, него у породици генерално). Зато није било препрека да процијене како се у породици (уопште) највише остварују и тежње усмјерене на ауторитарно и тежње усмјерене на васпитање у складу са природом. У некој конкретној породици велико би присуство једне вјероватно повлачило мање присуство друге, али наши испитаници процјењивали су могућност породице да оствари захтјеве васпитних парадигми и они су процијенили да, за већину посматраних парадигми, породица има најизраженије такве могућности.

Сагласност међу испитаницима са сва три студијска програма регистрована је и код процјена о заступљености парадигме васпитања у колективу. Овдје су сви процијенили да је та парадигма значајно више заступљена у школи и породици него у информативним медијима, при чему између школе и породице нема разлика у заступљености парадигме васпитања. Резултат је логичан. Школа, већ по природи свог функционисања, мора садржати ову компоненту колективног васпитања. И у породици је та компонента мање или више изражена (више дјеце у породици, шира породица итд.). Кроз утицај који врше медији јако је тешко обезбиједити заступљеност неких елемената парадигме васпитања у колективу.

Једногласно постављање медија иза породице и школе, кад је ријеч о парадигмама ауторитарног васпитања, васпитања у складу са природом и васпитања у колективу, указује да испитаници породицу и школу стављају, по васпитном значају, испред информативних медија. Без обзира на растући утицај медија у васпитној сфери, породица и школа ипак остају бастиони за многе аспекте васпитања.

Разлика међу студентима са различитих студијских програма регистрована је једино код процјена о заступљености парадигме преживљавања у друштву ризика. Овдје су студенти педагогије и студенти психологије били сагласни у оцјени да је ова парадигма васпитања приближно подједнако заступљена у сваком од три посматрана васпитна агенса, односно да и породица и школа и медији приближно у истој мјери доприносе васпитању усмјереном на развој таквих вриједности код дјеце које на прво мјесто стављају личну добробит и властиту промоцију у данашњем друштву. Студенти новинарства дали су другачије процјене. Они сматрају да је у информативним медијима у значајно већој мјери заступљена та парадигма васпитања него што је то случај у породици и школи. Вјероватно је ова разлика узрокована тиме што студенти новинарства далеко боље познају карактер садржаја који се објављују у информативним медијима као и начине добављања, селекције и припреме информација за објављивање у медијима. Другим ријечима, боље познају праву природу медија, па могу критичније да оцијене и њихову васпитну улогу, односно преовлађујућу концепцију на којој та васпитна улога почива.

За другу полазну претпоставку можемо констатовати да је потврђена у већем дијелу будући да су студенти сва три студијска програма процијенили да су парадигма ауторитарног васпитања и парадигма васпитања у складу са природом различито заступљене у породици, школи и на медијима, а за парадигму васпитања у колективу да је мање заступљена у медијима у односу на породицу и школу. Код процјене о заступљености парадигме преживљавања у друштву ризика, студенти новинарства сматрају да је та парадигма више заступљена у медијима него у породици и школи, а студенти педагогије и студенти психологије не сматрају да постоје разлике.

Литература

Антић 2007: С. Антић, Заблуде у знању које остају упркос школском учењу, Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, 1, 48-68.

Bek 1992: U. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity*, New Delhi: Sage.

Bek 2011: U. Bek, *Svetsko rizično društvo*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Кели 1955: G. A. Kelly, *The psychology of personal construct*, New York: Norton.

Клакстон 1996: G. Claxton, Implicit theories of learning, in G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn & M. Wallace (Eds.), *Liberating the lerners – Lessons for proffesional development in education*, London – New York: Routladge, 46-56.

Лоренс 2001: A. H. Lawrence, On a Folk Theory of Society: Children Evolution, and Mental Representations of Social Groups, New York: *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 5, 2, 107-117.

Луков 2005: В. А. Луков, Парадигмы воспитания, Москва: *Знание, Понимание, Умение*, 3, Москва, 139-151.

Луков, Луков 2007: В. А. Луков, Вл. А. Луков, Парадигмы воспитания: от „войны тезаурусов“ к „диалогу тезаурусов“, Москва: *Вестник Международной академии наук* (*Русская секция*), 1, Москва, 68-72.

Миели, Молден 2010: D. B. Miele, D. C. Molden, Naive Theories of Inteligence and the Role of Processing Fluency in Perceived Comprehension, Washington: *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 135, 3, Washington, 553-557.

Павловић 2009: З. Павловић, Лаичка схватања васпитања код студената педагогије, у: *Наука и настава на универзитету* (*зборник радова са научног скупа*), књига 3/2, Пале: Филозофски факултет, 341-354.

Стојаковић 2000: П. Стојаковић, *Когнитивни стилови и стилови учења*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Havelka 2000: N. Havelka, *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Хајдер1958: F. Heider, *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.

Прилог

Испитаници су на петостепеној скали (нимало, мало, осредње, доста и потпуно) процјењивали у којој мјери породица, школа и информативни медији својим васпитним дјеловањем остварују васпитне тежње описане ставкама.

1. Да дјеца израсту у добре и одговорне грађане.
2. Да дјеца испоље и развију своје таленте и способности.
3. Да дјеца науче да усклађују своје понашање са понашањем друге дјеце.
4. Да дјеца развију оне способности које се најбоље могу уновчити на тржишту.
5. Да дјеца усвоје правила лијепог и пристојног понашања.
6. Да се дјеца уче и развијају се без присиле и ограничења.
7. Да се дјеца оспособе да сарађују са другом дјецом у остваривању заједничких циљева.
8. Да се дјеца понашају у складу са оним што је модерно и популарно.
9. Да дјеца поштују родитеље и друге одрасле.
10. Да се сваком дјетету приступа на посебан и њему примјерен начин.
11. Да дјеца развију способност препознавања и поштовања потреба других људи.
12. Да дјеца односе са другима усклађују према принципима личне користи.
13. Да се дјеца васпитају у складу са традиционалним и провјереним вриједностима.
14. Да се свако дијете развија оним темпом и у оном смјеру како дјетету одговара.
15. Да дјеца развију спремност да понекад жртвују своје интересе ради интереса групе којој припадају.
16. Да дјеца усвоје принцип да другима не дају више него што од њих добијају.

На парадигму ауторитарног васпитања односе се ставке 1, 5, 9 и 13; на парадигму васпитања у складу са природом ставке 2, 6, 10 и 14; на парадигму васпитања у колективу ставке 3, 7, 11, и 15; на парадигму индивидуалног преживљавања у друштву ризика односе се ставке 4, 8, 12 и 16.

Jelena Ž. Maksimović*
Jelena S. Osmanović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Departman za pedagogiju

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915715M

Originalni naučni rad

KREATIVNA SLOBODA NASTAVNIKA U KONTEKSTU EVALUACIJSKIH ISTRAŽIVANJA**

Uvod

Evaluacija se uglavnom odnosila na probleme koje su u svom radu imale pojedine škole, i na programe eksperimentalnih škola i u našoj pedagoškoj praksi nedovoljna pažnja se posvećuje [...] pitanjima pretpostavki reformi obrazovanja i kritičkim preispitivanjima njihove primene i efekata (Gojkov i sar. 2009: 81). Na odsustvo savremenih formi evaluacije u okviru sistema obrazovanja, Havelka (2002: 147–204) naglašava da se to ogleda u nedostatku participativne evaluacije, samoevaluacije aktera, uzajamne evaluacije aktera, evaluacije od strane lokalne sredine i ostalih zainteresovanih grupacija, a u savremenim uslovima izvođenja reforme obrazovanja pojačana je potreba praćenja i vrednovanja efikasnosti celokupnog programa i toka reforme.

U pedagoškoj i stručnoj literaturi tema evaluacijskih istraživanja nije dobila na svojoj aktuelnosti. Radovi se odnose pre svega na postupak evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa i na nastavu. Udžbenici metodologije pedagogije vrlo malo dotiču problem evaluacijskih istraživanja. U tom pogledu izuzetak su kraći osvrti na definicije evaluativnih istraživanja u udžbenicima metodologije pedagogije Banđura i Potkonjaka (1999: 112–114), kao i Savićevića (1998: 245–246).

Banđur i Potkonjak (Banđur i Potkonjak, 1999: 113) smatraju da nije reč o posebnoj vrsti pedagoških istraživanja već o istraživanju koje čini sastavni deo više vrsta pedagoških istraživanja. Ovu definiciju objasnićemo time da evaluacija u nastavi predstavlja postupak kojim se nastoji vrednovati, proceniti, evaluirati, oceniti [...] nastoji se utvrditi šta je, na kom nivou i sa kojim kvalitetom postignuto u odnosu na postavljeni cilj i zadatke vaspitno-obrazovnog rada (Banđur i Potkonjak 1999: 113).

Savićević (Savićević 1998: 246) posmatra evaluaciju kao posebnu vrstu istraživanja obrazovnih fenomena koje obuhvata sve one korake karakteristične za naučni metod istraživanja, čija je svrha da se olakša donošenje odluka. Sa druge strane, Ristić (Ristić 1995: 361–365) široko posmatra pojam evaluacije i evaluativnim studijama naziva one studije koje se preduzimaju radi sistematskog

---

* jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

** Napomena: 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.

ocenjivanja programa, projekata, intervencija, radi donošenja racionalnih odluka u izgrađivanju, prihvatanju, preinačavanju, odnosno napuštanju nekog projekta ili programa. Evaluacijska istraživanja, za Pešićevu (1987: 20), baziraju se na više aspekata primene i tiču se tekućih problema u nekom organizacionom kontekstu, sastoje se u uvođenju i posmatranju planirane izmene i imaju ograničene mogućnosti generalizacije, ali velike mogućnosti neposredne primene.

Kontekst evaluacijskih istraživanja

Skriven (Scriven 1967: 39–83) je uveo jednu od najpopularnijih, osnovnih i održivih podela između različitih tipova evaluacije, opisujući ih kao dva temeljna pristupa evaluaciji. Podela evaluacije na sumativnu i formativnu primenjuje se danas kao osnovna klasifikacija za sve programe evaluacije. Međutim, prema Skrivenu (Scriven 1967: 39–83), formativna evaluacija je tip evaluacije čiji je osnovni cilj da osigura povratne informacije o napretku nekog programa. Ona se odnosi na posebnu vrstu evaluacijskih aktivnosti čiji je primarni cilj da održi proces napretka ili unapređivanje programa. U formativnim studijama naglasak je na identifikaciji prednosti ili nedostataka programa intervencije. Ovakav pristup uključuje da evaluator prikuplja informacije na temelju nacrta evaluacijske studije. Formativni evaluator neposredno je uključen u program i ima ulogu savetnika autorima programa. Od njega se očekuje da otkrije potencijalne probleme, identifikuje polja gde bi program trebalo poboljšati, da ustanovi metode za njegovo praćenje, povremeno testira napredak i nastale promene. Najveći doprinos formativnog evaluatora se sastoji u otkrivanju neplaniranih efekata programa. Formativni evaluator ne pomaže samo implementaciju programa, nego i njegovu konceptualizaciju.

Paton (Patton 1997) kaže da sumativna evaluacija ima osnovnu tendenciju da bude konkluzivno usmerena, dok je formativna evaluacija akcijski usmerena. Formativna evaluacija se razlikuje od sumativne evaluacije čiji je osnovni cilj određivanje i procena programskog uticaja. Sumativni evaluator daje sveukupan izveštaj o efikasnosti programa i meri ukupno postignuće ciljeva programa. Na osnovu njegovog izveštaja donosi se odluka u svezi sa budućnošću programa. U idealnom slučaju, zato što predstavlja interese šire zajednice, sumativni evaluator ne bi smeo biti uključen u program. Njegova funkcija nije rad s istraživačima u cilju poboljšanja programa (kao što je slučaj kod formativnog evaluatora), nego se od njega očekuje sumarni izveštaj o efektima programa. U sumativnoj evaluaciji suprotstavljaju se efekti i troškovi programa s efektima i troškovima koje stvara alternativni program što vodi istom cilju. Da bi sumativna evaluacija bila verodostojna, evaluatoru mora biti pružena mogućnost da slobodno izveštava i o negativnim nalazima. Debate o poteškoćama objektivne sumativne evaluacije obično naglašavaju tri uzroka (Patton 1997):

1) Obično ista osoba radi na poboljšanju programa i piše celokupni izveštaj o njegovoj efikasnosti, pa ne možemo očekivati objektivan pristup.

2) Evaluator se nalazi u specifičnom odnosu prema autorima programa pa je sasvim razumljivo da njegov određeni položaj utiče na pristranost evaluacije.

3) Objektivnost se često gubi zbog straha od negativnih rezultata.

Sredinom prošlog veka evaluacijski istraživači tragali su za primenom metodoloških principa i postupaka kako bi procenili obim u kojem je njihov program postigao željeni cilj. Nastojeći da budu učesnici a ne samo posmatrači, evaluacijski istraživači prihvataju Kunov (Kuhn) model naučnosti. U tom kontekstu kvalitativne metode otvaraju evaluativni diskurs. Evaluacija strukture i plana istraživanja predstavlja sistematsko prikupljanje, analizu i tumačenje podataka s ciljem određivanja vrednosti programa (Moberg 1984). Haukins i Nederhud (Hawkins, Nederhood 1987) definisali su evaluaciju preventivnih programa, kao proces sistematskog prikupljanja, analize i interpretacije podataka, s namerom odgovaranja na pitanja o programu. S obzirom na to da su pitanja ključ evaluacije, vrste evaluacijskih pitanja su sledeće: (1) Konceptualni ili teoretski model pitanja**;** (2) Pitanja nastojanja; (3) Pitanja učinkovitosti; (4) Pitanja korisnosti.

Ako bismo se oslonili na evaluacijska pitanja koja su postavili Haukins i Nederhud (Hawkins, Nederhood 1987), mogli bismo da odredimo nivoe evaluacije: (1) Postavljanje ključnih evaluacijskih pitanja (Da li je program bio sproveden po planu?); (2) Način prikupljanja informacija kako bi se odgovorilo na ključna pitanja; (3) Konstrukcija instrumenata za evaluaciju ili korišćenje standardizovanih instrumenata drugih istraživača; (4) Prikupljanje i sredjivanje podataka; (5) Analiza i interpretacija podataka; (6) Pisanje izveštaja istraživanja (7); Sprovođenje rezultata evaluacije u praksi.

Metodologija istaživanja

Problem ovog istraživanja predstavlja kreativna sloboda nastavnika u kontekstu evaluacijskih istraživanja. Predmet istraživanja usmeren je na ispitivanje refleksija nastavnika o problemu evaluacije i evaluacijskih istraživanja u školama. Cilj istraživanja je aplikativni, a akcenat je na kreativnoj slobodi nastavnika da evaluacijskim istraživanjima menjaju pedagošku stvarnost i tako utiču na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. U skladu sa predmetom istraživanja, u radu su postavljeni sledeći zadaci, s obzirom na godine radnog staža nastavnika: 1. Saznati stavove nastavnika o primeni evaluacijskih istraživanja u školi; 2. Istražiti refleksije nastavnika o etapama sprovođenja evaluacijskih istraživanja, 3. Saznati mišljenja nastavnika o učestvovanju i realizaciji evaluacijskih istraživanja; 4. Istražiti mišljenja nastavnika o evaluacijskim istraživanjima nastave, učenja i poučavanja učenika; 5. Ispitivati refleksije nastavnika o saradnji i podršci neophodim za evaluaciju. Istraživanje je sprovedeno tehnikom skaliranja. Skalom procene Likertovog tipa

ispitani su stavovi nastavnika na ovu temu. Uzorak istraživanja činilo je 169 nastavnika osnovnih škola. Istraživanje je bilo realizovano tokom 2014. godine.

Tabela 1: Stavovi nastavnika o primeni evaluacijskih istraživanja

		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	Ukupno
U našoj školi se sprovode evaluacijska istraživanja.	f	/	5	28	66	70	169 100%
	%	/	3	16,6	39,1	41,1	
Učestvujem u evaluacijskim istraživanjima.	f	8	15	23	63	60	169 100%
	%	4,7	8,9	13,6	37,3	35,5	
Evaluacijska istraživanja nisu moj domen interesovanja, prepuštam ih radije drugima.	f	31	27	50	39	22	169 100%
	%	18,3	16	29,6	23,1	13	
Evaluacijska istraživanja treba da ostanu sastavni deo redovne nastave i vaspitno-obrazovnog procesa.	f	/	6	35	58	70	169 100%
	%	/	3,6	20,7	34,3	41,4	
Evaluacijska istraživanja pružaju podršku za dalji rad.	f	/	9	26	56	78	169 100%
	%	/	5,3	15,4	33,1	46,2	

Spreman/spremna sam da prihvatim inovacije u vaspitno-obrazovnom radu i preporuke do kojih se dolazi spoznajom rezultata evaluacijskih istraživanja.	f	/	6	12	57	94	169 100%
	%	/	3,6	7,1	33,7	55,6	

U tabeli 1 prikazujemo procentualna slaganja i neslaganja sa tvrdnjama koje se odnose na primenu evaluacijskih istraživanja u školi u kojoj nastavnici rade. Preko 80% nastavnika potvrđuje (slaže se i u potpunosti slaže) da se u školi sprovode evaluacijska istraživanja. Preko 70% nastavnika u sebi vide ulogu evaluatora i izjašnjava se da učestvuje u evaluaciji. Preko 36% nastavnika se slaže da evaluacijska istraživanja nisu njihov domen interesovanja i da bi ih radije prepustili drugima, bez obzira na to što su se već izjasnili da učestvuju u evaluaciji. Ono što je sigurno, predstavlja procenat od preko 75%, a to je slaganje nastavnika da bi evaluacijska istraživanja trebalo da postanu i ostanu sastavni deo redovne nastave i vaspitno-obrazovnog procesa koji se u njoj realizuje. U skoro isto tako visokom procentu vidimo da nastavnici pridaju značaja evaluacijskim istraživanjima i smatraju da ona pružaju podršku za dalji rad. Blizu 90% ispitanih nastavnika (slaže se i u potpunosti slaže), izjasnilo se da su spremni da prihvate inovacije u vaspitno-obrazovnom radu i preporuke do kojih se dolazi spoznajom rezultata evaluacijskih istraživanja

Tabela 2: Refleksije nastavnika o primeni evaluacijskih istraživanja s obzirom na godine radnog straža

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Godine staža	(J) Godine staža	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Učestvujem u evaluacijskim istraživanjima.	0–10	11–20	-.38525	.22111	.250
		Preko 20	-.66667(*)	.21767	.008
	11–20	0–10	.38525	.22111	.250
		Preko 20	-.28142	.19586	.458
	Preko 20	0–10	.66667(*)	.21767	.008
		11–20	.28142	.19586	.458
Evaluacijska istraživanja nisu moj domen interesovanja, prepuštam ih radije drugima.	0–10	11–20	-.83685(*)	.25073	.003
		Preko 20	-.35498	.24683	.457
	11–20	0–10	.83685(*)	.25073	.003
		Preko 20	.48187	.22210	.094
	Preko 20	0–10	.35498	.24683	.457
		11–20	-.48187	.22210	.094

* The mean difference is significant at the .05 level.

U ispitanim pojavama prikazanim u tabeli 1 uočene su statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika, s obzirom na godine radnog staža. Vidimo da se mlađi nastavnici (0–10 godina radnog staža) razlikuju u učestvovanju u evaluacijskim istraživanjima u odnosu na nastavnike sa više godina radnog staža (preko 20). Razlika je značajna na statističkom nivou značajnosti, $p<0,05$. Takođe, da evaluacijska istraživanja nisu domen interesovanja starijih u odnosu na mlađe potvrđuje prikazana tabela 2. Nastavnici sa 0–10 godina radnog staža se razlikuju od nastavnika sa 11–20 godina radnog iskustva. Razlika je statistički značajna, $p<0,05$.

Tabela 3: Refleksije nastavnika o etapama sprovođenja evaluacijskih istraživanja

		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	Ukupno
Učestvujem u izboru problema istraživanja.	f	18	26	45	45	35	169 100%
	%	10,7	15,4	26,6	26,6	20,7	
Učestvujem u utvrđivanju cilja istraživanja i šta tim istraživanjem želim da postignem.	f	18	28	38	58	27	169 100%
	%	10,7	16,6	22,5	34,3	16	
Konstruišem instrumente kojim ću prikupiti podatke istraživanja.	f	24	39	43	42	21	169 100%
	%	14,2	23,1	25,4	24,9	12,4	
Obrađujem podatke istraživanja, tumačim ih i interpretiram.	f	17	29	52	38	33	169 100%
	%	10,1	17,2	30,8	22,5	19,5	
Podatke do kojih sam došao/došla razmenjujem sa kolegama i razmatram sledeće korake u cilju	f	13	23	36	58	39	169 100%
	%	7,7	13,6	21,3	34,3	23,1	

unapređivanja sopstvenog rada.						

Naša oblast interesovanja bila je ispitivanje refleksija nastavnika o etapama i fazama evaluacijskih istraživanja, da li su sa njima upoznati, a samim tim i metodološki osposobljeni. Nešto ispod 50% je potvrdilo da učestvuje u izboru problema istraživanja. Ostali se sa ovim aspektom ne slažu ili su u svojim odgovorima ostali neopredeljeni. Negde oko 40% je odgovorilo da učestvuje u utvrđivanju cilja istraživanja i šta bi tim istraživanjem želeli da ostvare. U nižem procentu (oko 35%) konstruiše instrumente kojim će prikupljati podatke, ostali ili se nisu izjasnili, ili to ne rade. Oko 40% obrađuje podatke, tumači ih i interpretira. Toliki procenat je video sebe kompetentnim u ovoj oblasti. Preko 50% ispitanih nastavnika podatke do kojih dolazi (na bilo koji način) razmenjuje sa kolegama i razmatra sledeće korake u cilju unapređivanja sopstvenog rada.

Tabela 4: Refleksije nastavnika o etapama sprovođenja evaluacijskih istraživanja, s obzirom na godine radnog straža

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Godine staža	(J) Godine staža	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Učestvujem u izboru problema istraživanja.	0–10	11–20	-.48244	.23839	.134
		Preko 20	-1.08874(*)	.23468	.000
	11–20	0–10	.48244	.23839	.134
		Preko 20	-.60631(*)	.21116	.014
	Preko 20	0–10	1.08874(*)	.23468	.000
		11–20	.60631(*)	.21116	.014
Učestvujem u utvrđivanju cilja istraživanja i šta tim istraživanjem želim da postignem.	0–10	11–20	-.70141(*)	.23431	.010
		Preko 20	-.99351(*)	.23066	.000
	11–20	0–10	.70141(*)	.23431	.010
		Preko 20	-.29210	.20755	.484
	Preko 20	0–10	.99351(*)	.23066	.000
		11–20	.29210	.20755	.484

Konstruišem instrumente kojim ću prikupiti podatke istraživanja.	0–10	11–20	-.43443	.24255	.225
		Preko 20	-.83333(*)	.23877	.002
	11–20	0–10	.43443	.24255	.225
		Preko 20	-.39891	.21485	.195
	Preko 20	0–10	.83333(*)	.23877	.002
		11–20	.39891	.21485	.195
Obrađujem podatke istraživanja, tumačim ih i interpretiram.	0–10	11–20	-.32904	.23920	.512
		Preko 20	-.86580(*)	.23548	.001
	11–20	0–10	.32904	.23920	.512
		Preko 20	-.53676(*)	.21188	.037
	Preko 20	0–10	.86580(*)	.23548	.001
		11–20	.53676(*)	.21188	.037
Podatke do kojih sam došao razmenjujem sa kolegama i razmatram sledeće korake u cilju unapređivanja sopstvenog rada	0–10	11–20	-.62568(*)	.22497	.018
		Preko 20	-1.16667(*)	.22147	.000
	11–20	0–10	.62568(*)	.22497	.018
		Preko 20	-.54098(*)	.19928	.022
	Preko 20	0–10	1.16667(*)	.22147	.000
		11–20	.54098(*)	.19928	.022

* The mean difference is significant at the .05 level.

U tabeli 4 prikazujemo sledeće zanimljive podatke. Vidimo da godine radnog iskustva imaju udela u poznavanju etapa i faza evaluacijskih istraživanja. U ispitanim pojavama, poznavanja problema, cilja istraživanja, konstukcije instrumenata, analize i interpretacije rezultata statistički se značajno razlikuju mlađi ispitanici prema godinama radnog staža u odnosu na nastavnike sa dužim radnim iskustvom, $p<0,05$.

Tabela 5: Refleksije nastavnika o učestvovanju i realizaciji evaluacijskih istraživanja

		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	Ukupno
U realizaciju evaluacijskih istraživanja ulazim dovoljno pripremljen.	f	16	16	38	64	45	169 100%
	%	3.6	9,5	22,5	37,9	26,6	
Imam potreškoća da uskladim radne obaveze sa zahtevima koje postavljaju evaluacijska istraživanja.	f	19	14	53	56	27	169 100%
	%	11,2	8,3	31,4	33,3	16	
Lično doprinosim realizaciji evaluacijskih istraživanja.	f	5	17	49	70	28	169 100%
	%	3	10,1	46	41,4	16,6	
Imam podršku kolega u ukupnim realizacijama evaluacijskih istraživanja.	f	5	17	46	64	43	169 100%
	%	3	10,1	23,7	37,9	25,4	

Prihvatam sugestije i rezultate istraživanja.	f	4	7	18	62	78	169 100%
	%	2,4	4,1	10,7	36,7	46,2	

Bez obzira na prethodne podatke do kojih smo došli, nastavnici su optimistični kada je evaluacija u pitanju, pa smatraju sebe dovoljno pripremljenim za evaluaciju. S druge, strane, vidimo da 50% ispitanih nastavnika ima poteškoća da uskladi radne obaveze sa zahtevima koje postavljaju evaluacijska istraživanja, pa možemo reći da je za pojedine nastavnike evaluacija bilo kog aspekta nastave predstavljala dodatnu obavezu. Ipak, učestvovanjem u evaluacijskim istraživanjima nastavnici smatraju da lično doprinose njihovoj realizaciji. Preko 60% ispitanih nastavnika ima podršku kolega i sarađuje sa njima kada se evaluacija realizuje. Preko 80% rado prihvata sugestije i rezultate do kojih se dolazi postupcima evaluacijskih istraživanja.

Tabela 6: Refleksije nastavnika o učestvovanju i realizaciji evaluacijskih istraživanja, s obzirom na godine radnog staža

Bonferroni Dependent Variable	(I) Godine staža	(J) Godine staža	Mean Difference (I–J)	Std. Error	Sig.
Lično doprinosim realizaciji evaluacijskih istraživanja.	0–10	11–20	-.33568	.19209	.247
		Preko 20	-.58009(*)	.18910	.008
	11–20	0–10	.33568	.19209	.247
		Preko 20	-.24441	.17015	.458
	Preko 20	0–10	.58009(*)	.18910	.008
		11–20	.24441	.17015	.458

* The mean difference is significant at the .05 level.

Pojave koje smo ispitivali (prikazane u tabeli 5), ispitane su iz ugla godina radnog staža nastavnika. Mlađi nastavnici (0–10 godina radnog staža), razlikuju se od starijih nastavnika (preko 20 godina radnog staža) u pogledu ličnog doprinosa realizaciji evaluacijskih istraživanja. Razlika je statistički značajna na nivou statističke značajnosti, $p<0,05$. Na ostalim pojavama nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika, s obzirom na godine radnog staža, odnosno dominira veći stepen saglasnosti u odgovorima nastavnika, $p>0,05$.

Tabela 7: Refleksije nastavnika o evaluacijskim istraživanjima nastave, učenja i poučavanja učenika

		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	Ukupno
Evaluiram sopstveni rad, analizirajući i prateći motivaciju, zadovoljstvo, aktivnost učenika na času, njihovu samostalnost i istrajnost u radu.	f	4	5	9	55	96	169 100%
	%	2,4	3	5,3	32,5	56,8	
Kontinuirano vrednujem i pratim učenikova postignuća.	f	/	/	8	50	111	169 100%
	%	/	/	4,7	29,6	65,7	
Pratim i vrednujem interesovanja učenika u okviru predmeta koje predajem.	f	/	/	8	48	113	169 100%
	%	/	/	4,7	28,4	66,9	
Pratim i vrednujem efikasnost sopstvenih metoda poučavanja na osnovu učenikovih postignuća.	f	/	/	24	70	75	169 100%
	%	/	/	14,2	41,4	44,4	

Pratim i vrednujem postignuća učenika u skladu sa njihovim individualnim osobenostima.	f	/	/	21	62	86	169 100%
	%	/	/	12,4	36,7	50,9	
Planiram stučno usavršavanje na osnovu analize kvaliteta odnosa u odeljenju, motivisanost i učenika za učenje i karakteristika ličnosti učenika.	f	4	16	24	67	58	169 100%
	%	2,4	9,5	14,2	39,6	34,3	

U tabeli 7 prikazali smo procentualne refleksije nastavnika o evaluiranju nastave, učenja i poučavanja. Skoro 90% evaluira sopstveni rad, analizirajući i prateći motivaciju, zadovoljstvo, aktivnost učenika na času, njihovu samostalnost i istrajnost u radu. Preko 90% kontinuirano vrednuje i prati učenikova postignuća, ali i interesovanja učenika u okviru predmeta koji nastavnik predaje. Preko 85% ispitanih nastavnika vrednuje metode koje koristi u nastavi na osnovu rezulata koje učenici postižu. U isto tako visokom procentu uvažava ličnost učenika, njegove individualne osobenosti i karakteristike. Preko 70% planira stručno usavršavanje na osnovu analize kvaliteta nastave, napredovanja učenika i njihove motivisanosti za učenje.

Tabela 8: Refleksije nastavnika o evaluacijskim istraživanjima nastave, učenja i poučavanja učenika s obzirom na godine radnog staža

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Between Groups	.317	2	.159	.194	.824
	Within Groups	135.683	166	.817		
	Total	136.000	168			
2	Between Groups	1.103	2	.551	1.660	.193
	Within Groups	55.122	166	.332		
	Total	56.225	168			
3	Between Groups	.408	2	.204	.612	.544
	Within Groups	55.355	166	.333		
	Total	55.763	168			
4	Between Groups	.657	2	.328	.657	.520
	Within Groups	82.953	166	.500		
	Total	83.609	168			
5	Between Groups	1.815	2	.908	1.879	.156
	Within Groups	80.185	166	.483		
	Total	82.000	168			
6	Between Groups	3.335	2	1.667	1.554	.214
	Within Groups	178.073	166	1.073		
	Total	181.408	168			

Pojave koje smo ispitivali vezane za evaluaciju nastave, učenja i poučavanja učenika (prikazane u tabeli 7) analizirali smo i sa aspekta godina radnog staža nastavnika. U tabeli 8, ANOVA analizom varijanse, utvrdili smo da nema statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na godine radnog staža, odnosno da vlada veći stepen slaganja u odgovorima nastavnika, $p>0,05$.

Tabela 9: Refleksije nastavnika o značaju saradnje u evaluacijskim istraživanjima

		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	Ukupno
Analiziram i procenjujem sopstvene kapacitete za saradnju.	f	1	3	41	66	58	169 100%
	%	0,6	1,8	24,3	39,1	34,3	
Vrednujem i procenjujem saradnju sa akterima vaspitno-obrazovnog procesa (kolegama, učenicima, roditeljima).	f	/	9	25	90	45	169 100%
	%	/	5,3	14,8	53,3	26,6	
Kontinuirano izveštavam partnere o postignutim efektima saradnje.	f	4	21	39	58	47	169 100%
	%	2,4	12,4	23,1	34,3	27,8	
Razmatram i uvažavam inicijative partnera koje se odnose na poboljšanje saradnje i unapređivanje rada škole.	f	2	5	20	71	71	169 100%
	%	1,2	3	11,8	42	42	

Refleksije nastavnika o značaju saradnje u evaluaciji izuzetno su pozitivne. Naime, u izuzetno visokim procentima (70–80%) ocenjuju sopstvene kapacitete za saradnju, vrednuju saradnju sa svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa, izveštavanju partnera o postignutim efektima saradnje, ali i uvažavaju inicijative partnera koje se odnose na poboljšanje saradnje i unapređivanje rada škole.

Tabela 10: Refleksije nastavnika o značaju saradnje u evaluacijskim istraživanjima s obzirom na godine radnog staža

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Between Groups	.475	2	.238	.331	.719
	Within Groups	119.146	166	.718		
	Total	119.621	168			
2	Between Groups	2.390	2	1.195	1.915	.151
	Within Groups	103.586	166	.624		
	Total	105.976	168			
3	Between Groups	6.365	2	3.182	2.823	.062
	Within Groups	187.114	166	1.127		
	Total	193.479	168			
4	Between Groups	2.102	2	1.051	1.458	.236
	Within Groups	119.649	166	.721		
	Total	121.751	168			

ANOVA analizom varijanse utvrdili smo da nema statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na godine radnog staža, odnosno da vlada veći stepen slaganja u odgovorima nastavnika kada su u pitanju stavovi (prikazani u tabeli 9) o značaju saradnje u evaluacijskim istraživanjima, $p>0,05$.

Prikazani rezultati, kakvo god bilo realno stanje u praksi, pokazuju da nastavnici uviđaju značaj svih ispitanih aspekata evaluacijskih istraživanja, jer njihova svest o njihovom značaju predstavlja prvi korak u pokretanju izvesnih mera koje će doprineti unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse.

Zaključna razmatranja

Rezultati do kojih smo došli, a tiču se vrednovanja rada nastavnika, procenjivanje valjanosti određenog sredstva u obrazovanju ili uspešnosti nastave, pokazuje istovremeno da istraživači i praktičari stalno prolaze kroz proces samoevaluacije, a samoprocenu koriste kao osnovu za zajedničko vrednovanje i unapređivanje prakse vlastitog rada i rada kolega.

Razlozi za evaluativna istraživanja proističu iz zahteva pojedinaca, grupa, institucija, organizacija i svih onih kojima je potrebno analiziranje i preispitivanje primerenosti obrazovnih tendencija. Ona obuhvataju opisivanje ili upoznavanje istraživača sa predmetom istraživanja uključujući i deskripciju onoga što će biti evaluirano, nameru, svrhu ili smisao evaluacije, sastavljanje evaluacijskih pitanja, selekciju evaluacijskog modela za određen problem, vreme specifikacije, analizu i interpretaciju strategije, korisne ishode sprovođenja.

Prema standardima metodologije, evaluacijska istraživanja imaju etape i opšti tok, projektovanje i izveštavanje o istraživanoj oblasti, tj. problemu. Zastupljene su: etapa pripremanja, etapa sprovođenja i etapa interpretacije i zaključivanja, a u okviru ovoga izbor problema, cilj, zadaci, hipoteze, varijable, izbor uzoraka, metoda, tehnika, instrumenata i procedura, zatim praktično sprovođenje, analiza činjenica, vrednovanje i iznošenje zaključka. Veoma je važna povratna informacija, timski rad i efikasna mogućnost promene postojećeg stanja ka utvrđenim ciljevima. Ovim istraživanjem zapravo ukazujemo koliki je značaj metodološke osposobljenosti nastavnika i poznavanja uloge i značaja evaluacije za unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa. Ono što smo istraživanjem otkrili jeste godine radnog staža mogu uticati na kvalitet evaluacijskih istraživanja, od godina radnog staža može zavisiti i lični doprinos evaluacijskim istraživanjima, kao i da su metodološka znanja svojstvenija mlađim nastavnicima u odnosu na starije nastavnike po godinama radnog iskustva.

Iako su primenjivana u obrazovanju, evaluacijska istraživanja postaju sve više aktuelna i njihov značaj se sve više uviđa u svim apektima nastave, učenja i poučavanja učenika i celokupne vaspitno-obrazovne prakse.

Literatura

Banđur, Potkonjak 1999: V. Banđur, N. Potkonjak, *Metodologija pedagogije*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Gojkov i dr. 2009: G. Gojkov, R. Krulj, M. Kundačina, *Leksikon pedagoške metodologije*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Havelka 2002: N. Havelka: Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja-predlog promena i inovacija 2002–2005, u: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, str. 147–204.

Haukins, Nederhud 1987: J. D. Hawkins & B. Nederhood, *Handbook for evaluating drug and alcohol prevention programs*. U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service.

Moberg 1984: D. P. Moberg: *Evaluation of Prevention Programs: A Basic Guide for Practitioners*, Wisconsin: Board of Regents of the University of Wisconsin System for the Wisconsin Clearinghouse

Paton 1997: Q. M. Patton: *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3rdEd.), London: SagePublications.

Pešić 1987: M. Pešić, M: *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.

Ristić 1995: Ž. Ristić: *O istraživanju, metodu i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja / IPI.

Savićević 1998: D. Savićević: *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*, Vranje: Učiteljski fakultet.

Skriven 1967: M. Scriven: The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*, p. 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.

Маргарета Г. Скопљак*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915733S

Оригинални научни рад

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ И ДЕМОКРАТСКА ПАРТИЦИПАЦИЈА УЧЕНИКА

Увод

Истраживања су показала да интерактивно учење утиче на увећање квалитета и квантитета дјечијих знања, веће разумијевање утицаја њиховог понашања на рад групе и укупан васпитно-образовни процес (Данст и Шилдс 2003, према: Милић 2004). Када је у питању самопоштовање ученика, истраживања су показала да су ставови ученика према сарадњи повезани са базичним самоприхватањем и позитивном самоевалуацијом и да овај облик учења резултује и већим самопоштовањем код ученика него што је случај код компетитивног и индивидуалног учења (Стоуб и Бр-Тал 1984, према: Шевкушић 1993). Резултати истраживања су показали и да различити типови руковођења стварају и различиту атмосферу у групи, а самим тим и различите облике индивидуалног и групног понашања. У демократски организованим групама долази до појаве већег броја реципрочних пријатељских веза: веће кооперативности, вишег нивоа фрустрационе толеранције, појачане вербалне комуникације, личне иницијативе, конструктивних приједлога, заједнички циљ и ангажовање уједињују чланове, кохезивне и дисруптивне силе се уравнотежавају, што резултира успјешнијим социјалним прилагођавањем, већом самосталношћу, независношћу и већом социјалном одговорношћу ученика (Вајт и Липит 1960, према: Крњајић 2002). Џонсон, Џонсон и Холубек (1998) у својим истраживањима су дошли до података који указују да је интерактивност повезана са емоционалном зрелошћу, независношћу, социјалном компетентношћу, базичним повјерењем у људе и оптимизмом.

Теоријску и емпиријску суштину интерактивног учења чине процеси заједничког учења (у пару или групи) у оквиру којих се ученици оспособљавају да међусобним слободним и отвореним дијалозима одвајају битно од небитног, анализирају и доносе судове и изводе закључке, самокритички вреднују властите приједлоге и закључке, те развијају властиту социјалну и емоционалну компоненту. На васпитном плану, интерактивно учење оспособљава ученике да пажљиво слушају друге, да прате реакције оних који заједнички уче, да емпатички реагују и развијају стваралачку слободу у изношењу властитих мисли, осјећаја и доживљаја (Бранковић, Скопљак – у штампи). Наиме, „групни рад задовољава захтјев који је с правом истакнуо Волфганг Клафки, а то је да образовање у

* margaretaskopljak@gmail.com

демократији прије свега треба преносити три основне способности: способност за самоодређење, способност за учествовање у доношењу одлука и способност за солидарност“ (Клафки 1992, према: Клипард 2000). Због тога су неопходни начини рада у настави који ће ученицима омогућити самоодређење и учествовање у доношењу одлука, властиту иницијативу и креативност, комуникативност и сарадњу, расправе и размишљања.

Један од основних циљева интерактивног учења је управо успостављање демократских односа између учесника у наставном процесу, и онда можемо очекивати развој способности за демократску партиципацију. Демократска партиципација подразумијева „отвореност према различитим могућностима, вриједности плурализма, слободу избора, спремност на дијалог, кооперативност, компромис, партнерство, разумијевање, толеранцију, спремност за споразумијевање у заједничком одлучивању, те прихватање одговорности за донијете одлуке“ (Илић 2002: 13). Способност учешћа, односно активног укључивања сваког ученика у интеракцију представља демократску партиципацију у наставном процесу, а самим тим и кључну улогу у друштво које је утемељено на демократским принципима.

Интерактивно учење и демократска партиципација

Спремност и способност људи да се ангажују у социјалним групама, да конструктивно дјелују, преузимају одговорност, да заједно са другима траже рјешење проблема, да сензибилно воде расправе и дискусије, да критикују и прихватају критику, да живе солидарно и да поштују достојанство сваког човјека условљава друштво које се темељи на демократији. Демократска друштва наглашавају принцип да су сви људи једнаки, да сви појединци вриједе једнако, имају једнаке прилике, да појединци и групе задржавају своја права да имају различите културе, језике, вјеровања. Овај концепт обиљежен је слободом и отвореном размјеном идеја и мишљења. Између осталог, заснива се и на уважавању и поштовању права појединца. Да би демократско друштво функционисало, потребно је код грађана подстаћи одговорност, праведне начине у доношењу одлука, способност критичког мишљења, да прикупља и процјењује информације, развија способност учешћа, комуницирања, преговарања, сарађивања, рјешавања конфликта на миран и праведан начин. Затим, да изгради моралну одговорност, самодисциплину, поштовање личног достојанства и различитог мишљења. Сва наведена обиљежја потребно је подстаћи и развити, како би резултовала значајним напретком у развијању рационалних и трајних опредјељења ученика које су незамјенљиве за очување и побољшање сваког слободног друштва.

Проблем партиципације највише се огледа у односу дјеце са одраслим, односно изостанку заједничке осмишљене активности дјеце и

одраслих у којима дјеца стварно партиципирају. За опис проблема користићемо се тзв. „мердевинама партиципације ученика“, које се састоје од осам категорија (Харт 1992, према: Ивић 2003).

- Прва, најнижа категорија представља *манипулацију,* која представља заједничку активност одраслих и дјеце, али им није објашњено у чему учествују, зашто учествују, који су ефекти тих активности уопште, а који су ефекти за саму дјецу.
- Друга категорија представља *„декоративну“ употребу* дјеце. И у овом облику дјеца не знају зашто учествују, али се појављују у кратким улогама, обично обучена на симпатичан начин, нешто кажу (нпр. издекламују лекцију коју су тек научили), онда дјецу механички склоне као што су их и довели.
- *Симболичка* употреба дјеце, трећа категорија, јесте учешће дјеце у активностима са одраслима које се односе на дјецу или које могу имати посљедице по дјецу. Дјеца и даље нису обавијештена о ономе у чему учествују и само учешће за њих нема много смисла. Присуство дјеце служи само као подсјетник одраслима да мисле на дјецу.
- Четврту категорију представља *извршење заданих активности дјеце, али уз објашњења одраслих*. Дјеца немају иницијативу, нити учествују у доношењу одлука, али су добро обавијештена.
- Пета категорија је да *одрасли консултују дјецу око задане активности и дају објашњења.* Одрасли пажљиво слушају дјецу, шта они мисле о томе, а онда им подробно објасне смисао активности у којој учествују.
- Категорије 6, 7 и 8 уводе три најзначајнија мјерила за утврђивање партиципације − ко је иницијатор за неку активност, ко доноси одлуку о покретању активности и ко спроводи надзор над тим активностима. Другим ријечима, *одрасли иницирају активност, али заједно са дјецом доносе одлуку* (6. категорија), *дјеца иницирају и сама изводе активност* (7. категорија) *и дјеца иницирају активност, али заједно са одраслим донесе одлуку* (8. категорија).

„Мердевине ученичке партиципације“ показују да постоје различити нивои и облици стварне партиципације ученика у школским активностима. Када су у питању циљеви васпитања и образовања, наставни планови и програми, ученици не могу имати иницијативу, нити могу одлучивати, али у том случају могућа је партиципација у смислу зашто се то мора радити, како ће се радити и слично. „Отуђеност активности учења − осећање да је нешто туђе, наметнуто и без много смисла − не може се умањити без партиципације ученика и без додатног труда наставника да им поврати осјећање да и сами они имају неког удјела у том послу“ (Ивић 2003: 48). Активним учествовањем ученика, било да раде у групи или у пару, омогућава се развој осјећаја заједнице. Дакле, интерактивно учење

ученицима омогућава самоодређење и учествовање у доношењу одлука, властиту иницијативност и креативност, комуникативност, сарадњу, дискусије и размишљање. У исто вријеме је циљ таквог рада развијање способности расуђивања, аргументације, дискусије, развијају се социјална сензибилност и конструктивна сарадња. Због тога су неопходни начини рада који ученицима пружају могућност да раде и уче заједно и да развијају властите способности комуникације и сарадње. Стога, способност за демократску партиципацију значи и спремност да се различити конфликти ријеше на мирољубив начин. Поготово у посљедње вријеме изражена је склоност младих за посезањем за силом, те је због тога један од најважнијих циљева интерактивног учења увјежбавање стратегија за мирољубиво рјешавање проблема.

У савременој педагошкој литератури помиње се већи број модела учења у настави од којих су за интерактивно учење посебно битни: ученички тимски модел, мозаик модел и његови модалитети, модел групног истраживања, структурални модел, модел слагалица, модел вртешка, модел хоботнице, модел кооперативног конципирања мапа, модел партнери и слично. Ниме, модел педагошке ситуације изражава „структуру самог догађаја, чина педагошке интеракције“ (Боритко 2007: 28). Модел има функцију да „моделујући наставни садржај сједини управљачки систем и систем којим се управља (ученика) у цјеловит и јединствен систем (Кнежевић 1981: 181). Примјењујући критеријуме „цјеловитости унутрашњих структура и функционалности методичких поступака“ (Бранковић, Скопљак 2014 – у штампи) издвојили смо три модела: а) модел интерактивног учења *партнери*, б) модел интерактивног учења *тимови* и в) модел интерактивног учења *групни истраживачки рад*.

Један од првих креатора модела *партнери* Кеган (1992) истиче да је то модел у којем партнери заједнички уче поједине дијелове јединственог садржаја учења. Модел партнери има специфичну унутрашњу структуру коју чине: а) почетно учење у групи, б) заједничко учење партнера (учење у пару) и в) завршно синтетично учење у групи. У оквиру те три структурне компоненте разрађен је цјеловит систем методичких поступака (избор партнера унутар група; дијељење одјељења; дистрибуција материјала за учење; партнерски рад на материјалима; консултовање партнера са партнерима из других група; припреме за презентације наученог; поновни састанак партнера; индивидуалне процјене; групна обрада; бодовање и признавање). Структурни елементи и поступци у моделу партнери показују да је овај модел функционална комбинација интерактивног учења у пару (партнери) и групи.

Креатор модела интерактивног учења *тимови (STAD*) Славин (1990) разрађивао је овај модел у процесима учења у универзитетској настави. Касније је тај модел у оквиру интерактивног и кооперативног учења терминолошки преобликован у *ученички тимски модел постигнућа*. Основну структуру модела чини пет компоненти: а) формирање

хетерогених тимова (група) за учење, б) наставникова презентација садржаја учења, в) рад и учење у групама, г) квиз-презентација (дивизија успјеха), и в) утврђивање тимских скорова. У оквиру тих структурних компоненти примјењује се већи број методичких поступака (инструкције за цијело одјељење; избори чланова хетерогених тимова; индивидуални квизови; утврђивање тимских скорова; избор тимова за награде). Ученички тимски модел постигнућа омогућава индивидуализирано (учење према индивидуалним способностима) и групно учење на основу сарадње, помоћи и подршке у тиму и између тимова.

Посебан модел *групно истраживачко учење* осмишљен је у оквиру пројект-методе, а касније се развијао у оквиру интерактивног учења. Његову теоријску суштину чине два међусобно условљена процеса: процес истраживања и процес учења (стицање знања). Унутрашњу структуру модела чине: а) идентификација проблема за групно истраживање и учење, б) извођење истраживања и учења, в) презентација резултата истраживања и наученог, г) евалуација резултата истраживања и учења (индивидуална, групна и наставникова). У примјени и овог модела постоји више методичких поступака: фронтално увођење ученика у садржаје учења, подјела ученика у групе, подјела истраживачких задатака и рад у групама, извјештаји и презентације група, критичка анализа резултата рада група, резиме и евалуација наставног рада и задавање задатака за самосталан истраживачки рад (домаћи задаци). Моделом групно истраживачко учење подстиче се развијање индивидуалних способности, подстиче сарадња и јача кохезија група што доприноси развијању интересовања, истраживачког духа и стваралаштва у процесима учења и истраживања.

Методологија истраживања

Предмет нашег експерименталног истраживања дефинисан је као утицај модела интерактивног учења на демократску партиципацију ученика основне школе. Истраживање је обухватило двије варијабле: а) модели интерактивног учења (независна варијабла), и б) компоненете демократске партиципације ученика (зависна варијабла). Независна варијабла конкретизована је са три модела (модел интерактивног учења *партнери*, модел интерактивног учења *тимови* и модел интерактивног учења *групно истраживачко учење*) а зависна варијабла су компоненете демократске партиципације ученика (кооперативност и отвореност према различитим могућностима, одговорност и поштовање туђег мишљења, спремност на дијалог, партнерство и разумијевање, толеранција и компромис). За разлику од већине проведених истраживања којима је циљ био утврђивање предности интерактивног учења у односу на традиционалне облике учења у нашем истраживању циљ је дефинисан тако да се експериментално утврде утицаји појединих модела интерактивног учења на демократску партиципацију ученика у основној школи. Тестиране су

двије хипотезе о значајности разлика утицаја појединих модела (модел партнери, модел тимови, модел групно истраживачко учење) на различите компоненете демократске партиципације ученика (кооперативност и отвореност према различитим могућностима, одговорност и поштовање туђег мишљења, спремност на дијалог, партнерство и разумијевање, толеранција и компромис). Провјера дефинисаних хипотеза извршена је примјеном експерименталне методе (експеримент са ротацијом фактора) са три експериментална фактора, у три експерименталне групе и три истраживачка циклуса.

Табела 1: Организација и ток експерименталног програма (експеримент са ротацијом фактора)

ЦИКЛУСИ	*ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА*		
I ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
	Прва Е-група	*Друга Е-група*	*Трећа Е-група*
	F_1 Модел тимова	F_2 Модел партнера	F_3 Модел групног истраживачког учења
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
II ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
	Прва Е-група	*Друга Е-група*	*Трећа Е-група*
	F_2 Модел партнера	F_3 Модел групног истраживачког учења	F_1 Модел тимова
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
III ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
	Прва Е-група	*Друга Е-група*	*Трећа Е- група*
	F_3 Модел групног истраживачког учења	F_1 Модел тимова	F_2 Модел партнера
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ		
Г Е Н Е Р А Л И З А Ц И Ј А			

У истраживању је у сваком циклусу (иницијално и финално) примјењиван инструмент *Демократска партиципација у одјељењу*. Прву „А” верзију инструмента *Демократска партиципација у одјељењу* сачињавало је седам суптестова, односно 35 ајтема. Шест фактора овог

инструмента издвојених варимакс ротацијом објашњава 52,27% варијансе, што је довољно за ваљаност инструмента. Факторе смо претворили у шест суптестова који су бројили 28 ајтема. Унутрашња конзистенција цијелог инструмента је α=0,807. У форми „Б" дали смо сљедеће називе груписаних ајтема: компонента 1 (први суптест) *Кооперативност и отвореност према различитим могућностима*, компонента 2 (други суптест) *Отвореност и поштовање туђег мишљења*, компонента 3 (трећи суптест) *Спремност на дијалог*, компонента 4 (четврти суптест) *Партнерство и разумијевање*, компонента 5 (пети суптест) *Толеранција* и компонента 6 (шести суптест) *Компромис*. Експериментални програм (подстицање демократске партиципације ученика примјеном три модела интерактивног учења) реализован је једну школску годину (септембар – април) у одјељењима петог разреда (270 наставних часова у све три групе) у Основној школи „Алекса Шантић" у Бањој Луци[1].

Резултати истраживања и дискусија

У првој хипотези претпоставили смо да ће се утврдити статистичке значајности разлика утицаја појединих модела интерактивног учења (партнери, тимови и групно истраживачко учење) на компоненте демократске партиципације (кооперативност и отвореност према различитим могућностима, одговорност и поштовање туђег мишљења, спремност на дијалог, партнерство и разумијевање, толеранција и компромис). Наводимо статистичке показатеље о значајности разлика између Е-фактора након три финална мјерења (три циклуса) појединих компоненти демократске партиципације ученика у свакој од три експерименталне групе (табела 2).

Табела 2: Значајност разлика између утицаја различитих модела на компоненте демократске партиципације у одјељењу

Е-фактори	Анализа	n	F	p
Модел тимова	MANOVA	6	8,714	0,000
	Дискриминативна	6	8,718	0,000
Модел партнера	MANOVA	6	8,175	0,000
	Дискриминативна	6	8,192	0,000
Модел групног истраживачког учења	MANOVA	6	3,436	0,000
	Дискриминативна	6	3,444	0,000

[1] Истраживање чије резултате приказујемо у овом раду проведено је у оквиру ширег истраживачког пројекта „Утицај методичких модела интерактивног учења на ток наставне комуникације и васпитно-образовне исходе" на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Наведени статистички показатељи (MANOVA и дискриминативна анализа) указују на различит утицај експерименталних фактора (модели учења) на компоненте демократске партиципације у три Е-групе. Разлике унутар сваке компоненете демократске партиципације наводимо у табели 3.

Табела 3: Значајност разлика између компоненети демократске партиципације у одјељењу и модела учења

Е-фактори	Компоненте	χ^2	R	F	p	к. дск.
Модел тимова	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,487	0,434	8,009	0,001	0,304
	Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,476	0,419	7,343	0,001	0,030
	Спремност на дијалог	0,379	0,324	4,043	0,022	0,183
	Партнерство и разумијевање	0,500	0,513	12,340	0,000	0,300
	Толеранција	0,599	0,600	19,357	0,000	0,388
	Компромис	0,481	0,500	11,474	0,000	0,276
Модел партнера	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,350	0,357	5,046	0,009	0,033
	Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,439	0,412	7,049	0,002	0,114
	Спремност на дијалог	0,519	0,581	17,582	0,000	0,469
	Партнерство и разумијевање	0,525	0,604	19,849	0,000	0,349
	Толеранција	0,337	0,325	4,076	0,021	0,169
	Компромис	0,469	0,504	11,750	0,000	0,188
Модел групног истраживачког учења	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,363	0,350	4,807	0,011	0,067
	Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,324	0,291	3,196	0,047	0,036
	Спремност на дијалог	0,253	0,252	2,330	0,105	0,019
	Партнерство и	0,371	0,381	5,873	0,004	0,224

	разумијевање				
	Толеранција	0,296	0,271	2,738	0,072	0,018
	Компромис	0,446	0,429	7,790	0,001	0,201

Анализом података у табели 3 уочавамо да постоје статистички значајне разлике за све компоненте демократске партиципације у оквиру сваког Е-фактора, изузев код модела групног истраживачког учења, гдје је за компоненту *спремност на дијалог* p>0,1. Тиме је потврђена прва истраживачка хипотеза. Подаци указују на одређене специфичности између сва три мјерења код истог модела. Код модела *тимови* коефицијенти мултипле корелације указују на високу повезаност резултата три тестирања на компоненту *толеранција* (R=0,600), код *партнера* високу повезаност на компоненету *партнерство и разумијевање* (R=0,604), а код модела *групног истраживачког учења* постоји дјеломична повезаност (R=0,429) на компоненету *компромис*.

Са аспекта модела коефицијенти дискриминације указују (к. дск) и битне разлике у ранг-позицијама појединих модела учења. Модел *тимови* према утицају на компоненете демократске партиципације у одјељењу има сљедеће рангове: толеранција (0,388), кооперативност и отвореност према различитим могућностима (0,034), партнерство и разумијевање (0,300), компромис (0,276), спремност на дијалог (0,183) н одговорност и поштовање туђег мишљења (0,030). Модел *партнери* има сљедеће рангове: спремност на дијалог (0,469), партнерство и разумијевање (0,349), компромис (0,276), толеранција (0,169), одговорност и поштовање туђег мишљења (0,114) и кооперативност и отвореност према различитим могућностима (0,033). Код модела *групно истраживачко учење* партнерство и разумијевање на првом мјесту (0,224), на другом мјесту компромис (0,201), на трећем мјесту кооперативност и отвореност према различитим могућностима (0,067), на четвртом мјесту је одговорност и поштовање туђег мишљења (0,036), на петом мјесту спремност на дијалог (0,019) и на посљедњем шестом мјесту је толеранција (0,018).

Анализирајући утицај модела са аспекта компоненети демократске партиципације у одјељењу уочавамо да на компоненту *кооперативност и отвореност према различитим могућностима* прву ранг позицију има модел *тимови* (0,304), другу ранг-позицију има модел *групног истраживачког учења* (0,067) и трећу ранг позицију има модел *партнера* (0,067). На другу компоненту *одговорност и поштовање туђег мишљења* највећи утицај има модел *партнера* (0,114), затим модел *групног истраживачког учења* (0,036) и на крају модел *тимова* (0,030). На *спремност на дијалог* највећи утицај има модел *партнери* (0,469), затим модел *тимови* (0,183) и најмањи утицај има модел *групног истраживачког учења* (0,019). Код компоненете *партнерство и разумијевање* највећи утицај има модел *партнери* (0,349), затим модел *тимови* (0,300) и на посљетку је модел *групног истраживачког учења* (0,224). На пету

компоненету *толеранција* највећи утицај има модел *тимови* (0,388), те модел *партнери* (0,169) и најмањи утицај има модел *групног истраживачког учења* (0,018). И на посљедњу шесту компоненту *компромис* по утицају на првом мјесту је модел *тимови* (0,276), на другом мјесту је модел *групног истраживачког учења* (0,201) и на трећем мјесту је модел *партнери* (0,188).

Другом хипотезом претпоставили смо да *слијед* примјене модела учења одређује интензитет утицаја на компоненете демократске партиципације ученика. За доказивање ове хипотезе наводимо статистичке показатеље у табели 4.

Табела 4: Значајност разлика између компоненти демократске партиципације у односу на слијед увођења модела

Експериментална група	*Анализа*	*n*	*F*	*p*
Прва Е-група	MANOVA	6	3,797	0,000
	Дискриминативна	6	3,730	0,000
Друга Е-група	MANOVA	6	5,434	0,000
	Дискриминативна	6	5,484	0,000
Трећа Е-група	MANOVA	6	4,042	0,000
	Дискриминативна	6	4,047	0,000

Мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA) указује, у све три Е-групе на статистички значајне разлике између компоненети демократске партиципације. Дискриминативна анализа потврђује резултате мултиваријантне анализе варијансе о прецизно дефинисаним границама између три циклуса (три мјерења). Све то нам указује да од слиједа примјене модела интерактивног учења зависи интензитет њиховог утицаја на компоненете демократске париципације, чиме потврђујемо нашу другу хипотезу.

За ово истраживање битни су и показатељи о највишем утицају слиједа примјене модела на компоненете демократске партиципације који су приказани у табели 5.

Табела 5: Значајност разлика слиједа модела учења на компоненете демократске партиципације између три групе

Е-групе	*Слијед фактора*	*Компоненте*	χ^2	*R*	*F*	*p*	*к. дск.*
Прва	1.Тимови 2.Партнери 3.Ист. учење	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,423	0,412	7,144	0,000	0,175
		Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,397	0,338	4,516	0,005	0,083
		Спремност на дијалог	0,416	0,429	7,883	0,000	0,129
		Партнерство и разумијевање	0,368	0,302	3,507	0,018	0,087
		Толеранција	0,317	0,291	3,235	0,025	0,127
		Компромис	0,135	0,129	0,593	0,621	0,047
Друга	1.Партнери 2. Ист.учење 3. Тимови	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,311	0,263	2,099	0,106	0,070
		Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,286	0,276	2,336	0,080	0,106
		Спремност на дијалог	0,148	0,144	0,599	0,618	0,036
		Партнерство и разумијевање	0,531	0,565	13,279	0,000	0,498
		Толеранција	0,351	0,362	4,279	0,007	0,267
		Компромис	0,481	0,547	12,069	0,000	0,364
Трећа	1.Ист. учење 2.Тимови 3. Партнери	Кооперативност и отвореност према различитим могућностима	0,354	0,283	2,590	0,058	0,153
		Одговорност и поштовање туђег мишљења	0,450	0,451	7,582	0,000	0,316
		Спремност на дијалог	0,440	0,438	7,037	0,000	0,171
		Партнерство и разумијевање	0,404	0,368	4,654	0,005	0,109
		Толеранција	0,291	0,289	2,711	0,050	0,107

Компромис	0,320	0,325	3,501	0,019	0,030

Компарацијом коефицијената дискриминације омогућава сагледавање разлика између компоненети демократске партиципације с обзиром на слијед увођења експерименталних фактора. Слијед увођења Е-фактора *тимови – партнери – групно истраживачко учење* у првој Е-групи највећи утицај је имао на *кооперативност и отвореност према различитим могућностима* (0,175), а најмањи утицај је имао на компромис (0,047). У другој Е-грипи слијед *партнери – групно истраживачко учење – тимови* највећи утица је имао на *партнерство и разумијевање* (0,498), а најмањи утицај је имао на спремност на дијалог (0,036). И на крају трећи слијед *групно истраживачко учење – тимови – партнери* највећи утицај је имао на *одговорност и поштовање туђег мишљења* (0,316), док је најмање утицао на компромис (0,030).

Из наведених коефицијената дискриминације може се закључити да ако је циљ да се подстакне *кооперативност, спремност на дијалог и толеранција* слијед увођења модела интерактивног учења је *тимови – партнери – групно истраживачко учење.* Оставарењу циља учења за развој *партнерства и компромиса* одговара слијед примјене модела *партнери – групно истраживачко учење – тимови.* Слијед примјене модела *групно истраживачко учење – тимови – партнери* омогућава остварење циља учења за *развој одговорности и поштовања туђег мишљења*.

Закључак

Експеримент са ротацијом фактора и његови резултати, презентовани у овом раду, недвосмислено указују на неколико нових педагошких сазнања. Наиме, добијени подаци показују да постоје статистички значајне разлике о *утицају модела интерактивног учења* (партнери, тимови, групно истраживачко учење) *на компоненете демократске партиципације у одјељењу* (кооперативност и отвореност према различитим могућностима, одговорност и поштовање туђег мишљења, спремност на дијалог, партнерство и разумијевање, толеранција и компромис). Посебно је значајно сазнање да специфичности појединих модела учења опредјељују и достизање одређених компоненти демократске партиципације, те нам то указује на сву оправданост повезивања таксономије циљева са примјереним моделима учења у настави.

У педагошком, али и методолошком аспекту, резултати истраживања утицаја *слиједа примјене модела учења* на његове резултате представљају иновацију и у методичком погледу. Провјерена три слиједа примјене модела интерактивног учења (први: тимови – партнери – групни истраживачко учење; други: партнери – групно истраживачко учење – тимови; трећи: групно истраживачко учење – тимови – партнери) различито су утицали на постизање компоненети демократске партиципације.

Са методичког аспекта, при организовању процеса интерактивног учења неопходно је изабрати *слијед* примјене модела учења у зависности од унапријед дефинисаних циљева који се желе постићи и специфичних садржаја учења. На тај начин се успостављају нове корелативне везе циљева учења, модела учења и садржаја учења.

И ово истраживање указало је и на потребу и методолошке могућности провјере утицаја (вриједности) и других модела интерактивног учења у оквиру сва три подручја (когнитивно, афективно, психомоторично) таксономије васпитно-образовних циљева.

Литература

Бранковић, Скопљак 2014: Д. Бранковић, М. Скопљак, *Модели интерактивног учења и квалитет знања ученика основне школе*. У штампи.

Боритко 2007: Н. М. Боритко, Моделовање педагошког процеса: хуменистичко-интегративни приступ. *Зборник института за педагошка истраживања,* 1, 20–31, Београд.

Ивић, Пешикан, Антић 2003: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Илић 2002: М. Илић, *Респонсибилна настава.* Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

Кеган 1992: S. Kagan, *Cooperative learning,* San Juan Capiustrano CA: Resources for Teachers.

Клипард 2001: H. Klippert, *Kako uspješno uciti u timu: zbirka prakticnih primjera*. Zagreb: Educa.

Кнежевић 1981: В. Кнежевић, *Модели учења и наставе,* Београд: Просвета.

Крњајић 2002: С. Крњајић, *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милић 2004: С. Милић, *Комуникација наставник – ученик и ефикасност кооперативног учења.* Докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет, Одјељење за педагогију.

Славин 1990: R. E. Slavin, *Cooperative Learning – Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Џонсон, Џонсон, Холубек (1998): D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Cooperation in the classroom*. Edina^ eMN MN: Interaction Book Company.

Шевкушић 1993: С. Шевкушић, Кооперативно учење у разреду. *Зборник института за педагошка истраживања, 25,* 73–85, Београд.

Биљана М. Сладоје-Бошњак*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915747S

Прегледни рад

ОСНОВНИ ПОЈМОВИ ПРАВОСЛАВНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Уводне напомене

Термин *православна педагогија* настао је почетком деведесетих година прошлог вијека. Поједини научници били су критички настројени по питању укључивања овог термина у рјечник педагошке мисли. Па ипак, термин се брзо усталио у јавном дискурсу и пронашао своје мјесто у публицистици и педагошким истраживањима. Православна педагогија признаје постојање духовне основе човјека и духовног свијета уопште. Према овој педагогији, човјек је онтолошка стварност Бога која се разликује од свега другога што постоји јер је словесан, јер је богоподобан, јер је боголик и створен за нешто много узвишеније и неупоредиво вредније од сваке друге творевине (Сандо 2009; Капсанис 2004). Сандо (2009: 13) пише: „[...] истински идеал је Бог, или тачније – Богочовек, савршени Бог и савршени човек, по Божјем лику саздан и утемељен“. У основи православне педагогије лежи схватање да ван Цркве, ван црквеног живота, није могуће достићи основни циљ васпитања и живота (Шестун 2014: 22), који подразумијева обожење и надилази овај свијет. „Секуларизована педагогија“, с друге стране, „живот човека схвата као временски период ограничен оквирима земаљског живота, завршен и вредан сам по себи“ (Шестун 2013: 38) и самим тим сматра религијске вриједности за секундарне у односу на преовлађујуће либерално-демократске стандарде, чије тумачење бива све удаљеније од традиционалног хришћанског морала (Митрополит Иларион 2014). Јанарас наводи слично: „Данас живимо у цивилизацији која покушава да се утемељи на *секуларизацији*, на забораву метафизичких питања“ (2000: 12). Наша педагошка мисао посвећивала је до сада мало или нимало пажње управо оним главним покретачким снагама и темељима на којима и којима је вијековима грађен васпитни идеал на нашим просторима, као и методама којима је он остваривaн (Амфилохије Радовић 1993), а овај аутор сматра да „Изворно Хришћанство има своје сопствено схватање васпитања и образовања, разрађено кроз његову вековну праксу и искуство, а утемељено на библијској визији човека и целокупне стварности“ (1993: 25). Због нашег уклапања у категорије западног мишљења, посебно у посљедња два вијека наше историје, склони смо да пређемо преко властитог идентитета. Недостатак тог и таквог утемељења у наше вријеме један је од

* biljana.sladoje.bosnjak@ffuis.edu.ba

разлога несигурности савремене педагошке мисли, као и коријените кризе самог васпитања и образовања. Задатак овог рада јесте освјетљавање православне педагошке терминологије која је настајала и развијала се од средњег вијека до наших дана, а њен коријен налази се у словенском (старословенском језику).

Појам васпитања у православној педагогији

Васпитање је већ имало своју дугу прошлост кад се појавила васпитна теорија; јер наши преци васпитавали су свој подмладак и онда када не само што није било школа, него када ни саму писменост нису познавали (Ђорђевић 1957). Српски средњовјековни књижевни текстови омогућавају нам истраживање почетака васпитања и образовања у средњовјековној Србији, као и утврђивање првобитних значења ових термина. Посебна заслуга припада византијским писцима, историчарима и хроничарима, односно њиховим забиљешкама које се односе на вријеме досељавања Словена на Балканско полуострво (Ђорђевић 1957). И ма како да су те забиљешке оскудне, из њих се ипак може понешто дознати о моралним особинама Словена тога доба, о њиховим навикама и обичајима у којима се вјерно огледа и васпитање народног подмлатка. Са постанком словенског писма и са развојем књижевности на словенском језику извори су постајали обимнији. У писаној форми, ријеч васпитање први пут сусрећемо у нашој литератури у биографијама из 12. вијека (Трнавац 2012). Васпитање је ријеч словенског поријекла, која најбоље говори о прапочецима и поријеклу васпитавања човјека (Трнавац 2012). Петковић (1935) под *воспитати* подразумијева хранити, његовати, одгајати. Трнавац (2012) пише да придјев *вас* значи сав и глаголска именица *питање* (*питати*) значи хранити, његовати, гајити. У народном говору ова ријеч дуго је означавала везу са храном, у смислу *прихватити се јела*. Од тјелесног све више се помјерало ка емотивном, етичком, естетском и умном развијању и усавршавању дјетета. По неким изворима, такође је наведено да *вас* значи читав, цио, а *питање* је изворно храњење, што се односило на храњење духовном храном. У Калезићевим (2006) писањима васпитање значи свехрањење, свеукупну исхрану. Наводи Стефана Првовјенчаног о васпитању које је добио од свог оца, говоре да је под васпитањем подразумијевао цјелокупно тјелесно и духовно уздизање све до времена његовог узраста за самостални живот (Коларић 2004). Васпитање је значило адекватан одговор на разне унутрашње потребе бића у цјелини, а не само његових физичких потреба; овамо спадају: радозналост, осјећајност, естетски, морални, умни, музички, ликовни и други доживљаји, односно потребе за њима (Калезић 2006: 8). Шестун (2014: 22) сматра да природни развој дјетета обухвата све аспекте људског бића: тијело, ум, осјећања, вољу и дух. У складу с тим, и васпитање мора да се усмјерава у неколико праваца: физичком, интелектуалном, естетском,

духовно-моралном и религијском. Пурић (2009), позивајући се на Јована Златоустог, каже да тежиште педагошког процеса није у пуком обучавању, тј. у стицању конкретних вјештина, већ у цјеловитом образовању и васпитању свих човјекових етичких потенцијала. Амфилохије Радовић (1993: 28) васпитање дефинише као: „Васпитање је обнављање и обликовање човека по Образу Онога који га је створио и његово питање вечном божанском светлошћу, истином, лепотом и добром; једном речју, свим божанским савршенствима“. Духовно узрастајући под хришћанским васпитно-образовним руковођењем од старне оца и мајке у породици, а након тога од стране васпитача, наставника и осталих који се баве педагошким радом, дијете задобија врлине љубави, радости, мира, вјере, уздржања. Ове врлине представљају темељ његових каснијих поступака у животу.

Свакодневним васпитањем, утицајима (ако су они добронамјерни и исправни од стране старијих и искуснијих), човјек надилази своје постојеће стање, и усљед тих утицаја (како смо их назначили) он постаје бољи у свим аспектима своје личности. Још у 19. вијеку Свети Теофан Вишенски (према: Шестун 2014: 23) написао је: „Због чега се не придржавамо сврсисходног поретка васпитања? Узрок тога је или непознавање тог поретка или небрига о њему“. Будући да човјек у својој природи носи у себи могућности за нешто више од оног што јесте, значи да васпитање не можемо схватити само као површну праксу. Шестун (2013: 34) баш о томе пише на сљедећи начин: „[...] постоји не само емпиријско Ја свакодневне самосвести, са његовим присутним, ограниченим психолошким карактеристикама, које представља предмет традиционалних научних истраживања, већ и више Ја, које садржи сву пуноћу могућности које у перспективи човек може открити током свог животног пута, у условима просторно-временских ограничења и одређене социокултурне средине“. По Калезићевом мишљењу (2006), васпитање је нешто што конституише човјека као биће дубљих основа, ширих хоризоната и виших и даљих домета но што их имају друга бића у природи. Амфилохије Радовић сматра да је човјек биће које има један једини крај – бескрај, па у том контексту пише: „Човјек је биће призвано да постане богочовек, екстатичношћу своје егзистенције, сретењски загрљене, кроз суоченост и јединство, са божанском љубављу, јер он постоји и настаје не да би остао оно што јесте, затворен у себе и своју космичност: он је својим бићем призван *на меру раста висине Христове* (Апостол Павле), тј. да постане богочовек“ (Амфилохије Радовић 1993: 18). Православни педагози истичу да васпитање може бити исправно само ако се разумије као спасење. Према њима, циљ живота и циљ васпитања сливају се у једно – у спасење односно обожење боголике личности кроз њен светотајински и световрлински живот у Тијелу Христовом (Пурић 2009). Спасење не пориче развој, али га лишава стихијске вредности по себи. Шестун (2013: 39) упозорава да се не истиче као главно оно што би требало; не богоугађање, не спасење душе, него

нешто сасвим друго – или пуко усавршавање природних способности, или оспособљавање за будућу дужност, или припрема за живот у свијету итд. У оквирима спасења развој се остварује у формама служења и пожртвованости, док се ван спасења схвата као самореализаија која распаљује страсти и храни гордост. Иако пишемо о васпитању и о циљу хришћанског васпитања – васпитати хришћанина – треба напоменути да то није чисто педагошки задатак, већ је то „конкретна појава делатности цркве на земљи“ (Шестун 2013: 47).

Појам образовања у православној педагогији

Други основни педагошки термин – *образовање* – води поријекло из средњег вијека. Значење образовања потиче од грчке ријечи *morfosis*, што значи образовање или уобличавање. У коријену појма *образовање* налази се ријеч образ (старословенска ријеч за лик). Свето писмо свједочи о Божијем стварању човјека по свом лику и подобију (Пост.1, 26-27; 5, 1-2; према: Шестун 2014: 23), иако се не прецизира у чему се тачно састоје Божија слика и прилика у човјеку. Лик Божији Свети Оци су видјели првенствено у духовној природи човјека, у могућности да се одупре својој чулној природи, да се издигне изнад закона материјалног свијета (Шестун 2014). Духовно образовање је пут стицања Духа Светога, пут покајања, смирења, моралног очишћења и процес непрекидног дијалога живе душе са живим Богом (Ибидем). Према Санду (2009) задатак образовања је да приведе човјека спознању *Добра* и укаже му не само на тај циљ, него и на методику тог пута; која показује како до тога циља стићи. Током времена почели су се супротстављати појмови свјетовно образовање и духовно образовање. Данас је распрострањено мишљење да је образован човјек онај који стиче знање из разних свјетовних области, што не зачуђује будући да се образовање дефинише као стицање знања, вјештина и навика. Образовање, засновано на хришћанској антропологији, није само стицање знања из једне или више области него оно има антрополошки и етички па и дубоки духовни смисао. По Амфилохију Радовићу образовање значи обнављање образа Божијег у човјеку, његово разоткривање и развој (1993:28). Прости народ никада није заборавио у свом језику то дубоко етичко значење образа (*образа ми, човјек без образа, гдје ти је образ*, итд.), што значи органску везу између образовања и етике, образовања и духовног живота уопште. Сандо (2009) пише да све образовање, васпитање и просвећење какво нам се кроз школу данас даје јесте добро и корисно, али није довољно и није комплетно. И он наводи да образовање не значи само нагомилавање знања, *већ и бити нахрањен – питан Хлебом Живота*, или по Серафиму Саровском (2008) *стицати Духа Светога*. По њима знање је бескорисно, уколико не доноси са собом врлину и ако није на корист заједници. Пурић (2009) такође наводи да је образовање бесциљно ако не образује човјека у цјелини, то јест, не само као разумног човјека већ

прије свега као моралног и као духовног човјека, као *икону Божију*. С друге стране, образовање и знање могу бити повод за гордост, за преузношење над другима, за лакомост, завист и на тај начин знање чини душу неспособном за било шта добро. Уколико човјек утемељи своје сазнање и усавршавање и смисао свог бића само на себи самом и на промјенљивом свијету око себе, он на тај начин релативизује и свијет и човјека. Тако човјек разара срж људске природе: питање морала, васпитања, образовања, воље, наде, вјере и самим тим ограничава себе, јер боголикост човјекове природе значи могућност бескрајног напредовања и узрастања, јер је људска творевина по својој природи могућност за нешто више од онога што јесте. Христу (1997: 194) пише: „Просвјетљење Духа је сијање пре у души него у уму. Његова благодат, тајанствено сједињена са човековом личношћу, помешана са његовим целокупним постојањем, јесте једна трајно обнављајућа сила у њему, кадра да га учини духовним и духоносним. Због тог разлога Дух се може означити као образ који даје облик природном човјеку, одваја га од ропства природним силама и потребама, и једним преображавајућим процесом чини га слободном личношћу. Духовни човек је саобразан слици Божијој, постаје слика Духа“. Православно образовање усмјерено је на стварање услова који доприносе развијању духовне сфере човјековог живота.

Појам наставе у православној педагогији

Трећи основни педагошки појам *настава,* такође потиче из средњег вијека. Поријекло тог термина је у ријечима: *наставити, настављати* – у црквенословенском језику значи: водити, упутити, учити; предводити, указивати пут (Трнавац 2012: 349). Слично пише и Поткоњак (2012): *наставити, настављати* – у значењу – показати пут, упутити неког на пут, водити неког путем, али и савјетовати неког којим путем да иде. Онај који то чини је *наставитељ* или *наставник.* У хришћанству је то значило да наставник неком указује на прави *пут вјере,* да га *уводи у вјеру*, у *хришћанску вјеру и морал* и сл. (Ибидем). Код Милана Ђ. Миличевића налазимо сљедећу реченицу: „Родитељи хране и *настављају* своје дете докле га не начине човеком“ (према: Трнавац 2012: 349), гдје је ријеч *настављају* дата у смислу упућују и поучавају. Ова ријеч се није употребљавала у овом облику, али су употребљаване ријечи наставник и наставити. Основно значење ријечи *наставити* било је показати пут, упутити, а наставник је онај који показује пут, упућује. Ова метафора има у виду исправан пут хришћанског живота.

Наставитељ/Наставитељка – основа за ријеч наставник, произашла је из ријечи *наставити*: показати пут, усмјерити, водити путем, упутити (Трнавац 2012). Наставник је *наставитељ,* онај који показује пут. У то вријеме нису били примарни образовни садржаји, већ васпитање цјеловите личности (у складу са хришћанским идеалом). Обраћајући се

својим ученицима, Сава Немањић је говорио: „Јер он је наставник сваком добру и добри учитељ (...)“, мислећи на Исуса Христа (Коларић 2004: 133). За Богородицу Одигитрију се каже да је она *путеводитељица*, али и *наставница*. Свети Сава просвету је схватао као светост и боголикост, и идентификовао је појмове просветитељ и светитељ (ибидем). Сандо (2009: 21) у том контексту наводи: „Наш народ у прошлости добро је знао да образован и васпитан човјек може бити и онај ко није завршио високе школе, па чак, да будемо конкретнији, и они који су једва знали читати и писати могли су бити образованији од оних високообразованих. Карактер је нешто што се подразумијевало као мјера васпитаног и образованог човјека“. Наставник, по ријечима Победоносцева (према: Шестун 2013: 306), „треба да буде подвижник свога посла, који полаже своју душу у образовање и васпитање...“.

Закључак

У раду смо настојали да актуелизујемо историјско наслијеђе православне педагошке мисли, што нам је омогућило реконструкцију важних питања о васпитању. Ако погледамо наслове који су објављивани у нашој педагошкој периодици у периоду послије Другог свјетског рата, увидјела би се идеолошка условљеност и обојеност наше педагогије, која је владала све до пада комунистичког режима. Данас, једна друга идеологија, идеологија либерализма, ограничава наш образовни систем. Задатак православне педагогије би требао да буде: враћање са било које идеологије на уважавање идентитета нашег народа, у чему велику улогу има образовни систем. Акценат није толико на садржају образовања, колико на питању: Какву личност треба наше друштво? Васпитање и образовање, као два дијела једног нераскидивог процеса, требало би да буду окренути ка оном типу личности која је изграђивана вијековима наше цивилизацијске традиције. При томе посебну пажњу треба обратити на духовно-моралну културу православне цивилизације као основе свјетовног образовања. Другим ријечима, не негирајући свјетовне садржаје, потребно је развијати духовну сферу човјековог живота. Младом нараштају треба пружити могућност да стекне тај дух. Овакав приступ даје темељ и смисао свему ономе што је здраво у савременом педагошком искуству. Шестун је о томе написао: „Човекова духовност се не поклапа са његовом свешћу, не исцрпљује се мишљу, није ограничена сфером речи и изрецивости“ (2013: 54).

У складу с тим, у раду смо дали краћи преглед значења основних појмова у православној педагогији. Поштујући значење основних педагошких појмова: васпитања, образовања и наставе, изнијетих у овом раду, постојећи систем образовања кретао би се у смјеру да пружа знања о српском језику, српској књижевности и култури, историји, вјеронауци. Подразумијева се да је духовност дубља, моћнија, богатија, значајнија од

самог садржаја, па захтијева и друкчију улогу наставника која је већ назначена у овом раду.

Литература

Илларион 2014: М. В. Илларион (Алфејев), Хришћанске вредности у доба глобализације, у: *Православие,* http://www.pravoslavie.ru/srpska/69352.htm. Очитано: 20. марта. 2014.

Јанарас 2000: Х. Јанарас, *Азбучник вере*, Београд: Беседа.

Калезић 2006: Д. Калезић, *Из црквенога школства,* Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке и Фоча: Православни богословски факултет.

Капсанис 2004: А. Г. *Обожење – циљ човековог живота*, Београд: Задужбина Светог манастира Хиландара.

Коларић 2004: И. Коларић, *Харизма и мит Светог Саве Српског,* Чачак: Легенда.

Кончаревић 2009: К. Кончаревић, Стазама аутентичне духовности, *Православна педагогија од апостолског доба до данас*, на сајту: www.pravoslavlje.org.yu. Очитано: 15. децембра 2009.

Петковић 1935: С. Петковић, *Речник црквенословенскога језика*, Сремски Карловци.

Поткоњак 2012: Н. Поткоњак, *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију (проширене тезе за расправу)*, Београд: Српска академија образовања.

Пурић 2009: Ј. Пурић, *Богословске основе педагогије св. Јована Златоустог*, Фоча: Православни богословски факултет „Свети Василије Острошки" и Манастир Острог.

Пурић 2009: Ј. Пурић, *Философија васпитања у делу Св. Јована Златоустог,* Београд: Финеграф.

Радовић 1993: М. А. Радовић, *Основи православног васпитања,* Врњачка Бања: Св. Симеон Мироточиви.

Радовић 2012: М. А. Радовић, *Православна вјеронаука, Нема љепше вјере од хришћанске,* Цетиње: Светигора.

Сандо 2009: Д. Сандо, *Богослужење као основа образовања и васпитања у цркви*, Београд: Библиотека Јовањски пут.

Саровски 2008: С. Саровски, *Циљ хришћанског живота – Задобијање духа светог,* Београд: Златоусти.

Трнавац 2012: Н. Трнавац, *Лексикон историје педагогије српског народа*, Београд: Завод за уџбенике.

Христу 1997: П. Христу, *Тајна Бога – Тајна човјека,* Београд: Хелнид.

Ђорђевић 1957: Ж. Ђорђевић, *Васпитање у Срба, Уџбеник националне историје педагогије,* Београд: Научна књига.

Шестун 2013: И. Г. Шестун, *Православна педагогија – онтолошке и историјско-теоријске основе педагогије православне цивилизације,* Крагујевац: Каленић.

Шестун 2014: И. Г. Шестун, Православна педагогија истине (први део) *Православље*, Нови Сад: Информативно-издавачка установа Светог Архијерејског Синода Српске православне цркве, бр. 1133, 22-24.

Шијаковић 2013: Б. Шијаковић, *Присутност трансценденције, Хеленство, Хришћанство, Философија*, Београд: Службени гласник.

Перо М. Спасојевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915755S

Оригинални научни рад

ПЕДАГОГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА У ТРАГАЊУ ЗА СМИСЛОМ ИЗМЕЂУ СЛОБОДЕ И ИНФЕРИОРНОСТИ

Дискусија о смислу предмета педагогије

У свакој људској дјелатности трагање за смислом представља једно од основних хуманистичких обиљежја постојања људског бића, смислом се одређује и сам живот и његова оријентација, и то не само проста „уређеност опстанка“ већ далеко више, смисао постојања, што подразумијева есенцијалне људске потребе вишег реда. То је разлог да и педагогија у одређивању смисла свог предмета мора, прије свега, бити усмјерена на човјека и његову изградњу у свијету уређених животних вриједности. Неспорно је да је фундаментална мисија васпитања и образовања активно дјеловање на развој што је могуће „бољих људи“, у чему је и смисао идеје о настајању здравог и уређеног свијета, „друштва слободе и просперитета“. Педагогија и пракса институција васпитања и образовања, пречесто „посустаје“, или се одриче смисла тог предмета, а са све масовнијим образовањем пристаје и на вриједности које се косе са основним смислом њеног предмета. Исувише је много примјера који обесхрабрују, исувише је противрјечних манифестација у понашању и дјеловању људи који су се развили под дејством педагошких мјера и поступака актуелног система васпитања и образовања, система који ни сам није ослобођен од стега, што га удаљава од његовог смисла и гура према инфериорности.

Ако су детерминанте слободе човјека, у суштини, његова снага воље да бира неку од више постојећих могућности, независно од било каквих вањских услова, онда је смисао васпитања и образовања највише у моћи да дјелује на његов „вањски модел развоја, настанка, формирања и трајања“, у складу са вјеровањем да је слобода, прије свега, у основи моралног развоја, снаге воље, моралних увјерења и одговорности свих људи. Директна педагошка импликација ове тезе јесте да се васпитањем и образовањем све гради на претпоставци да човјек-дијете постане одговоран за своја дјела, у складу са моралом, законима о уређењу односа међу људима и свијешћу о општим људским вриједностима. На жалост, морални развој младих све више је препуштен стихијним и анархичним вриједностима „сумњивих културних програма средине“, а већ дуго је искључен и као „битан предмет“ теорије и праксе васпитања и образовања, што је јасан сигнал инфериорности једног тако значајног друштвеног „микро-система“. Цјелокупна дјелатност савремене школе тај смисао

* spero@teol.net

васпитања не само да не остварује у оквиру декларативних и пожељних опредјељења већ је он постао најчешћи разлог приговарања и скоро парадоксалних сукобљавања са породицом о међусобним одговорностима за постигнуте ефекте.

О најбитнијим потенцијалним узроцима кризе школа

Крај прошлог стољећа обиљежен је интензивном кризом образовања са тенденцијама да се брже мијењају природа, структура и циљеви образовних система у цијелом свијету, што је, снажно дјеловало на брзе и понекада исхитрене реформе, бројна „пређутна“ одустајања од њих, са посљедицама које се могу и данас јасно уочити у институцијама. Крајем деведесетих, Херера и Мандић упозоравали су да „постоје три неспорне чињенице са којима образовање мора рачунати у данашњем свијету, док се приближавамо прелазу у 21. стољеће – „пораст и јачање мултикултуралног покрета, глобалне перспективе свих свјетских проблема и запањујућа брзина цјелокупног технолошког развоја“ (Herera, Mandić 1989: 3). То је обистињено брже од њихових очекивања, штавише, 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. 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. Бавећи се дихотомијом општег и заједничког, намијењеног свима у образовном систему, и диференцираног, којим је могуће задовољавати интересе појединца, Херера и Мандић говоре да „још увијек нисмо открили алкемију која би помогла да се опће прихваћени концепти и стратегије окренуте ка постизању једнакости у образовању примијене у педагогији. Премда знамо да има разлика између школе и школе, још увијек у великој мјери оно што даје породица одређује успјех или неуспјех у образовању“ (Herera, Mandić 1989: 16). То „признање“ утицаја породице на развој за наше околности јесте „откриће“ дугогодишњих заблуда, да се у односима породице и школе можемо задовољити њиховим повременим укључивањем, само „кад нешто не иде“, кад смо ухваћени у сурову замку „беспомоћности“, или, боље речено, некомпетентности да успјешно остваримо професионалну улогу. Можда је стратегија негирања дужности и „подијељених одговорности“ породице и школе прва на удару промјена, могла је опстајати у вријеме нижег образовног нивоа родитеља, да би, данас, упоредо са порастом образовног нивоа родитеља и развојем другачије „културе живљења породице“, раста

технолошких могућности непрестаног комуницирања са свијетом, дошло до озбиљног међусобног удаљавања и неповјерења, са тенденцијом да тако настала незадовољства удаље школу и од њених примарних корисника, природних савезника у вршењу, изнад свега, капиталне функције, дјеловања на развојну перспективу друштва.

Основно обиљежје „савремене кризе школа“ код нас, и на ширем регионалном плану, вјероватно је дуготрајна конфузија и очигледан раскорак између стварног и прокламованог, изазван реформама система образовања, које, на жалост, нису пратиле стратешка истраживања, како би се избјегла често непромишљена лутања, брзе и „сумњиве“ интервенције на врло осјетљивом систему, какав је образовање. То се најприје може објаснити „сукобом новог“ са наслијеђеним, традиционалним, оним што је често некритички „одбачено“ у корист „новог“, оним које се тешко „пресађује“ у наш духовни контекст. Вјероватно је најкрупнији исход тог сукобљавања детабуизација школе као институције друштва и слабљење повјерења средине у њену моћ, без којег је она осуђена 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 семинарима“ (којима је ипак тешко исконструисати цјеловито „професионално преусмјеравање“).

Истраживање о могућем смјеру опоравка школа и њених функција

Шта би могло бити спасоносна идеја и која би стратегија највише одговарала за „опоравак школе“ и њено јачање за будућност, или је све безизлазно до те мјере да школе треба одмах претворити у музеје? Гордон Драјден и Џенет Вос говоре да је „најновија револуција у историји: моћ мијењања властитог живота“ (G. Dryden и J. Vos 2004: 19), која се заправо највише односи на учење, јер мијењање себе, дјеловање на себе корелира са учењем, заправо учење увијек иде испред, као генератор промјена са којима се човјек креће ка властитом остварењу. Истраживања неуролога, у посљедње вријеме, доносе све више аргумената којима упозоравају да је „фантастична моћ“ мозга и ЦНС неискоришћена, највише због тога што учење није у директној функцији квалитетног ангажовања те физиолошке основе сваког учења, јачања и богаћења неуронских веза (синапси) у погледу њиховог квалитета и смјера ка функционалном и креативном мишљењу, знању и компетенцијама, умјесто стерилног јачања модела репродукције познатих и „утврђених система знања“. Они наводе да „лијева мождана хемисфера (предодређена за „мисаоне, логичке активности“; ријечи, бројеве, математику и логику) најбоље функционише у стању „опуштене будности“, што су директне импликације на начин рада, избор метода и поступака на којима је школски рад заснован. Тиме се

доводи у питање и природа „мисаоног напора“ у традиционалном школском раду и да ли се он уопште може „изнудити“, „провоцирати“ у жељеном правцу, или је он могућ искључиво у стању опуштене будности мисаоног потенцијала човјека. Да ли се морамо враћати нашем искуству са освртом да је мисаони напор дуго сматран посљедицом снаге воље, због чега су педагогија и дидактика више усмјерене на „јачање воље и мотивационих снага личности“ на које се може дјеловати, а које не морају у себи садржавати само „пријатност“, као битно обиљежје које бисмо могли приписати стању „опуштене будности“? Да ли престаје да вриједи вјековно педашко гесло „без муке нема науке“ и да ли на било који начин „присилу“ (муку, мучење) можемо довести у везу са „пријатношћу доживљаја учења“, са опуштеном будношћу, коју нам сугеришу неуролози? Очигледно је да нема довољно добрих одговора на ова питања и да је то простор за бројна истраживања, без којих „наука о школи“ не може даље, без којих ће посртати све до свог нестанка, какву јој судбину све чешће приписују смјелији футуролози. Најдаље су отишли поменути Драјден и Вос, са тврдњама да је „модел старе школе мртав попут индустријске револуције која га је изњедрила“, јер, како они тврде, прије педесет година имало је смисла образовати 20% људи за професионалце, 30% за трговце и службенике, а 50% осталих оставити, да би се међу њима регрутовали пољопривредници и физички радници. Сви ученици данас, тврде они, „треба да постану самостални, самопоуздани, креативни, управљачи властите будућности“ (G. Dryden и J. Vos 2004: 31), што значи да је нужна оријентација учења у школи на будућност, као спасоносан излаз развоја човјека.

Овдје морамо да се упитамо о значењу појмова „прошлост“, „садашњост“ и „будућност“ и о њиховом међусобном односу. Свакодневица, како обично разумијевамо садашњост или савременост, само је „кратак тренутак“ на прелазу из прошлости у будућност, па је умјесно питање да ли уопште постоји садашњост, будући да се све што се сад дешава, већ наредног тренутка неминовно сели у простор прошлости, тако да је свакодневица далеко више само интенција, само ход ка будућности. Проблем „школе будућности“, у вези с тим, највише је како учинити тај ход „пријатним и опуштеним“, како му вратити хумана својства. Сукоб међу концепцијама школског рада углавном се одвија између „присиљавања на учење“ (као типичног обиљежја старе школе“) и „храбрења и активног подржавања“, стварања најбољег у човјеку током учења („школа будућности“), што се и данас у школској пракси веома јасно може разлучити. Може ли педагогија, као наука чији је предмет васпитање и образовање (прије свега методика као кључна педагошка дисциплина којом се обликују специфичне компетенције наставника), преузети одговорности и усмјерити се далеко више на „грађење“ будућности и брже усклађивање са промјенама које прате савремени свијет, умјесто понављања превазиђених и стерилних модела из прошлости? Докле ће се

педагогија бавити евидентирањем слабости школе, у сврхе „дијагнозе стања“, кад ће се функционално ујединити у свом предмету све њене дисциплине и како ће се поново вратити „обичном животу школе“, како би постала водиља за наставнике, а не потцијењена и све чешће „оспоравана теорија“, и, да парадокс буде очигледнији, највише од стране оних чија је професија суштински неодвојива и зависна од предмета те науке? Много је слабости школе за које она сама не може бити одговорна, јасно је да свако њено издвајање из научног оквира којем неспорно припада, пријети њеном даљем слабљењу и заостајању.

Међу евидентне слабости савремене школе најчешће се убрајају занемаривање статуса ученика у школском раду, са јасном дилемом да ли је он „слободан актер школског рада“ или објекат на који су усмјерене мање више ауторитарне педагошке мјере и поступци по избору одраслих, родитеља и наставника прије свега, да ли се на „школске дужности“ гледа из перспективе дјетета и његових аутентичних могућности, или школа покушава своју „немогућу мисију“ да укине „неједнакост прилика“ (Груден З., Груден В. 2006), у којима дјеца живе и са којима долазе у школу. Осим тога, указује се често на „изолованост родитеља од школе“, негирање њихових компетенција да се уопште баве васпитањем и образовањем, ако дјеца већ иду у школу, што доводи до дисфункционалних односа, маргинализације њихових објективних моћи дјеловања на квалитетнију школу, у којој се родитељи укључују са својим идејама, прије свега, са становишта користи за своје дијете и његов развојни просперитет. Ове тезе поткријепићемо емпиријским доказима из једног истраживања на „пригодном узорку“ у ставовима родитеља и наставника, на ширем подручју Бијељине и Источног Сарајева (101 наставник и 108 родитеља). Због природе овог рада, не можемо користити бројне емпиријске чињенице до којих се дошло, већ само неке којима се може боље поткријепити „реалност кризе“, којој је највише посвећена претходна расправа.

У погледу „статуса ученика” у школском раду сасвим је очигледана наслијеђена пракса занемаривања потреба дјетета и грађења стратегија наставе према којима није важно „ко су они и шта могу”, већ далеко више „шта они треба да постану” према мишљењу других, одраслих, прије свега, дакле, у име њихове будућности и „виших интереса” друштва, они не треба да се међусобно разликују како им њихово насљеђе одређује, већ да, што је могуће више, личе један другоме, што је, у почетку, „велики неспоразум” и скоро апсурдна, „немогућа мисија школе”.

Испитане су и компариране вриједносне оријентације у ставовима, у којој су мјери о томе освијешћени и сагласни њихови родитељи и наставници, шта је за њих најкорисније и у којој мјери савремена школа суштински уважава развојне потребе дјеце, са циљем процјене какав је реални статус ученика унутар школских активности? Да ли су родитељи пожељни као „активни помагачи“ у школским активностима и постоје ли стереотипи и предрасуде о неким битнијимм функцијама школе које су

покренуте актуелним промјенама, затим, који су елементарни савремени проблеми школе који могу ометати њене функције, укључујући и дјеловање средине, и, на крају, постоји ли сагласност између наставника и родитеља о кључним упориштима наше савремене школе у њеним функцијама.

Петостепеном скалом ставова испитаницима у оба узорка је постављен идентичан инвентар ставова. Унутар скалера родитељи и наставници изјашњавали су се о 12 ставова у виду ајтема који се могу посебно анализирати, груписати и укрштати у погледу значења, како би се могло говорити о чињеничном стању, на основу којих су формулисане општа и посебне *хипотезе.*

Општа: Нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика, родитељи и наставници дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, и посебне:

(1) Ученици савремене основне школе су, према мишљењима наставника и њихових родитеља, активни учесници и уважени као субјекти у школским активностима, поклања се одговарајућа пажња њиховим развојним потребама;
(2) Родитељи су пожељни као реални партнери у активностима школе, школа је отворена за све њихове идеје и приједлоге у оквиру заједничке мисије дјеловања на развојне промјене код ученика;
(3) Савремена школа као институција је заснована на модерној стратегији и новим концепцијама школског рада, те извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада.

Иако су наша хипотетичка очекивања била да *постоји сагласност између родитеља и наставника о пожељном, активном,* „само-изграђујућем“ *положају ученика као актера школског рада*, чињенице указују на потпуну подијељеност оних који би то у реалности праксе могли обистинити, на оштро изражене и опречне ставове испитаника, што је уједно доказ да се прва хипотеза одбаци.

Супскала (1,2,5,12)	Ставови	Укупно	Аритм. сред.	Станд. дев.	Станд. грешка	**t-**тест	Левинов *F-тест* једнакости варијансе
Положај дјетета у школи	Наставн.	101	14.04	3.603	.358	8.339	
	Родит.	108	9.49	4.233	.407	8.384	4.191

Сасвим је очигледно да су родитељи незадовољни положајем дјетета у школи, иако је варијабилност њихових одговора већа, док наставници то углавном негирају и нису спремни на било какву „дискусију

о активном положају дјетета“, како се то у савременој теорији школе заговара. Вриједност т-теста (8.384) и његова значајност (.000,) указују да су *разлике између аритметичких средина у ставовима испитаника о статусу ученика у школи статистички значајне,* што може бити значајан генератор кризе школе, и њене опште друштвене мисије. Извјесно је да школа, на овај начин, постаје инфериорна у односу на очекивања друштва и мисију васпитања и образовања.

Ставове и мишљења наставника и родитеља *о улози и положају родитеља у данашњој школи*, провјеравани су и једноставном и „провокативном“ тезом да „*родитељи у школи немају шта да траже, да је довољно да се интересују о успјеху ученика*“, те да они нису професионалци и да не морају бити укључени у процесе школског рада, већ само квалитетно информисани, како би могли „помоћи наставницима и школи“ да остваре програм учења. Испитаници су одбацили ову тезу указујући да „постоји висока сагласност“ да се тај став не може прихватити, што је валидан доказ да другу хипотезу о пожељности активнијег укључивања родитеља у школу прихватимо као научну чињеницу.

Па ипак тај неумољиви научни доказ у овом налазу, да су родитељи и наставници сагласни да је положај родитеља у школи повољан, сам по себи, није потпуно прихватљив, ако ни због чега оно због сасвим очигледене противрјечности са претходним, са јасно испољеним незадовољством родитеља положајем дјеце у школи. Такву противрјечност могуће је објаснити и већим конформизмом наставника, који су се, о положају родитеља, више изјашњавали из угла социјално прихватљивих и пожељних ставова. Вјероватно је још и да је више „сачуван“ наслијеђени модел „сарадње са родитељима“ у којима су наставници, не баш тако ријетко, заузимали доминирајућу, ауторитарну улогу неприкосновене одговорности „своје функције“, умјесто адекватног модела партнерства који се заговара.

Супскала 1.	Ставови	Укупно	Аритм. сред.	Станд. дев.	Станд. грешка	t-тест	Левинов *F-тест* једнакости варијансе
Положај родитеља у школи	Наставн.	101	3.62	1.377	.137	2.431	
	Родит.	108	3.12	1.599	.154	2.443	13.852

Међутим, сасвим је јасно да су просјечне вриједности у ставовима о положају родитеља у данашњој школи процијењене као „прихватљиве“, иако је варијабилност одговора већа код родитеља него код наставника. Будући да је вјероватноћа Левиновог теста једнакости варијанси мања од .05 (овдје је .000), у анализи варијансе вриједност т-теста 2.443 и његова

значајност на нивоу .005, упућује на закључак да *су разлике између аритметичких средина статистички значајне и да се наша друга хипотеза не прихвата, што значи да* родитељи нису пожељни као партнери у активностима школе и да је школа отворена за све њихове идеје и приједлоге у оквиру заједничке мисије дјеловања на развојне промјене код ученика.

Сљедећи корак у овом истраживању био је да се утврди постоје ли разлике у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о односу према учењу у данашњој школи, у смислу постојања сагласности око крупних питања као што су: „Да ли наша школа идаље гледа на учење као тежак и напоран рад, који ће се исплатити, да се не може довести у везу са игром“, „Да ли су знања која се стичу животна и да ли развијају способности за примјену знања ван школе“. „Да ли се ученици подстичу на критичко размишљање код доношења одлука, ефикасно комуницирање, напредовање и продуктивност у раду па и у учењу“. Резултат истраживања је:

Супскала 2.	Ставови	Укуп.	Аритм. сред.	Станд. дев.	Станд. грешка	t-тест	Левинов F-тест једнакости варијансе
„Застарјелост школе“	Настав н.	101	10.62	3.429	.341	**7.904**	
	Род.	108	7.68	3.733	.361	**7.924**	2.004

Разумије се, наша поставка да видимо савремену школу као институцију у свјетлу новијих концепција рада и са модерном стратегијом школског рада, те да извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада, хипотетички је била више него оправдана. Па ипак, овдје су испољене највеће противрјечности у ставовима. Стиче се утисак да испитаници у овој сфери виде најзначајније узроке „кризе школе“, те на њу недвосмислено указују значајним удаљавањем у својим ставова о њеним функцијама. Ријеч је о неповјерењу таквих размјера да треба много озбиљније провјерити која страна не функционише на добар начин, школа или породица, или и једна и друга. Надаље, треба се присјетити, не баш тако далеког времена, када је школа уживала неупоредиво већи углед у своме окружењу, када је слављена и уздизана на ниво култа, спасоносног излаза за бољи живот у перспективи сваког човјека.

Тај однос данас, према учењу у данашњој школи, у ставовима испитаника је веома битно измијењен, код родитеља је јасна скептичност и мање повјерење у школу и њену мисију, а варијабилност одговора иста у обје групе испитаника.

Сасвим је јасно, према аргументима до којих се дошло у овом истраживању, да је просјечна вриједност ставова о застарјелости данашње

школе, уз мању уздржаност и резервисаност код родитеља него код наставника, што је прилично изненађујуће, уз већу варијабилност одговора код родитеља, свједочанство о веома оштрој супротстављености најодговорнијих актера школске дјелатности. Величина т-теста (7.924) и његова значајност (.000,) говори да су *разлике између аритметичких средина статистички значајне.* То би могло бити довољно за закључак да се одбаци наша трећа хипотеза да је савремена школа, као институција, заснована на модерној стратегији и новим концепцијама школског рада, те да извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада.

Сумирајући претходне аргументе, *општа хипотеза о прижељкиваним ставовима израженим јединством родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика је одбачена*. Напротив, родитељи и наставници не дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, разлике су итекако видне и веома јасно указују на постојање сложене кризе савремене школе, с једне стране, о врло опречним ставовима о најкрупнијим функцијама школе, а с друге, о типичном комформизму наставника, који негирају узроке њихове инфериорности и „нежељене“ конфронтације са родитељима, нису спремни да признају реалност кризе савремене школе. Објективно говорећи, ријеч је и о „лицемјерном“ и недобронамјерном односу „школе“ према укупним ефектима школског рада, а, у вези с тим, и на вриједности које се васпитањем и образовањем под утицајима и школе и породице остварују у сваком појединцу. Ријеч је и о себичном признавању „хијерархијом“ уређене повољније и „одговорније“ статусне позиције и „мисије школе“, а потцјењивању улоге и одговорности континуираних, незаобилазних педагошких дејстава породице, која су, по настанку и по вриједностима, ипак највише у сфери фундаменталних и по дејствима на ефекте школских постигнућа, дугорочно гледано, непроцјењиве као укупан ослонац ефикасног система васпитања и образовања.

Закључно разматрање

Имајући у виду претходне аргументе, може се, са извјесним опрезом, указати да је савремена основна школа на удару значајног слабљења повјерења своје средине у њену моћ и ефикасност коју остварује, што указује на могуће продубљивање кризе школске праксе, али и очигледну „удаљеност“ педагошке науке од најкрупнијих проблема школске праксе. Ријеч је о „два свијета“ који се баве „својим проблемима“, свако за себе и на свој начин, па се може говорити и о кризи научне мисли, изостајању сигурне теорије школе и „школске педагогије као примијењене науке“, али и породичне педагогије, којом би се снажно промовисало одговорно родитељство за ефекте васпитања и образовања и признала равноправна, партнерска улога породице у васпитању и образовању. Иако постоје теоријски радови и обиље научних скупова који се баве школом и

могућностима њене модернизације, више него икада, изгледа да они не допиру до оних којима су намијењени, што педагогију, умјесто примијењене науке, чини спекулативном, више него што се из суштине и значаја њеног предмета може и претпоставити. Бројни су могући разлози због којих изостаје моћ „ангажоване педагошке мисли“, али је сасвим сигурно да је један од најбитнијих, негирање потребе за бржим усклађивањем са промјенама, научним достигнућима и општим технолошким напретком људске цивилизације. Предуго опстају наслијеђени односи и интенције да су „све промјене“ које се нуде „већ виђене“, да заправо теоретичари и не захватају оно што је битно за праксу већ гомилају „теорију“ коју је тешко разумјети и примијенити. Има истине у тим ставовима и треба их признати, ако ни због чега оно због „великог помирења“ са праксом, због освјешћења о одговорности науке за добру праксу школе.

Па ипак, могући узроци овакве кризе школе више су у слабљењу њене институционалне структуре, докидању и потцјењивању значаја наслијеђених пратећих савјетодавних и развојних функција система, неодговорним и врло често бахатим и потпуно опречним псеудонаучним поступцима појединаца на значајним позицијама у систему образовања. Дакле, никада није било у школи толико опречних и нејасних инструкција о њеном функционисању, нити је било мање поштовања властитих стратешких документа. „Политичка моћ“ појединаца у правилу је и моћ одлучивања о највиталнијим функцијама система, па умјесто демократизације и далеко веће слободе стварања, веће је повјерење у „моћ уређивања и управљања системом одозго“. Ако је образовање „управљани систем“, а нужно је да то он истински јесте, онда у њему, а не изван њега, мора постојати „управљачки систем“, квалитетни механизми управљања у виду сасвим јасне стратегије развоја на дуже стазе. Слаби су изгледи за било какав успјех школе и система васпитања и образовања ако је „управљачки систем“ изван „управљаног система“, он мора бити свакодневно у њему и испред њега, посебно у погледу развојне перспективе.

На крају, иако недостају истраживања о положају ученика у којима би се питали они сами, сасвим је сигурно да су они највећи губитници, иако само они не могу чекати промјене, нити могу активно утицати на њих. Није ли ту довољно јасна граница за подијељену одговорност праксе и научне мисли на којој је она заснована, јер је неодрживо да не треба да постоји добра теорија школе и добра теорија школске педагогије, активно синергијско дејство породичног васпитања, ако нисмо опредијељени да их замијенимо едукологијом и дидактизираним мјерама јачања „светости знања“, умјесто систематског јачања компетенција за успјешнији развој и животну перспективу сваког ученика, према ономе што он стварно јесте и што носи у себи. О могућим конкретним мјерама дјеловања на превазилажење ове кризе треба указати на сљедеће:

1. *Неопходност брижљивог преиспитивања основних чинилаца мисије васпитања и образовања у стратешким документима са јасном дугорочном визијом о свим димензијама система,* прије свега заустављања његовог даљег слабљења преко рђаво ријешеног иницијалног професионалног развоја кадрова за систем образовања, од вртића до универзитета, јер је сасвим јасно да је то стални извор кризе образовања, а затим и јачања породице као незаобилазног фактора у свим ефектима васпитања и образовања, али у погледу смисленог подизања компетенција родитеља за педагошко дјеловање на развој дјеце, а не само кампање у медијима о „очекивањима друштва“ да „породица дјелује“ равноправно са школом и институцијама система васпитања и образовања;

2. То подразумијева *системска и дугорочна истраживања намијењена, прије свега, изради националних образовних стандарда*, али и свим другим системским мјерама дугорочног уређивања развоја свих подсистема васпитања и образовања, јачање савјетодавних институција или „школских тимова“ који би их објективно могли замијенити, јачање институција науке чији је предмет „васпитање и образовање“;

3. *Преиспитивање и уједначавање програма иницијалног професионалног развоја свих кадрова у васпитању (од васпитача до универзитетског наставника)* са много строжом селекцијом и критеријумима за избор оних који су „опредијељени за професију у образовању“, али и оних који ће их припремати за професију, озбиљније преиспитивање штетних посљедица генерисаних досадашњом рђавом припремом кадрова, са активним мјерама обавезног сталног стручног усавршавања, којима се дјелује на посљедице, али не са циљем да се оне формално санирају „обавезним проласком“ кроз тзв. „акредитоване програме обуке“, већ да се учинци акредитованих програма константно истражују и објективно провјеравају, подразумијевајући под тим да се константно могу откривати и „одстранити“ они појединци који нису у стању да оптимално доприносе квалитетном образовању као виталном националном интересу;

4. *Преиспитивање штетних посљедица удаљавања школе од породице са интенцијом да родитељи буду значајно више укључени*, да преузму дио одговорности која им објективно припада, али одговорности коју могу носити у партнерству са институцијама образовања, јер је сасвим извјесно да они не могу бити педагошки оспособљени за одговорност која се очекује и која је, са разлогом, у њиховом најбољем интересу. Није ријеч о „професионализацији родитељства“ за функције система образовања, већ о благовременом „оспособљавању младих за брак и породицу“, за родитељске компетенције у васпитању и образовању, већ од средње школе, али далеко највише у оквиру свих студијских програма у систему

високошколског образовања, јер није логично да се занемари, у корист „ужег професионалног интересовања“, јако изражен „први животни проблем“ на који млади наилазе, брак, оснивање породице, рађање и подизање здравог потомства за „здраво друштво“.

На крају, али не мање значајно, вјероватно би најбољи избор могао бити оснивање и јачање научних институција окренутих будућности система образовања, којима кључна улога не би била само „идентификовање и дијагноза“ актуелних проблема образовања, поготово када се на такве резултате науке преспоро или никако не реагује (има тврдњи да пракса тек данас „прихвата промјене“ које су нуђене прије 10 и више година), већ активних „развојних научних институција“.

Литература

Амонашвили 1997: Ш. А. Амонашвили, *Школа живота,* Београд: Учитељски факултет.

Даубер 1994: H. Dauber, *Teorije škole*, Zagreb: Educa.

Грене1996: B. Greene, *Нове парадигме за стварање квалитетних школа,* Загреб: Алинеа.

Драјден, Вос 2004: G. Dryden, J. Vos, *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*, Београд: Тимграф.

Херера, Мандић 1989: A. Herrera, П. Мандић, *Образовање за XXI стољеће,* Сарајево: ООУР Завод за уџбеника и наставна средства „Свјетлост“.

Каменов, Спасојевић 2008: Е. Каменов, П. Спасојевић, *Предшколска педагогија*, Бијељина: Педагошки факултет.

Каменов, Спасојевић 2012: Е. Каменов, П. Спасојевић, *Методика васпитно-образовног рада са млађим школским узрастом и у припреми дјеце за школу*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милер 2001: B. Miler, *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima* – Priručnik za nastavnike, Sarajevo: Sarajevska tribina.

Ратковић 2007: *Школа – кризе и перспективе,* Нови Сад: Мисао.

Ратковић 2003: М. Ратковић, *Наставник у реформи школе,* Сремски Карловци: Каирос.

Ратковић 1996: М. Ратковић, *Школа у променама,* Београд: Учитељски факултет.

Спасојевић 2006: П. Спасојевић, *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања,* Бања Лука: Филозофски факултет.

Спасојевић 2003: П. Спасојевић, *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спасојевић 2011: П. Спасојевић, *Породична педагогија и одговорно родитељство*, Бијељина: Педагошки факултет.

Живорад М. Марковић[*]
Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Катедра за дидактичко-методичке науке

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915769M

Оригинални научни рад

СЛОБОДНО ВРЕМЕ СТУДЕНАТА ФАКУЛТЕТА ПЕДАГОШКИХ НАУКА УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ[**]

Увод

Појам и суштина слободног времена различито се одређују. Слободно време можемо схватити само ако га посматрамо са радом и положајем човека у раду, као интегрални део човековог времена, који је друштвено условљен и не може се изучавати без економских, политичких, културних и историјских чинилаца. У првобитној људској заједници слободно време настајало је у околностима борбе за самоодржање и било је прожето радом. Рад се у великој мери преплитао са активностима које имају религиозни и забавни карактер. Поделом друштва на класе појављује се слободно време које је привилегија владајуће класе у даљем друштвеном развоју.

У античким временима слободно време се природно уклапало у ритам живота, када су се разликовале активности природе „*отиум*“ (доколица), која доноси задовољство и активности природе „*неготиум*“ (негација доколице), која је пуна напора за задовољавањем елементарних потреба, нехармонична активност, са којом се личност заправо не идентификује. Истакнути француски социолог Dimazdije даје дефиницију доколице у којој је она представљена као *скуп занимања којима се јединка може до миле воље предати, било да се одмори, било да се разоноди, било да развије своје драговољно друштвено учешће, своје информисање или своје накнадно образовање, пошто се ослободила свих професионалних, породичних или друштвених обавеза* (Friedman i Naville 1972: 680).

Грци су сматрали да се човек остварује као човек пре свега у слободном времену, које треба проводити у медитацијама, размишљању, музици, филозофирању, јавним расправама по трговима, гледању комедија и трагедија, бављењу и учествовању на разним атлетским играма и

---

[*] 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 потпројекта „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.

свечаностима. У Риму је прихваћен грчки стил слободног времена – *отиум*. Римљани су слободно време проводили заједнички, на разним местима као што су: форуми, амфитеатри, купалишта, базени, стадиони, циркуси. У феудалном друштвеном систему црква и држава одређивале су свим друштвеним класама обим и садржај слободног времена. Главна девиза живота била је молитва и рад. Хуманизам и ренесанса доводе до великих промена у подручју поетике, вере, друштва и привреде, прокламују нову оријентацију слободног времена. Мишел Монтењ сматра да се у човековом животу морају избећи крајности млитаве и дремљиве доколице. Капиталистички систем је са становишта слободног времена најизразитија и најкарактеристичнија фаза у развитку људског друштва. Тек је марксизам скренуо пажњу на дијалектичко прожимање и целовитост радног и слободног времена стављајући „царство слободе“ са друге стране „нужности“. За Маркса *слободно време је пре свега време за слободан развитак индивидуа, њихових физичких и духовних снага и способности* (Маркс 1974: 274).

Анализом различитих схватања слободног времена може се рећи за слободно време д*а је друштвено условљен феномен, како историјски тако и класно, условљен је економски, културно, научно-технички и слично; представља интегрални део човековог времена, захваљујући чијим активностима човек ствара, развија и одређује своју суштину, радну и индивидуалну; да је вредносно обојено, што нарочито долази до изражаја кроз разне активности у слободном времену и да претпоставља (релативну) слободу избора* (Качавенда-Радић 1986). Слободно време има три важне функције: одмор, забава и разонода, развој личности (Dumazedier 1967 према: Илишин 2002). Кроз слободно време одвија се значајан део социјализације младих – део који их приближава њима самима али и друштву у коме живе.

По Каплану, слободно време је антитеза раду, нада или пријатно сећање и ишчекивање, психолошка перцепција слободе, и у тесној је вези са вредностима културе, као што је често, али не нужно прожето елементима игре и укључује широку скалу од безначајног и неважног до вредног и важног. По њему, свака активност може бити доколица и она није одређена садржајем, већ односом који појединац одржава с том активношћу (Божовићм 1979: 25).

У *Енциклопедијском речнику педагогије* налазимо да је слободно време оно време када је млади човек слободан од школе и школских обавеза, слободан од евентуалних других обавеза које од њега траже родитељи, када није окупиран пословима које од њега захтева друштво, а које он није преузео потпуно добровољно. Такође, у *Педагошком речнику*, слободно време се објашњава као време које особа проводи ван редовног, обавезног, позивног и домаћег, или било каквог рада или извршавања задатака, тј. као време које служи за разоноду, одмор и рекреацију.

Педагошку проблематику слободног времена обрадио је Јанковић (1967) и, по њему, слободно време јесте онај део времена којим располаже појединац изван својих професионалних, друштвених и породичних обавеза, у циљу одмора, рекреације и развоја личности, а у оквирима природне и друштвене условљености и реалности средине у којој појединац живи и делује. Слободно време не значи за појединца беспослицу, већ је то време којим човек располаже према својим хтењима и склоностима, када на њега не делује никаква сила и обавезност, већ је његово понашање подређено само његовом убеђењу, вољи и интересима, у складу с општим условима и околностима у којима живи. Слободно време сматра важним чиниоцем васпитања (Лешник 1986: 281-286). Слободно време представља скуп активности којима се појединац по својој вољи може потпуно предати, било да се одмара или забавља, без обзира да ли тиме повећава ниво своје обавештености или своје образовање, било да се добровољано друштвено ангажује или да остварује своју слободну стваралачку способност када се ослободи својих професионалних, породичних и друштвених обавеза (Божовић 1987: 67).

Коковић (1997) слободно време описује као оно време које је потпуно ослобођено од непосредних радних обавеза – оно представља крај и завршетак рада, док Трнавац и Ђорђевић (1997) слободно време дефинишу као време које нам преостаје кад завршимо све своје радне, школске, породичне и друштвене обавезе и њиме можемо располагати према своме нахођењу, без спољне присиле и принуде, како нам лично одговара и на начин на који нам највише одговара. Дакле, слободно време је део времена који нам преостаје после извршавања професионалних, друштвених и породичних обавеза. Оно је веома значајно за савременог човека, јер му служи за одмор, обнављање енергије, повећање продуктивности, рекреацију и релаксацију. Предмет овог истраживања представља слободно време студената Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Циљ истраживања је био да се утврди евентуална разлика у структури слободног времена студената, као и идентификација појединих животних навика студената које могу имати утицаја на опредељења према упражњавању спортско-рекреативних активности у оквиру слободног времена.

Истраживање је било трансверзалног карактера, уз примену Survay метода реализовано у првом семестру школске 2013/2014. са студентима прве и друге године Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Као инструмент истраживања примењен је анкетни упитник, посебно конструисан за ово истраживање, са осам питања затвореног типа са могућношћу на два и више одговора. Узорак испитаника обухватио је 167 студената подељених у два посебна субузорка - према критеријуму пола, и то: субузорак од 37 студената и субузорак од 130 студенткиња. У обради података добијених емпиријским истраживањем, поред поступака дескриптивне статистике за утврђивање значај-

ности разлика између слободног времена студената и студенткиња, примењен је Pearsonov χ^2 тест.

Резултати истраживања

Према истраживањима урађеним за потребе израде Националне стратегије за младе, студенти када не уче и не спавају, највише слушају музику и излазе у град у циљу разоноде и забаве. Управо то потврђују и резултати у овом истраживању где 54.1% студената и 59.2% студенткиња своје слободно време проводе у забави и разоноди, изласцима и дружењима у циљу социјализације.

Табела 1. *Најбитније функције слободног времена у односу на пол*

			Које су, по Вама, најбитније функције слободног времена?			Укупно
			Активности намењене одмарању	Активности намењене разоноди и забави	Активности намењене развитку личности	
Пол испитаника	Мушки	*f*	7	20	10	37
		%	18.9%	54.1%	27.0%	100.0%
	Женски	*f*	9	77	44	130
		%	6.9%	59.2%	33.8%	100.0%
Укупно		*f*	16	97	54	167
		%	9.6%	58.1%	32.3%	100.0%

χ^2=4.873, *df*=2, *p*=0.087

Садашњи студенти имају три сата мање слободног времена у односу на студенте од пре десет година и зато најмање времена и проводе у пасивном одмору, што потврђују резултати истраживања, где уочавамо да студенткиње још мање проводе слободног времена у одмарању, свега 9.6%. Вредности χ^2-testa и ниво статистичке значајности указују да нема статистички значајних разлика између студената и студенткиња у односу најбитније функције слободног времена (Табела 1).

Увидом у Табелу 2 можемо констатовати да постоји статистички значајна разлика између студената и студенткиња са нивоом статистичке значајности од p=0.006 у односу на најбитнији тип слободног времена за стварање креативних вредности. Студенти посебно истичу значај слободног времена за игру, а студенткиње за уметност. Мас медији све више потискују културне институције као што су библиотеке, позоришта и музеји, а опада и вредност образовних институција. Углавном студенти

проводе време на интернету, који постаје инструмент у социјализацији. Слабљење веза услед недостатка директне комуникације условљава стварање вештачких заједница у оквиру којих се студенти виртуелно друже, флертују, заљубљују, проналазе партнере. У Србији, како Мрђа (2011) констатује, 83% студената не одлази у музеје, а око 70% њих веома ретко посећује галерије, културно-историјске споменике, археолошка налазишта, позоришне представе, књижевне вечери, биоскоп. Студенти су најзаинтересованији за одлазак у клубове и на спортске догађаје, па на концерте. Музеји су институције културе које најмање посећују студенти у Србији. Тако је и са галеријама – у свим универзитетским центрима убедљиво је најмање интересовање студената за ликовне садржаје.

Табела 2. *Најбитнији тип слободног времена у односу на креативне вредности*

			Који је тип слободног времена најбитнији за човека у односу на креативне вредности?					Укупно
			Повезаност човека са једном особом	Узајамна повезаност човека са другим људима	Утицај мас медија на човека	Игра и слободно време	Слободно време кроз призму уметности	
Пол испитаника	Мушки	*f*	0	18	0	17	2	37
		%	0.0%	48.6%	0.0%	45.9%	5.4%	100.0%
	Женски	*f*	2	88	1	22	17	130
		%	1.5%	67.7%	0.8%	16.9%	13.1%	100.0%
Укупно		*f*	2	106	1	39	19	167
		%	1.2%	63.5%	0.6%	23.4%	11.4%	100.0%

χ^2=14.378, *df*=4, *p*=0.006

Студенти истичу да је слободно време за њих рекреација и активан одмор (67.6%), а за студенткиње првенствено је то време ослобођено од организованог рада (34.6%) и са, такође, високим процентом од 32.3% рекреација и активан одмор. Разлика у поимању слободног времена између студената и студенткиња условила је статистички значајну разлику са нивоом статистичке значајности од p=0.001.

Табела 3. *Појам слободно време у односу на пол*

			Шта је, по Вама, слободно време у односу на понуђене тврдње?							Укупно
			Фактор еманципације	Време ослобођено од организованог рада	Доколица	Непродуктивно трошење радног времена	Услов за рекреацију и активан одмор	социјализацију и хуманизацију	функцији самовредновања и самоидентификаци	
Пол испитаника	Мушки	*f*	1	4	1	1	25	1	4	37
		%	2.7%	10.8%	2.7%	2.7%	67.6%	2.7%	10.8%	100.0%
	Женски	*f*	4	45	4	0	42	24	11	130
		%	3.1%	34.6%	3.1%	0.0%	32.3%	18.5%	8.5%	100.0%
Укупно		*f*	5	49	5	1	67	25	15	167
		%	3.0%	29.3%	3.0%	0.6%	40.1%	15.0%	9.0%	100.0%

χ^2=22.983, *df*=6, *p*=0.001

Физичко-рекреативне активности (интересовања за шетњу, излете, путовања, спортске активности и сл.) преовладавају код студената са 75.7%, а код студенткиња са 70.8%. Хедонистичко-хазардне активности најмање се упражњавају код студената и студенткиња. На другом месту јесу културно-естетске и образовне активности. Ово се и очекивало имајући у виду избор будућег занимања. Између студената и студенткиња не постоји статистички значајна разлика у односу на изабрану упражњавану активност у току слободног времена.

Идентификовање фактора који утичу на одрасле да се определе за физичку активност многобројни су и могу бити у вези са вредносним ставовима, социјалним окружењем, структуралним и културним баријерама (Brett et al 2002). Према истраживању Centers for Disease Control and Prevention (1997), девојке и дечаци имају другачија интересовања за одређене активности, различитих су уверења, перцепција, имају другачије мотиве и баријере у вези са физичком активношћу. Студенти су више заинтересовани за такмичења, док девојке своје физичко ангажовање превасходно виде у функцији регулисања телесне масе (Табела 4).

Табела 4. *Упражњавана активност у слободном времену у односу на пол*

			У односу на стил живљења, која активност преовладава у слободном времену код Вас?						Укупно
			Физичко-рекреативне активности (интересовања за шетњу, излете, путовања, спортске активности и сл.)	Алтруистичко-педагошке активности (хуманитарне и васпитне активности)	Културно-уметничке активности (посматрање, доживљавање и стварање културних добара у области музике, књижњвности, филмске, позоришне	Мануелно-делатне активности (доминирају радне активности и радно стваралаштво као хоби)	Хедонистичко-хазардне активности (хазардне игре, авантуре и сл.)	Образовне активности (активности за стицање знања, умећа и навика, те развијање одређених интелектуалних способности)	
Пол испитаника	Мушки	*f*	28	0	5	1	0	3	37
		%	75.7%	0.0%	13.5%	2.7%	0.0%	8.1%	100.0%
	Женски	*f*	92	6	9	8	5	10	130
		%	70.8%	4.6%	6.9%	6.2%	3.8%	7.7%	100.0%
Укупно		*f*	120	6	14	9	5	13	167
		%	71.9%	3.6%	8.4%	5.4%	3.0%	7.8%	100.0%

χ^2=5.362, df=5, p=0.373

Породица и локална средина, по схватању студената, највише утичу на организацију и реализацију различитих облика слободног времена. Велике процентуалне разлике између студената и студенткињаје јесу при ставу студенткиња да су васпитно-образовне институције и институције културе (библиотеке, музеји, галерије, позоришта, домови културе) најорганизованије и омогућавају различите садржаје у слободно време. Студенти дају важност дечијим, омладинским и другим друштвеним организацијама, као и средствима масовне комуникације. Ставови

студената и студенткиња у односу на најорганизованије факторе у омогућавању провођења различитих облика слободног времена, условили су статистички значајну разлика са нивоом статистичке значајности од p=0.000 (Табела 5).

Табела 5. *Фактори по нивоу организованости у омогућавању провођења различитих облика слободног времена*

			Који од наведених фактора по нивоу организованости омогућава провођење различитих облика слободног времена:					Укупно
			Васпитно-образовне институције (дечији вртићи, предшколске установе, школе, ученички домови и интернати, установе за	Породица и локална средина	Институције културе (библиотеке, музеји, галерије, позоришта, домови културе)	Дечије, омладинске и друге друштвене организације	Средства масовне комуникације (штампа, радио, телевизија и филм)	
Пол испитаника	Мушки	*f*	5	17	0	6	9	37
		%	13.5%	45.9%	0.0%	16.2%	24.3%	100.0%
	Женски	*f*	36	41	29	15	9	130
		%	27.7%	31.5%	22.3%	11.5%	6.9%	100.0%
Укупно		*f*	41	58	29	21	18	167
		%	24.6%	34.7%	17.4%	12.6%	10.8%	100.0%

χ^2=20.927, df=4, p=0.000

Рекреативни карактер спортско-рекреативних активности са веома високим процентома код студената од 91.9% и 97.7% код студенткиња, указује да се само 3.6% бави професионално врхунским спортом и свакодневним рекреативним садржајима. Добијене вредности нису условиле статистички значајну разлику између студената и студенткиња у односу на карактер спортско-рекреативних активности (Табела 6). То потврђују и подаци добијени у истраживању Марковића 2009, када је и том

приликом констатован веома мали проценат активних спортиста на Педагошком факултету у Јагодини.

Табела 6. *Карактер спортско-рекреативних активности*

			Уколико преовладавају спортско-рекреативне активности, да ли су оне?		Укупно
			Рекреативног карактера	Професионалног - такмичарског карактера	
Пол испитаника	Мушки	*f*	34	3	37
		%	91.9%	8.1%	100.0%
	Женски	*f*	127	3	130
		%	97.7%	2.3%	100.0%
Укупно		*f*	161	6	167
		%	96.4%	3.6%	100.0%

χ^2=2.798, df=1, p=0.094

Најучесталија активност код студената јесте фудбал са 48.6%, затим следи трчање, са 27.0% и кошарка, са 16.2%. Студенти су и у Америци дупло више заинтересовани за спортске игре као што су фудбал и кошарка или трчање (U.S. Department of Health and Human Services, 1996).

Код студенткиња имамо сасвим другу ситуацију, где шетња представља омиљену и радо упражњавану активност у слободном времену, са 16.2%, затим следи трчање, са 23.1% и аеробик са 10.0%. Godin & Shephard (1986) утврдили су да су девојке мање убеђене да им физичка активност може помоћи у очувању здравља или побољшању телесног изгледа. Студенткиње не учествују у високоризичним спортовима и више су заинтересоване за индивидуалне физичке активности, као што су шетња, аеробик или плес.

Оно што привлачи пажњу јесте такав избор активности који не повлачи за собом материјалне трошкове студената. Ходање и трчање у природи, као основни природни облици кретања могу се упражњавати индивидуално, у пару или мањим групама. Не захтевају посебне материјално-просторне услове, организацију, термине и др. Могу да се упражњавају било када и било где на свежем ваздуху. Избор активности условио је статистички значајну разлику између студената и студенткиња са нивоом статистичке значајности од p=0.000 (Табела 7).

Табела 7. *Најучесталија спортско-рекреативна активност*

			Коју спортско-рекреативну активност најчешће упражњавате у слободном времену?													Укупно
			Кошарка	Трчање	Фудбал	Шах	Одбојка	Шетња	Ролери	Бицикл	Аеробик	Гимнастика	Рукомет	Плес	Бокс	
Пол испитаника	Мушки	*f*	6	10	18	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	37
		%	16.2%	27.0%	48.6%	2.7%	2.7%	2.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Женски	*f*	0	30	0	0	4	73	3	3	13	1	1	1	1	130
		%	0.0%	23.1%	0.0%	0.0%	3.1%	56.2%	2.3%	2.3%	10.0%	0.8%	0.8%	0.8%	0.8%	100.0%
Укупно		*f*	6	40	18	1	5	74	3	3	13	1	1	1	1	167
		%	3.6%	24.0%	10.8%	0.6%	3.0%	44.3%	1.8%	1.8%	7.8%	0.6%	0.6%	0.6%	0.6%	100.0%

χ^2=113.156, df=12, p=0.000

Увидом у Табелу 8 можемо констатовати да само 2.7% студената и 20.0% студенткиња уопште не вежба. Недељно једном или два пута вежба 37.8% студената, а 40.0% студенткиња. Три пута недељно вежба 40.5% студената, а 20.8% студенткиња. Пет пута недељно вежба 13.5%, студената, а 9.2% студенткиња. Свакодневно вежба 5.4% студената и 10.0% студенткиња. Свакодневна физичка активност сматра се суштинским елементом у животном стилу сваког појединца, која је сама по себи основа идеје о „унапређењу здравља“ (Братић 2013: 14).

Оно што привлачи пажњу јесте највећа процентуална заступљеност од три вежбања недељно код студената и два недељна вежбања код студенткиња. Обавезе на Факултету са преподневним и поподневним предавањима, бежбама, консултацијама и другим обавезама, не дозвољавају више слободног времена за упражњавање омиљене спортско-рекреативне активности. Истраживања указују да узраст 15-19 година више вежба, и то посебно дечаци у жељи да у том периоду физички што лепше изгледају. Ту је и питање за све наставнике и професоре у основним и средњим школама да ли су својим ликом и односом усадили код својих ученика свакодневну потребу за физичким вежбањем и да ли се то вежбање у довољној мери одомаћило.

Један од основних разлога лоших животних навика у већини земаља препознат је у лошем квалитету школског физичког васпитања. Подаци су указали да се од 1990. године врши маргинализација физичког

васпитања. Последице се сагледавају кроз усвојен животни стил јер се оне у доброј мери стичу кроз школске предмете и наставу физичког васпитања. Уколико се настави физичког васпитања приступи на неадекватан и неквалитетан начин или се она заврши у раном добу, ученици су подложни иступању од физичке активности, са последицом да је не упражњавају ни касније, јер нису усвојене ни вештине ни навике неопходне за редовно бављење физичком активношћу током животног века (Hardman 2008).

Табела 8. *Број недељних вежбања*

			Колико пута недељно вежбате?					Укупно
			Не вежбам	1-2 пута недељно	3 пута недељно	5 пута недељно	Вежбам сваког дана	
Пол испитаника	Мушки	*f*	1	14	15	5	2	37
		%	2.7%	37.8%	40.5%	13.5%	5.4%	100.0%
	Женски	*f*	26	52	27	12	13	130
		%	20.0%	40.0%	20.8%	9.2%	10.0%	100.0%
Укупно		*f*	27	66	42	17	15	167
		%	16.2%	39.5%	25.1%	10.2%	9.0%	100.0%

χ^2=11.037, df=4, p=0.026

Закључци

Физичка активност основна је потреба људског организма. Смањена физичка активност у Европи одговорна је за око 600000 смрти годишње. Две трећине особа изнад петнаест година старости у Европској унији не постижу препоручен ниво физичке активности (WHO - Regional Office for Europe, 2006). Социо-економски статус у директној је вези са упражњавањем спортско-рекреативних активности у слободном времену. Хипокинезија представља највећи здравствени проблем многих земаља. Промена начина живота, укључујући већи обим спортско-рекреативних активности може да доведе до смањења броја болести или преране смрти.

Истраживање које је спроведено на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу обухватило је 37 студената и 130 студенткиња. На основу добијених података може се уочити тренд да студенти одсликавају просечну студентску популацију у Србији, а и у земљама Европе и Америке. Анализирани резултати показују да:

- ✓ најбитније функције слободног времена јесу активности намењене разоноди и забави;
- ✓ узајамна повезаност човека са другим људима јесте најбитнији тип слободног времена у односу на креативне вредности;

- ✓ код студената слободно време првенствено представља услов за рекреацију и активан одмор, а код студенткиња време ослобођено од организованог рада;
- ✓ физичко-рекреативне активности (шетња, излет, путовање, спортске активности и сл.) јесу највише упражњаване у слободном времену студената и студенткиња;
- ✓ породица и локална средина јесу веома важни фактори у омогућавању провођења различитих облика слободног времена;
- ✓ карактер спортско-рекреативних активности јесте претежно рекреативног карактера код оба пола и
- ✓ најучесталија спортско-рекреативна активност код студената јесте фудбал, а код студенткиња шетња.

Општа констатација јесте да физичко васпитање које је 1996. године укинуто на већини универзитета у Србији треба у што скорије време вратити студентима у циљу изграђивања, унапређења и очувања њихових био-психо-социјалних карактеристика.

Литература

Божовић 1979: Р. Божовић, *Искушење слободног времена,* Београд: Младост.

Братић 2013: М. Братић, *Физичка активност – стање, тренд, потреба и препоруке*, у: М. Јовановић, Ђ. Нићин (ур.), *Трећа међународна конференција* „Спортске науке и здравље“, 15. 3. 2013, Бања Лука, Зборник радова, Бања Лука: Паневропски универзитет Апеирон.

Brett et al. 2002: A. Brett et al, Using ethnography to improve intervention design, *American Journal of Health Promotion*, 16 (6), 331–340.

Буђа 1995: И. Буђа, „Вратимо школска такмичења аматерима“, у: *Физичка култура*, (3-4).

World Health Organization 2003: *The European Health Report 2002.* (*Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, WHO Regional Publications*), <http:/www.who.dk/europeanhealth-report>, 29. 11. 2014.

World Health Organization 2005: *The challenge of obesity in the WHO European Region*, Copenhagen, Bucharest, Fact sheet EURO/13/05.

Godin, Shephard 1986: G. Godin, J. Shephard, „Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9“, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 41–52.

Енциклопедијски рјечник педагогије 1963: *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб: Матица хрватска.

Илић, Мијатовић 2006: С. Илић, С. Мијатовић, *Историја физичке културе*, Београд: Д.Т.А. ТРАДЕ.

Јанковић 1973: В. Јанковић, *Слободно вријеме у савременој педагошкој теорији и пракси*, Загреб: ПКЗ.

Јешић 2009: Д. Јешић, *Домска педагогија*, Јагодина: Педагошки факултет.

Качавенда-Радић 1986: Н. Качавенда-Радић, „Слободно време и образовање“, *Културни живот*, (6-7).

Коковић 1997а: Д. Коковић, *Слободно време и масовна култура*, Београд: Просвета.

Коковић 1997б: Д. Коковић, *Слободно време и преступништво младих*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Лешник 1986: Р. Лешник, „Педагогија слободног времена неизбјежан захтјев садашњости“, у: *Педагогија*, (3), 281-286.

Marković, Ignjatović 2009: Z. Marković, A. Ignjatović, „Assessment of physical ability as a criterion of selection of students of pedagogy and teacher training faculty“, u: S. Divljan (eds.), *International Conference* „Promoting Teachers Education – from intake system to teaching practice” 19-20. 5. 2009, Jagodina: Facultu of Education in Jagodina.

Маркс 1974: К. Маркс, *Темељи слободе*, Загреб: Напријед.

Матић и сар. 1982: Матић и сар., *Аксиолошке и методолошке основе ревалоризације телесног кретања-вежбања*, Београд: ФФВ.

Мрђа 2011: С. Мрђа, *Културни живот и потребе студената у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развитка

Нешић и сар. 2011а: М. Нешић и др., *Индекс телесне масе као чинилац опредељења према спортско-рекреативним активностима на универзитету*, у: В. Лолић (ур.), *Прва међународна конференција „Спортске науке и здравље*“, Бања Лука, Зборник радова, Бања Лука: Паневропски универзитет Апеирон, 37-46.

Нешић, Кубуровић 2011б: М. Нешић, Д. Кубуровић, *Ставови студената према универзитетском спорту*, у: В. Бунчић (ур.), *IV тђународна интердисциплинарна стручно-научна конференција* „Васпитно-образовни и спортски хоризонти“, Зборник радова, Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 128-136.

Нићин и др. 2009: Ђ. Нићин и др., *Спортске активности студената у функцији болоњског процеса*, у: В. Бунчић (ур.), *II међународна интердисциплинарна научно-стручна конференција* „Настава и болоњски процес“, Зборник радова, Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 252-259.

Степановић и др. 2009: И. Степановић и др., „Обрасци понашања младих током слободног времена“, *Социологија*, 3, 247-261.

Трнавац, Ђорђевић 1997: Н. Трнавац, Ј. Ђорђевић, *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Урошевић 1996: Т. Урошевић, „Рад спортских секција у домовима ученика средњих школа“, *Физичка култура*, (3).

U. S. Department of Health and Human Services, Physical activity and health 1996: *A report of the surgeon general. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention*, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

Friedman, Naville 1972: G. Friedman, P. Naville, *Sociologija rada*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Hardman 2008: K. Hardman, „Physical education in schools: a global perspective“, *Kinesiology*, 40 (1), 5-28.

Centers for Disease Control and Prevention 1997: Centers for Disease Control and Prevention, *Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people 1997*, Morbidity and Mortality Weekly Report, 46 (RR6), 1–36.

Славиша В. Јењић*
Желимир Ж. Драгић**
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915783J

Стручни рад

УЧЕЊЕ О ПРОШЛОСТИ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА – СЛОБОДА ИЛИ СПОСОБНИ ВЛАДАРИ И ВЕЛИКА ОСВАЈАЊА

Прошлост нашег народа посматрана кроз вијекове даје нам за обавезу да ученицима млађег основношколског узраста омогућимо учење о слободи, њеној вриједности и нашој потреби за слободом. Настава познавања друштва у петом разреду је најпогоднија за то. Учити о прошлости, патњама и страдањима не значи стварати мржњу према другима због некадашњих патњи, већ, напротив, створити разумијевање да је слобода потребна свим народима и појединцима.

Настава познавања друштва у петом разреду основне школе, према Наставном плану и програму, има за циљ да „оспособи ученике за разумијевање друштвених односа, да схвате њихову међусобну условљеност и повезаност; да заинтересује ученике за активно усвајање знања те да допринесе примјени стечених знања“ (Наставни план и програм за основну школу 2014: 240). Овако дефинисан циљ реализује се кроз више постављених задатака наставе. Један од задатака јесте да ученици упознају борбе и жртве српског народа за национално, социјално, културно и економско ослобођење у прошлости и развију љубав према отаџбини. Овај задатак потребно је реализовати, између осталог, кроз наставне теме *далека прошлост*, за коју је предвиђено тринаест часова, и *прошлост,* за коју је у Наставном плану и програму предвиђено 15 часова.

Фонд часова одређен у Наставном плану и програму даје релативно довољно простора и времена да се реализује горе наведени задатак наставе. Но, то ипак није могуће ако је уџбеник који се користи у настави једини извор информација за ученике. Уџбеник је само једно од наставних средстава које ученици и наставник користе у наставном процесу. „Данас уџбеник није и не може бити једини извор знања, једина књига из које ученик учи. Вриједност уџбеника утврђује се и према томе колико и како упућује ученика на остале изворе знања, колико омогућава комуникацију са њима, колико и како остварује везу са осталим изворима знања који се појављују у процесу образовања и самообразовања и на које се уџбеник позива у широј разради неког знанственог или стручног подручја“ (Педагошка енциклопедија 1989: 472). Имајући све ово у виду, долази се до закључка да је за наставу познавања друштва, приликом обраде наставне

* batojenjic@gmail.com
** zelimir.dragic@unibl.rs

теме прошлост, уџбеник обавезно наставно средставо које ученицима даје смјернице за потпуније учење о прошлости и друштвеним појавама.

Уџбеник неће допринијети потпуном разумијевању слободе као друштвене вриједности. Наиме, појам слобода требали би разумјети као појам друштвена слобода. Стога је овдје потребно дефинисати и термин друштвена слобода. „Област друштвена слобода дефинише се као зависност искључиво од закона који постављају ограничења само онда када би неограничена права једних могла да угрозе или ограниче природна и законска права других“ (Крстић 1996: 614). Учењем о освајањима у прошлости ученици треба да разумију да се освајањима туђих територија, а уз то примјеном физичке силе, угрожавају права других, па према томе и права на слободу. Онај ко угрози нечију слободу намеће своје законе, или за ученике прихватљивије речено, правила понашања. Угрожавање друштвене слободе неминовно води и угрожавању индивидуалне слободе као крајњем циљу сваке индивидуе. Стога је интересантно запажање Бојановића који констатује да „у већини друштава данас живе три схватања о значењу људског живота: да је живот појединца подређен вишем циљу, да је смисао живота у остваривању заједничких интереса чланова друштва и да је крајња сврха постизање што већег степена индивидуалне слободе“ (Бојановић 2004: 69). Личност која живи у слободном друштву може се доказивати, постићи своју индивидуалну слободу. Индивидуалну слободу и предности слободног друштва ученици у петом разреду треба да схватају управо кроз наставу познавања друштва.

Како реализовати наставу познавања друштва?

Претходно је констатовано да за учење о слободи уџбеник, али и предавања наставника, неће бити довољни за потпуно разумијевање појма слободе. Јасни су циљ и задаци наставе познавања друштва у петом разреду, али у уџбенику се више говори о прошлости, великим освајањима и освајачима. Термин слобода помиње се само два пута у цијелој наставној теми. Сматрамо да то није довољно да ученици разумију термин и значење слободе, као и схватање њених вриједности. Стога би ефекти наставе познавања друштва били већи ако би се избјегао традиционализам у виду предавања (често проширивање информација које се налазе у уџбенику) од стране наставника и учења садржаја који се налазе у уџбенику, од стране ученика. То се може постићи интеграцијом наставних садржаја, реализацијом одређених ученичких пројеката, и наравно, примјеном савремених информационих технологија. Додаћемо томе и стицање одређених знања кроз посјете и излете ученика.

Интеграција наставних садржаја из више наставних предмета даће боље резултате у разумијевању појма слободе, него учење о слободи у појединим наставним предметима, конкретно у познавању друштва у петом разреду основне школе. Дакле, садржаји који се уче о слободи могу се

интегрисати у оквиру више наставних дана. „Садржајна интеграција најчешћи је и најприкладнији облик коришћења интегрисане наставе у основној школи. Настава се одвија око јасно дефинисане средишње теме са јасно дефинисаним циљевима. Основна сврха садржајне интеграције јесте самостално усвајање чињеничног (декларативног) знања, а током стицања чињеничног знања ученици стичу и различите вјештине (процедурално знање)“ (Чудина-Обрадовић, Брајковић 2009: 32). Ако бисмо ученицима дали за обавезу да проучавају значење саме ријечи слобода, они би то могли остварити кроз више наставних предмета, међу којима би свакако било и познавање друштва. Садржајна интеграција повезује се са предметном интеграцијом, нпр. познавање друштва – српски језик – ликовна култура – музичка култура. У оквиру једне или више радних седмица може се реализовати једна наставна тема у оквиру интегрисане наставе, а централна тема била би слобода. Свакако би ученици о слободи много научили, а знања би била потпунија.

Проучавање слободе за ученике може бити интересантно и ефикасно примјеном пројектне наставе. Без намјере да овдје елаборирамо пројектну наставу, њену специфичност у организацији и реализацији, истаћи ћемо да *слобода* може бити тема једног од ученичких пројеката. Оваква настава „омогућава ученику да у складу са својим интересовањима и способностима планира, доноси одлуке, организује и реализује истраживање; изрази своје индивидуалне карактеристике, попут иницијативности, самосталности, креативности; чиме он потпуно стиче нова теоријска знања, али уједно развија и своје практичне способности“ (Гомбар 2011: 110). Ученици петог разреда ће се сигурно више интересовати за слободу ако би о њој радили један одјељењски пројекат који би укључивао теоријско проучавање, прикупљање различитих материјала о слободи и презентовање добијених резултата. Овакав пројекат би сигурно трајао више недјеља, ученици би били активни, интерсовање велико, а знања трајна. Међутим, пројекат не мора да буде искључиво на нивоу одјељења. Ученици могу да реализују личне или групне пројекте. Истраживање, проучавање и прикупљање материјала о слободи би сигурно водило њеном бољем разумијевању.

Савремена настава у нашем друштву, иако организована по разредно-предметном систему, примјетно брише елементе традиционализма, уводе се иновативни модели рада, информационе технологије постају њен саставни дио. Све то омогућава усвајање много више информација него што је учење садржаја који се налазе у уџбенику. Савремене информационе технологије омогућавају да ученици схвате живот у ропству или окупацији, борбу за слободу и наравно њено правилно вредновање. То је могуће ако:

- приказујемо одгововарајуће слајдове на Powerpoint презентацијама;
- погледамо филм о окупацији, борби за слободу, живот под туђинском влашћу;

- усмјеримо ученике да интернет користе у проучавање, а не само за друштвене мреже и игре;
- стварамо базу ученичких радова и података о задатој теми, итд.

Учење о прошлости у настави познавања друштва биће најефикасније употребом савремених наставних медија. Ако у многим садржајима ученике можемо одвести да посматрају изворну стварност, немамо могућности да их одведемо да посматрају прошлост. Приказивање филма, слика, тонских записа и слично, најбоља су замјена за изворну стварност. Поред претходно наведеног, никако се не смију искључити излети и посјете одговарајућим установама које су свједоци прошлости и борбе за слободу.

Излети и посјете у функцији учења о слободи

Садржаји наставе, ваннаставне активности, слободне активности ученика уз константно повећање општег знања, траже да се школе прилагоде и успјешно одговоре захтјевима времена. Императив данашње школе јесте школа будућности. „Школа будућности треба да буде све мање школа у традиционалном значењу (у којој доминирају наставне активности), а све више носилац организованог учења и разноврсних друштвених, културних и васпитних акција и програма у заједништву са све већим бројем чинилаца своје средине“ (Николић 2008: 268). Средину и њене факторе битне за реализацију наставе познавања друштва треба искористити за разумијевање друштвених односа, прошлости, слободе и живот у будућности.

За српски народ XX вијек сигурно ће остати забиљежен као вијек страдања, патњи, али истовремено великих побједа и успјеха, а многа од мјеста гдје су се дешавала страдања данас су национални паркови, споменици, мјеста на којим се може сазнати колика је цијена слободе. Стога ова мјеста треба посјетити, управо ради прикупљања многих, за ученике важних информација о слободи и „њеној високој цијени“. Посјете и излети на ова мјеста поред свих вриједности имају и посебну вриједност, а то је сазнавање о истини о прошлости. Стога за учење о истини о прошлости, страдањима, слободи и повезивању прошлости и садашњости неопходно је организовати посјете и излете на значајна мјеста.

Посјета је одлазак ученика у непосредну околину школе, у трајању од једног или два наставна час, са циљем да ученици стекну и прошире знања о садржају који се у школи обрађује. Ученицима ће бити интересантније, а знања квалитетнија ако за разумијевање слободе организујемо посјете:

- историјским музејима, како би видјели поставке које говоре о прошлости, а повезани су са слободом;
- изложбама са тематским поставкама;

- националним парковима, споменицима, важним историјским мјестима;
- различитим манифестацијама уприличеним за важне датуме, итд.

Већ је наглашено да се посјете организују у трајању од једног или два наставна часа. Дакле, погодне су за школе које у свом ближем окружењу имају музеј, национални парк, споменик и сл. Међутим, школе које то у својој близини немају, неће ускратити ученицима да виде поставке музеја, споменике, изложбе. Ове школе организоваће једнодневне излете на интересантна мјеста.

Ученици радо прихватају одласке на излете, јер поред сазнајног имају и рекреативни карактер. Излет је „организовани полудневни, једнодневни или вишедневни одлазак ученика са наставницима у ближу или даљу околину школе с циљем реализације наставних садржаја“ (Јењић 2014: 167). Планирање и извођење излета обично обухвата одласке на више различитих мјеста у широј околини школе. Неко од тих мјеста може бити и важно културно-историјско подручје, каквих је у нашој републици много. Одласком на излете ученици ће бити у прилици да сазнају важност неког спомен-обиљежја, а свако од тих мјеста има посебну вриједност у схватању слободе.

Иако су посјете и излети за дјецу интересантни, релативно лаки за организацију, треба их ускладити са наставним садржајима. То значи да би се излети и посјете требале нужно повезивати са наставом познавања друштва. Непосредни боравак на мјесту гдје се нешто дешавало даће много боље резултате од приче или посматрања слика у учионици.

Повезивање прошлости и слободе у настави познавања друштва

Сигурно је да се настава познавања друштва може реализовати тако да ученици разумију слободу и њене вриједности. Наравно, потребно је уважити неке од претходно наведених препорука. Истакли смо да је уџбеник само једно од наставних средстава неопходних за реализацију наставе. Ако би био једини извор информација, уз наставникова предавања, настава би изгубила смисао, циљ наставе се не би остварио. То наводимо након анализе наставне теме *Прошлост*.

Треба истаћи да није лако обрадити цијелу прошлост у неколико наставних јединица. Ипак, у свакој наставној јединици говори се о великим и значајним владарима, освајањима и борбама као свједоцима или обиљежјима прошлости. Вјероватно би било интересантно проучити и описати како је изгледао живот након борби и ослобађања од туђинске валсти.

Ученици, читајући уџбеник, научиће да је „Душан Силни био способан владар и храбар ратник. Освојио је велики дио Грчке, а српску државу проширио према сјеверу, до Дунава. Када је завршио освајања Душан се крунисао за цара у петој деценији 14. вијека. Србија је тада постала царство“ (Пашалић, Станојловић, Вукадин 2013: 79). Овдје треба пазити да ученици не донесу закључак да је потребно некога поробити да

би живио у царству. Ученици ће учити већ у сљедећим наставним јединицама да су српске територије и државе освајали други и да је био тежак живот под окуптором. И све што ће научити јесу историјске чињенице. Но, овдје се налази и одређени несклад у тумачењу чињеница. Наиме, ако је Душан Силни проширио државу, то је урадио тако што је нечије територије освајао, као што су и други освајали наше територије. Какав је био живот оних које смо ми освојили? Пожељно би било истаћи ученицима да прије десетак вијекова није било уређених држава као данас.

Добро је да ученици уче и знају ко је био Милош Обилић, кнез Лазар, Живојин Мишић, Гаврило Принцип и други јунаци и војсковође из наше историје. Но, поимање многих наших јунака из наше историје неће бити потпуно ако ученици не схвате да су те личности забиљежене у историји зато што су се борили за слободу свог народа, а не за личну славу.

Учењем о прошлости ученици ће запазити да је на нашим просторима кроз историју постојало више држава, на истој територији. Свака од њих је постојала или постоји одређени временски период, са мањом или већом територијом. Некада су државе биле самосталне, а некада окупиране. Држава је углавном давала сигурност њеном становништву, а становништво је настојално очувати државу. Дакле, људи су имали слободу онолико колико је држава била јака и уређења. Требало би направити поређење о животу у својој држави и животу под туђинском влашћу. Или, о животу оних који немају своју државу, а све са циљем потпуног разумијевања друштвене и индивидуалне слободе.

Закључна разматрања

Познавање друштва у петом разреду омогућава да ученици упознају односе у друштву, природно-географске и друштвено-географске карактеристике републике и државе. Издваја се и учење о прошлости, а оно представља увођење ученика у наставу историје, када ће много детаљније упознати прошлост. Зато од ученика не треба тражити да знају све појединости наше прошлости, али тражити ипак да владају одређеним историјским чињеницама. Акценат у овом раду стављен је на разумијевање слободе и свих њених вриједности.

Повезивање садржаја који се обрађују у учионици са наставом и учењем изван учионице даће најбоље резултате. Зато су овдје истакнуте вриједности посјета музејима, споменицима, изложбама, значајним манифестацијама, као и организацији излета. Све има за циљ да се прошире и боље разумију садржаји предвиђени Наставним планом и програмом, а који су у вези са наставом познавања друштва.

Ако се слобода не наглашава много у уџбенику, или нема наставне јединице која би третирала само слободу и њене вриједности, има могућности да о њој довољно радимо. Ученици ће то боље схватати примјеном неких од иновативних модела рада. У овом раду је издвојена интегрисана настава, пројектна настава, али и потреба коришћења савремене информационе технологије како би се дошло до постављеног

циља. И коначно, наставник и ученици не могу се ослонити само на уџбеник и информације које се налазе у уџбенику, већ на различите изворе информација чиме ће настава бити интересантија и динамичнија, а знања трајнија и за ученике кориснија.

Литература

Бојановић 2004: R. Bojanović, *Psihologija međuljudskih odnosa*, Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.

Гомбар 2011: М. Гомбар, Примена пројектне наставе у изучавању друштвених садржаја у нижим разредима основне школе, *Норма*, I, 106-115.

Илић, Николић, Јовановић 2008: М. Илић, Р. Николић, Б. Јовановић, *Школска педагогија*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Јењић 2014: С. Јењић, Облици и реализација изванучионичке наставе у природи и друштву, *Радови*, 164-175.

Крстић 1996: Д. Крстић, *Психолошки речник*, Београд: Савремена администрација.

Наставни план и програм за основну школу 2014:. Министарсво просвјете и културе Републике Српске.

Пашалић, Станојловић, Вукадин 2013: С. Пашалић, С. Станојловић, М. Вукадин, *Познавање друштва за 5. разред основне школе*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 1989: Pedagoška enciklopedija, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: Školska knjiga.

Чудина-Обрадовић, Брајковић 2009: M. Čudina-Obradović, S. Brajković, *Integrirano poučavanje*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Драгана Љ. Станојевић*
Љиљана Б. Митић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет Врање

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915791S

Прегледни рад

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ – ПУТ ДО САМОАКТУЕЛИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА КАО ОСНОВЕ И ЦИЉА ВАСПИТАЊА

Увод

Хуманистички оријентисана педагогија наглашава потребу развоја индивидуалности личности, што подразумева истовремено и потребу подстицања и развоја својстава и способности значајних за успешан живот и рад у тандемима, групама, тимовима, колективима којима појединац припада. Вршњаци представљају основне агенсе социјализације и предуслов за правилан и комплетан развој једне личности. Васпитањем за међусобне односе развијају се особине којима деца реализују себе као део заједнице, али и као особену индивидуалност. У пару или групи они уче, социјално сазревају и формирају облике понашања који постају трајне особине личности – образују се, васпитавају и преваспитавају.

У тим активностима, они развијају своје способности, проширују и задовољавају социјална интересовања и потребе (за дружењем, истицањем, љубављу, моћи и алтруистичке потребе), изграђују социјалне ставове и убеђења. У групној динамици и групним процесима олакшано је формирање многобројних личних, а посебно социјалних ставова и уверења ученика и преиспитивање и усвајање вредносног система, као и модификовање истих, јер кроз интеракцију дете обликује оквир за самопроцењивање. Вршњаци својим ставовима и вредностима делују на селекцију оних ставова и понашања код ученика који утичу на стварање позитивне слике о себи. То доприноси јачању сопственог идентитета и самореализацији ученика. Наиме, ученици желе да се доказују пред собом и онима до чијег им је мишљења стало, настоје да буду примећени, схваћени и прихваћени такви какви јесу, и у напорима да буду успешни и компетентни. Лична афирмација има посебан значај за процес учења и формирања личности, па је природно и пожељно да ученик непрестано тежи самопотврђивању (али у прогресивном смислу) у свом настојању да освоји наклоност, пажњу или признање своје околине. Важност социјалног миљеа за конституисање аутентичног индивидуалитета види се и у чињеници да активност детета већ врло рано добија вид социјалне партиципације.

За одговарајући социјални развој деце, развој њихове социјалне осетљивости важни су конструктивни односи с вршњацима. Наиме, од непосредног искуства у директним односима са вршњацима, значајно зависи оспособљеност за одржавање узајамних односа са другима,

* draganastanojevic_vr@yahoo.com

остваривање ефикасних начина емоционалног изражавања и способност реалног процењивања у социјалним ситуацијама. Да би појединац успешно функционисао у мрежи социјалних односа мора да усвоји релативно широк репертоар персоналних и социјалних вештина и компетенција које претпостављају: препознавање себе као једног међу другима, способност успостављања односа са другим особама, разумевања туђег становишта, осећања и позиције, развијање отворености, вере у своје способности и успех, схватања последица сопственог понашања по себе и друге, способност да се иде у сусрет тежњама других и организује сопствено понашање у оквиру туђих опажених очекивања. Наиме, концепт „социјалног понашања" подразумева узајамну усмереност и усаглашеност – „способност децентрације" (да схвате аргументе других, да се договарају, да реципрочно реагују и испуњавају преузете обавезе).

Дакле, остваривање циљева текућег и будућег пожељног социјалног понашања ученика, у великој мери зависи од богатства и квалитета укупних социјалних искустава које они стичу кроз своје непосредне и посредне, међуличне и међугрупне односе. Интензивна међувршњачка интеракција у школи је повољан социопсихолошки миље за социјализацију ученика – доприноси развоју социјалне компетенције, одговорности, солидарности и кооперативности (Јоксимовић 1997). У таквим оквирима, кооперативно учење (КУ) је природна и нужна педагошка и психолошка подршка и помоћ у томе. У њему је акценат на свим ученицима који заједничким радом, на заједничким задацима, достижу заједничке циљеве, при чему су сви повезани заједничким успесима и неуспесима, задовољствима и тешкоћама, узајамним помагањем. Иако, природно, у међусобним односима унутар одељења постоји и посебан микрооднос моћи, ипак, структура сарадничких (уравнотежених) односа и активности (у којима су „ја" и „други" једнаки у праву на разумевање и конструисање знања) обезбеђује могућност симетричне реципрочности, размене мишљења и заједничких акција. Ова конструкција заједничких значења представља идеалан тип вршњачких односа.

Овакво учење, које се постиже у виду заједничке тежње ученика за истраживањем и откривањем и које садржи фактор сарадње, исто толико успешно мотивише као и потреба, мотив за такмичењем, који се испољава код индивидуализације. Брунер (1970) ово назива „мотив реципроцитета" и сматра да он налази задовољење у остваривању извесне активности у самом себи. У случајевима када је потребна заједничка акција, кооперација, реципроцитет постаје нужан, да би група могла уопште да оствари постављени циљ. Тада се укључују процеси који појединце оријентишу да уче и стимулишу их да постигну знања која су неопходна за егзистирање група, а претпоставка су за њено даље напредовање.[1]

[1] Ово Брунерово схватање засновано је на бројним истраживањима међу којима су и Пијажеова, која показују да мисао и интелигенција имају социјалну структуру и стварају се у процесу социјализације.

Разматрајући социјабилност, као један од најкомплекснијих и најтежих проблема који је најтешње повезан са менталним и афективним развојем, Клаус (1972, према Ђорђевић 1991: 90) каже: „Путем социјалних контаката, учешћем у колективном животу, дете развија своју способност да се афирмише, изрази, реализује и сачува своју јединственост. Без социјалних контаката, без потребе да се постави, `лицем у лице`, а кадкад и `против`, појединац би остао аморфан и без личности. Развијајући се, он се оспособљава да уђе у `форме` које су све више различите и да покаже социјално понашање, сарадњу и усклађивање са другима у заједничкој активности".

У реализацији обавеза и задатака заједничким радом у групи (која активности појединаца у њој даје суштински смисао) мора постојати могућност изражавања самосталних активности и личних напора појединаца. КУ обезбеђује неопходан простор и за индивидуални развој и за стицање социјалних искустава (боља, функционална социјализација ученика допринеће и успешнијем остваривању могућности индивидуализације наставног рада). У континуираном процесу развоја дечје друштвености постоји реципрочан процес социјализације и индивидуације – дете поступно постаје све способније да заједно живи и ради с другима, а истовремено и све више личност која се разликује од других. Процеси индивидуализације и социјализације су две равноправне компоненте у интегралном развоју човека, као укупности интелекта, воље и осећања. Заједно омогућавају процес персонализације којим се остварује развој аутономне личности која се успешно реализује у свом социјалном окружењу. Зато ученике треба васпитавати и припремати за рад у друштву и сарадњу са својим социјалним окружењем и омогућити му његов индивидуални развој и формирање личности. Учење је у суштини социјални процес, па се сходно томе, настава и учење у школи никаквим мерама у име индивидуализације и информационе технологије не смеју лишавати природне социјалне атмосфере и интеракција којима ученик треба да што самосталније развија сопствене могућности и доживљава социјализацију. Самоостварење ученика је могуће када се његова личност обликује у односима с другим ученицима, на основу чега гради своје моралне и интенционалне приоритете.

У одељењском колективу треба подстицати оптималан развој појединаца, јер је и колектив снажнији ако га чине снажне индивидуалности (не и индивидуалисти). Стално самоусавршавање ученика подразумева и адекватне социјалне услове који ће их подстицати у развијању поверења у сопствене снаге и могућности, подржавати и неговати њихову стваралачку иницијативу. У процесу сарадничког заједничког рада, у коме постоје услови непрестане конструкције и реконструкције знања ученика, примарни домен формирања личности (настајања људске субјективности) је домен интерперсоналних односа. Дакле, за развој личности ученика неопходан је

међусобан утицај, контакт и саобраћај – индивидуалитет прераста у личност животом и радом у колективу.

Управо због значаја добрих међусобних односа ученика за живот и рад у школи и развој њихових личности, све више се потенцира неопходност учесталијег КУ ученика, као средства њихове активизације и решавања проблема у социјалној сфери. Кроз овакав начин рада у повременим групама, они шире своје интеракцијско подручје – интензивнијим саобраћањем са већим бројем ученика успостављају бројније сарадничке везе. Зато, код ученика који не показују потребну социјабилност, КУ помаже да се лакше уклопе у колектив и сами траже друштво својих вршњака (јављањем потребе за укључивањем у рад група, сарадњом и интегративним понашањем, условљене међузависним задацима). Задовољство и резултати рада ученика у одељењу и зависе од тога да ли се и у ком степену прилагодио осталим ученицима. Честим комуницирањем при заједничком учењу, ученици имају прилику да боље упознају другове и њихове ставове, да изложе своје и убрзају своју адаптацију у животу и раду одељења. Најужа сарадња, на бази међусобне радне зависности, као моћне „повезујуће силе", доприноси међусобном зближавању, наклоности, уважавању ученика и њиховом осећају „неопходности". Такође, она утиче на колективно регулисање узајамних односа, дајући правац њиховом позитивном кретању у одељењу. Површне, спољашње везе ученика, замењују се конкретним и реалним, унутрашњим односима, који траже да се ради успешно са другима, а не да се буде бољи од других, чиме се смањују конкурентски односи узајамног ометања, у корист сарадничке „утакмице". Кључно питање које се овде поставља је (с обзиром на то да исти сремински утицаји немају исто значење за свако дете) – како дете доживљава утицаје одељењских односа, како су они виђени из његове перспективе. Тај доживљај вршњачких поступака према детету одражава се на то како дете доживљава себе, а то повратно утиче на касније тумачење његових поступака – реч је о „ланцу" међусобних утицаја.

Кооперативно учење помаже одређеном броју ученика да их одељење прихвати и прими за своје чланове и тако им омогући да се развијају и потврђују радом. То је и најефикаснији пут прихватања друштвених норми од стране ученика и уједно задовољења социјалних потреба и поправљања статуса у одељењу. У таквом непосредном, свакодневном амбијенту одељења ученик запажа да ли га другови прихватају као друга и ваљаног ученика, да ли поштују његов рад, мишљење, предлоге и усвајају их и да ли правилно оцењују његове постигнуте резултате. Такође, обезбеђена је могућност охрабрења и најмањих напора у раду ученика, окружење атмосфером помоћи и задовољства, признања за оно што су урадили, помагања да се рехабилитују после доживљених неуспеха. Ученикова навикнутост да сарађује са различитим партнерима, и у различитим групама, резултира да он све више осећа то одељење као своју "малу" групу. Зато се и може рећи

да сврсисходност интеракције, на нивоу заједничког циља при раду, чини оптималну педагошку климу за формирање социјално здравих личности (Сузић 1999: 15).

Сарадња, дакле, уноси склад у психосоцијални развој свих ученика (доприноси њиховој социјалној и емоционалној зрелости и предупређивању социоемотивних поремећаја) и постизању социјалних и индивидуалних циљева трајних вредности. Она је веома повољна околност за успостављање стабилних и позитивних међуличних, па и пријатељских односа чланова и за успешно обављање заједничког задатка. Опажање позитивног емоционалног односа свог окружења представља ваљано задовољење потребе за сигурношћу и постизање социјалне афирмације и прихваћености[2]. Она се манифестује у виду поштовања, подршке и помоћи коју чланови групе саопштавају и испољавају према ученику. Пошто сви интерперсонални односи нагињу или реципрочности или комплементарности, он испољава исте или одговарајуће односе према другима. Зато је за сваког ученика прихваћеност у групи (прихватањем њених норми) и припадност (подударност групних и личних циљева) значајан услов његовог осећања личне сигурности и самопоуздања. КУ, тиме, представља могућност постизања важних васпитних циљева, што је од значаја и за његово самопроцењивање и процењивање других. Стога се за афирмацију социјалних квалитета личности КУ не јавља само као захтев, већ добија дигнитет принципа (ученик који ће умети и моћи сарађивати, хтети и знати прилагодити се другима, који ће имати потребу и довољно социјабилности да „урасте" у социјално окружење).

Сарадничком наставном стратегијом до самоактуелизације ученика

Током прва четири разреда основне школе код ученика се формирају ставови према себи, према школи и Вајтмор (1980, према Ђорђевић 1996: 136) сматра да су то трајни облици (позитивни или негативни) и да се повећавају у току каснијег школовања. У том периоду деца теже да се баве жељеним активностима, и то успешно, а те тежње воде ка потреби за самосталним радом и самосталношћу уопште, ка формирању мотива постигнућа. Утицај школе је велики у успостављању идентитета јер је он под утицајем постигнућа и утиче на постигнуће (високо самопоштовање повезано је са успехом, и обрнуто). Кроз КУ те њихове потребе могу да буду подржане захтевима који су изазов за ученике, али не сувише високи (што подразумева и различити за различите ученике). Наиме, динамичан однос и интеракција субјеката наставе (Thibaut, Kelly 1959,

[2] Неприхваћеност од стране вршњака и неостварена блискост са њима може довести до осећања несигурности и инфериорности, до нереалне слике о себи и другима, до неповерења у друге људе.

према Ђорђевић 1996: 136-137) доприноси да су ученици ангажовани у односима и активностима које их награђују или, у супротном су мање заинтересовани или активно укључени у школски рад. Награде[3] долазе у интеракцијама са наставником и друговима, чиме је за њих настава подстицајна и ученик ће радити више. Отуда, КУ-ем се подстиче нова мобилизација снага, јачање оптимизма и истрајности у испуњавању обавеза.

Дакле, КУ је „тражени" погодан пут развоја целовите, аутентичне личности[4], што је и основни циљ васпитања. Контуре КУ, због његових битних елемената и специфичних потенцијала које пружа у остваривању таквог циља, неизбежно се назиру због потребе за уношењем промена у организацију и целокупну атмосферу у школском раду. Његови потенцијали, у том смислу, односе се на демократску васпитну климу, слободније комуникацијске и интерперсоналне односе у школи, могућности избора свог пута сазнања (модела учења) у подстицајним васпитним ситуацијама које представљају изазов (учење истраживањем и откривањем итд.) и доводе до самоактивности. Оне представљају и подржавајућу средину (помоћ, пре свега вршњака, у превазилажењу развојних проблема и тешкоћа у учењу и раду, неуспеха које ученици постижу, дилема и проблема који их муче). Неадекватне облике понашања, услед изражене природне потребе за афирмацијом, група кроз заједнички рад каналише и смешта у оквире прихватљивог (пожељног и конструктивног) понашања за групу и колектив. Међутим, то не значи ограничавање самопотврђивања јер је у групи свима олакшано постизање успеха, што утиче на осећање задовољства собом и мотивише на већа прегнућа, утиче на постигнућа и аспирацију ученика (успехом се највише успева – гласи једно педагошко правило). Могућност да ученик бира своје циљеве, да их мења у складу са заједничким циљем и захтевима, развија код њега спремност за преузимање одговорности, самоконтролу (одговорна слобода).

С обзиром на озбиљан васпитни циљ школе – активно подстицање социјалног развоја и самосталности ученика, КУ се намеће као изузетно организационо решење[5] јер подстиче радозналост и стваралачко мишљење,

---

[3] Признања, према овим ауторима, како су их видели наставници и ученици су: бити вољен, поштован, прихваћен (тј. припадати), бити потребан (жељен), имати поноса, што је резултат успеха или компетенције. Изостанак признања (награде) резултира рационализацијом, пројекцијом кривице, потцењивањем других, непријатељством, пасивном резистенцијом, агресијом, минимизирањем (избегавањем) контаката, смањеном учтивошћу, хроничним жаљењем (на неког, нешто), усмеравањем ка алтернативним изворима признања.

[4] Личност која реално процењује себе и друге, стваралачки се укључује у међуљудске односе, усваја прихватљив вредносни систем и гради на тој основи своја уверења, те делује у складу с њима.

[5] КУ је у својој суштини јединство индивидуализације (оптимализације индивидуалног развоја са свим значајним личним цртама и особинама) и социјализације (развој друштвености и друштвеног понашања у целини). Ученик је у њему истовремено и објекат и субјекат васпитања.

негује спонтанитет ученика, омогућава дискусије и полемике при њиховом заједничком раду. Како узраст од 10-13 година одликује јављање самокритичности (значајне за самопроцењивање и процењивање других) и снажно осећање припадања групи и уважавања групе вршњака, то још више говори о потреби коришћења сарадничких облика рада, као услова опште еманципације ученика. Она је омогућена вршњачком подршком која афирмише вредности и достојанство ученика у разреду. Реализујући је кроз визуелне, вербалне и невербалне поруке, разредна средина на тај начин саопштава ученику о његовом припадању, прихватању, афирмацији и поштовању од стране чланова групе. Зато је наставников задатак да обезбеђује услове за што адекватније интеракције. Квалитетна социјална интеракција међу вршњацима развија идентитет кохезионе групе, која ствара понос међу њеним члановима, потврђује социјално прихватање оних који јој припадају (и подржавање), што потпомаже индивидуалном самопоштовању. Овакви услови рада омогућавају успешну размену знања и информација, истраживање, откривање и међусобно деловање вршњака у процесу учења и рада. На тај начин, стратегијом сарадничког наставног рада, наставник помаже ученицима да развију навике самосталног учења и ширег самосталног деловања, тј. да временом постану аутономне и добро интегрисане личности. Тако остварено самопоштовање појединца резултат је његовог уобличеног искуства, осећања да је особа од вредности, реакција на прихватање од стране других и под сталним је утицајем интеракција са средином и еволуције те интеракције.

Значајан индикатор аутономије ученика управо је у његовој оствареној тежњи за здравом личном афирмацијом и угледом, у израженој потреби за самопотврђивањем пред другима и самим собом. Самопотврђивање пред другима значи постизање угледа у социјалном окружењу ради остваривања признања групе и значајног социјалног статуса. Сарадничким радом је могуће утицати на развој здравог процеса самопотврђивања, на откривање, буђење и развијање унутрашњих покретача личности ради реализације постављених циљева и задатака (Станојевић 2009). Радећи на овај начин, ученик у пуној мери осећа задовољство, најпре због сопствених резултата и доказивања пред самим собом и другима, а затим и због пријатног осећаја заједништва и помагања другима. Овакав рад је у суштини усмерен на развој и стимулисање аутономије ученика, јачање реалне слике о себи, остваривање угледа и осећања сопствене вредности и способности. Због велике педагошке моћи у овом смислу, КУ је снажан фактор развијања самосталности ученика – он буди и јача тежњу ученика за усавршавањем и развојем својих потенцијала.

Сараднички рад пружа прилику да окружење уочи, а ученик истакне своје вредности, да се оне уваже, што може знатно да га охрабри и подстакне. То оснажује његов осећај достојанства и самопоштовања који је веома важан. Како су ученици врло осетљиви на реакције у свом окружењу, веома им је важно мишљење које наставник и другови имају о њима. У

свакој личности има много добрих особина, а само на једном позитивном елементу – ако је прихваћен и афирмисан у средини, ученик гради читав свој свет. Ученику је неслућено много стало до наклоности, поверења, одобравања, осећања да је у школи вољен. Прихватањем и уважавањем неког ученика – стварањем повољне васпитно-образовне климе, посредством њиховог сарадничког рада, добијамо активног и задовољног ученика. У оваквим околностима, сваки ученик може да осети прихваћеност и заинтересованост и да према томе управља своју активност и углавном и спремност да на такав однос подржавања узврати вишеструко. Јављање става спремности за сарадњу омогућава ученику обликовање адекватне самооцене, буђење поверења у друге, спремност за прихватање и пружање помоћи, не тражећи ништа за узврат.

У атмосфери симетричне комуникације и кооперације развија се аутономија, која је потребна васпитању слободе, али и одговорности. Посматрање односа међу децом, њиховог понашања у играма, без присуства одраслих, показује да она сама испољавају одређена правила, организују потребну дисциплину, коју прихватају и поштују. Дете и може бити активно само ако му се дозволи слобода у његовом раду – да упоређују, истражују, расправљају, уз довољно подршке и иницијативе. Личност ученика се формира (и уопште) посредством делатности и међуличних и групних контаката. У процесу општења, ученици се међусобно упознају, зближавају и утичу једни на друге, формирају заједничке погледе, вредности и ставове. Шири круг међусобних контаката резултира разноврснијим, квалитетнијим, богатијим социјалним односима и животом ученика.

Квалитет интеракције (интеракција као „разумевање и сарадња”, а не интеракција као “форма”), посебно утиче на остваривање емоционалне аутономије, која је битан чинилац самопоуздања, самосталности и способности прилагођавања ученика. За успешно васпитање (социјализацију) младих потребна је и узајамна идентификација којом се они зближавају, што доприноси њиховом бољем међусобном разумевању, а затим и превазилажењу неких супротности у схватањима и ставовима и успешнијем социјалном и емоционалном сазревању.

Стратегија сарадничког наставног рада представља подршку, охрабрење за самоусмерене активности у учењу, усмерена је на развијање унутрашње мотивације за постигнућем путем ученичког откривања. Група (одељење) награђује ученика за резултате напора у учењу, постизање успеха и допринос групи. Позитивни ефекти сарадње и помоћи изазивају код ученика сигурност и одговорност, омогућавају да се буде успешан, компетентан, прихваћен, поштован и способан за континуирани развој. Интеракција у заједничким активностима помаже ученицима да развијају, не само увиђавност и толеранцију, већ и саморазумевање, самопроцењивање својих јачих и слабијих страна. Ове активности треба да су

усмерене тако да ученик доживи успех, осећај знања и вредности, као резултат примене и развоја својих способности.

Кооперативно учење не искључује ауторитет наставника, али и омогућава независне акције и изградњу самосталног „ја" ученика. Познато је да је, у том смислу, још Спенсер рекао да је главни циљ васпитања омогућити детету да се учи само. Одговорност коју наставник показује у процесу васпитања према ученицима, указујући им поверење, фактор је и социјализације и персонализације личности, који токове развоја чини сигурнијим и успешнијим (Мандић 1986: 162). Индивидуалност, као и повезаност у школи имају подједнаку важност у доживљавању односа у школи, повећавају степен узајамности и реципроцитета, доживљај све већег утицаја на дешавања у школи (који је резултат успешнијег прилагођавања, независности и социјалне одговорности ученика). У оваквим стимулативним условима, ученичке потребе се не само препознају, већ реализују и афирмишу јер је рад у добро осмишљеном сарадничком окружењу заснован на демократском и алтруистичком интерперсоналном деловању, алтернативном мишљењу, равноправном дијалогу и међусобном разумевању учесника наставног рада. "Подржавање аутономије" ученика, тиме, подразумева процес кроз који се њихова аутономија социјализује у одељењским односима (у значајном степену је повезан с дечјом компентенцијом, укључујући социоемоционалну оријентацију, пријатељску и вршњачку прихваћеност).

Развој ученика може се обезбедити и мерити степеном њихове аутономије. Оптималан развој аутономије ученика могуће је остварити само у условима демократске климе и стила наставног рада у школи[6], коју може да креира наставник демократске педагошке оријентације. Демократски однос развија и ствара повољну педагошку климу за развој здравих и хуманих односа међу учесницима наставе, а онемогућава развој негативних тенденција понашања попут пасивности, огорчења, фрустрација, зависти, опште анксиозности, честог служења одбрамбеним механизмима.[7]

---

[6] Повољан утицај на социјалну климу у одељењу има интегративно понашање наставника које, за разлику од доминантног, омогућује иницијативу и самосталност ученика, флексибилно је и поспешује индивидуалне разлике међу ученицима, узима у обзир њихове интересе и потребе, омогућује креативност и спонтаност. Интегративно понашање наставника утиче и на односе унутар групе – онемогућује односе потчињавања и доминације, па је у тим групама мање агресивности међу децом, неподношења и сукоба. Lippit, White (према Андриловић – Чудина 1985: 139) налазе да на рад у демократској клими одсутност водитеља није утицала. Готово сви налази овог експеримента показали су да демократски стил вођења у оквиру ваннаставних, едукативних, радно-рекреативних активности деце даје већи сазнајни, мотивациони, социјализацијски и стваралачки учинак.

[7] У супротном (у условима застареле, недовољно стимулативне и ефикасне фронталне организације наставе и учења), ствара се атмосфера присиле, која код неких ученика буди осећаје незадовољства које прераста у отпор према школи. У атмосфери присиле страда ученик доживљавањем страхова и стресова, због

Демократски наставни стил (према свим истраживачима) највише доприноси пожељном психосоцијалном и социјализаторском развоју, а тиме и развоју аутономне личности ученика. Наставник који цени рад и активност ученика, учи их одговорности за сопствено понашање, да се све више ослањају на своје снаге и раде све чешће из сопствених побуда, образује их за активно понашање. На тај начин (примена КУ је пример овог наставног стила), ученику се истовремено отвара могућност за прикупљање разних искустава и изграђивање осећања припадности одељењском колективу. Уз могућност осамостаљивања, у ситуацијама заједничког рада, ученици постају све оспособљенији и спремнији за сарадњу са другима, сигурнији у себе и прилагодљивији разним друштвеним околностима и појавама и имају могућност за упознавање разних потреба и вредности које поседују његови вршњаци. Учење постаје мултиваријантно – услов за то је хетерогеност ученика и група и начина рада, извора сазнања и њиховог коришћења. Кроз овај рад ученик „тестира" различите изворе и открива и своје могућности и ограничења. У контексту заједничког рада, ученици у већој мери испољавају вољу и способност за савлађивање разних тешкоћа, истрајност и доследност у започетим подухватима, чак и спремност за прихватање сложенијих задатака. Одговорност се прима заједнички – она је колективна и недељива, деле се и успеси и неуспеси. Ученици, радећи на овај начин, постају свесни да је заједнички рад потребан и у школи и у животу. Заједнички рад ученика омогућава да се међусобно подстичу, што је посебно важно за мање успешне ученике. Повремено праћење рада свог партнера, ученику донекле пружа сигурност да и сам добро ради, или, у супротном, да затражи савет или објашњење. Повремена, а најбоље, што чешћа задавања заједничког задатка, посебно код млађих ученика, доприносе осећању сигурности у раду, радости када је рад успео, без обзира на удео сваког од партнера, или подели одговорности за само делимичан успех.

Дакле, сарадничким радом мења се положај ученика у школи и третира се као субјект – креатор услова, атмосфере и односа у којима он стиче образовање и формира се као личност. Кроз овакав рад, ученици остварују право и могућност да у складу са својим потребама и потенцијалима „поделе" са предоминантним наставником неке од улога, због чега се у овом облику рада субјекатски положај ученика[8] јавља и као општи принцип школског рада. Осим тога, овим проширивањем и богаћењем форми рада, ученичка активност нужно добија обележја

створених непожељних односа са наставницима заснованих на међусобном неповерењу, непоштовању и неразумевању.

[8] Субјекатски положај ученика подразумева могућност да буде креатор и непосредан учесник у границама компетентности за ниво учешћа (активног) који је раеално могућ и оправдан на акционом, конативном, емоционалном и социјалном нивоу.

креативне делатности, а ученици своју субјективност конструишу у пољу индивидуалности и социјалитета.

Сарадничко учење у функцији самопоштовања ученика

Наставне ситуације сарадничког рада су квалитативно друкчији приступ у школском раду у складу са хуманистичким тенденцијама у савременим трендовима васпитања – усмерене су на целиходно организован процес социјализације, уз вођење рачуна о индивидуалним потребама и могућностима ученика (омогућавањем диференцијације и индивидуализације наставе). Нагласили смо да се њима обезбеђују услови за самообразовање јер стимулишу и омогућавају успешну даљу самоактивност ученика, као субјеката у настави и активних партнера у креирању едукативних ситуација. Они, посебно старији, имају развијене могућности и аспирације да учествују, да се слободно изражавају кроз креирање ситуација заједничког учења. КУ подразумева да тај процес вршњаци могу олакшати, јер ученик увек може да рачуна на њихову помоћ и подршку.

Питање утицаја КУ на процес и исход образовања има значајно место. Притом, његове ефекте који утичу на осавремењавање наставе и ниво и квалитет образовања треба разматрати, не само са позиције колико доприносе успеху у настави, већ и са других становишта (нпр. стварања подстицајног педагошког амбијента у школи). Наиме, данас се све више потенцира значај ученикових претходних знања и осетљивости наставника за „учеников појам о себи”[9] и указује потреба за стварањем атмосфере флексибилности и поштовања личности ученика у процесу учења.

Познато је да ученик вреднује себе кроз свакодневно процењивање онога што јесте, са оним што би желео, могао или требао да буде. Општа процена самог себе огледа се као осећај сопствене вредности и самопоуздање. Да би се имао осећај самопоштовања, потребни су осећаји личне вредности и високо самопоуздање. Самопоуздање даје мотивацију, енергију и моћ. Оно подстиче на активност, уживање у резултатима и доприноси осећају личног задовољства и пуноће. Веровање у сопствене могућности нужан је услов за стицање оних искустава која доприносе успешности учења јер је (не)успех и субјективна величина која је увек праћена и емоционалним доживљајем.

У том смислу, у савременој настави која тежи успеху подједнако за све ученике, КУ припада значајно место (он треба да постане субјект властитог живота с циљем да се докаже и нађе своје место у вршњачком кругу). Оно омогућује индивидуални рад према капацитетима сваког ученика, али и афирмише учење као узајамно деловање у паровима, малим и већим (истраживачким) групама у којима се стичу знања, искуства,

[9] У примарне разлоге због којих наставници треба да се баве унапређивањем самопоштовања својих ученика спадају ментално здравље, школско постигнуће и интерперсонални односи.

развијају способности и схвата нужност, предности и услови за заједнички рад. Адекватне активности (перцептивне, мисаоне, практичне, изражајне), прожете спонтаним и пријатељским осећањима насталим током заједничког рада, представљају погодно средство испољавања личности ученика, који на овај начин добијају, повремено или чешће, прилику да искажу своје наклоности и преферирања. Зато, рад са друговима може бити извор потпунијег испољавања радозналости, интересовања и стваралачких побуда ученика у настави јер деца размењују значајне информације, моделе мишљења и стратегије решавања проблема. Овакве наставне ситуације пружају прилику да окружење уочи, а ученик истакне своје вредности, да се оне уваже, што може знатно да га охрабри и подстакне. Извршење обавеза у пару или групи „гради" карактер ученика и зато рад, активност ученика кроз комуникацију, представља најважнију детерминанту њиховог социјалног статуса и интегрисања у заједнички одељењски живот. То је омогућено вршњачком подршком која афирмише вредности и достојанство ученика у разреду и оснажује његов осећај самопоштовања који је веома важан јер представља језгро личности и кључ за њено разумевање и формирање (васпитање).

Дакле, успешно учење, поред интелектуалних, омогућавају и социјални и мотивациони фактори који, делујући заједно, доприносе постизању оптималног школског постигнућа. Многа истраживања потврђују да квалитет социјалних односа у разреду и клима (социоемоционална димензија групе) значајно утичу на укупне ефекте васпитно-образовног рада и чине темељ сваког учења. Зато је све присутније гледиште да је постигнуће ученика производ сложене мреже односа између субјеката наставе, у којој се формира идентитет успешног и неуспешног ученика, с високим, умереним или ниским самопоштовањем. Бројни аутори наглашавају високу позитивну повезаност школског постигнућа и афективних црта личности и селф-концепта. Све већи број емпиријских истраживања поткрепљује ту високу позитивну повезаност, указујући на динамичност и реципрочност ове везе – ученици са ниским самопоштовањем имају ниже академско постигнуће, а низак академски статус доводи до смањивања самопоштовања (Џонсон, Алгрен 1976).

Како школско постигнуће представља значајан фактор успостављања идентитета и мишљења детета о себи, трајније доживљавање успеха или неуспеха у школи значајно утиче на развој и промене личности ученика (Брковић 1998). Од ученикове реакције на повратну информацију о свом постигнућу, од његовог окружења, директно зависи његово укупно самовредновање. Зато је веома важно школски рад организовати тако да се ученицима у што већој мери омогући постизање успеха у раду, за шта је КУ посебно погодно. Оно утиче на бољу климу у одељењу, веће самопоуздање ученика, на смањење анксиозности и страха у одељењу, те на унутрашњу мотивацију за учење (Каган 1989) и тиме на већи ниво аспирације, а повратно и на већу ангажованост у наставном процесу.

Повезаност са другим особама и припадање одређеним социјалним групама условљавају суштинске разлике у начинима на које самопоштовање постаје продукт интерперсоналних односа. За разлику од персоналног нивоа, социјални ниво укључивања у неку активност омогућава померање са „ја" на „ми" и на тај начин доводи до самопоштовања дефинисаног кроз односе са другима. Нпр., у ситуацији КУ, процес самовредновања и самопоштовања проистиче из реакција и задовољства других особа због успешно обављеног заједничког задатка. Овде се ради о промени циља социјалне интеракције (од мотива проистеклих из личног интересовања, према мотивима проистеклих из групних интересовања). Међузависне односе карактерише заједничка брига за добробит групе као целине (Pearl 1985, према Крњајић 2002: 93). Многа истраживања су потврдила јак утицај интерперсоналног или колективног идентитета на спремност појединца да преусмери личне мотиве у циљу извршавања групног циља. Тиме, идентификација унутар групе подстиче сарадничко понашање које доводи до ефикаснијег решавања заједничких проблема.

За разлику од КУ које, захваљујући размени, помагању, омогућава успех свих чланова групе, компетитивна ситуација традиционалног начина рада обезбеђује успех једнима, а неуспех другима (дели ученике на „победнике" и „губитнике") јер не могу сви да буду успешни. То доводи до самовеличања или, с друге стране, негативно делује на ученикову самоперцепцију и доводи до самоумањивања његовог угледа или ауторитета код других ученика. У таквим условима, ученици нижег постигнућа имају све мање могућности за успех, а све више за неуспех, па се често дешава да исти доживљавају неуспех кроз читаво школовање. Неизвесност компетитивне ситуације тешко подносе и успешни ученици, због чега понекад прибегавају преварама, како би одржали свој високи академски статус и престиж, који постају главни критеријум њихових вредносних и социјалних оријентација.

Како је процес социјалног поређења велики у развоју самопоштовања (одраз реалне или замишљене процене других – ја у социјалном огледалу), неопходно је у настави, ради постизања трајних промена у ученичком самопоштовању у смислу његовог повећања, доследно и континуирано стварати ситуације у којима ће ученици примати позитиван и конструктиван feedback (Милошевић, Шевкушић 2005: 79). У тим условима, утицај позитивног вршњачког вредновања конструктивно делује на ученике који често доживљавају неуспех у учењу (Стивенс, Славин 1995). Начин да се помогне ученицима да развијају своје самопоштовање (позитивну слику о себи) је, дакле, да од стране наставника, а применом стратегије КУ и од другова, добијају позитивне поруке – похвале, охрабрења, подршку. Обе могућности подстицања ученика одликују исти тип наставника – директно пружа подршку и подстиче и индиректно – охрабрује аутономију ученика сарадничког типа и обезбеђује вршњачку

сарадњу и подршку. Истраживања која наводе Милошевић и Шевкушић (2005: 79-80), показују да ученичко самопоштовање расте у оној мери у којој ученици опажају да постоје шансе за испољавање аутономије и иницијативе у школи.

Испитивања наставника (Милошевић, Шевкушић 2005: 80) показују да они верују да су развијене социјалне вештине не само добар индикатор високог самопоштовања, већ један од најефикаснијих „лекова" за ниско самопоштовање. Омогућавањем ученицима различитих васпитно-образовних искустава, посебно КУ, у којима ће имати прилике да развијају вештине комуникације, да ефикасно доносе одлуке и добро функционишу у интерперсоналним односима, може се директно допринети развоју неопходних социјалних вештина ученика, потребних за успешно сарађивање, преузимање улоге и перспективе других. Усвајање принципа КУ, између осталог, и има за циљ учење адаптибилних начина мишљења, који су примењиви и на персоналне и на социјалне проблеме (усвајање различитих социокогнитивних вештина кроз ситуације решавања интерперсоналних проблема). Има аутора (Dweck 1984, према Крњајић 2002: 81) који сматрају да је КУ ефикасно зато што деца стичу поверење у своју способност остваривања интерперсоналних циљева (значајни елементи ових циљева су превазилажење предрасуда, повећање социометријског статуса, развој дечјих пријатељстава).

Због ове уске повезаности самопоштовања са социјалним односима и социоемоционалним искуством, искуством успеха и неуспеха у различитим активностима везаним за наставу и учење, неопходно је чешће, адекватним наставним стратегијама, доприносити стварању повољне атмосфере за његов развој. Омогућавање сарадничких наставних ситуација је начин модификовања наставног процеса, ради осигуравања доживљаја успешности свим ученицима, сходно њиховим могућностима, и тиме позитивнијег самовредновања. Њихово креирање је, одређеним променама у структури васпитно-образовног рада, позитивно усмерено ка томе да код сваког ученика развија поверење у сопствене снаге, повољнију слику о својој социјалној пожељности и проналази и подстиче оно позитивно у њему. Тиме је овај начин рада адекватан и успешан пут прекидања зачараног круга: неуспех –снижавање самопоштовања – олакшавање даљих неуспеха, типичан за традиционално организовану наставу, у којој је наглашен такмичарски дух између ученика.

Због налаза да су социјална изолованост, повученост, стрепња и нелагодност повезани са интерперсоналном атракцијом и степеном прихваћености и подршке коју ученик доживљава у школи (Asher et al. 1977, према Крњајић 2002: 79), веома је важно да наставник омогућава да се висок степен прихваћености и подршке доживљава унутар ситуације усмерене на циљ. Социјална међузависност, успостављена преко КУ и амбијент сарадње при решавању школских задатака, према резултатима многих истраживања, омогућавају да се ученици осећају прихваћенијим и

од вршњака и од наставника. Подржавајућа средина вршњака предупређује непријатну збуњеност, несигурност, анксиозност, страх, повлачење у себе или агресивност. Конструктивне, искрене и добронамерне тандем и групне расправе, дискусије, консултативно-саветодавни разговори су, поред осталих, поуздана методичка решења у мењању основних компонената (сазнајне, емоционалне и делатне компоненте) негативних ставова. Такође, то је пут како се ученику може помоћи да сам себи помогне и измени своју социопсихолошку позицију и искористи своје способности како треба. Зато КУ представља помоћ ученицима да интегрално развију све своје квалитете, остваре емоционалну стабилност и онај степен самоповерења и сигурности који је важан за сталан успон личности, реално процењивање себе и других и стваралачко укључивање у међуљудске односе. Остварени доживљај компетентности и успешности подстиче рађање осећања задовољства, пријатности и самопоуздања. Оно се заснива на привлачности „искустава заједничког живота" и ситуација у којима се поштују права свих и где свако има одговорности.

Успостављањем ближих односа међу ученицима кроз КУ омогућава се формирање става прихватања од стране вршњака, а прихваћеност појединца детерминише његов статус у групи; статус у групи и прихваћеност од чланова утичу на формирање слике о себи. Осећај прихваћености (позитивна социјална слика) помаже ученику да буде сигурнији у себе, да слободно износи своје мишљење и труди се да га брани, а истовремено се учи толерантности и флексибилности при повезивању с другима. У таквој педагошкој социјалној клими дешавају се позитивни утицаји на афективни развој личности ученика, као важну димензију васпитања.

Једно од првих истраживања ефеката КУ на самопоштовање ученика, позитиван став према школи и међусобну наклоност ученика (Блејни и др. 1977) открива један снажан, позитиван образац понашања и осећања, као резултат оваквог начина наставног рада. Ученици из сарадничких група, у односу на оне из традиционалних разреда, повећали су самопоштовање, смањили наклоност ка компетитивном понашању и почели да гледају на своје одељењске другове као партнере, а не као такмаце. Повећање наклоности према члановима своје групе није утицало на смањење наклоности према осталим члановима разреда. Ово повећање наклоности је важно, јер је предуслов за прихваћеност и добијање подршке од одељењских другова (а прихваћеност је примарни предуслов за развој самопоштовања).

Резултати великог броја истраживања показују да је кооперативност позитивно повезана са самопоштовањем и базичним самоприхватањем код ученика свих школских узраста (Џонсон, Џонсон 1978; Славин 1995). Генерално, прегледи (метаанализе) бројних студија упоређивања ефеката сарадничких, компетитивних и индивидуалних облика учења указују да су сараднички ставови повезани са свим показатељима психолошког здравља – емоционалном зрелошћу, социјалном компетентношћу, базичним

поверењем у људе и оптимизмом (Џонсон и др. 1993). Geffner (Aronson, Bridgeman, Geffner 1978, према исто, 83) налази да сараднички односи побољшавају ученичку слику о себи у погледу школских способности и социјалних интеракција. По њему, за разлику од традиционалног начина рада, структурисано међузависно учење у малим групама, захваљујући позитивном feedback-у, подршци другова и чешћем доживљавању успеха, води ка генерализованом порасту самопоштовања и осећања компетентности. Поменуте синтезе истраживања (Родерс 2003) говоре да искуства КУ доводе до процеса самооснаживања.

Значи, фактори попут социјалне вршњачке прихваћености и повезаности, квалитета пријатељства, утичу на прилагођавање понашања ученика са слабим социјалним и академским вештинама. За наставника је веома важно да открије проблеме које поједини ученици имају, како би им се пружила адекватна помоћ у њиховом ублажавању или отклањању, кроз адекватну комуникацију са друговима. Изостајање интерперсоналних односа доводи до повлачења ученика, индиферентности и различитих облика асоцијалног понашања, чак и агресивности, тражења очекиваних задовољења у оквиру других активности у школи или ван ње (механизам одбране и заштите самопоштовања). Насупрот томе, укључивање ученика који показују специфичности у учењу и понашању допринело би, не само њиховом бољем школском успеху, већ би се повољно одразило на повећање прихваћености ових ученика од стране наставника и вршњака (Лалић 2005).

Како у оваквој средини сваки ученик доприноси према својим потенцијалима, значајно је онемогућена појава „губитника". Повећање самопоштовања ученика резултат је примљених повратних информација од чланова групе и стечених вештина и способности у току процеса међусобне сарадње и пружања помоћи (Шевкушић 1994). Уопште, КУ-ем ученика, ствара се повољна атмосфера размене и подршке, стварају услови за смањивање учесталости ривалства и конкуренције, појачава деловање механизама који доприносе изграђивању позитивног мишљења о себи, успоставља се демократска клима у којој се подстиче аутономија ученика, охрабрује социјална одговорност и аутентични допринос раду и међусобним односима.

Значи, сарадничким радом је могуће утицати на развој здравог процеса самопотврђивања, па ће дете које у школи налази ослонац својој самоафирмацији, наилази на подршку и охрабрење, бити заинтересовано за наставу и учење. Радећи на овај начин, ученик у пуној мери осећа задовољство, најпре због сопствених резултата и доказивања пред самим собом и осталима, а затим и због пријатног осећаја заједништва и помагања другима. Удео сваког ученика у заједничком раду доприноси његовој социјалној промоцији. Овај социјално афирмативни карактер КУ – његова подстичућа својства, утиче на развој дететовог самопоуздања и позитивног самопоимања, остваривање угледа и осећања сопствене вредности. Због

велике педагошке моћи у овом смислу, оно је снажан фактор подизања нивоа самоактуелизације.

На основу реченог произлази да сараднички односи и васпитни утицаји у одељењу могу имати велики значај за обликовање самопоштовања ученика, које је опет, са своје стране, битан конституент ученикових социјалног и радног ангажовања и успеха.

Закључно разматрање

Хуманистички систем вредности у савременим тенденцијама у организацији учења и наставе имплицира потребу за коренитим променама организације васпитне климе и комуникације у школи, ради развијања аутономне и аутентичне личности. Хуманистичка педагогија наглашава потребу целовитог приступа личности ученика и као друштвеног и као индивидуалног бића. Сходно томе, достигнути ниво индивидуализације и социјализације ученика у процесу наставе и њихове синтезе је поуздан индикатор квалитета наставе и користан оријентир на путу ка пожељнијем развоју ученика. КУ је веома погодна форма остваривања ове значајне хуманистичке идеје.

Само појмовно одређење КУ ученика полази од образовних специфичности школских услова наставног рада, у којима се, уместо утапања у масу, захваљујући ситуацијама КУ, наглашава поспешивање и оптимализовање и индивидуалитета и социјабилитета ученика и осигурава његово успешно академско напредовање. У том смислу, у раду се разматра важна улога вршњачке интеракције (у сарадничкој манифестној форми) у обогаћивању искуства и доприноса развоју и сазревању личности ученика у школи. Полази се од сазнања да обележја наставне атмосфере утичу на међусобне односе ученика и остваривање социјализаторске улоге вршњака, као што и однос ученика према школи и учењу зависи од квалитета њихове интеракције.

Због занимљивије организације, функционисања и интерперсоналне динамике, КУ ученика има позитивне консеквенце у домену социјалних односа – унапређује просоцијалну свест и вештине ученика. Оно представља најефикаснији начин помоћи у процесу социјализације – кроз заједнички рад ученик се учи понашању у односу на друге особе, учи да не треба очекивати све од свих, већ нешто од некога, стиче драгоцено искуство о расподељеним улогама и осећањима којима треба знати управљати. Најсигурније средство за одржавање добрих односа у одељењу и за одржавање пријатне радне атмосфере је међузависна радна ангажованост ученика (остваривањем радне хомогености отпочиње непосредно и функционално васпитање). Остваривањем оваквих пожељних односа у одељењу, успоставља се позитивно јавно мњење и јача кохезија одељења. Одељење постаје колектив – једна интегрисана контактна целина ученика, који, остварујући заједнички циљ, узајамно делују једни на друге. У таквим

условима и односи међу њима су интензивнији, а сваки ученик осећа сигурност, припадност групи, могућност самопотврђивања и развоја осећања властите вредности. У оваквом одељењу, с пријатељском, отвореном и сарадничком атмосфером, ученици су ведри и расположени, што их подстиче на даљу активност, дружење, сарадњу и заједништво (урастање у колектив).

Дакле, КУ-ем ученици имају прилику да успешно задовољавају сопствене потребе и интересе, развијају своју личност и потенцијале, уз поштовање других, њиховог идентитета, потреба и интереса. Знања, вештине, ставови и вредности, стечени на овај начин, омогућиће ученицима да лакше граде и чувају личну аутономију и интегритет, поштујући и уважавајући аутономију и интегритет других. Кроз овакве активности ученици упознају себе, испољавају своју индивидуалност и уче се како треба живети заједно. Тиме долази, као значајан резултат КУ, до постепеног стицања „увежбаности" у споразумевању, међусобној усаглашености, успостављању сарадничког узајамног односа (са два пола „интерперсоналног сусретања ученика" – примање и давање).

У таквим условима подстиче се самопоштовање и самоактуелизација ученика доживљавањем успеха у наставном раду који заједнички рад поспешује, јер примена ове наставне стратегије код ученика подстиче позитивно социјално понашање, бригу за другове, разумевање за оне који су различити, солидарност и помагање у савлађивању тешкоћа. КУ омогућава, тиме, успешније функционисање ученика и на социоемоционалном и на академском плану. Наиме, отварањем интерперсоналних хоризоната ученицима – у условима који сваког ученика доводе пред интелектуалне и социоемоционалне препреке и неизбежне разговоре о заједничким задацима, циљевима, проблемима и решењима, развија се и самопоуздање ученика у погледу њиховог социјалног самодоживљавања. Позитивнија представа о себи у очима другова, сагледавање сопствених вредности и доприноса одељењском колективу доводи и до пожељних промена понашања ученика. Они постају друштвено иницијативнији, ангажованији у обављању дужности, показују већу друштвеност, већу адаптибилност, отвореност, несебичност и кооперативност, спретније организују свој рад и рад других, због чега постају пожељнији у одељењу и тиме се добро осећају у њему. Све то јача у крајњој линији и њихово интересовање за школу, јер осећаји сигурности, компетентности и самопоштовања чине унутрашње изворе задовољства.

Резултати бројних истраживања афирмишу интензивнију примену тандемског и групног КУ у наставној пракси, поред образовних ефеката и због могућности које оно има за стварање подстицајног педагошког амбијента за задовољавање социјалних потреба ученика (за прихваћеношћу, припадањем и сигурношћу), и самог доживљаја успешности, тиме што јачају њихово самоповерење остварујући и компензаторну и заштитну функцију. Она може помоћи да се неутрализују и превладају незадовољства

и лоша слика о себи, створени због доживљавања неуспеха у неким другим подручјима активности или проузроковани неповољним животним, породичним и развојним околностима и тешкоћама. Због свега реченог, веома је важно у свим ситуацијама у школи, кад год је то реално и могуће, примењивати КУ ученика, како би се тиме промовисало пријатељско опхођење и сарадња међу ученицима, узајамно поштовање и уважавање.

Кооперативно учење, као пожељни миље наставног процеса, не делује аутоматски на педагошки рад, већ посредством наставника, као креатора наставног рада, и њихове иницијативе и методичког стваралаштва у модернизовању наставе. Обезбеђивање услова за што адекватније сарадничке интеракције и васпитне утицаје у одељењу изискује нешто веће напоре, синхронизације рада и средстава педагошког утицаја. Наставнике треба оспособити и мотивисати за успешну примену КУ, како би се могле рефлектовати његове велике могућности и вредности у погледу емоционално-социјалне ангажованости и формирања личности ученика.

Литература

Андриловић, Чудина 1985: V. Andrilović, M. Čudina-Obradović, *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.

Бодри 2005: A. Baudrit, *Lapprentissage coopératif,* Bruxelles: De Boeck.

Блејни и др. 1977: N.T. Blaney, S. Stephan, D. Rosenfeld, E. Aronson, J. Sikes, Interdependence in the Classroom: A Field Study, *Journal of Educational Psyshology* 69, 121-128.

Брковић 1998: А. Брковић, *Настава-ученик-развој*, Ужице: Учитељски факултет.

Брунер 1970: J. Bruner, *Proces obrazovanja*, Beograd: Pedagogija, 4.

Бургер 1978: W. Burger, *Teamfahigkeit im Gruppenunterrich*, Weinheim und Basel.

Дојч 2000: M. Deutsch, Cooperation and Competition, in: M. Deutsch, P. Coleman (ed.), *The Handbook of Conflict Resolution*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 21-41.

Даглас 1984: T. Douglas, *Groupwork practice*, London: Tavistock Publications.

Ђорђевић 1996: Ј. Ђорђевић, *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Београд: Завод за уџбенике.

Фери 1970: G. Ferry, *La pratique du travail en groupe*, Paris: Dunod.

Гера, Дотлић 2000: И. Гера, Љ. Дотлић, Подстицање самопоштовања детета, *Креативно васпитање,* 1, Београд: Креативни центар, 33-35.

Жил, Ашман 1998: R. Gillies., A. Ashman, Behavior and interactions of children in cooperative groups, *Journal of Educational Psychology*, 90, 746-757.

Хубер 1993: G.L. Huber, *Neue Perspektiven der Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.

Џонсон, Алгрен 1976: D.W. Johnson, A. Ahlgren, Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 92-102.

Џонсон и др. 1976: D.W. Johnson et al., Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 4, 446-452.

Џонсон, Џонсон 1978: D. Johnson, R. Johnson, Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No.1, 3-27.

Џонсон, Џонсон 1989: D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina (MN): Interaction Book Company.

Џонсон и др. 1993: D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Circles of learning: cooperation in the classroom*, 6th. ed, Edina, Minnesota: International Book Company.

Јоксимовић 1997: С. Јоксимовић, Развој демократских вредности у школи, *Демократија, васпитање, личност,* Београд: ИПИ, 163-174.

Каган 1989: S. Kagan, *Cooperative Learning; Resources for Teachers*, San Juan capistrano: Resources for Teachers.

Крњајић 2002: С. Крњајић, *Социјални односи и образовање*, Београд: ИПИ и Виша школа за образовање васпитача.

Лалић 2005: Н. Лалић, Наставник као креатор климе у одељењу, у: С. Јоксимовић (прир.), *Васпитање младих за демократију*, Београд: ИПИ, 183-203.

Мандић 1984: П. Мандић, *Ученикова слика о себи и васпитном раду у школи,* Сарајево: Свјетлост и Београд: ЗУНС.

Милошевић 2005: Н. Милошевић, С. Шевкушић, Самопоштовање и школско постигнуће ученика, *Зборник ИПИ*, 37/1, Београд: ИПИ, 70-87.

Нилсен 1982: R.F. Nielsen, Од егоцентричног ка социјализованом, *Процес социјализације код деце,* Београд: ЗУНС, 15-36.

Пеклај 2001: C. Peklaj, s sod., *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*, Ljubljana: DZS.

Родерс 2003: P. Roeders, *Интерактивна настава*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Шаран 1990: S. Sharan, *Cooperative learning: Theory and research*, New York: Praeger.

Славин 1987: R.E. Slavin, Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation, *Child development*, Vol. 58, No. 5, 1161-1167.

Славин 1990: R. E. Slavin, *Cooperative learning – Theory, research, and practice*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

Славин 1995: R.E. Slavin, Cooperative Learning and Intergroup Relations, in: J. Banks (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan, 628-634.

Станојевић 2009: D. Stanojević, Samopercepcija učenika u kontekstu vršnjačkog kooperativnog učenja, *Didactica slovenica*, Pedagoška obzorja, 24, 2, Novo mesto, Ljubljana, 20-43.

Стивенс, Славин 1995: R.J. Stevens, R.E. Slavin, Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students, *Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 3, 241-262.

Сузић 1999: Н. Сузић, Интеракција као вид учења и поучавања, у: Н. Сузић (уред.), *Интерактивно учење,* Бања Лука: Министарство просвјете РС и УНИЦЕФ, 9-44.

Шевкушић 1994: С. Шевкушић, Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање ученика, *Зборник ИПИ,* 26, Београд: ИПИ, 149-165.

Исидора Б. Кораћ*
Висока школа струковних студија
за васпитаче и пословне
информатичаре – Сирмијум
Сремска Митровица

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915813K

Оригинални научни рад

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ КАО ДЕО ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Увод

Последних десететак година највеће системске промене у области образовања у Републици Србији десиле су се управо у области стручног усавршавања запослених у образовању. Једна од најзначајнијих новина јесте дефинисање стручног усавршавања не само као право, већ и као саставни и обавезни део професионалног развоја које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција. Новим законским и подзаконским актима прецизније су дефинисане процедуре акредитације програма стручног усавршавања и напредовања у звању, али и разноврснији облици, начини стручног усавршавања. Поред тога, успостављен је институционални оквир надлежности и одговорности у оквиру ове области. Већи број институција, на националном, регионалном и локалном нивоу, укључен је у регулисање система стручног усавршавања запослених у образовању.

У раду се разматрају проблеми који се односе на актуелну праксу стручног усавршавања наставника у Републици Србији, укључујући разматрање неких главних дилема и могућих праваца развоја у контексту подстицања веће аутономије наставника у контексту њиховог професионалног развоја.

Стручно усавршавање наставника кроз призму законске регулативе

Стручно усавршавање запослених у образовању дефинисано је Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/09. и 52/11) и Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС*, број 13/2012). Осим поменутих законских и подзаконских аката, документ који би требало да усмерава планирање стручног усавршавања су *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011).

На основу члана 129 Закона, наставник, васпитач и стручни сарадника дужан је да се стално стручно усавршава ради успешнијег

* vs.isidora.korac@gmail.com

осваривања и унапређивања васпитно-образовног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима, као и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа.

Кроз законску регулативу управљање стручним усавршавањем дефинисано је на различитим нивоима: националном, институционалном и личном. На националном нивоу, главни актер у процесу управљања стручним усавршавањем је Министарство просвете, науке и технолошког развоја које дефинише нормативну основу (кроз законске и подзаконске регулативе, стратегију развоја, акционе планове и сл.). Поред Министарства, на националном нивоу, главна институција у овој области је Завод за унапређивање васпитања и образовања, Центар за професионални развој запослених у образовању, који је задужен за одобравање програма, припрему каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању и прикупљање и анализу података о евалуацији програма од стране учесника. Такође, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања периодично вреднује програме стручног усавршавања, води рачуна да спољашње вредновање школа укључује испуњеност захтева за стручно усавршавање и предлаже мере за унапређивање система стручног усавршавања надлежном министарству.

На институционалном нивоу, као нарочито значајном, школа управља стручним усавршавањем наставника у складу са својим развојним циљевима, потребама и приоритетима, задацима и активностима које планира и реализује. Потребе и приоритете стручног усавршавања школа би требало да планира на основу исказаних личних планова професионалног развоја наставника (портфолија) и вредновања квалитета рада установе, извештаја о остварености стандарда постигнућа, задовољства ученика и родитеља. Лични ново управљања односи се на наставника, на његово разумевање значаја професионалног развоја, резултата самовредновања, *односно самопроцене нивоа развијености свих компетенција за професију наставника* (*Службени гласник РС*, број 13/2012) и његове спремности да се усавршава у професији.

Програми стручног усавршавања се објављују у каталогу акредитованих програма. Избор акредитованих програма наставници треба да структуришу тако да обухвате програме којима се развијају различите наставничке компетенције, да најмање 30 бодова сакупе из програма из приоритетних области које дефинише надлежно министарство, да се при избору руководе развојним планом и планом стручног усавршавања школе, као и личним планом развоја наставничких компетенција.

У складу са Правилником, наставник, васпитач и стручни сарадник треба да оствари најмање 100 бодова из одобрених програма и до 20 бодова за за учествовање на пријављеним и одобреним стручним скуповима у периоду од пет година. Правилником су дефинисани услови за стицање звања, поступак стицања звања, као и рад у звању.

Надаље, стручно усавршавање се остварује не само кроз активности које се спроводе по одобреним програмима обука, већ и кроз активности које:

- предузима наставник у складу са личним планом професионалног развоја (објављивањем уџбеника, дидактичког средства, стручних радова; јавним наступом);
- предузима школа у оквиру својих развојних активности (извођењем угледних часова, односно активности са дискусијом и анализом; излагањем на састанцима стручних органа на теме које се односе на савладан програм стручног усавршавања, приказ књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, различитие врсте истраживања, студијско путовање и стручну посету и др. са обавезном дискусијом и анализом; реализацијом истраживања у установи; пројекта у установи; програма у установи; програма огледа, модел центра; облика стручног усавршавања који је припремљен и остварен у установи у складу са потребама запослених;
- предузима високошколска установа на основу акредитованих програма у оквиру целоживотног учења;
- активностима које се организују на међународном нивоу, а од значаја су за образовање и васпитање, односно учешћем на међународним семинарима и скуповима.

На овај начин, кроз законску регулативу, наглашена је важност повезивања и примене наученог током стручног усавршавања у пракси као и хоризонтално учење унутар школе.

Стручно усавршавање наставника – између прокламованог и праксе

Свакако да је легислативни оквир важна и неопходна основа за квалитетан професионални развој запослених у образовању. Међутим, бројна истраживања и искуства из праксе у Републици Србији указују да се стручно усавршавање наставника остварује углавном само кроз активности које се спроводе по одобреним, акредитованим програмима стручног усавршавања, да ти програми пружају скроман допринос на пољу иновација у настави, да је хоризонатално учење унутар школе слабо заступљено, односно наставници веома ретко излажу на састанцима стручних органа на теме које се односе на савладан програм стручног усавршавања (Станковић 2011; Стевановић 2013; Шевкушић 2011; Џиновић 2011; и др.). Један од могућих разлога за неефикасност постојећег концепта стучног усавршавања наставника јесте тај што су садржаји акредитованих програма неусаглашени са потребама наставника, њиховим очекивањима, контекстом у којем раде. Наставници често не могу да учествују у програмима обука за које верују да би им били од помоћи у

раду, већ на онима које одабере директор установе. Дешава се у пракси да наставници бирају програме обука на којима лакше добијају потврду о учешћу (бодовима) или чија је цена доступнија. Поред тога, аутори и реализатори програма стручног усавршавања не уважавају у довољној мери принципе учења одраслих. Стиче се утисак и да се најмање пажње посвећује уверењима наставника (о важним аспектима наставе и учења, природи процеса сазнавања, уверењима о ученицима, факторима развоја и сл.), а која детерминишу понашање, активности наставника у наставном процесу (Шевкушић 2011).

У литератури постоје различите концепције образовања наставника које, између осталог, детерминишу различите путеве њиховог образовања, односно њиховог професионалног развоја. Радуловићева, полазећи од онога што је заједничко за различите класификације, даје најопштију поделу образовања наставника на: *образовање академског типа* и *тренинг практичних вештина* (Радуловић 2011). Сличне поделе дају и други аутори који се баве овим проблемом (Зиндовић 2010; Маринковић 2010; Станковић 2010; Павловић и Станковић 2010 и др.). Образовање *академског типа* најшире можемо повезати за иницијално образовање наставника, које најчешће студентима, будућим наставницима, дају широко опште образовање и посебна знања из појединих академских дисциплина. Други пут образовања наставника, јесте *тренинг као стицање вештина*. Поменут начин образовања најчешће настаје као исход реформи образовног система које ставља пред наставнике нове улоге и одговорности. У овом приступу полазиште чини став да се професионалне вештине стичу вежбањем, па је нагласак на добро организованој практичној обуци која омогућава релативно заштићене услове учења (Радуловић 2011).

У основи оба приступа заправо лежи питање односа теорије и праксе као полазишта разумевања деловања наставника. Доминантан приступ (у нашем образовном систему готово парадигматски) је тзв. приступ *од теорије ка пракси.* Овако схваћен однос подразумева да је за сваку конкретну проблемску ситуацију могуће наћи решење у некој врсти теоријских сазнања до којих се најчешће дошло научним истраживањима. Знање се поима као опште, појмовно, објективно сазнато, те преиспитивање знања, као таквог, није улога наставника *практичара,* и сходно томе, он је у пасивном положају, положају примаоца готових знања (исто).

Овакав приступ свакако да утиче на разумевање улоге наставника и његовог професионалног развоја и отвара низ питања, дилема: Колико постојећи концепт стручног усавршавања наставника заиста ставља наставника у активну позицију? Како наставници виде допринос свог стручног усавршавања? Какве ефекте има стручно усавршавање на наставни процес? Истраживањем смо покушали да размотримо неке сегменте поменутих питања.

Методолошки аспект истраживања

У раду је приказан део резултата спроведеног истраживања које је имало за циљ да се утврди колико су наставници предметне наставе задовољни понудом акредитованих програма и како виде допринос свог стручног усавршавања у стицању компетенција. Истраживање је извршено на основу упитника на узорку од 90 наставника српског језика и књижевности и 130 наставника ликовне културе. Укупно 220 наставника предметне наставе.

Табела 1: Наставници предметне наставе обухваћени узорком истраживања

Школа у којој су наставници запослени	Место где се школа налази	Број наставника
Основна школа	Град	80
	Село	80
Средња школа		60
Укупно		220

Примењен је неексперименталан корелациони нацрт уз коришћење методе попречног пресека. Поузданост коришћеног инструмената добијена је израчунавањем Cronbach's alpha коефицијента. Као мере повезаности варијабли израчунаван је коефицијент Пирсонове корелације, Пирсонов χ^2 и χ^2. За утврђивање значајности разлика између варијабли коришћена је анализа варијансе.

У складу са методом истраживања, коришћен је посебно конструисан упитник. Први део упитника чине седам питања која се односе на варијабле истраживања, затим питања којима смо желели да испитамо мишљење наставника у вези са понудом акредитованих програма стручног усавршавања наставника и у вези са применом знања која су наставници усвојили учествујући у акредитованим програмима. Други део упитника конструисан је у облику скале сортирања, у којој се тврдње односе на различите врсте професионалних знања и њихове примене. Наиме, у инстументу је свака описана компетенција дата на нивоу знања, а затим, и на ниву њене примене у одређеном контексту. Приликом конструисања овог дела упитника коришћен упитник који је конструисан за потребе истраживања чији је предмет био да се испита како наставници, из перспективе своје праксе, опажају улогу свог додипломског образовања у

односу на друге изворе знања и професионалних компетенција (Рајовић и Радуловић 2007)[1].

У упитнику смо издвојили социодемографске варијабле о предходном иницијалном образовању, образовној институцији у којој је наставник запослен и месту где се школа налази. С обзиром на експлоративну природу истраживања нисмо били у могућности да варијаблама припишемо статус зависних или независних варијабли, јер чистих зависних и независних варијабли у нашем истраживани није било.

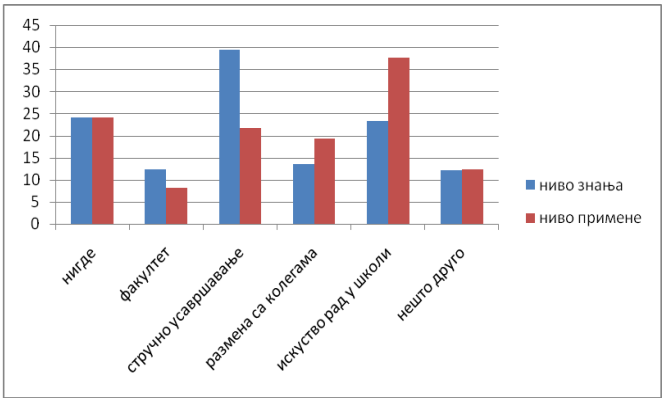
У раду овог обима, одлучили смо се да прикажемо само поједине, за тему посебно значајне, резултате у вези са варијаблама истраживања.

Резултати истраживања

Као што смо већ истакли, у инструменту је свака описана компетенција дата на нивоу знања (декларативних), а затим, и на нивоу примене у одређеном контексту. Наставници су имали могућност да процене и да ли су и на који начин развили описану компетенцију. Понуђени одговори у инструменту су били: *нигде нисам учила/о, иницијалне студије, семинари, стручно усавршавање, размена са колегама, искуство кроз рад у школи* или да наведу *неки други извор* који није на листи понуђених одговора.

Резултати истраживања указују да испитани наставници опажају своје стручно усавршавање као најзначајнији извор стицања наставничких компетенција, на нивоу декларативних знања, само када је у питању област примене савремене технологије у настави.

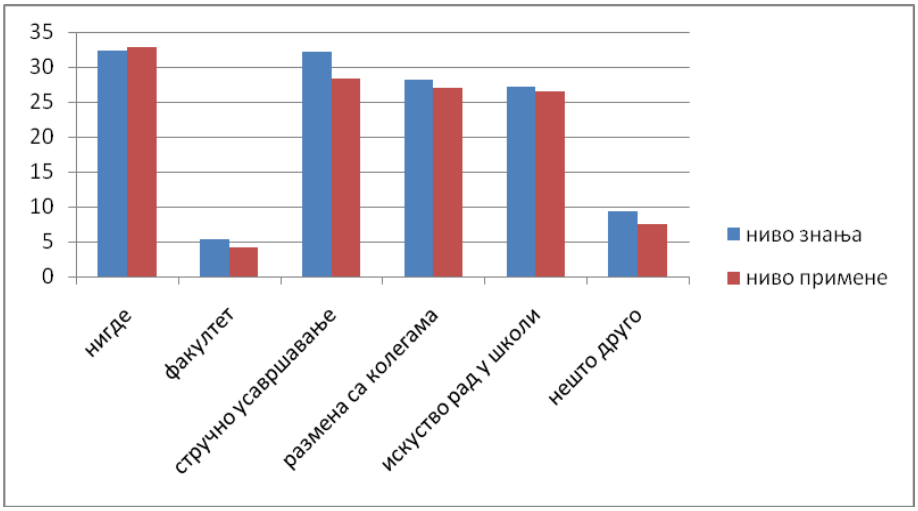
Графикон 1: Компетенције у вези са применом савремене технологије у настави



[1] Поменуто истраживање је обављено на узорку од 175 наставника историје и латинског језика у школама широм Србије.

Надаље, у трећем рангу испитани наставници препознају своје стручно усавршавање као извор стицања компетенција на нивоу декларативних знања, када су у питању компетенције у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима.

Графикон 2: Компетенције у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима

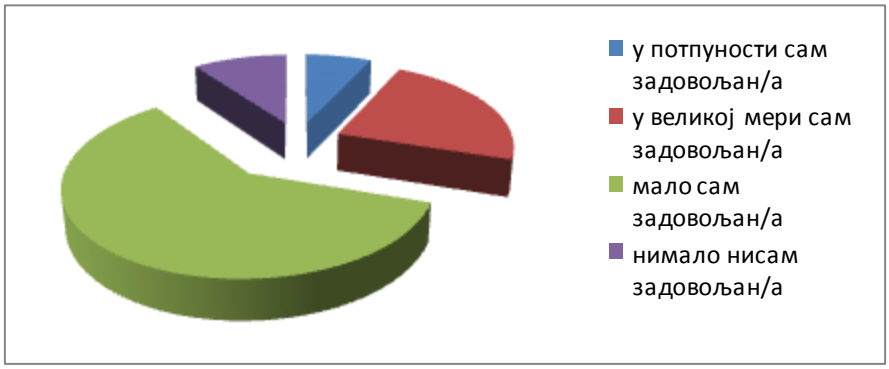


Надаље, резултати истраживања указују да ниједан испитани наставник не препознаје своје стручно усавршавање као доминантар извор компетенција на нивоу *знања да се делује* (извор који их оспособљава да примењују стечена знања). Доминантан извор декларативних знања и *знања да се делује* у највећем проценту (78%) је лично искуство стечено радом у школи. Добијени подаци отварају питање ефеката стручног усавршавања наставника.

Када је реч о акредитованим програмима стручног усавршавања у којима су испитани наставници учествовали 75% наставника се изјашњава да је учествовао у неком програму, а чак 25% ни у једном. Не постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли су наставници запослени у сеоским или у градским основним школама ($\chi^2(1)=0{,}052$; $p= 0{,}819$), што је и очекивани податак имајући у виду законски и подзаконски акти стручно усавршавање прописују као обавезу наставника. Могуће да су томе допринели и све чешћи програми стручног усавршавања који се, у договору са реализаторима, организују не само у регионалним центрима за стручно усавршавање већ и у самим школама.

У графикону 3 приказани су одговори испитаних наставника на питање колико су задовољни понудом акредитованих програма. Резултати истраживања указују да је највише испитаних наставника који су мало задовољни (60%), затим оних који су у великој мери задовољни 23%, док се 10% изјашњава да није нимало задовољно, 7% да је у потпуности задовољно.

Графикон 3. Задовољство наставника понудом акредитованих програма стручног усавршавања



Испитани наставници сматрају да у каталошкој понуди акредитованих програма стручног усавршавања недостају теме у вези са: образовним стандардима, оцењивањем, мотивацијом ученика, узрасним карактеристика ученика, наставним методама, тимским радом, мули-медијалном уметношћу, значајем уметности за развој личности, естетским образовањем и васпитањем, менаџментом у култури, презентацијом ученичких радова и повезивањем садржаја у предметној и разредној настави.

Затим, наводећи препоруке за унапређивање програма стручног усавршавања, наставници наводе да је неоходно да у понуди постоје и програми намењени наставницима који реализују наставу у средњим уметничким школама и гимназијама. Један број испитаних наставника сматра да су досадашњи каталози акредитованих програма неразумљиви, да недостају важни подаци у вези са циљевима, исходима програма обуке и реализаторима програма. Поједини наставници наводе да теме програма стручног усавршавања које су дате у каталозима нису привлачне и актуелне. Испитани наставници, између осталог, предлажу и да се поједини програми организују у музејима са тематским радионицама, да се организују посете школама и студијска путовања. Поред тога, поједини наставници сматрају да оцене евалуационих упитника које попуњавају по завршетку програма обуке не осликавају његов квалитет. Постоје предлози да се вредновање реализује током самог програма обуке.

Што се тиче организације програма обуке, испитани наставници дају препоруке да треба да постоји више термина за реализацију програма у време школских распуста. 9,54% испитаних наставника сматра да је потребно да се из буџета министарства надлежног за образовање обезбеди већи број програма који ће бити бесплатни, јер услед недостатка новца, наставници често бирају оне програме који су јефтинији или не учествују у обукама. Испитани наставници наводе да се често дешава да школама предају списак програма обуке које би желели да похађају на основу самопроцене личних компетенција, међутим, школа бира оне програме који најмање коштају.

Поједини наставници (17%) сматрају да је неопходна боља стручност реализатора програма (*реализатори треба да имају више знања из методике и педагогије, боље комуникацијске вештине, да буду практичари*).

Питали смо наставнике колико су по њиховом мишљењу, знања, вештине које су развили учествујући у акредитованим програмима употребљива у њиховом раду. На ово питање, нешто више од половине испитаних наставника је одговорило да су у великој мери употребљива (41%), затим 52% да су мало употребљива, мали број њих да су у потпуности (5%) и најмање је оних који сматрају да нимало нису употребљива (2%).

Један број испитаних наставника сматра да је потребно да програми садрже више примера из саме праксе, да је кроз обуку неопходно *да се уважи искуство наставника, да треба увести огледне часове – видео записе који би се анализирали*.

Важно питање јесте како наставници усвојене компетенције примењују у свом раду, као и какве ефекте има стручно усавршавање наставника на наставни процес, односно које су добити за ученике, јер је заправо основни циљ стручног усавршавања наставника *промена другог реда* (Станковић 2011), односно промена у начину рада наставника, примени нових метода, средстава рада, коопетивнијег рада наставника унутар школе, сарадње са локалном заједницом и сл.

Нажалост, резултати истраживања указују да чак 70% испитаних наставника није никада реализовао угледни час, односно активност са дискусијом, анализом или излагало на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на савладану обуку, а само 30% се изјашњава да јесте.

Осим акредитованих обука 40% наставника се изјашњава да је учествовало у неком другом облику стручног усавршавања (приватне школе, курсеви, усавршавање у иностранству, неакредитовани програми стручног усавршавања и сл.). Нема статистички заначајних разлика по овом питању ни у односу на то да ли су наставници запослени у основним школама у селу или у граду ($\chi^2(1)=0{,}002$; $p=0{,}961$), ни да ли су запослени у основним или средњим школама ($\chi^2(1)=2{,}775$; $p=0{,}096$).

На питање да ли су до сада објављивали неке стручне радове, приручнике, дидактичке материјале (из области методике наставе и сл.) 25 % наставника српског језика и књижевности се изјаснило да јесте. Нешто другачију слику добијамо када су у питању наставници ликовне културе. Наиме, само 4,1% испитаних наставника се изјаснило да јесте. Просечан број објављених радова је 3,86 (СД=4,562). Највећи број објављених радова је 11 (један испитаник је дао одговор да је објавио једанаест радова), а најмањи 1.

Закључна разматрања

Резултати истраживања показују да се више од половине испитаних наставника изјашњава да је мало задовољно понудом програма стручног усавршавања и да је у програмима дат нагласак на усвајању *готових знања*.

Наставници не опажају своје стручно усавршавање као најзначајнији извор стицања наставничких компетенција на нивоу *знања да се делује* (извор који их оспособљава да примењују стечена знања). Одговори испитаника нас наводе на закључак да је један од могућих разлога непримењивости знања усвојених учешћем у програмима усавршавања и то што је дат нагласак на усвајању готових знања, до који се дошло научним истраживањем, теоријском анализом или искуством аутора семинара, док се контекст у којем наставник реализује своју праксу, контекст школе у којој ради наставник, занемарује. Чини се да је то и један од разлога постојеће тенденције да се добра замисао у вези са акредитацијом програма стручног усавршавања, напредовања наставника у звању, претвори у *трку наставника за сате* и у *тржишну трку аутора програма* на уштрб квалитета.

На питање шта чини добро образовање наставника још увек у стручним круговима и широј јавности, не постоји једнозначан одговор. Бројна су отворена питања у вези са концепцијом образовања наставника. Аутори указују на потребу реформисања система образовања наставника, реформу универзитетских програма, концепције стручног усавршавања (Kovach-Cerović 2006; Кораћ 2010, 2012; Павловић и Станковић 2010; Радуловић 2011; Рајовић и Радуловић 2000 и др.). Правци кретања реформи образовања иду ка продужетку трајања иницијалног образовања кроз мастер студије, подизању квалитета програма стручног усавршавања, хармонизацију наставних планова и програма високошколских институција које образују будуће наставнике и др. Нова парадигма професионалног развоја наставника у први план ставља менторство, супервизију и коучинг као моделе који подразумевају дугорочан и континуиран процес учења и унапређивања компетенција наставника (Шевкушић 2011).

Којим год да се правцем крећемо, суштину реформе образовања треба заправо да чини померање ка активној улози наставника у откривању сазнања. Концепт стручног усавршавања треба тако осмислити да он

омогућава партиципативност, рефлексивну праксу и да има уграђене механизме праћења процеса примене у пракси. Кроз програме стручног усавршавања наставници треба да су у прилици да освешћују и преиспитују лична значења појединих проблема из педагошке праксе, сопствена имплицитна и експлицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења и др. Неопходно је да аутори и реализатори буду отворени за лична значења у активностима професионалног учења учесника програма стручног усавршавања. Неопходно је померање тежишта са наставника као примаоца знања ка наставнику агенсу промене.

Поред тога, потребно је обезбедити методологију која би дала објективне, поуздане и валидне информаце праћења ефеката стручног усавршавања наставника. Методологија праћења ефеката требало би да укључи самовредновање од стране наставника (личне компетенције у односу на стандарде компетенција наставника), самовредновање на нивоу установе, екстерно вредновање квалитета рада установе, национална тестирања али и посебна истраживања ефеката програма стручног усавршавања.

Литература

Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 72/09* и *52/11*.

Зиндовић 2010: Г. Зиндовић, Критички осврт на професионални развој наставника, у: Н.

Половина и Ј. Павловић, (ред.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 685–102.

Ковач-Церовић 2006: T. Kovach-Cerović, *National Report – Serbia, The prospects Of Teacher Education in South-East Europe, A Regional Overwiev*, in: P., Zgaga (ed.), Ljubljana: Center for Educational Policy Studies, Faculty of Education, Univeryity of Ljubljana, 487–526.

Кораћ 2010: И. Кораћ, Наставник – ефикасан вођа одељења, Београд: *Настава и васпитање,* 1, 145–155.

Кораћ 2012: И. Кораћ, Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја, Београд: *Настава и васпитање*, 1, 99–109.

Маринковић 2010: С. Маринковић*, Професионални развој наставника и ученичко постигнуће.* Ужице: Учитељски факултет.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, *Службени гласник РС, бр. 13/2012*.

Радуловић, Рајовић, 2000: Л. Радуловић, и В. Рајовић, „Идеје за нови приступ образовању наставника“, Београд: *Настава и васпитање,* 4, 626–636.

Радуловић, Рајовић, 2007: Л. Радуловић, и В. Рајовић, Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, Београд: *Настава и васпитање,* 4, 413–435.

Радуловић 2011: Л. Радуловић, *Образовање наставника за рефлексивну праксу,* Београд: Филозофски факултет, Уневрзитет у Београду.

Станковић 2010: Д. Станковић, Место компетенција у професионалном развоју наставника , у: Н. Половина и Ј. Павловић, (ред.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 62–84.

Станковић 2011: Д. Станковић, Систем професионалног развоја наставника у Србији: главне теме и правци развоја, у: Т. Вонта, и С. Шевкушић, (ред.), *Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља*, Љубљана: Педагошки институт, 87–100.

Стандард компетенција за професију наставник. Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 5/11.

Стевановић 2013: Ј. Стевановић, О одређеним показатељима стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности. *Педагошка истраживања и школска пракса - Иновативни приступи образовању*, Зборник резимеа (64–65), Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Џиновић 2011: В. Џиновић, Професионално учење као искуствени, социјални и имагинациони догађај, у: Т. Вонта, и С. Шевкушић, (ред.), *Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља*, Љубљана: Педагошки институт, 71–86.

Шевкушић 2011: С. Шевкушић Лична уверења наставника у контексту програма за Професионално усавршавање: студија случаја, у: Т. Вонта, и С. Шевкушић, (ред.), *Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља*, Љубљана: Педагошки институт, 119–135.

Мирјана Б. Томић*
Висока школа струковних
студија за васпитаче и пословне
информатичаре - Сирмијум
Сремска Митровица

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915825T

Стручни рад

ВОЛОНТЕРИЗАМ – КОНТЕКСТ СЛОБОДНЕ РАЗМЕНЕ ЗНАЊА И ПОДРШКА РАЗВОЈУ ПЕДАГОШКИХ КАПАЦИТЕТА СТУДЕНАТА

Увод

Појам волонтеризама је све више актуелан у различитим сферама савременог друштва. Представља изразито значајан механизам који доприноси позитивним променама како у друштву уопште, тако и на индивидуалном плану развоја личности. Реч је о двосмерном процесу, где сваки појединац доприноси другима или заједници, а у исто време проширује властита знања. Према томе, волонтерски рад омогућава препознавање и развој личних потенцијала, стицање нових знања, социјалних вештина, практичног искуства. Према Речнику социјалног рада (2006), волонтеризам подразумева ангажовање појединаца и група, који при томе добровољно пристају да пружају услуге одређеној популацији уз адекватну припрему.

Волонтерски рад је непрофитна и неплаћена активност којом појединци доприносе добробити заједнице или целог друштва (Микац 2002). Представља све оне активности у којима се време даје добровољно и бесплатно у корист других са сврхом помагања. Волонтеризам се јавља не само у различитим областима, већ и у различитим облицимакоји се крећу од добровољне узајамне помоћи па све до организованог волонтирања. Може се волонтирати на локалном, државном и међународном нивоу. У зависности од тога колико су волонтери спремни да одвоје времена и да се посвете волонтерским активностима, може се разликовати краткорочно (углавном од две недеље до три месеца или у овиру повремених активности и акција) и дугорочно волонтирање.

Волонтирање је, пре свега, начин и стил живота, уско везан за човеков систем вредности (Беговић 2006). Учествовањем у волонтерским активностима ствара се осећај одговорности и вредности као што су толеранција, мир, равноправност, заједништво, солидарност, слобода избора, промовисање људских права, разумевање и сл. Поред тога, оснажује појединце на путу стицања развоја самопоуздања, личног постигнућа и отвара бројне могућности за нове професионалне инспирације. Оно што је заједничко свим различитим дефиницијама волонтерског рада, јесте позитивно схватање волонтеризма као грађанског активизма и врлине.

„Волонтер/ка је особа која се ангажује да ради за заједницу без новчане надокнаде, учешћем у неком програму, истовремено развијајући

своје вештине, где има прилику да научи нешто ново и развије солидарност са осталим члановима у заједници“ (Војнић-Тунић 2008: 4). Они као одговорни и хумани чланови друштва доприносе изградњи социјалног капитала и људских потенцијала, креирајући својим племенитим и несебичним радом и активностима простор размене знања. На овај корак могу да се одваже сви који желе да посвете своје време и знање решавању и разумевању многих проблема који се налазе у друштву или они који желе да остваре неке личне развојне циљеве.

Као главне карактеристике волонтеризма, (према Беговић 2006), могу се издвојити усредсређеност на заједничко добро и активно учествовање коришћењем својих вештина, знања и слободног времена. Волонтерски рад се може поделити на неколико подручја: *брига за друге људе* (децу, старије, немоћне, инвалиде и сл.), *хуманитарни рад, социјални рад* (помагање у болницама, социјалним установама), *заштита околине* (различите акције заштите или чишћења околине) и *културни рад* кроз организовање и спровођење различитих културних догађаја, активности или акција (Микац 2002).

Значајну улогу у промовисању волонтерских вредности, поред вршњака, медија и волонтерских организација, имају и различити облици формалног и неформалног образовања. Образовање представља процес стицања нових знања које је потребно перманентно надограђивати како због промена у окружењу, тако и због развоја појединца и друштва уопште. Поред усвајања знања, образовањем се, такође, развијају навике и умења из разних области, како би се личност оспособила да се у животу, понашању и поступању служи већ стеченим знањима и вредностима (Грандић 2004).

Остваривање образовног процеса и стицање нових знања одвија се у различитим условима, од институционализованих система (школа, факултет) па све до различитих ситуација из свакодневног живота. Факултетско образовање није усмерено само на развој когнитивних способности личности, већ настоји да утиче на све компоненте личности подједнако с циљем изградње активних академских грађана. Науке, као што је педагогија, целокупном својом организацијом настоје да утичу на развој вредности код студената као што су толеранција, солидарност, хуманизам, емпатија, различити облици алтруизма и сл. Све ове вредности подстичу човека на ангажовање и задовољавање личних потреба, а управо то је важно за развој различитих облика активизма и волонтеризма. Подстицање развоја оваквих вредности остварује се на предавањима и вежбама путем садржаја који су предмет проучавања, али и начином предавања професора, њиховим личним примером и искуством. Веома су важни међусобни односи студената, као и однос старијих и млађих колега, јер то представља један од начина информисања, упознавања и развоја волонтерских вредности. Такође, значајан фактор доприношења представљају посете гостујућих предавача, особа различитог усмерења, огромног искуства са много практичног рада.

Поред универзитета, волонтеризам омогућава студентима непроцењиве могућности да прошире своје вештине, знање, искуство, праксу и да се укључе у друштвене процесе у својим заједницама. Различита истраживања истичу вредност додатног ангажмана студената ван факултета. Студенти који су се ангажовали и волонтирали у области психосоцијалног рада осећали су се компетентније за будући рад у истом подручју (Хуић и др. 2010). Осим тога, кроз волонтирање се повећава осећај корисности, шири се социјална мрежа и квалитетније се проводи слободно време.

Млади људи, односно студенти, воде се различитим мотивима приликом ангажовања у волонтерским активностима. Као главни мотиви, могу се издвојити, стицање радног искуства, различите вештине и квалификације значајне за процес образовања и развој каријере (Смит и др. 2010). Мотиви за волонтирање могли би се поделити као: унутрашњи мотиви (личне вредности, знања, вештине, способности и сл.) и спољашњи мотиви (алтруизам, емпатија, допринос заједници и друштву и сл.).

Мотивација се често дефинише као улагање напора како би се постигао одређени циљ (Андриловић, Чудина-Обрадовић 1996). Волонтерски рад пружа могућност људима који се баве њиме да стичу нова знања, вештине, практична искуства, могућност да упознају и изграђују себе, да пружају помоћ и подршку људима којима је она потребна. Ако пођемо од најпознатије теорије мотива, Масловљеве теорије (1982), може се рећи да све што људи раде усмерено је у правцу повећања властитих компетенција или самоактуелизације. У његовом теоријском концепту мотивације посебно место заузима хијерархија људских потреба. Маслов (1982) сматра да се пуни развој појединца може остварити само ако се полази од његових потреба које одређују понашање, усмеравају жеље, мотивацију и интерпретацију. Крајњи и највиши циљ човекових потреба је самоактуелизација која се манифестује у потпуном развоју људских потенцијала и која се може остварити управо кроз волонтерски рад. Да би човек у потпуности остварио своје потенцијале, неопходно је ослободити спонтаност и креативност. Волонтеризам истиче све оно најбоље, најхуманије и највредније у свакој особи. Он омогућава свакој индивидуи да буде своја и да себе прикаже на оригиналан начин, да прикаже аутентичност властите личности, без икаквих ограничења.

Људе покрећу различити мотиви да се ангажују у области волонтеризма, али свима њима је заједничко задовољство активностима које обављају, јер њихова награда није новац и материјализам, већ племенита и истинска људска потреба да се осећају корисно. Отворене су им прилике да науче нешто ново, упознају нове људе, склапају пријатељства са особама сличних ставова и уверења и да разбију монотонију свакодневнице. За све ово нису потребне никакве посебне припреме или вештине, осим позитивног става, спремности за учење, ентузијазма и енергије.

Конструктивистичка теорија полази од става да особе уче односно стварају нова знања кроз сложену интеракцију постојећег знања и вредности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени (Стојнов 2005). Подаци о свету се не уносе путем чула у ум, већ се производе процесом конструисања (Милутиновић 2008). Осим тога, ова концепција ставља акценат на искуство које се увек гради у окружењу, на активно залагање и истраживање појединца у процесу стицања знања, али и сарадњу са другима. Стицање знања на начин на који објашњавају конструктивисти је веома значајано због развоја разумевања, толеранције и позитивних вредности код индивидуе, а то се може постићи укључивањем у волонтерске активности. „Дакле, процес учења није проста акумулација знања, већ активна реконструкција мисли“ (Пешикан 2003: 24). Милиша (2008) истиче да је волонтерско искуство, искуствено учење и стицање знања о васпитној димензији рада, један од најснажнијих фактора који доприносе развоју и формирању просоцијалног понашања.

Волонтеризам као савремени феномен и део скоро сваке цивилизације у себи садржи потенцијал изградње солидарности, пружа прилику да се помогне другима, али и указује на проблеме, потребе и актуелности око нас (Форчић 2007). У овом раду прилазимо волонтеризму као значајном индикатору у процесу активног стицања знања и искуства студената, али и остваривању и развоју личних потенцијала кроз активну партиципацију у различитим волонтерским активностима.

Методолошки део

Предмет истраживања се односио на сагледавање интересовања студената прве и четврте године педагогије за волонтерски рад, као и мотива који их покрећу да се одваже на овај корак. Осим тога, истраживањем смо настојали да сазнамо више о начинима информисања студената о волонтеризму и да ли студије педагогије, целокупном својом организацијом и садржајем, утичу на повећање броја волонтера током студирања.

Волонтерски рад је веома битан за заједницу, али и за самог појединца. Кроз овакав рад се стичу веома корисна знања, искуства и вештине, развија се самопоуздање, емпатија и толеранција, отклањају се предрасуде и стереотипи. Студенти педагогије треба да буду укључени у волонтерски рад, јер им то може много помоћи на плану личног и професионалног развоја.

Циљ истраживања био је да се утврди интересовање студената прве и четврте године за област волонтерског рада, њихова мотивација, као и начини информисања.

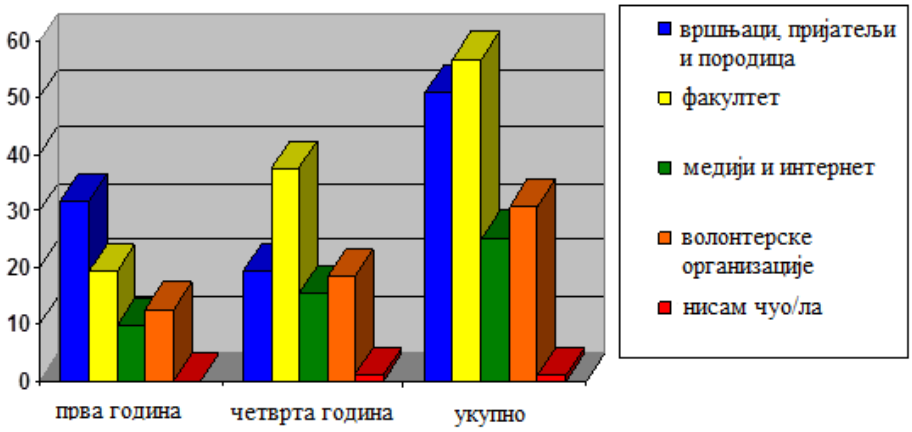
Узорак истраживања. Истраживање је реализовано на узорку од 104 студената Филозофског факултета у Новом Саду, од чега је 53 студента прве године и 51 студент четврте године студија педагогије.

Методе и инструмент истраживања. Примењена метода у истраживању је дескриптивна метода. За потребе овог истраживања конструисан је посебан анкетни упитник, а подаци су прикупљени поступком анкетирања.

Анализирањем питања из упитника, добијени подаци су обрађени применом процедура дескриптивне статистике и тестирања хипотезе χ^2 (хи - квадрат) тестом.

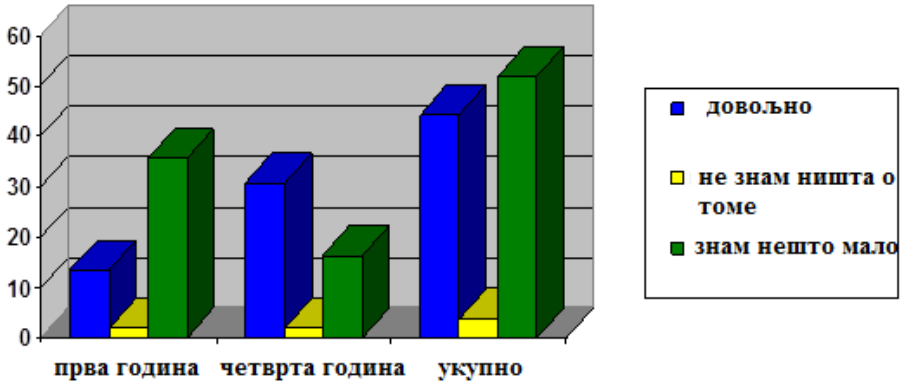
Резултати истраживања и дискусија

Најпре је проверено који су то чиниоци, односно могући извори информисања, путем којих студенти стичу знања о волонтерском раду и колико уопште процењују да су информисани о волонтеризму.



Графикон 1: Извори информисања о волонтерском раду

Студенти у највећем проценту 56,73%, од чега је 19,23% студената прве године и 37,50% студената четврте године, сматрају да су о волонтерском раду највише сазнали на факултету. 50,96% студената

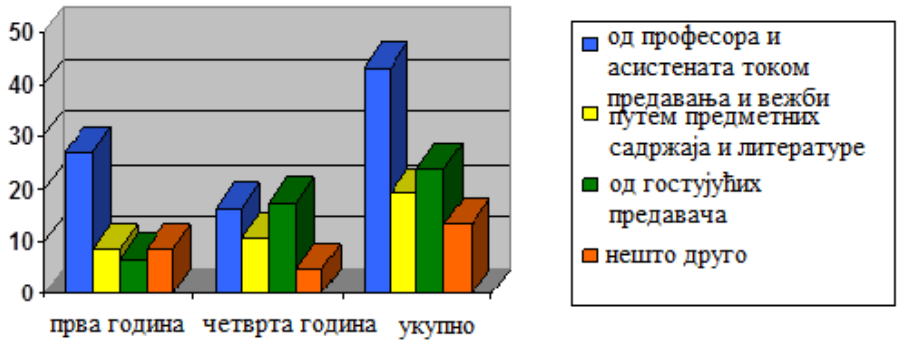


односно 19,23% студената четврте године и 31,73% прве године сматрају да су оволонтерском раду сазнали од вршњака, пријатеља и породице. Иако се највећи проценат испитаника определио за факултет као извор информисања о волонтеризму, на основу претходна два одговора, може се видети да постоји разлика између прве и четврте године. Посматрајући број испитаника, али и проценте, види се да студенти прве године већи значај придају вршњацима, пријатељима и породици, док студенти четврте године више истичу значај факултета. Следећи важан извор информисања представљају волонтерске организације, како наводе студенти, њих 30,77%, а 25,00% сматра да се о волонтерском раду може сазнати из медија и путем интернета. Проценат студената који уопште нису чули за волонтерски рад је 0,96%.

Графикон 2: Информисаност о волонтерском раду

Испитаници су у овом питању могли да се определе за један од три понуђена одговора, који су се односили на њихову информисаност о волонтерском раду. 51,93% студената сматра да о волонтеризму зна нешто мало, од чега је 35,58% студента прве године и 16,35% студената четврте године. Проценат студената који сматра да поседује довољно знања о волонтерском раду је 44,23%, од чега је 30,77% студената четврте године и 13,46% прве године. На основу ова два одговора, посматрајући број испитаника, али и проценте, може се видети разлика између студената прве и четврте године. Студенти прве године у највећем броју сматрају да поседују знање о волонтерском раду, али не у довољној мери, док студенти четврте године сматрају да је њихово знање о волонтерском раду довољно и задовољавајуће. Проценат студената који не знају ништа о волонтеризму је 3,84%.

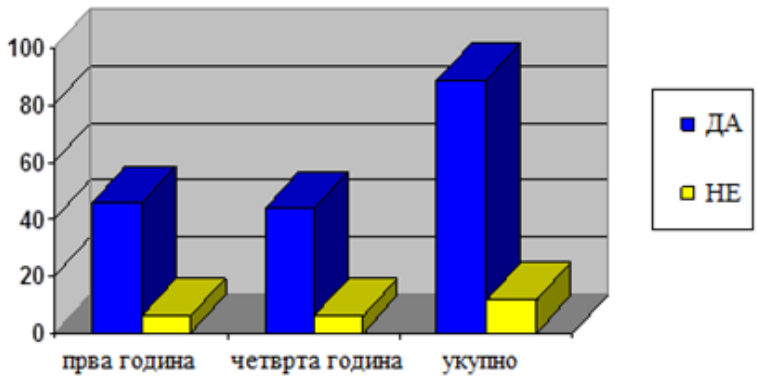
Будући да је највећи проценат студената истакао факултет као извор информисања о волонтеризму, на следећем графикону можемо да видимо од кога су на факултету, током студирања, студенти највише сазнали о волонтерском раду.



Графикон 3: Извори сазнања о волонтерском раду на студијама педагогије

На факултету, током студирања, студенти педагогије (43,27%) су највише о волонтерском раду сазнали од професора и асистената присуствујући предавањима и вежбама. Ово мишљење деле студенти и прве и четврте године педагогије. Студенти (24,04%) сматрају да после професора и асистената важан сегмент сазнања представљају организоване посете гостујућих предавача, а затим предметни садржаји и литература (19,23%). Ту постоји разлика између студената прве и четврте године, јер студенти прве године, њих 8,65% од укупног броја испитаника, сматра да ипак мало више о волонтерском раду могу сазнати путем предметних садржаја. Код студената четврте године је другачије, 17,31% од укупног броја, истиче значај гостујућих предавача, а10,58% сматра да су значајни предметни садржаји и литература. Постоји и број студената, њих 13,46%, који сматрају да понуђени одговори не утичу на њихово сазнање о волонтерском раду, већ наводе нешто друго. Сматрају да су на факултету, током студија, њихови извори сазнања друге колеге студенти и огласне табле, или да једноставно ништа нису чули и ни од кога.

Једно од питања у инструменту је било питање комбинованог типа. Студенти су требали да се определе за једну од две понуђене опције и да при томе образложе свој одговор. Ради боље прегледности, графичким путем је приказано колико студената се слаже са следећим питањем *„Сматраш ли да студије педагогије својом организацијом и садржајем доприносе развоју позитивног става према волонтеризму и тиме утичу на студенте да се укључе у волонтерски рад?“,* а колико не.



Графикон 4: Допринос студија педагогије развоју позитивног става према волонтеризму

Од укупног броја студената, њих 88,46%, од чега је 45,19% прве године и 43,27% четврте године, сматра да студије педагогије својом организацијом и садржајем доприносе развоју позитивног става према волонтеризму и утичу на студенте да се укључе у волонтерски рад, док 11,54% студената се не слаже са овим.

Студенти прве године који сматрају да студије педагогије доприносе развоју позитивног става према волонтеризму, приликом образложења овог питања највише су наводили следеће одговоре:

- студије педагогије омогућавају квалитетна сазнања, али и проширивање постојећих сазнања о волонтерском раду,
- сваком педагогу је знање о волонтерском раду веома битно и корисно, а током предавања и вежби учи о томе,
- професори представљају волонтеризам као позитиван и користан и тиме подстичу студенте да се укључе и помогну другима,
- студије педагогије утичу на развој алтруистичких ставова и схватања,
- професори сматрају да је важно имати искуство волонтера,
- на предавањима и вежбама се прича о позитивним и корисним странама волонтирања, јер се настоји приближити сврха и значај волонтирања,
- гостујући предавачи и професори својим искуством мотивишу студенте.

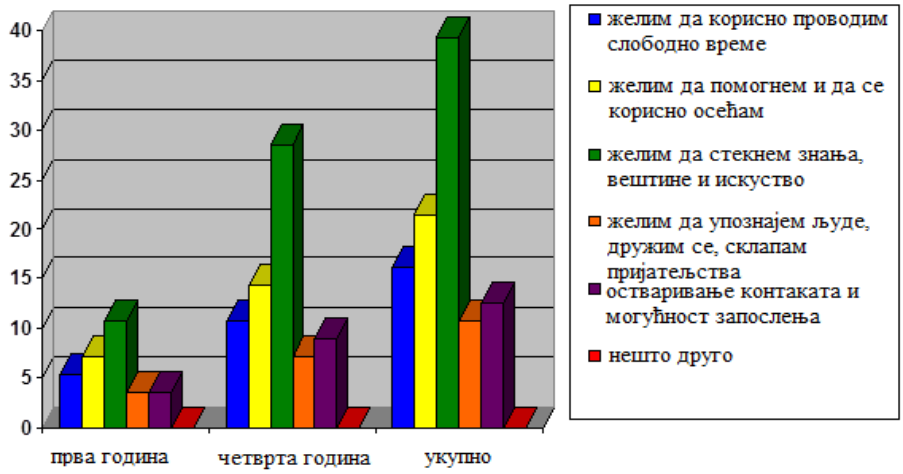
Студенти четврте године који сматрају да студије педагогије доприносе развоју волонтеризма, као најчешће одговоре наводе:

- студије педагогије утичу на развој емпатичности, хуманости и активно укључивање у заједницу,
- оне упознају студенте са сврхом, значајем и могућностима волонтерског рада,

- професори и асистенти причају о позитивним странама волонтерског рада и организују посете гостујућих предавача из различитих организација,
- студије педагогије истичу значај практичних знања и буде потребу за тимским радом,
- посете различитим институцијама које истичу потребу и значај волонтирања.

Студенти који се не слажу да студије педагогије доприносе развоју позитивног става према волонтеризму, као објашњење су навели: да се не истиче довољно циљ волонтирања, да се не води рачуна о стицању праксе, већ се све препушта личној иницијативи и да спремност на волонтирање зависи од личности, а не од студијског програма.

На наредном графикону неће бити приказани одговори свих испитаника који су учествовали у истраживању, већ само оних који су се изјаснили да су волонтирали, тј. били волонтери. Узорак ових испитаника чини 17 студената прве и 39 студената четврте године.

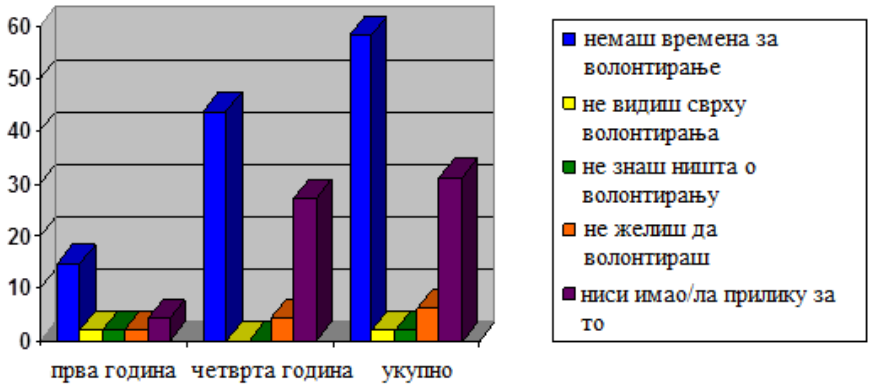


Графикон 5: Мотивисаност студената педагогије за волонтерски рад

Највећи број студената (39,26%) као разлоге волонтирања, односно мотиве који су их подстакли да се укључе у област волонтерског рада, наводе стицање знања, вештина и практичног искуства које ће им помоћи на личном и професионалном плану. Следећи значајан мотив, који истиче 21,47% студената, јесте жеља да се некоме помогне, али и да се негује осећај корисности. 16,06% испитаника сматра да је волонтирање корисно и њиме желе испунити своје слободно време. За мотив остваривања контаката и стварања могућности запослења определило се 12,50% студената, док се 10,71% студената укључило у волонтерски рад како би

задовољили мотиве који полазе од упознавања људи, дружења и склапања пријатељстава.

На следећем графикону неће бити приказани одговори свих испитаника, односно целокупног узорка, већ само оних који су се изјаснили да нису волонтирали, јер нас занимају разлози њиховог неволонтирања. Узорак студената који нису волонтирали чини 36 студената прве године и 12 студената четврте године.



Графикон 6: Разлози неволонтирања студената педагогије

Најчешћи разлог за неволонтирање студената педагогије за који се определило 58,34% студената јесте недостатак времена за овакву врсту рада, док 31,25% сматра да им се никада није указала прилика да се укључе у волонтерски рад. Постоји и проценат студената (6,25%) који једноставно не желе да волонтирају, а 2,08% не види сврху волонтирања и исти такав проценат студената сматра да не зна ништа о волонтирању.

Једно од питања у упитнику било је отвореног типа и гласило је: *„Шта би тебе лично највише мотивисало, или већ јесте, да се укључиш у волонтерске активности?“* Студенти су на ово питање требали да напишу један или више мотива који их покрећу да се определе и даље баве волонтерским радом. Приликом образлагања овог питања, студенти прве и четврте године педагогије су највише истакли значај следећих мотива, који су на основу одговора груписани у табели.

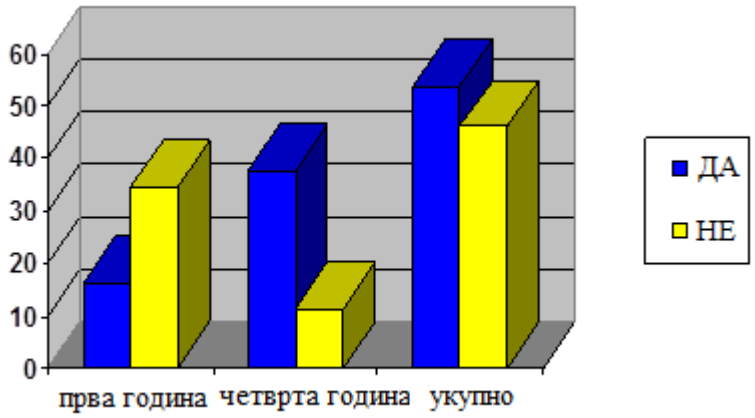
Прва година:	Четврта година:
стицање знања и практичних искустава,	корисно провођење слободног времена,
хуманитарни рад,	стицање нових знања и искустава,
усавршавање и упознавање са	хуманизам и активност,

навиком рада,	
дружење и упознавање нових људи,	помоћ и унапређење заједнице,
интересовање и креативност,	пракса,
лично задовољство и контакти,	развој самопоуздања и самоактуализација,
корисно провођење слободног времена,	осећај испуњености,
рад са децом,	сертификат или нека потврда,
учинити нешто корисно за околину,	контакти и могућност запослења,
могућност путовања,	упознавање људи различитог профила,
забава и дружење,	дружење и склапање пријатељстава,
послови везани за струку.	тимски рад.

Табела 1: Мотиви студената

Настојали смо да испитамо да ли постоји статистички значајна разлика између студената прве и четврте године педагогије у погледу интересовања према волонтерском раду. Њихова заинтересованост је утврђена на основу заступљености волонтерског рада између студената прве и последње године основних студија. Да би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика између студената прве и четврте године приликом обраде података коришћен је хи квадрат тест. Број студената волонтера и неволонтера је приказан графичким путем.

Значајности χ^2 за дф = 1 на нивоу 0,05 износи χ^2 = 3, 841. Вредност хи квадрата нашег истраживања износи χ^2 = 20,65 и може се видети да је већа од граничне вредности χ^2 = 3, 841. На основу тога може се закључити да постоји статистички значајна разлика између студената прве и четврте године.



Графикон 7: Интересовање студената педагогије за волонтерски рад

Полазећи од графичког приказа заступљености, односно заинтересованости студената педагогије за волонтерски рад, може се видети да се велики проценат студената 53,85% изјаснио као волонтерски ангажован, док је 46,15% волонтерски неангажовано. На основу претходно израчунатог хи квадрата, закључено је да постоји статистички значајна разлика између студената прве и четврте године, а на графикону се може и видети та разлика. Посматрајући број испитаника, али и проценте, може се видети да у односу на укупан проценат студената који су се изјаснили као волонтерски ангажовани, ипак је већи број студената четврте године, тј. студенти четврте године се више интересују за волонтерски рад.

Закључна разматрања

Резултати истраживања указују да студије педагогије, својом организацијом и садржајем, доприносе развоју интересовања студената према волонтерском раду. Током студија, на факултету, студенти су о волонтеризму највише сазнали од професора и асистената присуствујући предавањима и вежбама, затим путем организованих посета гостујућих предавача и путем предметних садржаја и литературе. Иако резултати показују да студенти, током студирања, највише информација о волонтерском раду сазнају на факултету, ипак треба размотрити и значај других чиниоца са којима се сусрећу у свакодневном животу. Поред факултета, студенти као изворе информисања, наводе још и вршњаке и породицу, затим волонтерске организације и медије.

Мотиви који подстичу студенте да се волонтерски ангажују су, пре свега, стицање нових знања, вештина и практичног искуства које ће им бити од велике помоћи на личном и професионалном плану. Поред тога, значајни мотиви су и жеља да се некоме помогне, као и осећај корисног провођења слободног времена. Мањи број студената, као мотив свог

волонтерског ангажовања, наводи остваривање контаката који ће им помоћи приликом будућег запослења и упознавање нових људи и дружење.

Када се сагледа интересовање и ангажованост студената педагогије за волонтеризам, може се видети да постоји статистички значајна разлика између прве и четврте године студија. Од укупног процента студената који су се изјаснили као волонтерски ангажовани, ипак је већи број студената четврте године, тј. студенти четврте године се више интересују за волонтерски рад јер током студирања долазе у контакт са бројним информацијама, па се самим тим повећава њихова мотивација.

Студенати педагогије истичу да би се темама о волонтеризму требала поклонити много већа пажња на друштвеном нивоу, па би самим тим и студенти били много упућенији. У ту сврху би требало отворити више волонтерских организација и центара, више причати у медијима о волонтеризму и његовим позитивним странама, организовати више акција и разних манифестација у којима би се студенти активирали и тако помогли другима да схвате суштину волонтеризма, али и да својим личним примером подстакну друге да се укључе у волонтерски рад.

Волонтеризам, односно добровољан и бесплатан рад у корист других, не треба занемаривати и игнорисати, јер се он јако брзо интегрише, како у друштвене тако и у међуљудске односе. Кроз активности волонтерског рада студенти развијају животне вештине и професионална знања. Осим тога, активним залагањем у заједници, имају прилику да се боље упознају са различитим потребама и проблемима који егзистирају у заједници, да се развијају у духу друштвено одговорних и активних грађана.

Без обзира на различита времена и услове, волонтеризам одржава континуитет свогциља и своје сврхе, а то је усмереност на добробит заједнице и оснаживање појединаца кроз подстицање на учествовање, продуктивност, активност и креативне начине учења. У развијеним земљама волонтеризам се препознаје као важан елементу развоју социјалног капитала и стварању социјалне кохезије (Форчић 2007), а волонтери као непроцењив ресурс. У таквим условима, кроз систем образовања се веома често промовишу волонтерске активности и вредности.

Због бројних позитивних страна које карактеришу волонтерски рад као простор слободне и активне конструкције знања те самопотврђивања и усавршавања личних потенцијала, потребно је у што већој мери промовисати и подстицати волонтеризам међу студентима као нешто добро и позитивно.

Литература

Андриловић, Чудина-Обрадовић 1996: V. Andrilović, M. Čudina-Obradović, *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.

Беговић 2006: H. Begović, *O volontiranju i volonterima/kama,* Zagreb: Volonterski centar Zagreb.

Видановић 2006: I. Vidanović, *Rečnik socijalnog rada*, Beograd: Društvo socijalnih radnika Srbije.

Војнић-Тунић 2008: K. Vojnić-Tunić,*Praktični priručnik za omladinski rad u zajednici,* Subotica: Centar za omladinski rad.

Грандић 2004: Р. Грандић, *Увод у педагогију-приручник,* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Маслов 1982: A. Maslov, *Motivacija i ličnost,* Beograd: Nolit.

Микац 2002: I. Mikac, *Brošura o volonterizmu*, Zagreb: Volonterski centar Zagreb.

Милиша 2008: Z. Miliša, *„Odnos mladih prema volontiranju, radu i slobodnomvremenu“*,Osijek: Diaconvensia XVI, 1-2, 93-114.

Милутиновић 2008: J. Milutinović, *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Петровић 2007: Б.Петровић, *Добровољни рад-волонтери*, Београд: Истраживачко-издавачки центар.

Пешикан 2003: А. Пешикан, *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Смит и др. 2010: Smith Karen, Holmes Kirsten, Haski-Levenhal Debbie, Cnaan Ram, Handy Femida, & Brudney Jeffrey, Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional and Non-Volunteers in Five Countries. *ANSERJ, Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research,* http://anserj.ca/anser/index.php/cjnser/article/viewFile/2/3. 26.2.2014.

Стојнов 2005: D. Stojnov, *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba,* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Форчић 2007: G. Forčić,*Kako unaprijediti volontiranje?,*Rijeka: Udruga za razvoj civilnog društva SMART.

Хуић и др. 2010: A. Huić, N. Ricijaš, V. Branica, *Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata- validacija Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalnirad*, Zagreb: Ljetopis socijalnog rada, 17(2), 195-221.

Драго Ј. Бранковић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915839B

Оригинални научни рад

СЛОБОДА – ЦИЉ И/ИЛИ СРЕДСТВО ВАСПИТАЊА

Увод

Слобода је велика и незаобилазна тема сваког људског постојања и стварања. У развоју људског друштва и науке слобода је третирана као искључиви садржај природе човјека (појединца), и колективитета (колективна слобода) па се сматрала темељним циљем и садржајем историје. Различита значења и димензије слободе указују на оправданост схватања слободе у више значења (егзистенцијално значење, слобода мишљења, друштвена слобода, политичка слобода, слобода стваралаштва). Примјера ради, својевремено је постојало схватање према којем бити слободан значи живјети у складу са природом. Цијела историја није ништа друго до напредак свијести о слободи (Хегел) или, човјек је управо биће слободе коју задобија властитим ангажовањем (Жан Пол Сартр). Феномен слободе увијек се везивао за човјека и укупност његових потенцијала. Не постоји некаква „слобода по себи“ већ слобода човјека ма гдје се он налазио и ма шта радио у сваком подручју властитог потврђивања (материјална производња, политика, образовање, наука, културно стваралаштво, свакодневица).

Васпитање и образовање као сегмент властитог потврђивања човјека битна је претпоставка и конституента личне и друштвене слободе. У одређењу слободе као циља или средства васпитања и образовања налази се формирање и развијање „слободног мислиоца“, васпитаника који је ослобођен уобичајених, конвенционалних погледа, вјеровања, идеја. Васпитаника који вјерује само у свој ум и способност критичког расуђивања. У процесима васпитања и образовања треба формирати слободног човјека који неће живјети по било каквим догмама, рецептима, формама и шаблонима. Личност према својим критичким промишљањима у ствари учи (схвата, даје значење и тумачи) и ствара. О значењу појма слобода у савременој педагогији постоје два схватања. Према једном слобода има значење циља васпитања (једна од конститутивних компоненти) а према другом слобода има значење средства васпитања. Такав дуализам циљ – средство може се превазићи новим схватањима и тумачењима ова два, само на први поглед, различита схватања. И поред тога односи „циљ – средство“ не могу се прецизно одредити (Е. Терхарт) па је увијек тај однос само релативан.

* drago.brankovic@teol.net

Слобода схваћена у истовременом значењу и средства и циља може бити педагошко-теоријски ослонац у развијању теоријских основа критичког мишљења, стваралачког учења, еманципаторског васпитања, интерактивног учења, учење учења, искуственог учења (слобода учења), партиципације у процесу учења. Поред тога слобода као универзална компонента савременог васпитања и образовања може имати друге педагошке вриједности. Слобода би могла, поред средства и циља имати и карактер педагошког принципа (слобода у избору садржаја учења, слобода у избору метода и облика учења, слобода у коришћењу слободног времена) или бар начела (нижи ниво) васпитног рада и дјеловања.

Схватајући сву сложеност односа слободе и васпитања, у раду су презентована само основна филозофско-теоријска схватања слободе, те педагошки аспекти слободе кроз разматрања слободе као циља и/или средства васпитања.

О феномену слободе

Са филозофско-теоријског аспекта феномен слободе припада доиста оним великим и незаобилазним темама људског постојања. Откад човјек биљежи своје постојање, биљежи такође и своје разнородне односе према феномену слободе, показујући да се у конкретним историјским условима, слобода третира некада као *искључиви садржај* природе човјека – појединца, некада се ради о *колективној слободи*, а неријетко и о слободи која је *темељни садржај и циљ историје*. Сходно томе, могуће је говорити о различитим димензијама и значењима слободе: постоји, дакле, слобода у метафизичком значењу супстрата свеколике егзистенције, затим, слобода мишљења, слобода воље, друштвена слобода, политичка слобода, слобода стваралаштва итд.

На изворима нашег цивилизацијског круга, слобода је првобитно одређивана као *слобода политичког одлучивања* у оквирима полиса, док ће Аристотел наглашавати и *индивидуални аспект* слободе, али и онај метафизички – при чему је слобода темељна сврха људског постојања. Дакле, слобода је већ тада означена као онај садржај који даје смисао животу.

Цијели низ мислилаца ће заговарати и тезу да бити слободан значи *живјети у складу са природом,* да би касније средњовјековна мисао – поједностављено речено – ограничила просторе људске слободе постојањем Бога који једини има право на *апсолутну слободу.* Општим мјестима разумијевања феномена слободе припада и став нововјековља, по којем људи не требају бити слободни и једнаки пред Богом, него пред законом. Човјеку је *слобода прирођена,* али она у друштву никада није апсолутна него је ограничена самим друштвеним нормама и спознајом да слобода појединца допире само до оне границе докле се не угрожава слобода других. Овај друштвени аспект слободе, најављен, како видимо,

много раније, је посебно важан у савременим условима и у савременим друштвеним процесима, јер управо у њима слобода задобија своје реалне и конкретне форме.

Осамнаести и деветнаести вијек ће поново слободи удахнути, да тако кажем, „метафизичку душу“, посебно у Хегеловом систему који је прокламовао тезу да је *цијела историја ништа друго до „напредак свијести о слободи“*. Дакле, ако посједујемо свијест о слободи, ми смо слободни – тако је Хегел схватао феномен слободе. Слободу као основу историје третира и Маркс, само у сасвим друкчијој димензији: цјелокупна дотадашња историја је, заправо, „царство нужности“ јер је у њему човјек непрестано био потлачен и понижен, био је неслободан; док човјечанству тек предстоји изградња оне праве историје, дакле, „царства слободе“ – закључиће аутор *Капитала*. Другим ријечима, овдје се ради о томе да слобода не буде само пука спознаја, већ да буде остварена слобода.

Наравно, свему претходном се могу додати и бројне друге рефлексије феномена слободе. Напримјер, Жан-Пол Сартр наглашава да је човјек управо *биће слободе коју задобија властитим ангажманом,* Костас Акселос говори о игри као форми и простору слободе, а то исто чини и Еуген Финк. Са своје стране, Ернст Блох инсистира на томе да се слобода гради *реконструкцијом свијета у завичај*, естетичари наглашавају да је свако стваралаштво, а посебно оно умјетничко – хоризонт најпотпуније слободе...

Али, има нешто што овом приликом треба посебно нагласити. То су нова значења феномена слободе у условима информатичког друштва. Наиме, било би логично да информатичко друштво – већ по својој дефиницији – *проширује просторе слободе*. Међутим, апсолутна доступност информација и то информација о свему, производи истовремено и изузетно висок степен зависности човјека од таквих садржаја. На један рафинирани начин, појединац *постаје талац информативних механизама.* У контексту нашег разматрања, он постаје све *више неслободан.* И још нешто: информатичко друштво не производи стварни свијет, него онај *виртуелни.* Да ли то значи да, у таквим условима и слобода поприма све више виртуелни карактер?

Ако је одговор на претходно питање потврдан, онда би се могло рећи да процес еманципације информатичког друштва не значи и процес еманципације човјека као бића слободе. Напротив, по свему судећи, на дјелу имамо парадоксалну ситуацију: што год је веће проширивање информатичких простора, то је веће сужавање простора слободе. А то ће рећи и сужавање простора човјекове егзистенције уопште.

Мисао постмодерне, озбиљно упозорава на поменути парадокс. О томе егзактно свједоче опуси Бодријара, Лиотара, Дериде и других аутора. И не само то: у филозофско-теоријском хоризонту, све је више аргумената за тврдњу да *трансформација стварног свијета у виртуелни свијет, може водити и ка трансформацији стварног човјека у виртуелног човјека.* А то,

наравно, значи и доминацију различитих облика *отуђења, односно, опште деструкције хуманума.* У таквом контексту, и питање слободе добија нова и то нимало једноставна значења. Ради се, заправо о томе да се традиционалне одреднице феномена слободе континуирано преобраћају у своје супротности: *слобода постаје неслобода*, оно људско бива *нељудско,* прогресивно постаје *регресивно и декадентно*.

Управо због тога, нужно је рећи да поједине битне ствари не смијемо заборавити. Наиме, већ ово, доиста само таксативно набрајање ставова што припадају, прије свега, филозофско-теоријској рефлексији феномена слободе, показује да се *овај феномен увијек везивао и да се везује доминантно за човјека и укупност његових потенцијала.* Другим ријечима, по свему судећи, не постоји некаква „слобода по себи“ као феномен који би био сам себи сврха и тиме сам себи довољан. Јер, слобода је *увијек слобода човјека,* ма гдје се налазио и ма шта радио у сваком од подручја властитог потврђивања – почев од производње материјалног живота, преко сфере политике, образовања, науке, различитих облика културног стваралаштва па и до свега онога што припада људској свакодневици.

На трагу претходног, када говоримо о слободи и – у нашем случају – о слободи у васпитању, морамо имати у виду чињеницу да се овдје ради о доиста комплексним и вишезначним релацијама чију вишесмисленост морамо респектовати. Ако је то тако, онда се логично намеће закључак да процес еманципације васпитања и образовања не би смио имати једнозначни или једносмјерни карактер. Јер, ако би то било тако, онда би постојала и стална опасност да се еманципација постепено претвара у декаденцију. Зато и овом приликом наглашавамо важност респектовања и филозофско-теоријских полазишта у третирању наше основне теме.

Слобода – циљ или средство васпитања

Филозофско-теоријско утемељење феномена слободе омогућава педагошкој науци ново цјеловитије сагледавање и развијање процеса васпитања. За педагогију је посебно значајно схватање слободе као људског постојања и стварања, слободе као природе човјека, непостојање „слободе по себи“, еманципације човјека као бића слободе, те услова у којима слобода постаје неслобода (виртуелна слобода и виртуелни свијет). Таква филозофско-теоријска схватања имају практично утемељење и разраду у оквиру дефинисања општег и посебни циљева васпитања, развијања критичког мишљења, стваралачког учења и еманципаторског васпитања. Међутим, и овдје проблем настаје у подвојености филозофске и педагошке мисли. Наиме, педагошка наука, па и ова у постмодерном добу, у изграђивању педагошке мисли све више губи филозофске основе. О том проблему П. Козловски пише „када педагогија напусти филозофска питања, она тада губи свој фундамент и деградира појам образовања, она тада деградира саму себе као и човека, дезоријентише цело друштво...“

(Kozlovski 2003: 42). Отуда се и савремена педагошка мисао мора враћати филозофији и тражити у филозофско-теоријској мисли утемељење о свим битним педагошким феноменима па и о феномену слободе у васпитању. Основна концепција „слободног васпитања“ (W. Schulz, Ž. Ž. Ruso, L. Tolstoj, E. Kej) изражена у посебном педагошком покрету постепено је напуштена. Савремена педагогија феномену слободе приступа на нов начин који не напушта вриједности слободног васпитања већ им придаје нова значења. И поред тога, педагогија није прецизније одредила значење појма нити карактер слободе у васпитању. Слобода би могла имати карактер циља или средства васпитања или и једног и другог. При педагошком схватању вриједности слободе треба имати у виду да је слобода схваћена као циљ васпитања наметнута споља (друштвени контекст) а средства као унутрашња конституента самог процеса васпитања (процесуални карактер). Такав дуализам циљ – средство може се превазићи једним новим схватањем према којем је слобода истовремено и циљ и средство васпитања.

У слободи схваћеној као компоненти циља васпитања налази се не само ослобођење од зависности, већ *аутономија* која се одређује као крајњи, не само циљ већ и исход формирања личности која припада „сама себи“. До тог циља могуће је доћи слободном интерсубјекатском комуникацијом или правом васпитаника на слободу. Ријеч је о интеракцији која се темељи на бићу с правом на слободу и самореализацију.

У том контексту треба указати и на стагнацију телеологије као посебне педагошке дисциплине која се бави циљевима васпитања. У рјечничко-енциклопедијској педагошкој литератури и радовима у педагошким часописима циљ васпитања се најчешће одређује и са слободом (слободна личност). У терминолошком смислу најчешће се користе синтагме: формирања *слободног,* многострано развијеног и радосног човјека (А. Вукасовић), *слободна* свестрано развијена личност (Трнавац, Ђорђевић), формирање и развијање *слободне* личности (Д. Бранковић, М. Илић). Циљ васпитања увијек је кроз историју дефинисан тако да изражава „идеално“ пројектовану личност за живот и рад у замишљеном (утопијском) друштву. За остваривање такве компоненте васпитања неопходно је да васпитаник буде субјект васпитања а бити субјект „не значи просту могућност да се мисли било шта; бити субјекат значи располагати могућношћу да се мисли истинито“ (Kozlovski 2003: 40). С обзиром на субјективитет и слобода је израз човјекове суштине и највиши циљ људског стваралаштва па је и она постала, као и општи циљ васпитања, идеал којем се тежи, који је практично неостварив. О таквом карактеру слободе (компонента циља васпитања) писали су и савремени педагози укључујући слободу не само у циљ већ и у савремене теорије васпитања. Од бројних савремених теорија васпитања (инструменталистичке теорије; романтичарске теорије; прогресивистичке теорије; теорије дешколовања; критичке теорије; хуманистичке теорије)

издвајамо хуманистичке теорије јер оне процес васпитања усмјеравају ка развијању селфа и формирању индивидуалног идентитета (јединственост, цјеловитост, непоновљивост). У оквирима индивидуалног идентитета основни постулат хуманистичких теорија је схватање према којем појединац треба да буде „слободан и у положају и могућности да изабере оно што жели да научи и шта му је потребно“ (Милутиновић 2008: 146). На тај начин слобода у значењу општег циља (не средства) васпитања постаје његова конститутивна компонента не само на општем већ и на посебном и појединачном (задаци васпитања) нивоу.

Поред циља, слобода у педагогији може имати и карактер средства васпитања. Такво схватање темељимо и на сазнању да средства васпитања могу бити „све оно што се може користити у процесу васпитања да би се остварили циљ и задаци“ (*Педагошки лексикон* 1996: 475). Из таквог схватања произлази да су средства васпитања бројна и да један број средстава има друштвени карактер. Међу тим средствима посебно су значајна она која одређујемо као *положај појединца у друштву*. Слобода или слободна личност свакако одређује положај појединца не само у друштву већ и његов положај у процесу васпитања. Међутим, свака слобода не може имати карактер средства васпитања. Само *стваралачка слобода* може допринијети остваривању циља и задатака васпитања па, према томе, имати и карактер средстава васпитања. Стваралачка слобода није дата сама по себи већ се она мора развијати код сваке личности као способност дивергентне продукције (оригиналност, спонтана флексибилност, адаптивна флексибилност, флуентност ријечи, асоцијативна флуентност, експресивна флуентност, флуентност идеја, фигурална елаборација) и когниције (осјетљивост за проблеме, редефиниција).

Најпотпунији исказ стваралачке слободе у васпитању уобличен је у оквиру еманципаторског васпитања (средина двадесетог вијека). У оквиру еманципаторског васпитања еманципација се у ширем значењу схвата као ослобођење од зависности, потчињености и подређености. У ужем педагошком значењу еманципација је „ослобађање особе или неке друштвене групе од зависности, стицање равноправности...“ (*Педагошки лексикон* 1996: 156). У суштини, ослобађање особе значи и стицање њене аутономије и равноправности у процесу васпитања (настави). То се постиже само кроз стварање педагошке атмосфере у којој васпитаник постаје ослобођен и „сам свој“. У таквој атмосфери стваралачка слобода постаје средство васпитање чија примјена је ослобођена, или сведена на најмању мјеру ауторитарности васпитача (наставник). Отуда еманципаторско васпитање није и не може бити нова компонента васпитања већ средство васпитања уграђено у све комопоненте васпитања (интелектуално, морално, естетско, радно, фузичко, емоционално).

Еманципаторско васпитање схваћено као средство има шира теоријска упоришта у конструктивизму и духовно-научној педагогији. Основна конструктивистичка парадигма примијењена у педагогији

усмјерава процес васпитања на „учење“ а не његове исходе. А суштину процеса учења према конструктивизму чини конструисање и проналажење смисла искуственог свијета. Из конструктивистичке парадигме произлази слобода према којој „ученици конструишу знање за себе, тачније, да сваки ученик индивидуално (и заједнички) конструише значења у процесу сопственог учења“ (Kneževič-Florić 2005: 212). Конструктивистичка схватања процеса учења мијењају и суштину постојећег процеса васпитања. Стваралачка слобода схваћена као средство васпитања, подразумијева субјекатску позицију васпитаника у процесу учења а посебно у процесима самоучења и самоваспитања.

Практично конструктивистичка парадигма у тим процесима заснива се на посебним облицима сарадње васпитача и васпитаника (наставника и ученика). У тој сарадњи васпитач је компетентан за васпитни процес а ученик (васпитаник) је слободан и одговоран за властити развој. Такав васпитни процес заснива се на интеракцији у којој је субјект онај који има одговорност и који је слободан. Увијек „субјекат дјелатности представља субјекат односа који се одликује активношћу, оригиналношћу, сазнајношћу и стваралачком слободом“ (Mickajlova-Andrejevna 2005: 351). Дакле, није ријеч о „апсолутној слободи“ нити „слободи по себи“ већ стваралачкој слободи. Интеракције у васпитању засноване на стваралачкој слободи су бројне. Издвајамо само најбитније:

- интеракције усмјерене ка *саморазвоју* (интеракције „сам са собом“);
- интеракције у оквиру *саморефлексије* (рефлексија прије акције, рефлексија у акцији и рефлексија након акције);
- интеракције *самореализације* (откривање и развијање властитих способности);
- интеракција која усмјерава на *самопотврђивање* (конкретно ЈА пред другим људима);
- интеракције *саморазумијевања*.

У оквиру наведених интеракција битно обиљежје слободе је равноправност субјеката који учествују у процесу васпитања. Дакле, у еманципаторском васпитању као средству не постоји надређени и подређени. Стога је посебно битно сазнање према којем васпитач (наставник) треба да процес ослободи од личне „власти“. Наведене интеракције могуће је развити само у социјално изграђеним групама и колективима. Чланови таквих група (васпитачи и васпитаници) треба да имају развијене способности (компетенције) да у „процесу учења практично манифестује спремношћу за рад са другима (рад у пару или групи), спремношћу за успостављање равноправних и реципрочних односа са другима“ (Бранковић 1999: 119). Дијалог између субјеката стваралачке слободе даје процесима васпитања и учења само оних субјеката који су оспособљени да стварају и дјелују. Са аспекта слободе и еманципације

посебан проблем чине компетенција васпитача (наставника) које омогућавају да они контролишу своју „доминацију“ која настаје из већег нивоа знања и искуства. Такве компетенције могу се формирати само кроз саморефлексију властитих искустава која се развијају тако да поштују ученикову иницијативу и стваралаштву, која афирмишу сарадњу и развију одговорност за рад и развој. То чини суштину еманципаторског васпитања у чијем се средишту, према схватању Х. Гисека (H. Giesecke 1993) налазе партнерски односи васпитача и васпитаника. У развијеним партнерским односима сваки васпитаник (ученик) се прихвата као партнер у процесу васпитања и учења. То је могуће постићи ако васпитаник и васпитач имају одређен степен стваралачке слободе и спремност да одступају од уских оквира васпитних (наставних) програма. Таква флексибилност је неопходна у избору метода, средстава, литературе и начина утврђивања и вредновању исхода васпитног рада. То значи да „партнерство претпоставља *нехијерархијски* однос, једнаку моћ и једнаку одговорност, тј. симетричан однос учесника“ (Башић 2009: 33). Партнерство васпитача и васпитаника у процесима васпитања и учења подразумијева развијање компетенција за тимски рад, односно оспособљеност свих за доношење одлука у тиму, критички приступ према властитом и туђем раду, те оспособљеност за различите улоге у сарадничком учењу (вођа тима, члан тима).

Закључни осврт

Схватање слободе као циља, средства или и циља и средства васпитања спада у нове аспекте филозофско-педагошког утемељења процеса васпитања. Изворно филозофско схватање човјека као *бића слободе* (Ж. П. Сартр) представља у педагогији основни постулат из којег је могуће изводити (дедукција) савремена схватања о основним педагошким проблемима. Конкретизацијом филозофског схватања слободе у савременој педагогији суштински се поново врши „приближавање“ педагогије и филозофије или педагогије филозифији.

На основним филозофским промишљањима слободе у савремену педагогију могуће је цјеловитије развити слободу као битну конституанту циља и средства васпитања. И у педагогији као и у филозофији већ је изграђено схватање према којем не постоји нека *слобода сама по себи* нити *апсолутна слобода*, схватање према којем у процесима васпитања треба тежити (циљ) и подстицати (средство) развијање *стваралачке слободе,* која се развија као способност дивергентне продукције и когниције. У одређењу слободе као циља или средства васпитања и образовања налази се формирање и развијање *слободног мислиоца* (филозофски аспект) али и свестране и *слободне личности* (педагошки аспект). Стога се у педагогији слобода може схватати као циљ али и као средство васпитања. Слобода као битна компонента циља васпитања има доминантно друштвени контекст

(друштвени карактер) а слобода као средство васпитања је конституента процеса васпитања (персоналистички карактер). Само на први поглед циљ – средство има дуалистички карактер. У суштини у педагогији и треба изградити схватање према којем је феномен слобода истовремено и конституента циља али и конституента самог процеса васпитања.

Тако схваћена слобода (истовремено и циљ и средство) у педагогији уграђена је и конкретизована у теоријама и моделима развијања критичког мишљења, стваралаштво учења, еманципаторског васпитања, интерактивног учења, учење учења, искуственог учења (слобода учења), и партиципације у процесу учења. У остваривању слободе као циља и средства васпитања битно је развијање компетенција васпитача (наставника) које почивају на ослобађању од „личне власти" детерминисане већим нивоом знања и искуства од васпитаника. Јер, васпитаник слободу може постићи само личним ангажовањем и конструишући знања за себе (конструктивизам). Тако схваћена слобода постаје битна детерминанта формирања и развијања личног идентитета свих оних коју су укључени у процес васпитања.

Тако схваћена стваралачка слобода поред циља и средстава васпитања може имати и карактер принципа (начела) васпитања.

Литература

Бабић 1996: Ј. Бабић, Филозофски аспекти аутономије личности, у: *Аутономија личности и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Башић 2009: S. Bašić, Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje, u: *Odgojne znanosti br 2*, Zagreb: Učiteljski fakultet.

Бранковић 1995: Д. Бранковић, Комплементарност општег и посебних циљева васпитања. Бања Лука: *Наша школа бр. 1–2*.

Бранковић, Микановић 2011: Д. Бранковић, Б. Микановић, Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави, Нови Сад: *Педагошка стварност, бр. 7–8*.

Бранковић 2001: Д. Бранковић, *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

Бранковић 1999: Д. Бранковић, Детерминанте позиције васпитаника у образовно-васпитном процесу. Београд: *Педагогија, бр. 1–2*.

Бранковић 2009: Д. Бранковић, Интерактивно учење у настави – парадигма школе будућности, у: зборнику *Будућа школа*, Београд: Српска академија образовања.

Европска димензија у образовању (1997). Београд: Министарство просвете Републике Србије (Сектор за истраживање и развој образовања).

Јукић 2003: С. Јукић, У основи сваког васпитања је образовање. Нови Сад: *Педагошка стварност, бр. 3–4*.

Кнежевић-Флорић 2005: О. Кнежевић-Флорић, *Педагогија развоја*. Нови Сад: Филозофски факултет (Одсек за педагогију).

Козловски 2003: P. Kozlovski, *Vodič kroz filozofiju*, Beograd: Plato.

Мијатовић, Шош 1999: A. Mijatović, E. Šooš, Futurološka pedagogija, u: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Милутиновић 2008: J. Milutinović, *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Мицкајлова-Андрејевна 2005: Mickajlova-Andrejevna, Rad na stvaranju subjekatske pozicije studenata u humanističkoj didaktičkoj ravni, *Pedagogija, br. 3*. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић 2014: А. Петровић, Филозофија образовања и људска слобода, у: *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини*. Приштина: Филозофски факултет.

Поткоњак 2003: Н. Поткоњак, *XX век – ни „век детета“ ни век педагогије: има наде... XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Поткоњак и др. 2013: Н. Поткоњак, Ј. Ђорђевић, Н. Трнавац, *Српски педагози о циљу и задацима васпитања*, Ужице: Српска академија образовања.

Родерс 2003: P. Roders, *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet (Institut za pedagogiju i andragogiju).

Стојаков 1996: С. Стојаков, Слобода као средишна вредност у васпитању аутономне личности, у: *Аутономија личности и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Сузић 2001: Н. Сузић, Теорије васпитног деловања. *Настава и васпитање*, бр. 5. Београд: Педагошко друштво Србије.

Шулц 1980: W. Schulc, *Die lerntheoretische Didaktik*, Westermanns Pad. Beitrage 32, 2.

Флечер 2000: S. Fletcher, *Education and Emancipation*. Theory and Practice in a New Constellation.

Фром 1984: E. From, *Бекство од слободе*. Загреб: Напријед.

Бисера С. Јевтић*
Марина М. Ивановић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915849J

Оригинални научни рад

СОЦИЈАЛНА ДИСТАНЦА У КОНТЕКСТУ ПОДЗАСТУПЉЕНИХ МАЊИНСКИХ ИДЕНТИТЕТА

Увод

Вршњачка група има снажан утицај на понашање детета, његов социјални, морални, интелектуални и емоционални развој. Ученик, који је члан више група и који остварује различите социјалне улоге унутар групе, има и веће могућности да развије више различитих социјалних и когнитивних вештина у односу на ученика који је члан мањег броја група или изолован због карактеристика, личног избора, или, чак и школске организације (Ђорђевић 2013; Трбојевић, Петровић 2014). Дететов положај у групи изражава се степеном вршњачке прихваћености, и самим тим, деца која имају виши степен вршњачке прихваћености су боље позиционирана у колективу. На прихваћеност ученика од стране вршњака, поред социокогнитивних вештина и социјално прихватљивих облика понашања делују и неке друге карактеристике, као што су: физички изглед, телесна снага, смисао за хумор, школско постигнуће, етничка и верска припадност, социоекономски статус породице (Јевтић, Кнежевић-Флорић 2011).

Деца која потичу из стигматизованих група свакодневно се суочавају са дискриминацијом, предрасудама и стереотипима. Познато је да су подсмевање, избегавање, игнорисање и одбацивање честе реакције вршњака у контакту са овом децом. Такве реакције често су и узрок социјалне изолованости и одбачености ове деце и негативно се одражавају на успешност њихове социјалне интеракције и социјалних компетенција. Временом деца постају осетљива на негативне ефекте стереотипа, што их може угрожавати у многим животним аспектима (одбаченост од вршњака, низак ниво мотивације, слабије постигнуће) (Ђерић, Студен 2008).

Вршњаци су значајни и када је у питању однос ученика према школи и учењу, те је прихваћеност унутар вршњачке групе значајан предиктор школског постигнућа (Ђорђевић 2013). Дечје потребе, мотиви и потенцијали (способности, постигнуће, самопоштовање, осећај припадања) веома су осетљиви на контекст у којем делују предубеђења и стереотипне представе других. Када је атмосфера у одељењу засићена компетицијом, стереотипима о постигнућу и способностима деце, као и неповерењем и сумњом у њихове способности, не могу се очекивати адекватни резултати у школском раду (Aronson 2004; према Ђерић, Студен 2008). Школски

* bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

систем би требало да буде организован тако да сваком ученику може да, био он испод просечних, просечних или натпросечних способности, омогући да се развија и напредује у складу са својим способностима. У одељењу треба постојати социоемоционална клима која доприноси позитивним исходима у развоју ученика и у њиховом академском постигнућу, спречавајући компетицију, дискриминацију и етикитирање међу ученицима на основу интелектуалних, социјалних и емоционалних разлика.

Улога вршњачке подршке у побољшању положаја ромске и деце са тешкоћама у развоју

Образовање Рома је један од значајних предуслова и путева њихове еманципације и интеграције као равноправних грађана у друштво. Многа ромска деца нередовно похађају наставу и имају слаб успех, због чега губе мотивацију и самопоштовање (Јакшић 2002). Узроци овог стања су вишеструки, а као најзначајнији издвајају се: деца често не знају језик на коме се настава одвија; нису припремљена за школовање и немају потребна знања јер нису била укључена у предшколско образовање; немају помоћ у учењу ни од породице која нема довољно образовних капацитета да им је пружи, ни од стране школе (Предлог стратегије унапређивања образовања Рома у Републици Србији 2003).

Током школовања ромска деца су често изложена разним облицима прикривене и јавне дискриминације. Наставници, школска управа, деца и родитељи већинске заједнице углавном имају предрасуде према ромској деци. Често деца ромске популације седе у последњој клупи а вршњачка група их одбија и не жели да се дружи са њима. Вербални или физички конфликти међу децом већинске заједнице и ромске популације нису реткост (Заштита ромске деце кроз праћење и заступање 2007).

Резултати истраживања спроведених код нас (Биро и сар. 2009, Ђигић 2008, Францешко и сар. 2006) показују да ромска деца имају најнижи индекс социометријског статуса у већини анкетираних одељења, да су им школска постигнућа знатно лошија од деце неромске популације, да се аспект виђења и функције школе њихових родитеља умногоме разликује од ставова родитеља неромске деце, да ромска деца према свим процењиваним показатељима социјалне интелигенције постижу ниже резултате од деце српске националности.

Образовни процес има кључну улогу у побољшању положаја ромске деце. Деци ромске популације потребно је омогућити савладавање препрека у наставним предметима, укључивање у такмичарске и друге школске активности, подстицање за даље образовање, бољу прихваћеност и толеранцију у односима са околином. Татић-Јаневски (2006) наводи предлоге за унапређивање образовне праксе и социјалне климе у мултикултуралним одељењима и побољшање статуса ромске деце:

побољшањем школских постигнућа ромских ученика, унапређењем сарадње с ромским породицама, јачањем културног идентитета ромских ученика; побољшањем социјалног статуса ромске деце у одељењу и школи и у пружању хуманитарне помоћи ромским породицама и деци.

Вршњачка подршка има непроцењиву вредност за прихватање, укљученост и учење сваког детета, а посебно деце из осетљивих група. Боравећи у групи вршњака, деца са тешкоћама у развоју имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. Током заједничких активности, деца са тешкоћама у развоју стичу осећање сигурности и припадности групи. У интеракцији са вршњацима они развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивост за потребе других (вршњака и одраслих), емоционалну контролу и социјализацију (Хрњица 2004). Позитивна искуства са вршњацима представљају овој деци темељ за социјална искуства која ће имати у каснијем животу.

Недостатак заједничког искуства и тешкоће у комуникацији, као и утицај ставова околине, могу бити основа за негативне ставове остале деце према деци са тешкоћама у развоју, тако да између њих не постоји стварна интеракција, иако се физички налазе у истом простору (Гашић-Павишић 2002). Негативни ставови вршњака према деци са тешкоћама у развоју најчешће се испољавају на три начина: игнорисањем, активном вербалном агресијом испољеном у исмевању и вређању личности детета са тешкоћама у развоју и пасивном агресијом, испољеном у сталним жалбама на децу са тешкоћама у развоју и захтевима да они буду премештени у неко друго одељење или специјалну школу (Вујачић 2006).

Успешна интеракција међу ученицима може бити остварена само уколико деца са посебним потребама и њихови вршњаци редовне популације развију конструктивне односе који су позитивни, брижни и пуни подршке. Подстицање социјалног развоја деце са тешкоћама у развоју и ромске деце један је од основних аспеката инклузивног образовања, те је веома важно разматрање овог проблема са аспекта стварања адекватних услова у школама и обезбеђивања могућности да се они, у интеракцији са вршњацима, развијају и уче.

Методолошки оквир истраживања

Истраживање је реализовано у априлу 2014. године. Централни проблем овог истраживања јесте атрибуција коју адолесценти у позитивном и негативном смислу приписују у контексту подзаступљених мањинских идентитета. Циљ нам је био да испитамо ставове и стереотипе ученика о подзаступљеним мањинским идентитетима и израженост социјалне дистанце. Задаци изведени из циља истраживања су: 1) утврдити ниво израженості социјалне дистанце адолесцената према ромима; 2)

утврдити постоје ли статистички значајне разлике у изражености социјалне дистанце адолесцената према Ромима у односу на пол; 3) утврдити постоје ли статистички значајне разлике у изражености социјалне дистанце адолесцената према ромима у односу на разред; 4) утврдити најзаступљеније ставове и стереотипе адолесцената према мањинским идентитетима; 5) утврдити постоје ли статистички значајне ралике у заступљености ставова адолесцената према мањинским идентитетима у односу на пол; 6) утврдити постоје ли статистички значајне ралике у заступљености ставова адолесцената према мањинским идентитетима у односу на разред.

На основу задатака постављене су следеће хипотезе истраживања: 1) претпостављамо да је израженост социјалне дистанце адолесцената према Ромима ниска; 2) претпостављамо да је социјална дистанца према Ромима израженија код ученика мушког пола; 3) претпостављамо да је социјална дистанца према Ромима израженија код ученика нижих разреда; 4) претпостављамо да су међу адолесцентима најзаступљенији позитивни ставови према мањинским идентитетима; 5) претпостављамо да су позитивни ставови према мањинским идентитетима заступљенији код испитаника женског пола; 6) претпостављамо да су позитивни ставови према мањинским идентитетима заступљенији код ученика виших разреда.

Узорак истраживања (Табела 1) чинили су ученици гимназија из Ниша („Стеван Сремац“, „Бора Станковић“ и „Светозар Марковић“), укупно 188 испитаника, од којих је 68 мушког и 120 женског пола (Табела 2). Од укупног броја испитаних ученика обухваћених овим испитивањем, 100 (53,2%) похађа први а 88 (46,85%) четврти разред (Табела 3).

Табела 1: Узорак истраживања

Гимназија	f	%
„Стеван Сремац“ Ниш	58	30,9
„Бора Станковић“ Ниш	71	37,8
„Светозар Марковић“ Ниш	59	31,4
Укупно	188	100

Табела 2: Структура узорка према полу

Пол	f	%
Мушки	68	36,2
Женски	120	63,8
Укупно	188	100

Табела 3: Структура узорка према разреду

Разред	f	%
Први	100	53,2
Четврти	88	46,8
Укупно	188	100

Варијабле у овом истраживању можемо посматрати у узрочно-последичном односу. Независне варијабле биле су пол и разред испитаника, а зависне варијабле социјална дистанца према ромима, операционализована преко скора на Богардусовој скали социјалне дистанце и ставови испитаника, операционализовани преко скале Ликертовог типа, посебно направљене за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања и интерпретација резултата

Социјална дистанца представља степен спремности или неспремности појединца да прихвати неку врсту социјалних односа (различитог степена блискости) са припадником неке друге социјалне групе (верске, расне, етничке). Она представља континуум који се протеже од интимних и топлих односа преко равнодушних, па све до непријатељских.

Стереотипи, предрасуде и социјална дистанца налазе се у динамичком односу: стереотипи су основе предрасуда, а предрасуде детерминишу социјалну дистанцу. Сва три конструкта неизоставно се доводе у везу са ставовима. Објекти става који се испитују скалом социјалне дистанце су најчешће мањинске групе: националне, етничке, расне, религиозне и друге, па се може рећи да се њоме испитују предрасуде према мањинским групама. Скала социјалне дистанце позната је под

именом Богардусова скала, и њоме се, у оригиналној ауторовој верзији, испитује социјална дистанца која се дефинише као „степен блискости у социјалним односима који нека особа прихвата у односу према припадницима других социјалних скупина" (Богардус, према Ханеш 2012).

У циљу одређивања степена, односно јачине социјалне дистанце адолесцената према Ромима у овом истраживању коришћена је модификована Богардусова скала социјалне дистанце, преузета из сличног истраживања (Михић, Михић 2003). Скала се састоји од 6 понуђених односа: *да живи у твом граду*, *да живи у твојој згради/улици*, *да седи са тобом у клупи*, *да ти буде наставник* и *да ти буде најбољи пријатељ*. Свако одбијање односа доноси један бод. Већи скор указује на већу дистанцу.

Табела 4: Богардусова скала – социјална дистанца у односу на број испитаника који је постигао одређени скор на овом инструменту

	Фреквенција	Проценат (%)	Кумулативни проценат (%)
0,00	**82**	43,6	43,6
1,00	39	20,7	64,4
2,00	29	15,4	79,8
3,00	13	6,9	86,7
4,00	6	3,2	89,9
5,00	**5**	2,7	92,6
6,00	14	7,4	100,0
Укупно	188	100,0	

Резултати (Табела 4) показују да је минимални скор који су испитаници постигли на овом инструменту 0, а максимални скор 6 бодова. Највећи број испитаника постигао је скор 0,00 на скали социјалне дистанце (82 испитаника, 43,6%), што указује на изразито прихватање различитог степена блискости са припадницима ромске популације од стране припадника испитане адолесцентске популације. Најмање је оних испитаника са скором 5,00 (5 испитаника, 2,7%), док од укупно 188 испитаника, 14 показују потпуну дистанцу (7,4% са скором 6,00). С обзиром да је највише испитаника одговорило да прихватају Роме у потпуности, према свим односима који подразумевају блискост и интимност, можемо констатовати да је хипотеза која се односи на ниску израженост социјалне дистанце адолесцената према Ромима потврђена.

Табела 5: Разлика у нивоу израженості социјалне дистанце код адолесцената с обзиром на пол

	Пол	N	AS	SD	t - тест	p
Роми	мушки	68	1,99	2,03	3,04	0,00
	женски	120	1,12	1,60		

У Табели 5 приказани су резултати добијени приликом провере разлика у степену израженості социјалне дистанце у односу на пол испитаника. Овде је добијен податак да су испитаници мушког пола имали израженију социјалну дистанцу (већи скор на скали) у односу на испитанике женског пола, упоређивањем аритметичких средина, при чему се види да је AS испитаника мушког пола већа у односу на AS женског пола. Ово се огледа у већој спремности девојчица да у различитим ситуацијама не дискриминишу Роме, као и спремности да прихвате блискост и да се позитивно понашају те можемо закључити да је код њих израженије просоцијално понашање. Просоцијално понашање има бројне позитивне последице, а у таква понашања код деце убрајају се помагање, брига о другоме, укључивање у заједничку игру која су уско повезана са терминима у оквиру којих деца схватају пријатељство (Трбојевић, Петровић 2014). На основу добијених резултата можемо закључити да је хипотеза „социјална дистанца према ромима израженија је код ученика мушког пола“ потврђена.

Табела 6: Разлика у нивоу израженості социјалне дистанце код адолесцената с обзиром на разред

	Разред	N	AS	SD	t - тест	p
Роми	први	100	2,03	2,03	5,32	0,00
	четврти	88	0,75	1,22		

У циљу проверавања значајности приказаних разлика у израженості социјалне дистанце ученика првог и четвртог разреда (Табела 6), резултати t-теста показују да су разлике статистички значајне на оба нивоа, 0,05 и 0,01. Упоређивањем аритметичких средина може се закључити да је код ученика првог разреда израженија социјална дистанца, односно да су они склонији негативним стереотипима који су предиспозиција за дискриминаторско, непријатељско понашање и неједнако третирање ромске деце. Ученици четвртог разреда исказали су спремност за успостављање и развијање позитивних социјалних односа. Вршњачки просоцијални односи подстичу развој осећања једнакости, интер-

персоналне сензиртивности, преузимања перспективе другог, узајамног поштовања и разумевања (Јевтић, Кнежевић-Флорић 2011). Ово можемо објаснити развојним променама у периоду адолесценције, усвајањем система вредности, ставова и социјално одговорног понашања (Havighurst 1972; према: Врањешевић и сар. 2003). На основу резултата можемо потврдити хипотезу да је социјална дистанца према Ромима израженија код ученика нижих разреда.

У овом истраживању желели смо да сазнамо који су најзаступљенији ставови и стереотипи адолесцената према ромској и деци са тешкоћама у развоју. Када је реч о испитивању ставова према мањинским идентитетима, појам става се најчешће повезује са предрасудама (као екстремно негативним ставовима према појединцима који нису базирани на знању и аргументима, већ првенствено на уверењима и емоцијама), а које почивају на стереотипима (склоност ка генерализацији, упрошћавању, закључивању на основу недовољног броја информација). Ставови не представљају урођене већ стечене диспозиције понашања, те их можемо сматрати својственим видовима адаптације појединца средини. Они се формирају и мењају у процесу социјализације.

Позитивни облици просоцијалног понашања у знатној мери могу допринети развоју социјалних вештина и повећању социјалне осетљивости према маргинализованим групама. Укључивање ученика у „помажуће односе“ са њиховим школским друговима и наставницима један је од најважнијих задатака школе (Крњајић 2011: 115). Такав вид понашања представља потенцијал за развој сложених међуљудских односа које карактеришу хуманост, солидарност, толеранција, емпатија и који ће за крајњи резултат имати смањење социјалне искључености маргинализованих група.

За испитивање ставова адолесцената према подзаступљеним мањинским идентитетима коришћен је упитник конструисан за потребе нашег истраживања. Упитник је Ликертовог типа и садржи тврдње и степен слагања на скали од 1 до 5 (у потпуности се не слажем, не слажем се, не могу да проценим, слажем се, у потпуности се слажем). Поузданост скале утврдили смо помоћу Кронбаховог Алфа (Alpha Cronbach) коефицијента за поузданост који износи α=0,76. Методом главних компоненти (principal components analzsis) уз варамакс ротацију (varamax) добијено је пет главних компоненти. У Табели 7 приказана је ротирана матрица према варимакс критеријуму ротације (Rotated component matrix).

Табела 7: Факторска анализа – изоловани фактори (најзаступљенији ставови и стереотипи адолесцената према подзаступљеним мањинским идентитетима)

Ајтеми	Компоненте				
	Социјално прихватање ромксе деце	Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју	Социјална подршка мањинским идентитетима	Хуманизација наставног процеса кроз инклузивно образовање	Социјална искљученост мањинских идентитета
1.	0,70				
2.	0,77				
3.	0,75				
4.		0,67			
5.		0,71			
6.		0,77			
7.			0,74		
8.			0,68		
9.			0,51		
10.			0,57		
11.				0,74	
12.				0,49	
13.					0,51
14.					0,67
15.					0,76
Процент добијене варијансе (58,91)	13,52	13,24	12,70	9,80	9,66

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 6 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 *Социјално прихватање ромсе деце* објашњава 13,52% тоталне варијансе и укључује следеће ставке: ромска деца треба да имају иста права као сва остала деца, ромску децу у школи увек браним и подржавам и ромска деца су дружељубива.

Други фактор *Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју* објашњава 13,24% тоталне варијансе а обухвата ајтеме спреман сам да помогнем ученицима са тешкоћама у развоју да боље упознају, разумеју и прихвате себе онакви какви јесу, укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу и деца са тешкоћама у развоју се могу успешно развијати и образовати у редовним школама.

Трећи фактор именован је као *Социјална подршка мањинским идентитетима* и објашњава 12,7% добијене варијансе. Овај фактор обухвата следеће ајтеме: свако дете може бити успешно у процесу учења, уколико наставник открије његове потенцијале, сва деца имају потребу да буду прихваћена од стране својих вршњака, без обзира на то што ромска деца и деца са тешкоћама у развоју задатке реализују сама, неопходна им је помоћ наставника и ромска деца и деца са сметњама у развоју треба да буду процењивана и прихваћена од својих вршњака због властитих потреба и постигнућа.

Четврти фактор јесте *Хуманизација наставног процеса кроз инклузивно образовање,* а објашњава 9,8% добијене варијансе. Ајтеми које овај фактор обухвата јесу: присуство деце са сметњама у развоју делује стимулативно на наставника у смислу развијања нових метода рада и инклузивно образовање представља помак у хуманизацији школе.

Последњи, пети фактор, *Социјална искљученост мањинских идентитета* објашњава 9,66% добијене варијансе и обухвата ајтеме: деца са посебним потребама не могу савладати наставни план и програм редовног школовања и зато треба да иду у специјалне школе; према ромској деци у мојој школи се остала деца лоше понашају; и ромска деца су повучена и затворена.

Табела 8: Заступљеност ставова о мањинским идентитетима

	N	AS	SD
Социјална подршка мањинским идентитетима	188	3,89	0,71
Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју	188	3,54	0,84
Социјално прихватање ромске деце	188	3,41	0,88
Хуманизација наставног процеса кроз инклузивно образовање	188	3,31	0,78
Социјална искљученост мањинских идентитета	188	3,02	0,58

Најзаступљенији ставови и стереотипи адолесцената према мањинским идентитетима представљени су у Табели 8. Поређењем аритметичких средина, можемо закључити да су међу испитаницима најизраженији ставови који се односе на социјалну подршку мањинским идентитетима. Ученици сматрају да образовни процес има значајну улогу у развоју личности ромске и деце са тешкоћама у развоју. Поред потребе за прихватањем од стране вршњака, испитаници су истакли значајну улогу наставника. Својим особинама и понашањем у учионици наставници представљају моделе које ученици опонашају. Од наставникове личности, понашања и стратегија које ће примењивати зависиће квалитет социјалне климе у одељењу у коме се дешава дечји развој. Деца и млади који имају тешкоћа у развоју и учењу, могу да побољшају своје способности прилагођавања у интеракцији са наставницима који имају знања и вештине да у њима пробуде одговорност према учењу и сопственом развоју.

Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју такође је изражено, и подразумева спремност ученика да помогну деци са тешкоћама у развоју као и позитиван став према њиховом образовању и укључивању у редовне школе. Ученици сматрају да присуство деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на остале ученике. Ученици исказују позитиван став и према деци ромске националности, истичући да они треба да имају једнака права, као и спремност да ову децу подрже.

Најмањи скор имају ставови који подржавају негативан однос према мањинским идентитетима. Негативан однос ученика према деци са тешкоћама у развоју испољава се пасивном агресијом, ставом да ова деца не могу савладати наставни план и програм редовног школовања и зато треба да иду у специјалне школе. Однос према ромској деци подразумева експлицитну дискриминацију, с обзиром да су се ученици изјаснили да се према деци ромске националности у школи остала деца лоше понашају. Иако су ови ставови најмање заступљени, резултати указују на постојање предрасуда према мањинским идентитетима.

На основу добијених резултата и изолованих фактора можемо констатовати да је хипотеза која се односи на најзаступљеније позитивне ставове према мањинским идентитетима у овом истраживању потврђена.

У Табели 9 приказане су статистистички сначајне разлике у заступљености ставова адолесцената у односу на пол испитаника. У циљу проверавања значајности приказаних разлика, резултати t-теста показују статистички значајне разлике код фактора који се односе на социјално прихватање мањинских идентитета, као и социјалну подршку. Поређењем аритметичких средина, може се закључити да су позитивни ставови према ромској и деци са тешкоћама у развоју израженији код испитаника женског пола а негативни ставови (социјална искљученост мањинских идентитета) израженији код мушких испитаника. На основу резултата истраживања, можемо констатовати да је хипотеза која се односи на заступљеније

позитивне ставове код испитаника женског пола делимично потврђена, јер се статистичка значајност није јавила код свих фактора.

Табела 9: Разлика у заступљености ставова о мањинским идентитетима у односу на пол

	Пол	N	AS	SD	t - тест	P
Социјално прихватање ромске деце	мушки	68	3,21	0,89	-2,40	**0,02**
	женски	120	3,53	0,86		
Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју	мушки	68	3,26	0,88	-3,55	**0,00**
	женски	120	3,70	0,78		
Социјална подршка мањинским идентитетима	мушки	68	3,71	0,84	-2,44	**0,02**
	женски	120	3,99	0,60		
Хуманизација образовног процеса кроз инклузивно образовање	мушки	68	3,17	0,86	-1,93	0,06
	женски	120	3,40	0,72		
Социјална искљученост мањинских идентитета	мушки	68	3,03	0,60	0,08	0,93
	женски	120	3,02	0,57		

Статистистички значајне разлике у заступљености ставова адолесцената у односу на разред испитаника приказане су у Табели 10. Провера статистичке значајности t-тестом показала је да постоје статистички значајне разлике између ученика првог и четвртог разреда код фактора који укључују позитиван однос према заступљеним мањинским идентитетима и тиме је наша хипотеза потврђена. Код фактора који се односи на социјалну искљученост мањинских идентитета није забележена статистички значајна разлика. Поређењем аритеметичких средина, може се закључити да је AS ставова ученика четвртог разреда израженија у односу на AS ставова ученика првог разреда код свих пет фактора, укључујући и фактор који се односи на негативне ставове према мањинским идентитетима.

Табела 10: Разлика у заступљености ставова о мањинским идентитетима у односу на разред

	Разред	N	AS	SD	t - тест	P
Социјално прихватање ромске деце	први	100	3,22	0,85	-3,28	0,00
	четврти	88	3,63	0,87		
Социјално прихватање деце са тешкоћама у развоју	први	100	3,37	0,87	-2,97	0,00
	четврти	88	3,73	0,77		
Социјална подршка мањинским идентитетима	први	100	3,77	0,77	-2,56	0,01
	четврти	88	4,03	0,61		
Хуманизација наставног процеса кроз инклузивно образовање	први	100	3,15	0,82	-3,18	0,00
	четврти	88	3,50	0,68		
Социјална искљученост мањинских идентитета	први	100	2,99	0,59	-0,96	0,34
	четврти	88	3,07	0,57		

Закључна разматрања

У овом истраживању испитивани су ставови које адолесценти у позитивном и негативном смислу приписују у контексту подзаступљених мањинских идентитета. Ученици су исказали низак степен социјалне дистанце према Ромима и спремност да прихвате социјалне односе различитог степена блискости. Социјална дистанца израженија је код испитаника мушког пола и испитаника млађих разреда. Ставови не представљају урођене већ стечене диспозиције понашања, те их можемо сматрати својственим видовима адаптације појединца средини. Они се формирају и мењају у процесу социјализације.

Позитивни облици просоцијалног понашања у знатној мери могу допринети развоју социјалних вештина и повећању социјалне осетљивости према маргинализованим групама. Такав вид понашања представља потенцијал за развој сложених међуљудских односа које карактеришу хуманост, солидарност, толеранција, емпатија и који ће за крајњи резултат имати смањење социјалне искључености маргинализованих група.

Заступљеност позитивних ставова према ромској и деци са тешкоћама у развоју огледа се у спремности за прихватањем и социјалном подршком. Ученици истичу значај хуманизације наставног процеса кроз инклузивно образовање и указују на улогу наставника која је од пресудне важности за развијање просоцијалног понашања ученика. Позитивни ставови израженији су код испитаника женског пола и ученика старијих разреда.

Ставови, систем вредности, и начин понашања вршњака значајно утичу на личне и социјалне ставове појединца као и на формирање слике о себи. Анализом резултата истраживања указано је на велики значај

социјалне прихваћености заступљених мањинских идентитета у циљу њиховог укупног развоја и напретка унутар вршњачке групе и шире социјалне средине, као и потребе пружања одговарајуће активне подршке од стране наставника.

Литература

Биро и остали 2009: М. Биро, С. Смедеревац, С. Товиловић, Економски и културални фактори школског постигнућа ромске деце, *Психологија,* 42 (3), стр. 273–288.

Ђевић и остали 2009: Р. Ђевић, И. Ђерић, Ј. Станишић, Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју, *Настава и васпитање*, 58 (4), стр. 561-578.

Ђерић, Студен 2008: И. Ђерић, Р. Студен, СтудеРодитељи и наставници као извор формирања стереотипа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, стр. 137-151.

Ђигић 2008: Г. Ђигић, Извори разлика у постигнућу српске и ромске деце на тесту социјалне интелигенције, *Психологија,* 41 (3), стр. 311–327.

Ђорђевић 2013: С. Ђорђевић, Социјална прихваћеност и подршка као принцип инклузивног образовања, *Годишњак Учитељског факултета у Врању,* 4, стр. 157-168.

Францешко и остали 2006: М. Францешко, В. Михић, Ј. Кајон, Социјална дистанца и стереотипи о Ромима код деце новосадских основних школа, *Психологија, 39 (2),* стр. 167–182.

Гашић-Павичић 2002: С. Гашић-Павичић, Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање,* (5), стр. 452–469.

Ханеш 2012: О. Ханеш, Социодемографске карактеристике, социјалне дистанце и стереотипи код студената у Бањалуци, *Примењена психологија*, (1), стр. 59-79.

Хрњица 2004: С. Хрњица, *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Save the Children UK.

Јакшић 2002: Б. Јакшић, Роми између дискриминације и интеграције – друштвене промене и положај Рома, *Филозофија и друштво* (19–20), 333–335.

Јевтић, Кнежевић-Флорић 2011: Б. Јевтић, О. Кнежевић-Флорић*, Изазови социјалнопедагошке делатности*, Ниш: Филозофски факултет.

Крњајић 2011: С. Крњајић, Подстицање просоцијалног понашања код ученика, у: Б. Јевтић, О. Кнежевић-Флорић, *Изазови социјалнопедагошке делатности*, Ниш: Филозофски факултет.

Михић, Михић 2003: В. Михић, И. Михић, Познајем, прихватам, поштујем – Истраживање етничке дистанце код деце и њихових родитеља, *Психологија*, 36 (2), стр. 167-182.

Татић-Јаневски 2006: С. Татић-Јаневски, Прилог унапређивању образовне праксе с ромском децом, *Настава и васпитање*, 55 (4), 461–472.

Трбојевић, Петровић 2014: Ј. Трбојевић, Ј. Петровић, Социјалне карактеристике деце која успостављају пријатељске дијаде, *Примењена психологија*, 7 (3), стр. 493-507.

Вујачић 2006: М. Вујачић, Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, стр. 190-204.

Врањешевић и остали 2003: Ј. Врањешевић, З. Трикић, Д. Коруга, С. Видовић, С. Дејановић, *Вршњачка медијација – приручник за водитеље радионица из области образовања за вештине медијације*, Београд: Немачка организација за техничку сарадњу.

*** (2003): *Предлог стратегије унапређивања образовања Рома у Републици Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

*** (2007): *Заштита ромске деце кроз праћење и заступање*. Београд: Центар за права детета.

Драженко Л. Јоргић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915865J

Прегледни рад

ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ

Увод

Неформално и информално образовање одраслих данас добија све више на значају. Многи недостаци формалног образовања одраслих компензују се у простору и времену неформалног и информалног образовања. Ту посебно значајно мјесто заузима слободно вријеме одраслих, односно вријеме изван радног мјеста и изван организованог формалног образовања. С обзиром да су капацитети слободног времена много већи од времена на радном мјесту, и формалним образовним установама оно представља изазов за убрзано додатно образовање одраслих. Слобода избора циљева, садржаја, метода, облика, времена и темпа стицања нових знања и способности битна је надградња формалном образовању и недовољно искориштен феномен у професионалном и личном развоју, како сваког појединца тако и друштва у цјелини.

Феномен слободног времена одраслих може се посматрати из различитих углова и позиција одраслих. Одрасле особе различито схватају, доживљавају и различито користе слободно вријеме. Неки га свјесно и/или несвјесно користе у образовне сврхе. Слободно вријеме једне одрасле особе не мора да буде слободно вријеме друге особе. Доживљај и коришћење слободног времена зависи од различитих категорија одраслих. Није исто слободно вријеме студента, запосленог радника, незапосленог, одрасле жене, одраслог мушкарца, породичног одраслог и слично. Животно искуство, позиције и разне околности детерминишу како ће различите групе одраслих доживљавати и искориштавати своје слободно вријеме.

Многи одрасли у слободном времену свјесно и/или несвјесно нешто уче. На тај начин они се образују у слободном времену. Данас су, у односу на прошла времена, много веће могућности учења одраслих у слободном времену. Све пропуштене шансе у току и послије формалног образовања могу се веома брзо и једноставно надомјестити у слободном времену, чак и у току недовршеног формалног образовања. Вечерње школе, курсеви, семинари, радио, телевизија, новине, магазини, књиге, часописи, рачунари, *CD*, *DVD*, *BLU-RAY*, интернет, веб портали и апликације, *online* курсеви, учење на даљину, *Е*-образовање, *М*-образовање, виртуелно

* drazenko.jorgic@unibl.rs

образовање и сл., само се неке од могућности данашњице како одрасли могу да се образују у слободном времену.

Развој идеје о образовању одраслих у слободном времену

Саставни дио идеје о образовању уопште свакако су и идеје о образовању одраслих. У развоју тих идеја промишљало се и о времену образовања. Између осталог, идеје о образовању одраслих, али у слободном времену, старе су колико и схватања о развоју образовања уопште. Такве прве идеје налазимо још код мислилаца античког доба.

У античко доба Аристотел је наглашавао потребу интелектуализације слободног времена и образовну припремљеност за коришћење слободног времена. У средњем вијеку није постојала сагласност међу ауторима о образовању и коришћењу слободног времена. Послије средњег вијека, у периоду хуманизма и ренесансе, јавља се обиље идеја о овом феномену. Најзначајнији представници тих идеја били су: Мор, Монтењ, Кампанела, Рабле, Паскал и многи други. Зачеци андрагогије слободног времена везани су за имена: Коменски, Песталоци, Русо, Фребел, Веблен и класици марксизма. Развојем и диференцирањем друштвених наука умножавају се и димензије третирања слободног времена. У другој половини прошлог вијека нагло се развијала социологија и економија слободног времена на нашим просторима. Први запажени покушај повезивања слободног времена и образовања одраслих, на нашим просторима учинила је Деса Илић 1959. године, у чланку „Слободно вријеме и образовање одраслих“. Андрагошки смисао слободног времена Савићевић је у неколико наврата (1975, 1976. и 1983) освјетљавао. То исто су чинили и Самоловчев и Мурадбеговић 1979. године. У књизи „Андрагогија“ из 1985. године Пастуовић је посебно истицао и значај образовања и васпитања за активности у слободном времену. Андрагошкој суштини слободног времена покушала се приближити Нада Качавенда-Радић 1989. године у студији „Слободно вријеме и образовање“. На Петом конгресу андрагога Југославије 1990. године расправљало се и о мјесту и значењу андрагогије слободног времена (Грандић, Летић 2008). У задње двије деценије не можемо се похвалити да на нашим просторима има истакнутијих радова који говоре о значају образовања одраслих у слободном времену.

Дакле, можемо генерализовати да је идеја о повезаности образовања одраслих и слободног времена веома стара. Пут до конституисања андрагошке дисциплине, тзв. андрагогије слободног времена био је веома дуг. Међутим, у посљедњих неколико деценија све је мање радова и идеја о овој повезаности, а вријеме у којем данас живимо, поготово слободно вријеме недовољно је истражено са свим својим могућим образовним могућностима.

Слободно вријеме одраслих

Дјеца, млади и одрасли имају своје слободно вријеме. Оно се разликује у овим узрасним групама по разним критеријумима: квантитет, квалитет, врсте активности, доживљај слободе, континуитет, животне околности и слично. О слободном времену постоји мноштво различитих тумачења. Неки га поистовјећују са ванредним временом, временом на располагању, ослобођеним временом, доколицом, рекреацијом, игром и сличним појмовима. Феномен слободног времена одраслих потпуно је другачији у односу на слободно вријеме дјеце и младих.

У педагошкој и андрагошкој теорији постоје бројна тумачења појма слободно вријеме. Многи аутори су покушали да дају одговоре на питање *Шта је то слободно вријеме.* Ту постоје сагласности , али и мимоилажења око поимања слободног времена. На основу истраживања *UNESCO-а* организованог у 12 европских земаља о буџету времена, слободно вријеме је дефинисано као вријеме од 24 часа које *преостане* када се одбију: радно вријеме, вријеме психофизиолошких потреба, вријеме обављања кућних послова и вријеме осталих обавеза (Јешић 2000, према: Грандић, Летић 2008). У том преосталом времену могуће су и активности образовања одраслих. Група аутора (Ољача, Косановић, Андевски 1991: 50) сматра да је „основна димензија слободног времена слобода или доживљај слободе. Под тим се подразумијева једноставно ситуација у којој индивидуа осјећа слободу да ради шта она жели, у складу са сопственим жељама и опредјељењима“. Слично тумачење слободног времена даје и Сабина Видулин-Орбанић, која каже да „слободно вријеме одликује тежња слободног избора активности у односу на потребе учесника, њихових интереса и могућности. Подразумијева стварање и осигурање дјелотворних могућности за остварење жељеног циља“ (Видулин–Орбанић 2008: 19). У свом филозофском промишљању о слободном времену као времену истинског образовања Звонимир Комар, доводећи у везу вријеме и слободу, истиче да је слободно вријеме „оно вријеме које има сврху у себи самоме, док је оно које има сврху изван себе самога неслободно вријеме“ (Комар 2009: 298).

Са развојем андрагогије и њених научних дисциплина, поготово андрагогије слободног времена, развили су се и одређени трендови и научне области унутар андрагошких научних дисциплина. Једна од таквих области унутар андрагогије слободног времена јесте и андрагогија слободног времена у специфицираним условима (Качавенда–Радић 2006). Свака одрасла особа одликује се одређеним специфичностима свог слободног времена. Одрасли имају различито слободно вријеме, различито га доживљавају, али и користе. Слободно вријеме младих одраслих другачије је од слободног времена старијих одраслих. Доживљај и коришћење слободног времена запослених одраслих другачије је од незапослених одраслих. Унутар запослених другачије је слободно вријеме оних који раде

у државном у односу на оне у приватном сектору, другачије је код оних који легално раде у односу на оне који раде „на црно“, оно се код запослених разликује и по врсти посла, нормирању рада, сложености посла, доминацији интелектуалних или физичких активности и слично. Слободно вријеме одраслог мушкарца другачије је од времена одрасле жене. Другачије је слободно вријеме и код осталих категорија одраслих: запослени пред пензијом, пензионери, породични одрасли, одрасли самци, одрасли удовци, војници, затвореници, полицајци и слично.

Слободно вријеме одраслих детерминисано је различитим факторима. Оно се потпуно разликује од времена дјеце и младих. Бројни фактори утичу да одрасли различито доживљавају, али и користе своје слободно вријеме. Најчешће су то фактори који произлазе из животних околности у којима су били, буду или ће бити одрасле особе. Дакле, одрасли се разликују, јер различито доживљавају слободу и вријеме, имају различито трајање и континуитет слободног времена, имају различит став и однос према слободном времену и баве се различитим активностима у свом слободном времену.

Образовне активности одраслих у слободном времену

Одрасле особе своје слободно вријеме испуњавају на различите начине. Оно је испуњено различитим активностима. Неки то чине искључиво одмарањем, излежавањем, гледањем телевизије, слушањем радија, читањем новина, бављењем неким од хобија, кућним пословима, шетњама, дружењима, и слично. Међу свим тим активностима одрасли налазе слободног времена и за образовне активности. Понекад они нису ни свјесни својих образовних активности, нпр. када случајно, спонтано или пасивно уче неке садржаје. Поред пасивног учења, одређене категорије одраслих особа у могућности су да своје слободно вријеме испуне и активним образовним активностима, односно активним и намјерним учењем.

На прелому XX у XXI вијек образовање одраслих добија све више на значају. Оно је израсло у покрет свјетских размјера и као такво ствара реалније претпоставке за извјеснију будућност сваког појединца и друштва у цјелини. Образовне активности одраслих заузеле су значајно мјесто и у њиховом слободном времену. Све већи значај образовања одраслих узрокован је и убрзаним промјенама садржаја и природе рада (Филиповић 2002; Кулић 2003). Учење, односно образовање у одраслом добу неминовно је и на послу и у слободном времену. Одрасли су принуђени да уче тамо гдје раде и живе (Мркаљ, Мркаљ, Мркаљ 2012). То практично значи да су одрасли када раде и кад нађу мало слободног времена на послу, у могућности да нешто ново науче. Одрасли се данас морају перманентно образовати, односно стално радити на себи. Перманентно образовање, па чак и оно у слободном времену „јавља се као добар пут за преокрет с

индустријске на постиндустријску технологију: умјесто радити дуже и више, у успону је захтјев – радити паметније, са више знања и људске зрелости“ (Филиповић 2002: 15). Да је образовање одраслих битно и у слободном времену, али и за слободно вријеме доказ је и одржавање Прве међународне конференције о образовању одраслих. Ова конференција била је одржана још 1949. године у Данској у Хелсингору. Од низа питања којима се бавила ова конференција, нашло се и простора за питања слободног времена која су углавном била релевантна за развијене земље (Жиљак 2010). Колико су битне образовне активности одраслих у слободном времену показују и резултати неких емпиријских истраживања. Наиме, такве резултате налазимо и у истраживању ставова студената додипломског студија педагогије Универзитета у Ријеци наспрам цјеложивотног учења. Према овим резултатима, мање од половине студената (45,1%) жели искористити своје *слободно вријеме* за даљње образовање. У истом истраживању 84,8% студената истичу да су у посљедњих 12 мјесеци стекли знања, вјештине или способности у окружењу *слободног времена* (Клапан, Рафајац, Рончевић 2009). Квалитет живота одраслих детерминисан је разним факторима. Међу тим факторима свакако је значајан и фактор слободног времена. Може се претпоставити да особе које квалитетније живе вјероватно имају и више слободног времена. Истраживањем обостране повезаности образовања и квалитета живота показало се да особе које предузимају самообразовне активности прате одређени животни квалитети, те оне очекују веће задовољство у будућности, опажају већу улогу знања и вјештина у садашњем и будућем животу и изражавају веће задовољство укупним животом (Пејатовић 2004). Одређене одрасле особе имају веома лош квалитет живота. Међу те особе спадају и затвореници. Међутим, упркос томе што нису на слободи, они у затворским срединама имају и своје слободно вријеме. Користе га на различите начине. Неке од активности у затворима су, између осталог, и образовне. „Истраживања су показала да су затвореници који похађају образовне програме мање склони да се врате у затвор, тј. да образовање у затвору може да утиче на смањење рецидивизма“ (Харер 1994, 1995; Сесил и сар. 2000; Хал и сар. 2000; Стјурер и Смит 2003; Вака 2004; Мекензи 2006; према: Кнежић, Савић 2013: 101). Крајем 2011. године у Србији је урађено истраживање које је имало за циљ да испита однос осуђеника према учествовању у образовању у затвору. Један од резултата тог истраживања односио се и на одговоре свих осуђеника на питање зашто желе да наставе образовање. Занимљиво је било да је трећа категорија одговора према редослиједу заступљености била *квалитетно коришћење слободног времена* (Кнежић, Савић 2013: 101). Дакле, образовне активности одраслих могуће су у свим околностима слободног времена. Многе од њих детерминисане су бројним личносним факторима, али и околностима живота у прошлости, садашњости и ближе и даље будућности.

Неформално образовање може да буде саставни дио слободног времена одраслих. Тако одрасле особе могу да бирају које ће вечерње школе, курсеве, семинаре, и слично у свом слободном времену да похађају. Исто тако и информално образовање, самообразовање, самоусмјерено учење и искуствено учење могу бити активности одраслих испуњене у њиховом слободном времену. У слободном времену, било да је ријеч о неформалном или информалном образовању, одрасли могу активно и пасивно да уче из бројних извора, као што су: радио и телевизија, новине и магазини, књиге и часописи, рачунари (*CD-ROM, DVD, BLU-RAY...*), интернет (веб портали и апликације, *online* курсеви, учење на даљину, Е-образовање, М-образовање, виртуелно образовање...), и други извори. У неформалном образовању одраслих у слободном времену једина баријера која гуши слободу одраслих је простор и предавачи за које су они „везани“. Тако, да би похађали неку вечерњу школу или курс, морају бити физички присутни на предвиђеном мјесту (учионици). Ова баријера се елиминише веома ефикасно у информалном образовању одраслих. Наиме, у информалном образовању такве су могућности да су физички простор и предавачи сувишни. Како се данас информационе и мултимедијалне технологије развијају невјероватном брзином, одраслима се пружају бројне олакшице како да се образују у свом слободном времену на било ком мјесту гдје се тренутно налазе.

Образовне активности одраслих у слободном времену могу бити посредоване различитим изворима сазнања. Према својим могућностима, одрасли могу да користе различите медије у образовне сврхе. Њих можемо подијелити на традиционалне и иновативне. Традиционални медији које одрасли могу користити у слободном времену у функцији активног и пасивног учења јесу: радио, телевизија, новине, магазини, књиге, приручници, разни часописи и слично. Ови медији испуњавају слободно вријеме одраслих и више су у функцији пасивног учења. Велики недостатак традиционалних медија јесте што не постоји слобода избора садржаја учења. Ови садржаји су унапријед планирани и као такви одмах се и у тачно одређено вријеме емитују одраслима (нпр. радио, *ТВ* емисије, дневне новине, и сл.).

За разлику од традиционалних медија, који се све више превазилазе, данас, али и у ближој и даљој будућности, све више се користе савремени иновативни медији. Захваљујући сталном и све бржем развоју мултимедијалних и информационих технологија, одрасли имају много више могућности да се образују у слободном времену. Најпознатији иновативни медији које одрасли могу користити у сврху образовних активности у слободно вријеме, јесу: „десктоп“ рачунари (*CD-ROM, DVD, BLU-RAY...*), „лаптоп“ рачунари, „таблети“, „фаблети“, „смартфони“ (паметни телефони), „паметни телевизори“, „паметни сатови“, „паметне наочаре“, виртуелни симулатори и слични медији. Ови медији све су више у употреби и захваљујући њима, поготово посредством интернета, руше се

бројне баријере које постоје код традиционалних медија. Мјесто активног/пасивног учења може да буде било гдје, може се учити у било које вријеме, а оно што је најбитније, одрасли у свом слободном времену имају слободу избора медија, али и садржаја учења.

Ново (мулти)медијско окружење даје широк спектар могућности у цјеложивотном образовању. Пошто се мултимедијална технологија развија невјероватном брзином, одрасли су принуђени да се стално оспособљавају за самообразовање уз помоћ нових медија. То би требало обухватити сљедеће активности: „учење тражења информација, учење селекције информација, учење примјене информација, затим учити примјену метода и теорија у новим ситуацијама“ (Матијевић 2008: 24-25). Захваљујући интеграцији и анимацији текста, звука и слике, одрасли могу много ефикасније учити у слободном времену.

Стицање и осавремењивање свих врста способности, знања и квалификација одраслих особа веома је успјешно уз помоћ тзв. *online* курсева. Ови курсеви показали су се као веома добар облик образовања одраслих, поготово у слободном времену. Захваљујући рачунарима и интернету, *online* курсеви јесу врло еластичан модел образовања. „Можемо их одабрати према старости, нивоу предзнања, количини знања коју можемо или желимо усвојити, брзини којом желимо учити, количини понављања која нам је потребна, цијени и трајању. Од нивоа одабраног курса зависи хоћемо ли стећи диплому која ће имати глобално значење, потврду за обављање одређеног посла или ћемо само провјерити властито знање“ (Лазарич, Поповић 2005: 59). Ови курсеви имају различите цијене. Постоје они који коштају око 100 евра, али и они који коштају и неколико стотина евра. Срећом, бројни курсеви бесплатни су, тако да и они одрасли са „плићим“ џепом могу да их похађају у свом слободном времену. Постоји више модела *online* курсева. Професорица Робин Мејсон, специјалиста у истраживању и пракси *online* наставе и учења, ове курсеве разврстава у три категорије, односно она говори о три модела *online* курсева, и то: „Садржај + Подршка“, „Одмотан около“ и „Интегрисани“ модел. Она сматра да су за дискусију о *online* настави најбитнија сљедећа питања: сараднички рад, „таласасто усисавање“ наспрам кохорта систему, туторијал, мотивација ученика и одрживи модели за *online* образовање (Мејсон 1998). Интеракција, присуство и перформансе битни су елементи сваког *online* курса. Пицијано (2002) 2001. године истраживао је релације између ова три битна елемента. Тачније, он је истраживао да ли је успјешност на *online* курсевима повезана са ученичком интеракцијом и осјећајем присуства на курсу. У узорку је имао 23 одрасла ученика, чији је просјек година био 37. Резултати овог истраживања су показали да што је већи ниво интеракције на *online* курсу тиме су и бољи резултати у коначним постигнућима, поготово у креативном писању, када су у питању вишеструке перспективе унапређивања школске администрације, што је и био предмет овог курса. Природа и развој друштвеног присуства у расправама *online* курсева

такође су битан елемент образовних активности одраслих. У истраживању Свон и Шеи (2005) на узорку од 51 одраслог ученика, старости опсега од 21 до 50 година, резултати су показали значајну повезаност између опаженог друштвеног присуства и задовољства *online* дискусијама.

Е-образовање одраслих у слободном времену разликује се од тзв. *online* курсева. Е-образовање изводи се путем електронских медија и не мора бити у тзв. *online* издању, већ се оно може изводити и у тзв. *offline* издању. Успјешна примјена Е-образовања подразумијева и педагошка разматрања. Да би било која вјежба у оквиру Е-образовања била задовољавајућа, неопходно је да она буде укоријењена у снажним педагошким основама.

За ту укоријењеност битно је уважити пет параметара, и то: развој садржаја, складиштење и управљање садржајем, „паковање“ садржаја, подршка ученицима и процјена (Гавајндасами 2001). Одрасли у свом слободном времену могу да бирају да ли ће се додатно или допунски образовати у класичним неформалним учионицама или електронским путем преко интернета и мултимедијалних технологија (Е-образовање). Обје ове ситуације имају својих предности, али и недостатака. Предности Е-образовања у односу на образовање у класичним учионицама јесу сљедеће: центрираност на ученика и избор темпа учења, флексибилност времена и мјеста, економичност за ученике, потенцијално располагање глобалној публици, неограничен приступ изворима сазнања, архивска способност за поновну употребу и дијељење извора сазнања. Недостаци у односу на учење у класичној учионици јесу: недостатак непосредне повратне информације у асинхроном е-учењу, повећано вријеме припремања инструктора, неудобно неким људима и потенцијално више фрустрација, анксиозности и конфузије (Жанг, Жао, Жоу, Нунамејкер 2004). Прелаз са учења у класичним учионицама на е-учење у слободном времену различитим категоријама одраслих може бити веома тежак. То поготово вриједи за оне који имају веома мало или готово никаквог искуства у раду са савременим информационим и мултимедијалним технологијама. Једно од веома корисних и мање болних рјешења у оквиру Е-образовања јесте и тзв. „мијешано учење“ (*eng. blended learning*). Захваљујући овом учењу одрасли могу у веома малим корацима полако прелазити са учења у класичним учионицама, преко простих, па све до најсложенијих модела Е-образовања. Мијешано учење састоји се од четири различита концепта, и то: комбиновање различитих начина *WEB* заснованих технологија за остваривање циља образовања, комбиновање различитих педагошких приступа у продуковању оптималних исхода учења са инструктивном технологијом, комбиновање било које образовне технологије са инструкцијама „лицем у лице“ и мијешање или комбиновање наставних технологија са стварним задацима посла како би се створио складан ефекат учења и рада (Дрискол 2002).

Поред *online* образовања и Е-образовања одраслих у слободном времену, они нова знања могу стицати и док су у покрету, односно док су мобилни. Захваљујући развоју мобилних (преносивих) технологија (лаптоп рачунари, таблети, фаблети, паметни мобилни телефони, паметни сатови, паметне наочаре и сл.), одрасли могу учити у било које вријеме и на било којем мјесту. Битан услов за ово учење је бежични приступ интернету. Међутим, за одређене учеће активности није увијек неопходан приступ интернету (нпр. ако се подаци претходно ускладиште на неком мобилном уређају). Све присутније данас постаје тзв. „мобилно учење“ или М-учење, па отуда можемо говорити и о М-образовању, односно мобилном образовању. Ово образовање је дио Е-образовања и образовања на даљину. У М-образовању или мобилном образовању одрасли у ствари уче док су мобилни, у покрету. „Дефиниција мобилног учења мора да садржи могућност да се свуда учи у сваком тренутку, без трајне физичке везе са кабловским мрежама“ (Георгијев, Георгијева, Смрикаров 2004: IV.28-2). Данас су веома популарни тзв. „паметни мобилни телефони“. Захваљујући њима, а поготово апликацијама које се на њих могу инсталирати, одрасли могу много тога да уче у покрету. Позната мултимедијална апликација *MLE (Mobile Learning Engine)* пружа широке могућности учења на мобилним телефонима. Учење путем мобилних телефона може да буде изазов за, рецимо, студенте медицине. На примјер: студент медицине, чекајући аутобус, може одлучити да користи то слободно вријеме за учење на мобилном телефону. При доласку аутобуса он мора да прекине учење. Након што сједне, он може да настави учење до доласка у болницу за обуку (Холцингер, Нишелвицер, Мајзенбергер 2005). Приликом мобилног учења на лаптоп рачунарима или неким другим мобилним мултимедијалним уређајима могу се преузимати бројне образовне аудио и видео емисије. Статистичка анализа једног истраживања са студентима који су могли у било које вријеме и на било ком мјесту преузимати овакве емисије, показала је да студенти овакав начин учења сматрају ефикаснијим од традиционалног путем класичних уџбеника (Еванс 2008).

Врхунац образовања одраслих у слободном времену јесу активности учења у виртуелном окружењу. Виртуелно образовање одраслих је електронско образовање које је посебно значајно када је у питању ниво контекстуалности учења. Ниједно учење, односно образовање није толико блиско контексту као што је то у случају виртуелног образовања. Захваљујући савременим мултимедијалним технологијама, одрасли могу веома дубоко „урањати“ у садржај учења. Симулирање садржаја учења (најчешће у тродимензионалном формату) преко технологија које омогућују учење у виртуелном окружењу омогућују одраслима да њихово учење буде што више контекстуализовано, односно блиско реалности. Истраживања потврђују да је учење у виртуелном окружењу прихватљиво и употребљиво (Ван Раиј, Шеперс 2008). Нажалост, ово образовање је скупље од других образовних могућности. За његову примјену, поготово за

дубље „урањање“ у садржај учења, неопходни су мултимедијални уређаји и програми који подржавају тродимензионалне симулације. Међутим, за ниже нивое „урањања“ довољни су класични столни рачунари и мобилни уређаји (лаптоп, таблет, фаблет, паметни телефон, паметне наочаре, и слично).

Закључак

Образовање одраслих у слободном времену недовољно је истраживан феномен. Вријеме у којем живимо, поготово слободно вријеме, пружа небројене могућности за разне активности одраслих. Многи одрасли нису ни свјесни тих могућности. Феномен слободног времена одраслих треба посматрати из више перспектива. Одрасле особе због свог различитог животног искуства различито доживљавају и користе своје слободно вријеме. Простор слободног времена одраслима пружа и могућности свјесног и несвјесног учења. На одраслима је да искористе те могућности у слободном времену.

Бројне су активности одраслих у слободном времену. Између осталог, они своје слободно вријеме могу испунити и у виду образовних активности. Друкчије речено, одрасли могу свјесно и несвјесно да уче у слободном времену. У ту сврху велику корист имају од многих традиционалних и иновативних медија. Учење одраслих у слободном времену може да се одвија путем слушања радија и гледања телевизије, читања новина, магазина и разних књига и часописа, рада на рачунарима (*CD-ROM, DVD, BLU-RAY*...), искориштавања капацитета интернета (веб портали и апликације, *online* курсеви, учење на даљину, Е-образовање, М-образовање, виртуелно образовање...) и слично.

Оно што је још увијек недовољно искориштено од образовних активности одраслих у слободном времену то су свакако активности примјене савремених иновативних мултимедијалних уређаја, поготово оних који су мобилни. За њихову потпуну примјену неопходна је претходна оспособљеност одраслих. За очекивати је, а и дубоко се надамо да ће одрасли у скоријој будућности знати продуктивно искористити своје слободно вријеме. Оно им свакако може много помоћи да се допунски и додатно образују како би се лично и професионално развијали, гдје год да се налазе и у било које вријеме.

Литература

Ван Раиј, Шеперс 2008: E. M. Van Raaij, J. J. Schepers, The acceptance and use of a virtual learning environment in China, *Computers & Education*, 50(3), 838-852.

Видулин–Орбанић 2008: S. Vidulin–Orbanić, Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu, *Metodički obzori,* 3(2008)2, 19-33.

Гавајндасами 2001: T. Govindasamy, Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations, *The Internet and Higher Education*, 4(3), 287-299.

Георгијев, Георгијева, Смрикаров 2004: T. Georgiev, E. Georgieva, A. Smrikarov, M-learning-a New Stage of E-Learning, In *International Conference on Computer Systems and Technologies-CompSysTech* (Vol. 4, No. 28, pp. 1-4).

Грандић, Летић 2008: R. Grandić, M. Letić, *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine i Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Дрискол 2002: M. Driscoll, Blended learning: Let’s get beyond the hype, *E-learning*, 1(4).

Еванс 2008: C. Evans, The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education, *Computers & education*, 50 (2), 491-498.

Жанг, Жао, Жоу, Нунамејкер 2004: D. Zhang, J. L. Zhao, L. Zhou, J. F. Nunamaker Jr, Can e-learning replace classroom learning?, *Communications of the ACM*, 47(5), 75-79.

Жиљак 2010: O. Žiljak, Od Helsingøra do Beléma: Unesco-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik,* Vol. 14, *br. 2*, 111-122.

Качавенда–Радић 2006: Н. Качавенда–Радић, Савремени трендови и научне области педагогије и андрагогије слободног времена, у: Будимир–Нинковић 2008: Т. Будимир-Нинковић, *Педагогија слободног времена (хрестоматија)*, Јагодина: Педагошки факултет.

Клапан, Рафајац, Рончевић 2009: A. Klapan, B. Rafajac, N. Rončević, Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja, *Andragoški glasnik,* Vol. 13, br. 2, 113-131.

Кнежић, Савић 2013: B. Knežić, M. Savić, Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije, *Andragoške studije,* broj 1, 99-116.

Комар 2009: Z. Komar, Slobodno vrijeme kao vrijeme istinskog obrazovanja, *Filozofska istraživanja,* 114 god. 29, sv. *2*, 297-302.

Кулић 2003: R. Kulić, Obrazovanje odraslih na prelomu vekova, *Pedagogija,* XIL, 1, 30-48.

Лазарич, Поповић 2005: L. Lazzarich, E. Popović, Online tečajevi za knjižničare kao oblik cjeloživotnog učenja, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 48, 1, 56-64.

Матијевић 2008: M. Matijević, Novo (multi)medijalno okruženje i cjeloživotno obrazovanje, *Andragoški glasnik,* Vol. 12, br. 1, 19-27.

Мејсон 1998: R. Mason, Models of online courses. *ALN magazine*, *2*(2), 1-10.

Мркаљ, Мркаљ, Мркаљ 2012: R. Mrkalj, B. Mrkalj, M. Mrkalj, Menadžment obrazovanja, Međunarodna naučna konferencija, Mladenovac, Srbija, <http://www.meste.org/konf/Arhiva/Man_2012/html/Proceedings.html >, 12. 9. 2014, 471-475.

Оњача, Косановић, Андевски 1991: М. Оњача, М. Косановић, М. Андевски, Слободно време и његов андрагошки значај, у: Будимир-Нинковић 2008: Т. Будимир-Нинковић, *Педагогија слободног времена (хрестоматија)*, Јагодина: Педагошки факултет.

Пејатовић 2004: A. Pejatović, Pogled na obrazovanje kroz kvalitet života, *Andragoške studije, 1-2*, 51-63.

Пицијано 2002: A. G. Picciano, Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course, *Journal of Asynchronous learning networks*, 6 (1), 21-40.

Свон, Шеи 2005: K. Swan, L. F. Shih, On the nature and development of social presence in online course discussions, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (3), 115-136.

Филиповић 2002: D. Filipović, Šta ulazi u pojam i širi sadržaj permanentnog obrazovanja, *Pedagogija*, XL, 1-2, 9-17.

Холцингер, Нишелвицер, Мајзенбергер 2005: A. Holzinger, A. Nischelwitzer, M. Meisenberger, Mobile phones as a challenge for m-learning: Examples for mobile interactive learning objects (Milos), In *Pervasive Computing and Communications Workshops, 2005. PerCom 2005 Workshops. Third IEEE International Conference on* (pp. 307-311). IEEE.

Далиборка Б. Шкипина*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915877S

Стручни рад

ПРЕДСТАВНИЦИ ИНДИВИДУАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ О ИДЕЈИ СЛОБОДНОГ ВАСПИТАЊА

Увод

Посматрано историјски, многи педагошки мислиоци, директно или индиректно, говорили су о идеји слободног васпитања. Од оних који су оштро критиковали и били против сваког насиља над дјететом, као и бирократског образовног и васпитног поступања у 19. вијеку, био је Лав Николајевич Толстој. Он се залагао за идеју слободног васпитања коју је преузео од Жан Жак Русоа. Слобода је за Толстоја, највиши критериј у васпитању, па се он сматра једним од главних представника индивидуалне педагогије. Према његовом тумачењу полазна тачка слободног васпитања било је идеализовање дјетета. Дијете је према њему идеално биће. Многи педагошки мислиоци и класици и прије а и послије Толстоја, као што је и Александар Нил, говорили су о идеји слободног васпитања. Зато смо у овом раду, што је и његов циљ, покушали да сагледамо са историјског аспекта, како су то поједини педагошки мислиоци и класици пропагирали идеју слободног васпитања, и како се она одражавала на васпитно-образовну праксу.

Индивидуална педагогија

Индивидуална педагогија као педагошки правац и покрет настала је и развијала се на прелазу из 19. у 20. вијек, као противник традиционалне школе. У том периоду јављали су се и други бројни педагошки, реформни покрети и правци који су били негативно оријентисани према дотадашњој, традиционалној „хербартијанској“ педагогији (старој школи). Ерих Фром о томе каже: „Напредни мислиоци прокламовали су током XVIII века идеје о слободи, демократији и самоопредељењу, и те су идеје у првој половини XX века уродиле плодом у области образовања. Замењивање ауторитета слободом било је основни принцип тог самоопредељења. Његов смисао почивао је у подучавању детета без употребе принуде и то подстицањем детиње радозналости и спонтаних потреба, како би се побудило интересовање детета за свет који га окружује. Овакав став означио је почетак прогресивног образовања и представљао важан корак у развоју личности“ (Нил 2003: 5). Тако су и настали покрети „нове школе“, а њене главне

* daliborka.skipina@ffuis.edu.ba

карактеристике биле су: слобода, активност, искуство дјетета као основа за садржину наставе, социјализација, креативно изражавање дјеце, упознавање појединца, проучавање дјетета, свестрани развој дјетета, спорији ритам развоја, изостављање оцјењивања, повезаност учитеља са разредом и са околином и сарадња између школе и родитеља. Када је ријеч о слободи као једној од карактеристичних црта „нове школе“ Жлебник пише: „Нова школа се постарала за слободан развој ученика и уклонила је сва непотребна ограничења: ученици се могу слободно кретати по учионици по својој вољи, могу образовати заједнице (групе), бирати наставно градиво, разговарати, управљати предметима, процењивати дисциплинске мере и сарађивати у животу разреда и школе“ (Жлебник 1970: 199). Индивидуална педагогија као један од тих праваца тежила је да изврши промјене у педагогији захтијевајући да се у васпитању полази од дјетета, његове природе, интересовања и потреба, док су активност, саморадња, доживљавање и сл. основе на којима почива концепт васпитања према схватањима представника индивидуалне педагогије. Суштина овог педагошког правца најбоље се огледа у сљедећем: слободан развој личности дјетета, дјечија природа, индивидуалност, активности у складу са потребама дјеце, индивидуална настава, самоваспитање. „Инсистирајући на `слободном` и `природном` развоју представници индивидуалне педагогије не признају постојања, па ни потребу развијања, неких духовних надиндивидуалних квалитета (што је, на пример, карактеристично за персоналистичку педагогију). По њима све је у индивидуи и само то што она доноси собом на свет и треба васпитањем развијати“ (Педагошка енциклопедија 1989: 266).

Неопходно је напоменути да педагошка схватања Жан Жак Русоа (1712-1778) представљају главно извориште и полазиште индивидуалне педагогије, јер је он у свом педагошком раду изнио најзначајније идеје и схватања о поштовању природе дјетета, његових урођених способности и потенцијала. Говорећи о слободи као најбољем учитељу у свом дјелу „Емил или о васпитању“ Русо поставља питање: „Држите ли да иједно биће може бити стварно срећно изван околности које одговарају његовој природи“ (Збирка текстова педагошких класика 1960: 216). Даље, говорићемо о оним педагошким мислиоцима који су у свом педагошком раду директно се ослањали и полазили од идеја које је износио Русо у својим дјелима и свом педагошком раду.

Ради јаснијег сагледавања развојног пута школе који се кретао од „старе школе“, преко многих покрета и праваца „нове школе“ међу којима је своје мјесто нашла и индивидуална педагогија, све до бројних алтернативних модела „савремене школе“, навешћемо у сљедећем упоредном табеларном прегледу нека обиљежја кључних одредница тих школа које су дали Илић и др. (2008). Поред тога што смо већ навели главне карактеристике „нове“ школе, на основу овог упоредног прегледа можемо видјети ко је централни фактор наставе у „старој“, „новој“ и

„савременој“ школи, ко је носилац активности, који су остали називи за те школе, шта је главни извор знања, као и предности и слабости тих школа.

Табела 1.

Одреднице	Обиљежја „СТАРЕ ШКОЛЕ“	Обиљежја „НОВЕ ШКОЛЕ“	Обиљежја алтернативних модела „САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ“
Остали називи	„школа учења“, „школа памћења“, „школа ријечи“, „вербална школа“, „школа слушања“, „школа поучавања“, „школа учитеља“, „књишка школа“, „ауторитативна школа“, „школа бубања“...	„школа рада“, „слободна школа“, „школа по мјери“, „активна школа“, „школа лабораторија“, „модерна школа“, „школа животна заједница“, „метода“, „систем“...	„квалитетна школа“, „слободна школа“, „школа живота“, експериментална школа“, „школа препознатљивог обиљежја“, „компјутеризована школа“, „инклузивна школа“...
Централни фактор наставе	наставни садржаји	дијете (ученик)	ученик, наставник, модерни дидактички медији
Носилац активности (претежно активан)	учитељ-наставник (он је субјект, а ученик објект школског рада)	ученик-полазник (претежно субјект школског рада, наставник је савјетник и помагач)	ученик и наставник као респонсибилни партнери
Извор знања	наставникова ријеч, књига	непосредна стварност, природа, радна активност, вјежбања и остали облици самосталних активности и др.	штампани извори, интернет, мас-медији, практичан рад, активна и интерактивна настава и сл.
Предности	једноставна организација рада, економичност, рад и	примјереност садржаја, услова и организације рада ученицима	флексибилност, динамичност и подложност прогресивним

	дисциплинованост у учењу и настави, систематичност општеобразовних знања и др.	способностима и потребама, тј. индивидуализација учења, спонтаност, природност и самоиницијативност у раду, развој не само когнитивних већ и емоционално-вољних потенцијала личности и сл.	промјенама организације, садржаја и стила васпитно-образовног рада; побољшање квалитета учења и наставе; тежња да се усвоје трајније вриједна знања уз разноврсност система, облика, метода и средстава иновативног образовно-васпитног рада, те да се врши максимално могућа социјализација индивидуалитета;
Слабости	вербализам и формализам у настави, учењу и знању ученика; монотонија, досада и шаблонизам у школском раду; одвојеност школе од рада и живота; занемареност психо-физичких разлика између појединих ученика; неповољни услови за креативност наставника и ученика; репресивне мјере према ученицима;	индивидуализам; укидање предмета, разреда и наставног часа; помањкање заједничког обучавања; укидање логичке и дидактичке систематичности; напуштање логике законитости образовних садржаја; претварање школе и наставе у игру; пренаглашеност природе и слободе дјетета; укидање руководеће улоге наставника; непотпуна и несистематска	недовољна растерећеност ученика од школских обавеза и преопширних програма; уочљиво запостављање систематичности стицања знања; неадекватан омјер општеобразовних, стручно-теоријских садржаја...

	занермареност васпитне функције школе, посебно запостављање утицаја на конативне и афективне потенцијале личности ученика...	(посебно општа) знања ученика, што је отежавало формирање погледа на свијет и наставак школовања...	

(Илић и др. 2008)

Слободно васпитање у Јаснопољанској школи и Самерхилу

Сви заступници идеје слободног васпитања полазили су од Жан Жак Русоа и његовог захтјева да се дијете развија слободно. У зависности и тијесној вези природног васпитања код Русоа је, како смо већ поменули, слободно васпитање. „Прво природно васпитање право човека – то је слобода како Русо каже. Овај захтев слободе подигао је Русо и у области васпитања као протест феудалне сколастичке школе, против бубања, сурове дисциплине, телесних казни и угњетавања дечије личности“ (Медински 1973: 88). Он је природно васпитање довео у везу с праведним друштвом, јер, по њему, само праведно друштво може сачувати личност својих грађана. „Само се у праведном друштву остварује слободан развој грађана који може бити још интензивнији ако се дешава кроз испуњавање ненасилно створених обавеза. Васпитни концепт Русоа је ослоњен на три његове основне идеје: природа, слобода и једнакост“ (Лакета, Василијевић 2006: 14).

Дакле, концепција „слободног васпитања” заснива се на схватању да је дјечија природа од самог рођења савршена, да дијете треба васпитавати спонтано, под дејством његових унутрашњих снага и да је свако мијешање и уплитање са стране штетно. Русоови захтјеви су се управо огледали у томе што је инсистирао да се дијете у свом природном развоју ничим не ограничава и не спутава (ни унапријед утврђеним циљевима и задацима васпитања, ни организацијом институција за васпитање – школом, ни прописаним садржајима наставе, ни методама, ни средствима васпитања, образовања и наставе, као ни временским роковима, а ни друштвеним условима) (Поткоњак 2003).

Као главне представнике индивидуалне педагогије, тј. присталице покрета за слободно васпитање, поменућемо Лава Николајевича Толстоја и Александра Нила, у чијем су васпитно-образовном раду Русоове идеје нашле свој особен израз и просвјетљење. Они су у свом васпитно-образовном раду у школи Јасна Пољана и Самерхил јасно истицали и

пропагирали идеју слободног васпитања. Залагали су се за право дјетета да се слободно развија као индивидуа, да слободно изражава своју индивидуалност. Откривајући и указујући на предности и недостатке практичног рада ових школа од посебног је значаја за савремену васпитно-образовну теорију и праксу.

Лав Николајевич Толстој и Јаснопољанска школа. Лав Николајевич Толстој (1828–1910), познати руски књижевник, својеврсни педагошки писац и први представник индивидуалне педагогије, у свему окренут тешко осиромашеном народу царске Русије, покушао је практично да примијени неке од својих идеја које су највише биле под утицајем Жан Жак Русоа и Мишела Монтења. „У својој пламеној љубави према сељачком народу и у убеђењу да му треба што више помоћи образовањем, велики уметник је остварио сопствену педагошку замисао и њоме дао изванредан пример личне педагошке заузетости и љубави према деци, према васпитном раду“ (Жлебник 1970: 165). По угледу на Русоа, Толстој је истицао слободно васпитање, јер, како је сматрао, дијете треба да буде слободно, не смије се подвргавати дрилу и дресури, такође га не треба присиљавати да учи оно што не воли и не жели, и не треба га насилно тјерати у учионицу да прати наставу. Увјерљиве доказе о могућностима таквог педагошког рада у школама је лично дао, радећи и сам у школи коју је отворио 1859. године у Јасној Пољани, о коме је сликовито и врло надахнуто писао (Педагошка енциклопедија 1989). Створио је и развијао своју концепцију теорије слободног васпитања управо кроз лични педагошки рад са дјецом у овој школи и изучавањем васпитних система и проучавањем различитих школских искустава других земаља у које је одлазио, као што су Њемачка, Швајцарска, Француска, Енглеска, Италија и др. Упоређивао их је са руским и тражио најефикаснији и најправеднији пут школовања руске дјеце (Лакета, Василијевић 2006). Толстојева размишљања и идеје о васпитању, позната као „слободно васпитање“, била су крајем 19. и почетком 20. вијека веома инспиративна за формирање нових теоријских концепата.

Када је ријеч о почецима рада Јаснопољанске школе Лава Н. Толстоја, већина аутора наводи 1859. годину као годину њеног оснивања. Међутим, врло је интересантно то да је ова школа имала више периода у свом развоју, тј. дјеловању познатог књижевника Лава Н. Толстоја. Управо, Трнавац (2004) у свом „Азбучнику и типологији познатих школских институција“ наводи да је први период развоја ове школе почео 1849. године када је школа била намијењена дјеци сељака и када су се у њој училе елементарне поуке, а да је други период њеног развоја био око 1859. године када Толстој афирмише своје нове идеје о „слободном васпитању“, док је трећи период њеног развоја био од 1861. до 1869. године, тј. када се Толстој враћа из Њемачке и Швајцарске. „Школском раду се враћа (после

писања романа *Рат и мир*), 1872. године, са нешто измењеним идејама, па тај период можемо назвати четвртим периодом“ (Трнавац 2004: 184).

Школа у Јасној Пољани била је супротност формалистичкој школи. Она је била протест против схоластике и мртвила наставе у „старој школи“, против шаблона и касарнског духа школе, и педантерије. „Главне одлике Толстојеве педагогије као самоникле, оригиналне и различите од осталих педагошких система других земаља и епохе – то су стваралачко прилажење педагога васпитању, његово одушевљење педагошким радом и непрестано истраживање, личност дјетета и љубав и поштовање према њему, тежња да се развијају стваралачке способности дјетета“ (Медински 1973: 232).

Толстој је тежио ка томе да цјелокупан рад Јаснопољанске школе постави тако да дубоко заинтересује дјецу, те да их школа привуче, а не да им представља оптерећење и ствара страх. Он је у свом педагошком часопису „Јасна Пољана“ објавио више чланака у којима је детаљно описивао организацију наставе и васпитања у Јаснопољанској школи. Сталан наставни план и распоред часова није постојао, наставно градиво распоређивао је у току недјеље, онако како је то саму дјецу интересовало. Све је било подређено дјечијим интересовањима. У овој школи предавали су се сљедећи предмети: читање и писање, лијепо писање, граматика, свештена историја, приче из руске историје, аритметика, основе знања из природних наука, вјеронаука, слободно и техничко цртање и пјевање (Медински 1973). Ученици су имали право да одређеног дана дођу или не дођу у школу, а ако су у школи, могли су да слушају или не слушају предавања учитеља. Учитељ је према сопственом нахођењу могао да пусти или не пусти ученика који је закаснио на час, јер није било никаквих кажњавања у школи. Школа је радила прије подне и послије подне. Школски рад је толико заинтересовао ученике да је трајао седам – осам часова дневно, а да при том дјеца не само да нису показивала никакве знаке умора и досаде, већ су нерадо одлазила кућама, иако су могла да напусте школу када то сама пожеле (Медински 1973).

Иако Толстојеве идеје о слободном васпитању имају одређени значај који се прије свега огледа у томе што је био оштар критичар заблуда и грешака буржоаске школе и педагогије, и што се одупирао наставно-васпитном формализму тадашње школе нарочито истичући однос према дјеци и развоју њихове личности, може се рећи да је западао у одређене заблуде и једностраности. Толстојеви погледи узрок су дјелимичној противрјечности његових педагошких учења, нпр. образовање, али ипак несистематско образовање, слободно васпитање, а ипак строго религиозно, јер је пред крај свог педагошког рада почео да посвећује више пажње васпитању које је углавном заснивао на учењу о вјери и моралу (Жлебник 1970).

Александар Нил и Самерхил. Александер Сатерленд Нил (1883–1973) британски педагог, радикални просветни теоретичар и практичар, основао је 1921. године прогресивну, мјешовиту школу интернатског типа у кући на једном брду енглеске покрајине Lyme Regis и назвао је Самерхил (Љетње брдо). То је била „слободна школа“, што је подразумијевало личну слободу дјеце у школи. Школа гдје су ученици стварали правила.

Ова школа, иновативног карактера, прославила га је у свијету и Нил је постао чувен по најстаријој самоуправној школи и по својој радикалној животној филозофији. Александар Нил је заступао идеје индивидуалне педагогије, дакле, дијете је центар васпитно-образовног процеса и цјелокупан педагошки рад организује се према дјечијим интересовањима и могућностима. У Самерхилу настава и васпитање дјеце постављени су на сасвим новим педагошким и психолошким основама. Основна идеја којом је Нил био вођен јесте створити школу у којој ће дијете осјећати да је слободно, срећно, прихваћено и ослобођено страха и мржње, створити школу која одговара дјетету, а не дијете које одговара школи. Наставни план и програм као и наставне методе у овој школи, као и у Јасној Пољани, били су веома флексибилни и заснивани су углавном на тренутним потребама дјеце (ученика). Настава није била обавезна, а школу је одликовала самоуправа (ученици и особље имали су једнако право гласа у одлучивању). „Деца су слободна да раде што желе уколико то не угрожава њихову сигурност, здравље и права других“ (Трнавац 2004: 343). Своје основне педагошке идеје и поставке о слободном васпитању, као и раду саме школе, Самерхил, А. Нил је изнио у својој познатој књизи „Слободна дјеца Самерхила“. Нил за своју школу каже: „Самерхил је почео као експериментална школа. Он то више није. Данас је то демонстрациона школа, јер она демонстрира да је слобода могућа“ (Нил 2003: 22). Пропагирајући слободу као полазиште и основу свега у васпитно-образовном раду са дјецом у Самерхилу Нил у поднаслову своје књиге у коме објашњава саму концепцију школе и њен рад истиче: „Мислим да је дете по природи мудро и реално. Ако му се омогући да буде самостално, ако му одрасли не седе на глави са својим саветима, оно ће се развити највише што може да се развије. Разумљиво, Самерхил је место у коме ће они који поседују урођену способност и жељу да буду школци – постати школци, док ће други, чија је једина способност да чисте улице – чистити улице. Но, до сада из наше школе нити је изашао неко ко је постао чистач улица, нити ја ово причам са неке снобовске тачке гледишта, будући да би ми било драже да школа оформљује срећне чистаче него неуротичне учене људе. Како изгледа Самерхил? Е па, једно је сигурно, а то је да часови нису обавезни. Деци је дата пуна слобода да их похађају, или да се држе подаље од њих – годинама, ако тако желе. Распоред часова постоји, али – само за наставнике“ (Нил 2003: 23).

Свакако да је оваква концепција васпитања и организација саме школе Самерхил изазвала одређене реакције, па је због тога наилазила како

на позитивне, тако и на негативне критике. Аутори књиге „Самерхил за и против“ која се појавила као рефлексија на Нилов Самерхил и његову књигу „Слободна дјеца Самерхила“, јасно износе своје ставове и мишљења о тој школи. У зборнику „Самерхил за и против“ (Sammerhil: For and against), која је објављена 1970. године, изнесене су главне оцјене о школи и њеној организацији и то са педагошког, психолошког, филозофског, социолошког и других гледишта. Макс Раферти, главни просвјетни инспектор државних школа у Калифорнији, један је од аутора овог зборника који је оштро критиковао саму школу Самерхил као и рад њеног оснивача, А. Нила. Он оштро критикује цјелокупни васпитно-образовни рад у Самерхилу, а нарочито замјера што је школа била намијењена само за дјецу из богатих породица. Раферти истиче: „У својој књизи он се хвалише да свршени ученици Самерхила успевају у каснијем животу. Али, како би и могли да доживе неуспех? Са њиховим пореклом, њиховим богатством и њиховим мозгом, они би вероватно добро прошли и да су се школовали на Хималајима, а да су им васпитачи били јакови. Проба једне школе или једне педагошке филозофије огледа се у томе са каквим успехом она образује сваку врсту деце – богату, сиромашну, паметну, глупу, црну, белу. Кад Самерхил буде почео тако да чини биће ми мило да поново застанем и још једном га осмотрим“ (Раферти 1982: 17). Такође, Ерих Фром познати психолог, један је од аутора књиге „Самерхил за и против“ који износи своје мишљење о Ниловом раду и књизи „Слободна дјеца Самерхила“. Он износи позитивне ставове о Самерхилу и, постављајући одређена питања управо о слободи коју је пропагирао Нил, долази до одређеног закључка: „У чему је корен Ниловог система? Да ли у слободи? Шта је слобода? Да ли слобода значи индивидуалност? Да ли Самерхил претпставља одсуство обмане? Да ли се Нил залаже за одсуство ауторитета? За смрт конвенционалности? Дечију самоуправу? За шта? Могли би да се именују још многи други појмови. У трагању за принципом из којег би проистекли сви ови, дошао сам до закључка да основна Нилова поука није ништа друго до љубав према животу“ (Фром 1982: 168-169).

С обзиром на то да многи родитељи нису разумјели Нила и покушали су да подражавају оно што су сматрали Ниловим концептом слободе, али су резултати били веома слаби. Фром појашњава да слобода коју пропагира Нил у Самерхилу је изазвала одређене реакције код родитеља, па је Нил написао још једну књигу под насловом „Слобода – не разузданост“ у којој објашњава разлику између слободе у васпитању и распуштености. „У општим цртама, Нил распуштеност дефинише као нарушавање туђе слободе. Тако распуштеност постаје антитеза слободе. Слобода с друге стране садржи у себи самоконтролу (Фром 1982: 178). Од оних који нису ни за Самерхил ни против њега је Наум Димитријевић, такође један од аутора књиге „Самерхил за и против“. Он износи ставове зашто су неки познати педагози, искусни наставници и теоретичари против Ниловог учења. Он каже: „Једна од основних слабости Нилове концепције

васпитања и образовања младих лежи у његовом пренебрегавању функционалног односа између школе и друштва. Он занемарује друштво као један од најзначајнијих чинилаца у формирању младог човека, у изградњи и развијању школског система, односно школе као институције. За Нила је постојећа школа лоша, исти су такви наставници и родитељи, и он излаз тражи у једној новој школи чији је циљ потпуна слобода ученика и њихова срећа“ (Димитријевић 1982: 186-187).

Видимо да и Александар Нил као и Жан Жак Русо одбацује све друштвене обичаје, норме и законе, цјелокупно друштвено устројство и вјерује да ће срећа његовим ученицима бити обезбијеђена само ако остану вјерни потпуној слободи која влада у Самерхилу. Замјера му се и то што омаловажава саму књигу и њен значај, не сматра је важним, а још мање битним наставним средством. Такође, слиједећи своју идеју потпуне слободе ученика, за Нила не постоје дилеме у вези са питањима секса: „Он је за потпуну слободу сексуалног живота ученика, без икаквог ограничења у погледу година, сводећи на тај начин сексуални однос само на један његов вид, телесни“ (Димитријевић 1982: 191).

Када је ријеч о вриједностима књиге „Слободна дјеца Самерхила“ као и оних који нису против ње, Димитријевић закључује да се то огледа у моћи њеног подстицаја на размишљање о значају васпитања, тј. о васпитању слободног човјека који ће излазити као побједник у сукобу са идеологијом која жели да га пороби. Њен значај се огледа и у томе што треба да побуди интересовања код самих наставника, просвјетних власти и родитеља за васпитање слободне дјеце и да их подстакне на критичко преиспитивање стања у школама и срединама у којима живе и раде.

Ако упоредимо концепцију васпитно-образовног рада у школи Јасна Пољана и Самерхил видимо да постоје одређене сличности и разлике. Основна сличност је у томе што и Толстој и Нил имају идеалистичко схватање дјетета, сматрају да је дијете по природи добро биће и оба вјерују у урођену доброту дјетета; за остваривање васпитног циља сматрају да су довољна љубав и поштовање према дјетету као једина васпитна средства; васпитни принципи су слобода, љубав, поштовање, повјерење, саморадња, спонтаност и истинољубивост; залажу се за апсолутну слободу без присиле и притиска одраслих; у њиховим школама нису постојали распореди часова, као ни наставни план и програм за ученике, већ само за наставнике, ученици су могли школу и часове да посјећују када су они то жељели; сматрали су да традиционална школа недозвољава појединцу да се развије као креативна и јединствена личност. Ово су само неке од сличности, док се разлике углавном огледају у томе што је Толстој своју школу намијенио дјеци из сиромашних породица, док су у Самерхил ишла углавном дјеца из богатијих породица; Самерхил је била школа интернатског типа, док Јасна Пољана није; школарина у Самерхилу се плаћала, док су полазници у Јасној Пољани били ослобођени плаћања школарине. Обје школе по свом карактеру и васпитно-образовној концепцији биле су школе иновативног

карактера које су свакако оставиле трага у развоју школства. Извјесне ограничености и искључивости ових школа не би требале у толикој мјери да умање вриједност педагошких погледа оснивача ових школа који и данас задржавају своју важност као позитивно педагошко насљеђе, како у свијету тако и код нас.

Закључак

Иако индивидуална педагогија, као педагошки правац и покрет, није могла дуго опстати, због своје искључивости, једностраности и одређене крајности, као и многи други правци који су се јављали као противници „старе школе“, ипак не би требало заборавити и занемарити њен допринос данашњој педагошкој теорији и пракси. Неке од критеријума које је поставила индивидуална педагогија, као и њени представници и заступници идеје о слободном васпитању као што су Лав Николајевич Толстој и Александар Нил, имају своју актуелност у данашње вријеме, а прије свега то је: поштовање и уважавање индивидуалних карактеристика у васпитно-образовном раду; сваком васпитанику настоји се омогућити основно право на максимални индивидуални развој; васпитаници су све више субјекти васпитног рада; тежи се ка активности и самоактивности ученика у стицању знања, умијећа и навика у васпитно-образовном раду.

Литература

Бранковић 2006: Д. Бранковић, *Савремени токови у педагогији (хрестоматски избор текстова)*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Деспотовић 1902: П. Деспотовић, *Историска педагогика*, Београд: Издање Дворске књижарнице Мите Стајића.

Димитријевић 1982: N. Dimitrijević, Samerhil za i protiv, у: I. Čolović (ur), *Samerhil za i protiv*, Beograd: Prosveta, 183-196.

Жлебник 1970: L. Žlebnik, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd: Naučna knjiga.

Збирка текстова педагошких класика 1960: *Збирка текстова педагошких класика*, Београд: Савремена школа.

Илић и др. 2008: М. Илић, *Школска педагогија*, Бања Лука: Comesgrafika.

Лакета, Василијевић 2006: Н. Лакета, Д. Василијевић, *Основе дидактике*, Ужице: Учитељски факултет.

Мединski 1973: E. N. Medinski, *Istorija pedagogije I i II deo (skripta)*.

Нил 2003: S. A. Nil, *Slobodna deca Samerhila*, Beograd: Logos-Art.

Педагошка енциклопедија 1989: *Pedagoška enciklopedija 1 i 2*, u redakciji: Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO „Školska knjiga“ i dr.

Поткоњак 2003: Н. Поткоњак, *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије: има наде...XXI век*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.

Раферти 1982: M. Raferti, Samerhil za i protiv, u: I. Čolović (ur), *Samerhil za i protiv*, Beograd: Prosveta, 5-23.

Самерхил за и против 1982: *Samerhil za i protiv*, Beograd: Prosveta.

Трнавац 2004: Д. Н. Трнавац, *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Фром 1982: E. From, Samerhil za i protiv, u: I. Čolović (ur), *Samerhil za i protiv*, Beograd: Prosveta, 166-182.

Мила Б. Бељански*
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет Сомбор

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915889B

Кратко саопштење

ОСОБИНЕ И ВРЕДНОСТИ МЛАДИХ: КОНСТРУКИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У ВАСПИТАЊУ СЛОБОДА

1. *Поремећаји у социјалном понашању: функција, визија или реалност*

Одређења поремећаја у социјалном понашању се темеље на феноменолшком приступу (усмерен на познавању саме датости, појмности феномена ослоњен на парадигму разумевања – интерпретативну парадигму), нека на етиолошком, а трећа опет наглашавају и ослањају се на појам васпитања и социјализације детета.

Јашовић (1991) употребљава термин преступничко понашање и наводи да се ради о понашањима појединца или групе младих која су усмерена против друштва, односно друштвено неприхватљива понашања, понашања којима се крше правне или моралне норме одређеног друштва и која као таква изискују друштвено реаговање ради заштите друштвених добара и вредности. М. И Т. Кошичек (према: Bouillet & Uzelac 2007: 129) поремећаје у понашању дефинишу као све оне појаве у понашању младе особе којима она исказује свој негативни став према браћи, сестрама и пријатељима у школи; према раду, учењу и другим корисним активностима и према друштвеним нормама и правилима живота у заједници. М. Дервишбеговић (1997: 139) говори о емоцинално оштећеној или о социјално неприлагођеној деци. То је дете које се понаша на друштвено неприхватљив начин, јер је његово понашање неприлагођено, неадекватно, агресивно и антагонистичко према средини у којој живи. М. Сингер и Љ. Микшај-Тодоровић (1989: 35), иако се баве само малолетничком делинквенцијом у ужем смислу, а не осталим облицима поремећаја у понашању, истичу значај социјалних, културних и других чинилаца околине који доприносе делинквентном понашању младих, као утицају из спољног света у делу понашања, чињења или препуштања, којима се остварују различита обележја кривичног дела. Према Т. Добренић и В. Полдругач (према: Koller-Trbović 2004: 84) поремећаји у понашању представљају *назив за све оне појаве биолошке, психолошке и социјалне генезе које мање или више погађају појединца и неповољно дјелују на његову активност и реактивност, те неугодно или дапаче штетно утјечу на друге појединце и друштвене организације (обитељ, дјечије установе, школу, ужу и ширу заједницу)*.

* milabelj@gmail.com

На сличан начин и проф. Узелац (Bouillet, Uzelac 2007: 130) дефинише поремећаје у понашању као *понашања која се знатније разликују од уобичајеног понашања већине младих одређене средине, понашања која су штетна/ опасна како за особу која се тако понаша, тако и за њену ширу околину те понашања која због тога изискују додатну стручну и/или ширу друштвену помоћ ради успешне социјалане интеграције такве особе.* Стога овакво понашање одступа од понашања већине или просека. Као такво, оно углавном има и негативни утицај на образовно и радно постигнуће детета/младе особе, као и на његово социјално и опште функционисање. С обзиром да је реч о понашању, оно се као такво врло често примети у најранијој фази појављивања, али у зависности од културолошких и општесоцијалних критеријума, врло често рана интервенција изостане. То се дешава најчешће из разлога различитих дефинисања таквих поремећаја у социјалном понашању. Врло често поједина одступања у понашању не морају нужно значити да је реч о поремећајима у социјалном понашању.

2. *Поремећаји у социјалном понашању као избор младе особе*

Конструктивистичка перспектива која се јавља 60-их година прошлог века, ослањајући се на Келијеву (Kelly) *Теорију личних конструката*, полази од схватања да је друштвена девијација етикета, субјективно искуство и добровољни чин. Девијантност није унутрашње обележје понашања него је последица људског просуђивања. Другачије речено, неки је чин девијантан само зато што тако мисле неки људи. Зато је за конструктивисте важно истражити зашто је неки чин означен и дефинише се као девијантан и каква је улога појединих социјалних актера у процесу етикетирања. Овој научној перспективи је веома блиска теорија етикетирања која управо почива на претпоставци да ниједно дело није по својој интризичној природи криминално или ненормално него га други људи виде као такво (Šućur 2004). Друштво је по својој природи организовано на начелу да сваки појединац који поседује одређена друштвена обележја има морално право да очекује да ће га други вредновати и понашати се према њему на одговарајући начин. Сви људи имају потребу да разумеју околину у којој живе, настоје да разумеју своје понашање и понашање других људи (Gofman 2000). Стога је важан задатак у промени васпитне парадигме истицање већих индивидуалних слобода као прихватање и разумевање индивидуалних особина, различитих вредности у креирању личног и културног развоја.

Последњих година и истраживачи и практичари се слажу да није лако у данашње време бити млада особа. Деца и млади људи имају разноврсне проблеме, ти проблеми су у највећој мери резултат њихових избора и понашања. Ако се погледа дете које у четвртом разреду нема пријатеља, присутан је већи ризик од напуштања школе неколико година касније (Scales 1999).

Врло често се дешава да млади људи имају своје теорије у односу на појаву поремећаја у понашању. Такође, представници помажућих професија наглашавају важност уважавања перспективе корисника када осмишљавају активности и сачињавају план акције са њима. Они имају личних потенцијала за уобличавање властите перспективе као и право да ту перспективу изложе стручњацима. У том смислу Кели (Kelly 1955), као оснивач *Теорије личних конструката*, наводи како постоји паралела између конструкта особе која има неки проблем и њених теорија о томе одакле проблем и како га решити, и теоријских конструката које су развили научници. Као што научник ствара конструкте да би објаснио неки феномен тако и људи у својству научника, развијају конструкте да би објаснили себе себи и да би себи објаснили свет који их окружује. Управо се то дешава током специфично обликоване комуникације (нпр. процеса индивидуалног разговора стручњака са младом особом која има проблеме у социјалном понашању) где стручњак упознаје корисникову перспективу, а корисник стручњаков поглед и мишљење за његов проблем.

Укратко, конструктивистички поглед на свет представља право младе особе на исказивање властите перспективе кроз слободу у исказивању властитог мишљења о томе како млади виде свој проблем, односно какве су њихове дефиниције поремећаја у социјалном понашању.

3. *Досадашња истраживања*

Према сазнањима аутора овог рада и расположивој доступности домаће и стране научне и стручне литературе, конструктивистичка перспектива, на основама интерпретативне парадигме, није се у овој области довољно изучавала да би постојала референтна истраживања у овој области. Млади са поремећајима у социјалном понашању нису се питали за мишљење о томе како они себе виде, те нема много истраживања о томе.

У том смислу важно је истакнути истраживање које је осамдесетих година 20. века спровео Dodge са сарадницима (Dodge, Coie 1987) на узорку од 339 младих. Истраживање је спроведено на различитим групама агресивних младих, у циљу истраживања фактора који доводе до агресивног понашања у групама вршњака. Један део резултата односи се на самопроцену проактивних агресивних дечака да себе виде као вође који су забавни и имају смисла за хумор.

Друго важно истраживање спровела је група аутора (Knecht et al. 2010) у коме су аутори истраживали пријатељства и начине бирања пријатеља код младих са проблемима у понашању. Резултати упућују на закључак да ови млади сматрају да су узајамно поштовање, исти пол и историја тесне сарадње особине коју су значајне за избор пријатеља и особине које ови млади сматрају да имају.

4. *Метод*

О проблему самопроцене властитих особина и вредности младих са поремећајима у социјалном понашању готово не постоје научно-истраживачки радови у нашој средини, иако је тенденција пораста поремећаја у понашању младих. Наше интересвање усмерено је на разумевање самодоживљаја младих са поремећајима у социјалном понашању, што је био и циљ нашег истраживања. С обзиром да је ово истраживање квалитативно, експлоративног карактера, нацрта студије случаја у којем су млади са поремећајима у социјалном понашању сами формулисали теорије о сопственим особинама и вредностима (на основу Келијевог схватања човека као човек – научник), ово истраживање нема проверу унапред формулисаних хипотеза; хипотезе креирају сами испитаници у току истраживања у складу са сопственим теоријама.

Учесници у истраживању

У овом истраживању је учествовало 20 испитаника (N=20) мушког пола, младих са поремећајима у социјалном понашању, који су у периоду од 6 месеци имали више облика претежно активних поремећаја у социјалном понашању (лагање, бежање од куће, агресивно понашање, делинквентно понашање). Пошто се до узорка тешко долази, а у центрима за социјални рад се ради са таквом популацијом младих, сматрали смо најцелисходније да младе који имају изречену васпитну меру *појачан надзор органа старатељства* (ПНОС) укључимо у ово истраживње. Дистрибуција узраста учесника представља распон од 16 до 21 годину, али је највећи број испитаника од 18 и 19 година. Једнака је распоређеност испитаника који још увек похађају школу и оних које су своје школовање завршили. Такође, већина учесника истраживања живи у потпуним породицама и имају васпитну меру ПНОС изречену један пут.

Инструменти истраживања

У оквиру истраживања у коме се применом једне другачије педагошке стратегије и конструктивистичке парадигме стари проблем сагледао на нови начин у оквиру социјално-педагошке делатности, коришћен је део методолошког инструментаријума *Теорије личних конструката – мрежа репертоара*.

У оквиру мреже репертоара сваки елемент се процењује на основу сваког конструкта, а задатак испитаника је да сваки од понуђених елемената процени у односу на понуђене коструктe (димензије) на некој од предвиђених нумеричких скала процене. Најчешће се користе седмостепене скале. У нашем истраживању користили смо петостепену скалу,

када испитаници нису довољно одрасли или образовани прибегава се коришћењу ове скале (Beail 1985).

Овом техником се желело утврдити на који начин млади са поремећајима у социјалном понашању антиципују себе у контексту најважнијих особина за успех у животу. Ову технику чине: а) елементи – који су дефинисани облашћу конструисања која се испитује (у случају нашег истраживања ради се о елементима временског одређења, а у контексту кривичног дела) б) конструкти – као све оно што људима дозвољава да две ствари или појаве опажају као сличне, а у исто време различите од треће ствари (или појаве) ц) начин повезивања – процена елемената у односу на сваки конструкт. Приликом анализе постављају се основна питања која се односе на питања односа између елемената, односа између конструката (повезност конструката представља имплицитне теорије испитаника) као и односа елемената са конструктима (где се добијају одговори везани за постојеће теорије испитаника и њихове повезаности са елементима који представљају испитаника у различитим издањима – *ја какав сам сад; ја какав сам некада био; ја какав бих волео да будем; ја какав нипошто не бих волео да будем* као и друге особе које играју важну улогу у његовом животу, као што су у нашем случају *породица и група вршњака*) (Stojnov 2007).

Мрежа репертоара се састоји од већег броја укрштених редова (конструката) и колона (елемената). У нашем истраживњу је било седам редова и седам колона. Задатак учесника испитивања је био да на задатој скали од 1 до 5 процени у којој мери је сваки конструкт примењлив на сваки елеменат, односно да ли је елеменат у подручју примене свих понуђених конструката. Број 1 означава потпуно слагање са димензијом која се налази са леве стране, број 2 означава делимично слагање са димензијом која се налази са леве стране. Број 3 означава неодлучност при избору, док је бројем 4 означено делимично слагање са димензијом која се налази са десне стране, а број 5 означава потпуно слагање са димензијом која се налази са десне стране. Избор конструката и елемената који су коришћени у мрежи репертоара могу се вршити различитим методама (Fransella, Dalton 1990; Stojnov 2007; Kelly 1955).

Елементи који су коришћени у мрежи репертоара су: *ја пре дела; ја пре ПНОС-а* (васпитна мера појачан надзор органа старатељства); *ја сада; ја какав бих волео да будем; ја нипошто; породица; друштво вршњака.*

Када су спроведени сви интервјуи, са свим учесницима испитивања приступило се утврђивању учесталости јављања сваког појединачног конструкта у узорку. На овај начин је добијено седам конструката, димензија које су значајне за истраживање, за технику мреже репертоара: *пун пара – сиромашан; дружељубив – сам; искрен – кваран; повучен – импулсиван; бити фаца – бити обичан пропалитет; добар – осрамоћен; бесан – задовољан.*

5. *Резултати истраживања и дискусија*

а) Особина (димензија) пун пара – сиромашан

У табелама које следе дат је приказ описа себе, односно особина и вредности које су млади са поремећајима у социјалном понашању урадили у мрежи репертоара. За сваку димензију је дата посебна табела, у односу на све елементе. У свакој табели наведена је скала од 1 до 5 на којој су испитаници процењивали у којој мери је сваки конструкт примењљив на сваки елемент. Број 1 је означавао потпуно слагање са димензијом са леве стране (нпр. пун пара, дружељубив, бесан и др.) док је број 5 означавао потпуно слагање са димензијом са десне стране (сиромашан, сам, задовољан и др.). Остали бројеви означавају делимично слагање. За сваку табелу унесене су фреквенце одговора као и дескриптивни подаци у вези са аритметичком средином и стандардном девијацијом. Особине које су наведене плод су разговора са младима и одређивања најчешће помињаних особина приликом вођења интервјуа. За сваку од ових особина није био циљ дефинисати њено тачно значење него им дати значења која су важна и која су им дала млади са поремећајима у социјалном понашању.

Табела 1: Димензија новац у односу на све елементе

НОВАЦ		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	2	10	20	3.05	1.146
	2	4	20			
	3	7	35			
	4	5	25			
	5	2	10			
Пре ПНОС-а	1	1	5	20	3.25	0.910
	2	2	10			
	3	9	45			
	4	7	35			
	5	1	5			
Сада	2	4	20	20	3.45	1.050
	3	7	35			
	4	5	25			
	5	4	20			
Како бих волео да буде	1	8	40	20	1.85	0.813
	2	7	35			
	3	5	25			
Нипошто	1	2	10	20	4.20	1.399
	2	1	5			
	3	2	10			

	4	1	5			
	5	14	70			
Породица	1	1	5	20	3.50	1.100
	2	2	10			
	3	7	35			
	4	6	30			
	5	4	20			
Друштво вршњака	2	2	10	20	3.45	0.887
	3	10	50			
	4	5	25			
	5	3	15			
УКУПНО		20	100			

На основу података у табели 1 може се закључити да већи део испитаника сматра да новац у периоду док су били деца није имао значаја у њиховим животима или сматају ту димензију неважном за тај период живота. Такође, закључује се да је новац сада димензија којој млади са поремећајима у социјалном понашању не придају толико значаја, сматрају је неважном, а мање од половине испитаника сматра је само делимично важном (испитаници који су означили 2 и 4 на скали). Оно што је занимљиво јесте да се испитаници слажу и не постоји ниједан одговор који би оповргнуо ово тврђење, да је имати много новца предуслов за срећу, задовољство и слободу у животу. Поставља се питање искрености приликом давања одговора на ово питање. Шта рећи о увреженом схватању да је за адолесцента најважније да има „много лове“. Да ли је то заиста став и потреба младог човека или је то мишљење о младима које имају значајни други?

У односу на породицу и групу вршњака новац за младе са поремећајима у социјалном понашању не представља особину која је важна. Изгледа да имати много новца није пресудно у избору пријатеља као што није пресудна особина за мерење успеха и задовољства породицом.

b) Особина (димензија) дружељубив – сам

Табела 2: Димензија дружељубив у односу на све елементе

ДРУЖЕЉУБИВ		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	14	70	20	1.45	0.826
	2	4	20			
	3	1	5			
	4	1	5			
	5	-	-			
Пре ПНОС-а	1	10	50	20	1.75	0.910

	2	6	30			
	3	3	15			
	4	1	5			
	5	-	-			
Сада	1	15	75	20	1.40	0.821
	2	3	15			
	3	1	5			
	4	1	5			
Како бих волео да буде	1	18	90	20	1.25	0.786
	3	1	5			
	4	1	5			
Нипошто	3	1	5	20	4.85	0.489
	4	1	5			
	5	18	90			
Породица	1	15	75	20	1.65	1.348
	2	2	10			
	3	0	0			
	4	1	5			
	5	2	10			
Друштво вршњака	1	16	80	20	1.25	0.550
	2	3	15			
	3	1	5			
УКУПНО		20	100			

На основу табеле 2 и особине дружељубивости испитаници сматрају (75%) да је то особина која их краси и већина њих (90%) би волела да такви и остану у будућности, са тенденцијом да буду и више окренути друштву вршњака, као што исти проценат испитаника сматра да би им за будућност било лоше да буду сами и да немају пријатеља. Тиме се потврђује схватање (Knecht et al. 2010) да је за младе тог узраста пријатељство врло важно као и да квалитет пријатељства има утицаја на морални развој и социјалну адаптацију.

Када млади са поремећајима у социјалном понашању себе пореде са групом вршњака и када се пореде у односу на породицу, сматрају да су дружељубиви у довољној мери и себе виде као особе, које иако су имале проблем са законом, немају проблем да стичу и одрже пријатељства. Наравно, овим истраживањем није се узело у обзир разматрање квалитета тих пријатељстава и није се испитивало које особине ти пријатељи имају, па се као такви налазе у избору за пријатеља младих са поремећајима у социјалном понашању. С обзиром да налази других истраживања наводе да млади који имају проблем са понашањем за пријатеље такође бирају особе које имају проблем са понашањем, поставља се питање да ли су пријатељи наших испитаника такође особе које су чиниле кривична дела или имају

неки други облик поремећаја у понашању (Hirschi, Stark 1969). Налази ових истраживања наводе да је реч о избору, сличности и нивоу делинквентног понашања на основу којих се бира и одржава пријатељство.

c) Особина (димензија) искрен – кваран

Табела 3: Димензија искрен у односу на све елементе

ИСКРЕН		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	16	80	20	1.50	1.235
	2	2	10			
	3	0	0			
	4	0	0			
	5	2	10			
Пре ПНОС-а	1	11	55	20	2.00	1.338
	2	3	15			
	3	2	10			
	4	3	15			
	5	1	5			
Сада	1	17	85	20	1.25	0.716
	2	2	10			
	4	1	5			
Како бих волео да буде	1	17	85	20	1.30	0.801
	2	1	5			
	3	1	5			
	4	1	5			
Нипошто	5	20	100	20	5.00	0.000
Породица	1	15	75	20	1.35	0.671
	2	3	15			
	3	2	10			
Друштво вршњака	1	13	65	20	1.70	1.174
	2	3	15			
	3	2	10			
	4	1	5			
	5	1	5			
УКУПНО		20	100			

Подаци из табеле 3 показују да је ситуација прилично јасна када је у питању особина искреност. Млади са поремећајима у социјалном понашању наводе да су у свом детињству били искрени (90%), за период адолесценције и након чињења кривичних дела испитаници су чешће означавали бројеве на скали који означавају веће слагање са супротним, имплицитним полом (кваран), њих 30%. Сада, када већина младих сматра

да се са странпутице враћа на прави пут, може се очекивати да ће и себе у односу на ову особину доживљавати као више искрене.

У односу на породицу млади себе доживљавају као веома искрене (90%) док су у односу на вршњаке искрени али мање него у односу на породицу (80%), иако њихов значај и утицај није занемарљив. Овакави подаци потврђују хипотезе да су млади у нашем друштву везани за вршњаке али уз изражене јаке везе са породицом, уз поштовање и везаност за родитеље, што се објашњава још увек заступљеном патријархалном традицијом у нашем друштву (Joksimović, у: Knežević-Florić 2007).

d) Особина (димензија) повучен – импулсиван

Табела 4: Димензија повучен у односу на све елементе

ПОВУЧЕН		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	3	15	20	3.50	1.504
	2	3	15			
	3	2	10			
	4	5	25			
	5	7	35			
Пре ПНОС-а	1	1	5	20	3.75	1.251
	2	3	15			
	3	3	15			
	4	6	30			
	5	7	35			
Сада	1	2	10	20	2.90	1.165
	2	7	35			
	3	3	15			
	4	7	35			
	5	1	5			
Како бих волео да буде	1	2	10	20	2.80	0.951
	2	4	20			
	3	11	55			
	4	2	10			
	5	1	5			
Нипошто	1	8	40	20	2.75	1.618
	3	5	25			
	4	3	15			
	5	4	20			
Породица	1	4	20	20	3.15	1.309
	3	8	40			
	4	5	25			

	5	3	15			
Друштво вршњака	1	1	5	20	3.35	1.137
	2	3	15			
	3	8	40			
	4	4	20			
	5	4	20			
УКУПНО		20	100			

Према мишљењу 60% испитаника (табела 4) особина импулсивност је била заступљена у њиховим животима. Таква ситуација се наставила уласком у адолесцентни период, чак њих 65% процењује да су као своју особину имали импулсивност. Велики проценат је и оних који себе, у овом животном раздобљу, обележавају да су неодлучни и да нису сигурни да ли су били повучени или импулсивни. За садашњи период, подједнак је број њих који за себе може рећи да је импулсиван, а исти број за себе наводи да је повучен. Приликом спровођења овог истраживања приметило се да поједини млади под дефиницијом импулсивности нису имали исто значење као други испитаници, те се ови подаци морају узети са резервом, односно овако и даље висок проценат младих са поремећајима у социјалном понашању, који су означили да сматрају да су импулсивни, може се објаснити неразумевањем и другачијим дефинисањем овог појма код сваког појединачног испитаника.

Истраживања особина младих који су имали неки проблем са законом, наводи да антисоцијалну омладину карактерише снижена самоконтрола и импулсивност. Тако немогућност одлагања импулсивности повлачи са собом недостатак планирања и више вредновање непосредних задовољстава (позитивне последице кривичног дела) у односу на посредне (које су временски удаљене), чиме се може закључити да ниска самоконтрола и импулсивност директно доводи до чињења кривичних дела (Hrnčić 2009).

e) Особина (димензија) фаца – обичан пропалитет

Табела 5: Димензија фаца у односу на све елементе

ФАЦА		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	7	35	20	2.10	1.071
	2	6	30			
	3	6	30			
	5	1	5			
Пре ПНОС-а	1	7	35	20	2.15	0.988
	2	4	20			
	3	8	40			
	4	1	5			

Сада	1	4	20	20	2.35	0.875
	2	6	30			
	3	9	45			
	4	1	5			
Како бих волео да буде	1	6	30	20	2.10	0.852
	2	6	30			
	3	8	40			
Нипошто	1	1	5	20	4.60	1.046
	3	2	10			
	5	17	85			
Породица	1	4	20	20	2.45	0.826
	2	3	15			
	3	13	65			
Друштво вршњака	1	7	35	20	2.10	0.968
	2	5	25			
	3	7	35			
	4	1	5			
УКУПНО		20	100			

На основу табеле 5 може се уочити да су млади са поремећајима у социјалном понашању у односу на особину бити фаца – бити обичан пропалитет, себе видели и у детињству и пре чињења кривичног дела као фаце. Такав угао посматрања себе променио се у садашњем тренутку, утолико што млади са поремећајима у социјалном понашању нису сигурни како себе доживљавају. Та дилема се нарочито односи на породицу, јер када ту особину посматрају из угла породице нису сигурни како се виде. У односу на друштво вршњака ситуација је јаснија јер у односу на своје вршњаке ови млади доживљавају да су фаце, односно да су цењени у друштву у којем се крећу. Овде такође, може постојати дилема особина и миљеа из којих потичу вршњаци који за младе са поремећајима у социјалном понашању представљају друштво. Оно што нема дилеме јесу жеље за будућност испитаника да нипошто не желе да буду пропалитети (85%) и желе да успеју у животу. За будућа истраживања постоји отворено питање: шта подразумева успех у животу младих који су у сукобу са законом?

f) Особина (димензија) добар vs. осрамоћен

Табела 6: Димензија добар у односу на све елементе

ДОБАР		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	14	70	20	1.30	0.470
	2	6	30			

Пре ПНОС-а	1	5	25	20	2.95	1.572
	2	5	25			
	4	6	30			
	5	4	20			
Сада	1	11	55	20	1.90	1.294
	2	5	25			
	4	3	15			
	5	1	5			
Како бих волео да буде	1	19	95	20	1.05	0.224
	2	1	5			
Нипошто	3	3	15	20	4.70	0.733
	5	17	85			
Породица	1	14	70	20	1.50	1.000
	2	4	20			
	3	1	5			
	5	1	5			
Друштво вршњака	1	12	60	20	1.50	0.761
	2	7	35			
	4	1	5			
УКУПНО		20	100			

Оно што је карактеристика разговора са младима који имају поремећаје у социјалном понашању, јесте да је већина њих истакла за своју основну особину доброту, вероватно имајући потребу да се тако и осећају пошто су од стране своје околине врло често одбачени и окарактерисани као лоши. Такође, велики број њих су приликом разговора истакли да се са друге стране ове особине (конструкта) налази *бити осрамоћен* као још једна од особина чије су последице имали прилике искусити у својој прошлости. На основу табеле 6 може се закључити да су млади са поремећајима у социјалном понашању себе у својој прошлости и детињству видели као добре (100%), да би се у периоду младалаштва и за време чињења кривичних дела ситуација променила и себе су видели као осрамоћене (50%) док је друга половина и даље себе доживљавала као добре момке и поред тога што их је околина другачије карактерисала. Сада њих 80% види себе као добре и нешто већи проценат њих би такви и у будућности желели да остану. Нипошто не би желели себе да виде као осрамоћене момке (85%), док су остали у томе неодлучни или ту особину не сматрају важном за будућност. У односу према породици и групи вршњака млади са поремећајима у социјалном понашању себе доживљавају као добре.

g) Особина (димензија) *бесан – задовољан*

Табела 7: Димензија бесан у односу на све елементе

БЕСАН		f	%	N	M	σ
Пре дела	1	2	10	20	4.00	1.298
	2	1	5			
	3	1	5			
	4	7	35			
	5	9	45			
Пре ПНОС-а	1	6	30	20	2.55	1.432
	2	5	25			
	3	4	20			
	4	2	10			
	5	3	15			
Сада	1	1	5	20	3.80	1.240
	2	3	15			
	3	2	10			
	4	7	35			
	5	7	35			
Како бих волео да буде	3	1	5	20	4.85	0.489
	4	1	5			
	5	18	90			
Нипошто	1	19	95	20	1.10	0.447
	3	1	5			
Породица	1	2	10	20	4.00	1.338
	2	1	5			
	3	2	10			
	4	5	25			
	5	10	50			
Друштво вршњака	2	1	5	20	4.35	0.813
	3	1	5			
	4	8	40			
	5	10	50			
УКУПНО		20	100			

Агресивност је директно везана за делинквенцију. Многа делинквентна понашања укључују агресију и бес. Истраживања показују да је 70–90% насилних преступника било у младости високо агресивно, као и да скоро 50% деце која су изразито агресивна и бесна, касније показују неке форме антисоцијалног понашања (Hrnčić 2009). Из табеле 7 може се уочити другачија законитост. 80% испитаних сматра да су у току свог детињства

били задовољни, нису били бесни, да би се тај проценат променио, те је приликом младалаштва и чињења кривичних дела њих свега 25% било задовољно, а остали проценат младих за себе сматра да су били бесни. Ова особина је окарактерисана као лоша и непожељна и већина младих (95%) не жели да је има у будућности. Сада већина испитаних, њих 14 од 20 испитаних, сматра да нису бесни и да су задовољни. У односу према породици и у односима са породицом не осећају бес као ни у односу са вршњацима (тај проценат је већи у односу са вршњацима). Ово потврђује да млади са поремећајима у социјалном понашању у односу према породици повремено имају сукобе и не тако складну породичну атмосферу због које повремено осећају бес. Са вршњацима, пошто не живе са њима, мања је емотивна укљученост и немају потребу за овим осећањем.

6. *Закључак*

Налази истраживања показују које особине учесници истраживања антиципују као особине које су им блиске, које имају или би у будућности желели да имају. Те особине они сматрају важним и од суштинског значаја за успех у животу. Такође, ти конструкти које су означили на мрежи репертоара употпунили су слику коју су о себи дали приликом спровођења истраживања. На основу тих налаза закључује се да млади са активним поремећајима у социјалном понашању јако добро знају шта не би желели да буду. Они нипошто не би желели да буду сами, да буду кварни, осрамоћени и не би желели да буду обични пропалитети. За себе сада сматрају да су добри, задовољни и да имају довољно новаца као и да су бесни. Пре изрицања васпитне мере такође су били добри али су били и повучени и искрени. У будућности би волели да буду задовољни.

Имајући у виду наведене податке, стиче се утисак да учесници истраживања немају лошу слику о себи. Напротив, они и пре као и сада себе доживљавају као добре особе које су задовољне својим животом и успехом који су у њему постигли. У друштву су они постављени на маргини, позиционирани су као неуспешни и „лоши момци“ међутим, слика коју ти млади о себи имају се разликује од те опште слике коју друштво о њима има. Тиме се потврђује став који има друштво када неко учини кривично дело, пође странпутицом, обележен је за цео живот и све ситуације и догађаји који му се дешавају унапред су осуђени на неуспех и осуду од стране друштва. Конструктивистичка парадигма оставља право младој особи да искаже своје мишљење које има сопственом понашању, да искаже проблеме, несугласице, неслагања и дилеме које има а у вези са доживљајем проблема у понашању који их се директно тиче. Ови млади имају слободу да себе посматрају другачије.

Литература

Бејл 1985: N. Beail, *Repertory Grid Techniques and Personal Constructs: applications in clinical and education setings,* Cambridge: Brookline Books.

Буиле и Узелац 2007: D. Bouillet i S. Uzelac, *Osnove socijalne pedagogije,* Zagreb: Školska knjiga.

Дервишбеговић 1997: M. Dervišbegović, *Socijalna pedagogija sa andragogijom,* Sarajevo: Fakultet političkih nauka, Univerzitetska knjiga.

Доџ и Кои 1987: K. A.Dodge, J. D. Coie, Social-information-processing factors in reactive and proactive aggresion in children`s peer groups, *Journal of Personality and Social Psychology,* 53,6: 1146–1158.

Франсела и Далтон 1990: F. Fransella & P. Dalton, *Personal construct counselling in action,* London: Sage Publications.

Гофман 2000: E. Gofman, *Kako se predstavljamo u savremenom životu,* Beograd: Geopoetika.

Хирши, Старк 1969: T. Hirschi, P. Stark, Hellfire and delinquency, *Social Problems,* vol. 17, No. 2, 202–213.

Хрнчић 2009: J. Hrnčić, *Prestupništvo mladih: rizici, tokovi, ishod,* Beograd: Institut za sociološka i kriminološka istraživanja.

Јашовић 1991: Ž. Jašović, *Kriminologija maloleničke delinkvencije,* Beograd: Naučna knjiga.

Кели 1955: G. Kelly, *The Psychology of Personal Coustructs,* New York: Norton.

Кнечт 2010: A. Knecht, et al. Friendship and Delinquency: Selection and Influence Processes in Early Adolescence, *Social Development, 19, 3,* 494–514.

Кнежевић-Флорић 2007: O. Knežević-Florić, *Osnove socijalne pedagogije,* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Колер-Трбовић 2004: N. Koller-Trbović, Poremećaji u ponašanju djece i mladeži; u Bašić, J. i drugi *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja:pristupi i pomovna određenja,* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 83–96.

Сингер, Микшај-Тодоровић 1989: M. Singer, LJ. Mikšaj-Todorović , *Delinkvencija mladih,* Zagreb: Globus.

Скалес 1999: P. C. Scales, Reducing risk and Building Development Assets: Essential Actious for Promoting Adolescent Health, *Journal of School Health, 69, vol.3,* 120–133.

Стојнов 2007: D. Stojnov, *Psihologija ličnih konstrukata,* Beograd: Psihopolis institut.

Шуђур 2004: Z. Šućur, Pojam i tipologija društvenih devijacija: sociološka perspektiva; u Bašić, J. i drugi Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pomovna određenja, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 15–35.

Миља Б. Вујачић*
Институт за педагошка истраживања
Београд
DOI 10.7251/ZRNSFFP0915907V
Стручни рад

РЕАЛИЗАЦИЈА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ИСКУСТВА И МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА[1]

Увод

За квалитетну и успешну реализацију инклузивног образовања, важно је да образовна политика буде осмишљења тако да промовише идеју заједничког образовања деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака у редовним школама. Једнако важно је и да кључни актери – учитељи и наставници имају позитивна искуства и мишљења о овом процесу. То потврђују и резултати истраживања (Heung 2006) који показују да је успешност инклузивног образовања више повезана са претходним искуством учитеља и наставника, те њиховим виђењем како би требало подучавати децу са тешкоћама у развоју него са политиком образовног система. Из тог разлога, мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и њихова искуства у овом процесу су предмет бројних истраживања у нашој земљи и свету (Avramidis *et al*. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Buell *et al.* 1999; Đević 2009; Sretenov 2000; Studen 2008; Hrnjica i Sretenov 2003). Позитивна искуства у контексту инклузивног образовања утичу на стварање позитивних мишљења учитеља и наставника према овом процесу (Đević 2009; Koutrouba *et al.* 2006; Lambe, Bones 2007), што је потврђено и у другим истраживањима у којима су узорак чинили директори и стручни сарадници (Praisener 2003, Vujačić 2013). Испитивање досадашњих искустава учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју и њихових мишљења о укључивању ове деце у редовне школе даје нам драгоцене податке о квалитету овог процеса, кључним проблемима и потребама наставника и школа, као и о даљим правцима развоја инклузивног образовања. У наставку рада даћемо приказ и анализу резултата истраживања обављеног у основним школама у Србији, са циљем испитивања искустава и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе.

Опис истраживања

---

* mvujacic@ipi.ac.rs

[1] Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011–2014) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011–2014), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Циљ истраживања. Истраживање које је у фокусу овог рада део је већег истраживања које је за циљ имало сагледавање могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе у Србији. У овом раду ћемо приказати и анализирати резултате који су се односили на испитивање мишљења и искустава учитеља и наставника према овом процесу. Циљ овог дела истраживања је стицање увида у мишљења учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе и њихова досадашња искуства у овом процесу.

Узорак испитаника. Узорком је укупно обухваћено 202 наставника (82 учитеља и 120 наставника предметне наставе) из десет основних школа у Србији (Београд, Суботица и Зрењанин).

Метод и инструменти истраживања. Коришћен је упитник који се састоји од двадесет и једног питања отвореног и затвореног типа којим смо желели да испитамо досадашња искуства учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју, њихова мишљења о добрим и негативним странама овог процеса, најчешћим образовним и васпитним проблемима са којима су се сусретали у раду са овом децом, начинима решавања проблема, подршци коју су добијали, социјалној интеракцији деце са тешкоћама у развоју и остале деце, сарадњи са родитељима, условима у школама и њиховој личној спремности у погледу стварања услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У обради потадака који су добијени на питања затвореног типа (са понуђеним одговорима) коришћена је основна статистика (фреквенције и проценти). Квалитативна обрада података примењена је за анализу одговора на питања отвореног типа.

Приказ и анализа резултата истраживања

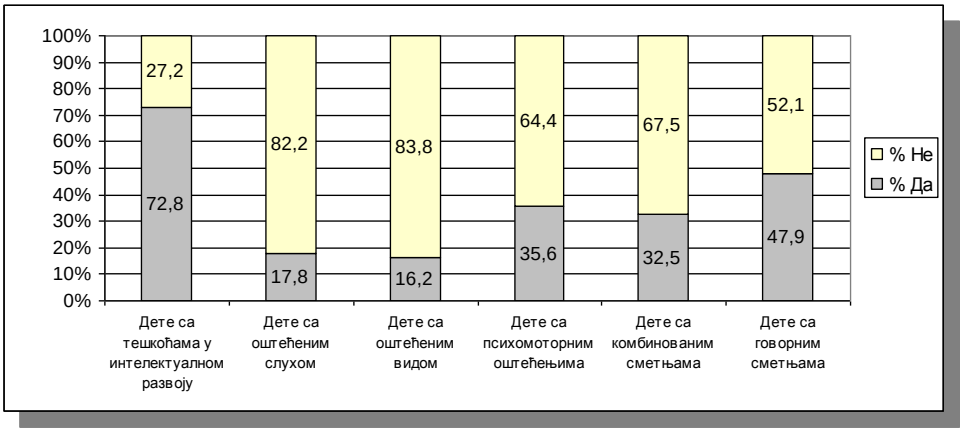
Претходно искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју је често једна од варијабли у истраживањима која у фокусу имају испитивање мишљења наставника према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Подаци нашег истраживања показују да је преко 90% учитеља и наставника имало искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју. Скоро половина учитеља и наставника је у свакој генерацији имала у одељењу децу са тешкоћама у развоју. Један број учитеља и наставника (42,9%) је веома ретко имао искуства у раду са овом децом, док је само 8,6% учитеља и наставника одговорило да до сада није имало искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Табела 1: Претходно искуство учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју

Да ли сте у свом досадашњем раду имали искуства са децом са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, у свакој генерацији	96	48,5
Да, али веома ретко	85	42,9
Не	17	8,6
Укупно	198	100

Ови подаци су у складу са налазима других истраживања обављених у нашој земљи (Хрњица 2003; Студен 2008) који показују да су деца са тешкоћама била део редовног образовања и раније док инклузивно образовање није било законска обавеза у нашем образовном систему.

Графикон 1: Искуства учитеља и наставника у раду са децом са различитим врстама тешкоћа у развоју



Када су у питању различите врсте тешкоћа, подаци указују на то да су у редовним школама најчешће укључена деца са тешкоћама у интелектуалном развоју. Преко 70% учитеља и наставника је у одељењу имало децу са овом врстом тешкоће. Око половине наставника (47,9%) је имало искуства у раду са децом са говорним сметњама. Трећина учитеља и наставника је у одељењима имала и децу са психомоторним оштећењима (35,6%) и децу са комбинованим сметњама (32,5%). Мали проценат учитеља и наставника има искуства у раду са децом оштећеног слуха (17,8%) или вида (16,2%) За ове врсте тешкоћа постоје специјалне школе, па је вероватно да се родитељи слабовиде и слушно оштећене деце претежно одлучују за ту врсту образовања.

Претходно искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју је омогућило учитељима и наставницима да добију увид у предности и недостатке укључивања ове деце у редовне школе. Наводећи предности инклузивног образовања учитељи и наставници су углавном износили користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци. Више од половине учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу у одељењу јер у таквом окружењу лакше науче да прихватају различитост, постају толерантнија и емпатичнија. Један број учитеља и наставника сматра да су предности укључивања деце са тешкоћама у развоју огледају у успешнијој социјализацији ове деце која у редовним школама, уз вршњаке, развијају социјалне способности и вештине и имају прилику за веће напредовање. Један број учитеља и наставника сматра да су добре стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у томе што им је омогућено право на квалитетно, једнако образовање као и осталој деци. Осим тога, учитељи и наставници сматрају да укључивањем у редовне школе, деца са тешкоћама у развоју могу стећи осећај припадности и осетити се успешном. Слични подаци добијени су и у истраживању које је у фокусу имало испитивање искустава и мишљења директора и стручних сарадника о инклузивном образовању (Vujačić 2013).

Када су у питању негативне стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, учитељи и наставници ретко наводе отпоре родитеља остале деце у одељењу. Један број учитеља и наставника сматра да су негативне стране укључивања деце са тешкоћама у развоју то што ометају осталу децу током наставе. Деца са тешкоћама у развоју наставницима представљају тешкоћу и оптерећење јер долази до успоравања темпа рада, захтевају примену посебних метода у раду за које наставници немају довољно времена и знања. Један број учитеља и наставника истиче и негативне последице које од укључивања у редовне школе имају деца са тешкоћама у развоју: тешко прилагођавање, недовољно интеракције са другом децом, заостајање у развоју и проблеми који се јављају када деца пређу у више разреде основне школе, у предметну наставу. Осим тога, учитељи и наставници сматрају да негативну страну укључивања деце са тешкоћама у развоју представља нестручност наставника и недостатак стручне помоћи наставницима у раду са овом децом. Један број учитеља и наставника сматра да проблем представља неприлагођен план и програм, неадекватна опрема и недостатак наставних средстава за рад са овом децом.

Од учитеља и наставника смо тражили да наведу најчешће проблеме са којима су се сусретали у остваривању образовних и васпитних циљева и начине на које су решавали ове проблеме. Када је у питању остваривање образованих циљева, највећи број учитеља и наставника сматра да је недовољна пажња деце са тешкоћама у развоју представљала највећи проблем. Поред тога, један број учитеља и наставника сматра да су

деца са тешкоћама у развоју имала проблем са разумевањем и усвајањем садржаја који се уче. На тај начин, знање деце са тешкоћама у развоју је најчешће на нивоу репродукције. Осим тога, деца са тешкоћама у развоју су испољавала успореност и несигурност у раду, имала су проблема са овладавањем читања и писања, граматичким структурама и изговором. Проблем у остваривању образовних циљева, према мишљењу једног броја наставника, представљала је и слаба мотивисаност деце са тешкоћама у развоју, равнодушност и незаинтересованост за наставу. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника, на проблеме у остваривању образовних циљева утицала је и нестручност наставника и неадекватни услови у школи (неопремљеност, неадекватни планови и програми).

Највећи број учитеља и наставника је за решавање проблема у остваривању образовних циљева примењивао индивидуални, додатни рад са дететом са тешкоћама у развоју кроз разговор, додатна објашњења, поједностављивања активности и задатака и инсистирање на остваривању циљева и задатака. Један број учитеља и наставника је одговорио да је проблеме у остваривању образовних циљева решавао кроз прилагођавање градива и метода потребама и могућностима деце са тешкоћама у развоју. Прилагођавање градива и метода подразумевало је: смањивање обима градива, припрему посебних задатака за ову децу, снижавање захтева и критеријума, стрпљење наставника, бодрење, похвале, употребу занимљивих садржаја, визуелних ефеката и учења кроз игру. Један број учитеља и наставника се у решавању ових проблема ослањао на помоћ стручних сарадника, родитеља, али и остале деце у одељењу. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника проблеми у остваривању образовних циљева могу се решити уз помоћ вршњака, кроз групни и кооперативни рад и ангажовање остале деце у пружању помоћи деци са тешкоћама у развоју.

Када су у питању проблеми у остваривању васпитних циљева, највећи број учитеља и наставника сматра да проблем представља недовољна емоционална контрола деце са тешкоћама у развоју која су често осетљива, незрела и нестабилна. С друге стране, према мишљењу једног броја учитеља и наставника, деца са тешкоћама у развоју су често стидљива и недруштвена, па тешко остварују интеракцију са другом децом. У односима са другом децом често је присутно неразумевање, неприхватање, агресивност, асоцијално понашање, недостатак сарадње, конфликти и повлачење у себе. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника проблем се јавља и услед незаинтересованости деце са тешкоћама у развоју за учење, ова деца су често психички одсутна и неодговорна према раду и обавезама. Код једног броја деце са тешкоћама у развоју постоје и одређени проблеми у понашању који се манифестују кроз нередован долазак на часове, ометање наставе и рада остале деце.

Проблеме у остваривању васпитних циљева највећи број учитеља и наставника је решавао кроз разговор са децом, саветовање и давање примера, похвале и охрабривања. Према мишљењу једног броја учитеља и

наставника детету са тешкоћама у развоју може да помогне укључивање у различите врсте наставних и ваннаставних активности са осталом децом (заједничко учење, прославе, секције). Организовање групног и кооперативног рада може да помогне у подстицању социјалних интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака. Утицај на осталу децу да прихвате децу са тешкоћама у развоју и да им пруже помоћ, према мишљењу једног броја учитеља и наставника је начин да се реше проблеми у остваривању васпитних циљева. Један број учитеља и наставника се у решавању ових проблема ослањао на помоћ стручних сарадника, осталих наставника и родитеља.

Наставницима је у раду са децом са тешкоћама у развоју потребна додатна помоћ и подршка. Да би овој деци било омогућено квалитетно образовање у редовним школама неопходно је да међу кључним актерима овог процеса постоји сарадња и тимски рад. Имајући у виду претходно наведено, желели смо да сазнамо са ким су наставници најчешће сарађивали када је у питању рад са овом децом.

Табела 2: Подршка наставницима

Са ким сте најчешће сарађивали?	f		%	
	Да	Не	Да	Не
Са стручним сарадницима школе	149	42	78,0	22,0
Са родитељима ученика	128	63	67,0	33,0
Са медицинским установама	14	177	7,3	92,7
Са осталим учитељима и наставницима	83	108	43,5	56,5
Нисам имао/ла ничију подршку	4	187	2,1	97,9

Подаци приказани у табели 2 указују на то да је највећи број учитеља и наставника (78%) сарађивао са стручним сарадницима школе. Један број учитеља и наставника (67%) је одговорио да су сарађивали са родитељима деце са тешкоћама у развоју. Нешто мање од половине учитеља и наставника (43,5%) помоћ и подршку у раду са децом са тешкоћама у развоју добија и од својих колега. Овај податак указује на то да би било потребно додатно подстицати наставнике да међусобно сарађују када је у питању рад са децом са тешкоћама у развоју. Мали проценат учитеља и наставника (7,3%) је одговорио да су сарађивали са медицинским установама, што указује на недовољну повезаност образовног и здравственог система.

Прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака је једна од кључних претпоставки квалитетног укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо каква су њихова мишљења о прихваћености деце са тешкоћама у развоју од вршњака.

Табела 3: Мишљења учитеља и наставника о прихваћености деце са тешкоћама у развоју од вршњака

Да ли је дете са тешкоћама у развоју било прихваћено од својих вршњака?	f	%
Да, у потпуности је било прихваћено	47	23,3
Делимично је било прихваћено	132	65,3
Вршњаци га нису прихватили	5	2,5
Укупно	184	100

Подаци приказани у табели 3 указују на то да већина учитеља и наставника (65,3%) сматра да су деца са тешкоћама у развоју само делимично била прихваћена од вршњака. Преко 20% учитеља и наставника је одговорило да су вршњаци у потпуности прихватили дете са тешкоћама у развоју. Само 2,5% учитеља и наставника сматра да деца са тешкоћама у развоју нису била прихваћена од својих вршњака.

Од учитеља и наставника смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Учитељи и наставници који су одговорили да је дете са тешкоћама било у потпуности прихваћено од вршњака као образложење наводе то да нису имали проблема у том погледу, да остала деца свакодневно помажу детету са тешкоћама у развоју и прихватају га у заједничким активностима. Учитељи и наставници који су одговорили да је дете са тешкоћама у развоју само делимично било прихваћено од вршњака свој одговор објашњавају тиме да вршњаци ову децу прихватају само по налогу, чешће у нижим разредима и само у оквиру школе али не и ван ње, у свакодневним активностима. Један број учитеља и наставника сматра да на прихватање деце са тешкоћама у развоју од вршњака важан утицај имају родитељи остале деце који, својим ставовима, могу позитивно или негативно да утичу на своју децу. Учитељи и наставници сматрају да на неприхватање деце са тешкоћама у развоју од вршњака утиче и немогућност ове деце да учествују у заједничким активностима, ометање наставе, агресивност и хигијенска запуштеност.

Када је у питању спремност вршњака да деци са тешкоћама пруже помоћ у учењу и другим школским активностима, подаци приказани у табели 4 показују да је највећи проценат учитеља и наставника (60%) одговорио да су остала деца била спремна да пруже помоћ детету са тешкоћама у развоју, спонтано када би приметили да му је помоћ потребна. Један број учитеља и наставника учитеља и наставника (18,3%) сматра да су остала деца пружала помоћ деци са тешкоћама у развоју само на подстицај наставника. Само 1,7% учитеља и наставника сматра да остала деца нису била спремна да пруже помоћ деци са тешкоћама у развоју. Ови подаци су позитивни јер указују на прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака, што представља кључну претпоставку за њихово квалитетно укључивање у редовне школе.

Табела 4: Мишљења учитеља и наставника о спремности остале деце да пруже помоћ деци са тешкоћама у развоју

Да ли су остала деца пружала помоћ детету са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, спонтано, када би приметили да му је помоћ потребна	108	60,0
Да, када би то дете само тражило	17	9,4
Да, али само на подстицај наставника	33	18,3
Понекад, али нерадо	19	10,6
Не	3	1,7
Укупно	180	100

Једна од кључних улога наставника у инклузивном образовању је подстицање социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака током учења и осталих школских активности. Стога нас је занимало на који начин учитељи и наставници подстичу социјалне интеракције међу децом. Највећи број учитеља и наставника је одговорило да социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и вршњака подстиче кроз заједничке активности, разне врсте игара и радионица. Интеракцију је могуће подстаћи и одговарајућим начином рада наставника који подразумева организовање активности у којима деца имају прилику да заједно уче, решавају задатке и размењују искуства (рад у групама и паровима). Један број учитеља и наставника сматра да је разговор са децом, развијање њихове свести о различитости и истицање потребе да се помогне деци са тешкоћама у развоју најефикаснији начин да се подстакну њихове социјалне интеракције. Начин да се подстакне социјална интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака јесте и лични пример наставника који својим понашањем и односом према деци са тешкоћама у развоју утиче на осталу децу у одељењу.

Када је у питању сарадња учитеља и наставника са родитељима деце са тешкоћама у развоју, подаци указују на то да је више од половине учитеља и наставника (67%) са родитељима ове деце остваривало сарадњу. Овај податак је очекиван имајући у виду то да сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју представља један од кључних аспеката инклузивног образовања. Родитељи могу да буду важна подршка наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју и потребно је да учествују у доношењу одлука које се тичу детета и његовог образовања у редовној школи.

Највећи број учитеља и наставника је одговорило да се сарадња са родитељима огледала у међусобним разговорима, саветовањима и договорима о могућностима деце и одређивању циљева које би требало остварити. Један број учитеља и наставника је одговорио да је сарадња са родитељима подразумевала свакодневна узајамна извештавања о пона-

шању и напредовању детета. Сарадња је подразумевала и упућивање родитеља да затраже помоћ стручњака ван школе. Веома мали број наставника је одговорио да је сарадња са родитељима подразумевала израду индивидуалног плана подршке за дете са тешкоћама у развоју.

Учитељи и наставници су навели да се сарадња са родитељима често одвијала уз тешкоће и проблеме који су најчешће били узроковани од стране родитеља. Највећи број учитеља и наставника је одговорило да је проблем у сарадњи са родитељима представљало њихово неприхватање или недовољна свест о томе да дете има проблем. Проблем у сарадњи са родитељима представља и недовољна заинтересованост родитеља за дете и активности у школи, недовољна упућеност родитеља у проблем детета, непознавање детета и његових могућности, избегавање одговорности, непоштовање договора, нередовно долажење у школу и на родитељске састанке. Нереалне представе и велика очекивања родитеља од школе, наставника или детета су, такође, представљали проблем у сарадњи. На сарадњу са наставницима у неким случајевима је негативно утицала и проблематична породична ситуација.

Имајући у виду чињеницу да у оквиру инклузивног образовања код родитеља остале деце у одељењу често може доћи до отпора према укључивању деце са тешкоћама у развоју, од учитеља и наставника смо желели да сазнамо какве су биле реакције родитеља остале деце на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Табела 5: Мишљења учитеља и наставника о реакцијама родитеља остале деце

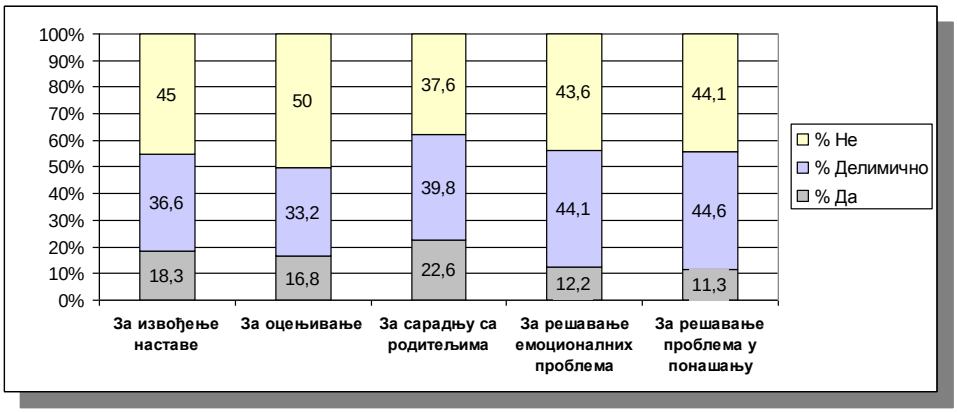
Каква је била реакција родитеља остале деце на укључивање деце са тешкоћама у развоју?	f	%
Прихватили су то без отпора	67	40,6
Били су против те идеје	16	9,7
Били су уздржани	82	49,7
Укупно	165	100

Подаци приказани у табели 5 указују на то да је већина родитеља остале деце ову ситуацију прихватала без отпора или да су били уздржани. Само 9,7% учитеља и наставника је одговорило да су родитељи остале деце били против укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци су позитивни и указују на то да родитељи остале деце углавном нису против укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци могу да укажу и на позитивне ставове родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, што представља једну од важних претпоставки за инклузивно образовање.

Од учитеља и наставника смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Највећи број учитеља и наставника сматра да отпори родитеља остале деце настају као последица њихове недовољне информисаности о деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Након информисања и упознавања родитеља са проблемом, родитељи углавном прихвате укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Када прихвате ову идеју, неки родитељи нуде и професионалну и материјалну помоћ школама за децу са тешкоћама у развоју. Уколико постоје, отпори код родитеља остале деце настају због забринутости за своје дете (страх да ће дете бити занемарено, да ће деца са тешкоћама у развоју ометати наставу).

Стручна оспособљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју је једна од кључних претпоставки квалитетног укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Занимало нас је шта учитељи и наставници мисле о својој оспособљености и припремљености за рад са овом децом.

Графикон 2: Мишљења учитеља и наставника о својој обучености за рад са децом са тешкоћама у развоју



Подаци приказани у графикону 2 указују на то да наставници у већини сматрају да нису довољно обучени за рад са децом са тешкоћама у развоју. Преко 80% учитеља и наставника је одговорило да није обучено или да је само делимично обучено за извођење наставе у коју су укључена деца са тешкоћама у развоју, за оцењивање ове деце, за решавање емоционалних проблема и проблема у понашању. Више од 70% учитеља и наставника је овакав одговор дало и када је у питању обученост за сарадњу са родитељима ове деце. Ови подаци нису изненађујући, с обзиром на то да учитељи, а нарочито наставници предметне наставе, током иницијалног образовања углавном нису имали прилике да стекну знања из ове области. Мали проценат учитеља и наставника који су одговорили да су обучени за рад са децом са тешкоћама у развоју су, вероватно, знања из ове области

стекли путем различитих облика стручног усавршавања. Једним делом, знања из ове области су могли да стекну и кроз искуство, у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Занимало нас је каква су мишљења учитеља и наставника о врсти обуке која им је потребна да би се оспособили за рад са децом са тешкоћама у развоју. Највећи број учитеља и наставника сматра да су им, за усавршавање из ове области, потребни семинари и радионице. Учитељи и наставници сматрају да би семинари требало да обухвате следеће теме: процена способности и зрелости детета, оцењивање деце са тешкоћама у развоју, израда индивидуалних образовних планова, различите врсте тешкоћа у развоју, решавање емоционалних проблема и проблема у понашању. Сарадња са стручним лицима и рад стручњака (дефектолога) у одељењу је, према мишљењу једног броја учитеља и наставника, начин да стекну знања из ове области. Учитељи и наставници сматрају да је корисно коришћење стручне литературе која се бави овим проблемом. Један број учитеља и наставника сматра да би било корисно, на нивоу школе, подстаћи сарадњу међу наставницима која би подразумевала разговоре на ову тему, размену искустава и организовање огледних часова. Један број учитеља и наставника сматра да би било потребно оспособити наставнике за рад са овом децом још током иницијалног образовања.

Наставницима смо поставили питање које се односило на њихова мишљења о опремљености школа наставним средствима која су потребна за рад са овом децом.

Табела 6: Мишљења учитеља и наставника о опремљености школа наставним средствима потребним за рад са децом са тешкоћама у развоју

Да ли школа у којој радите располаже наставним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју?	f	%
Немамо практично ништа од средстава неопходних за рад	111	62,4
Имамо само нека средства	53	29,8
Имамо већину потребних средстава	14	7,9
Укупно	178	100

Подаци приказани у табели 6 указују на недовољну опремљеност школа наставним средствима потребним за рад са децом са тешкоћама у развоју. Наиме, 62,4% учитеља и наставника је одговорило да школе немају готово ништа од неопходних средстава. Једна трећина (29,8%) учитеља и наставника је одговорила да школе поседују само нека наставна средства за рад са овом децом, док је само 7,9% учитеља и наставника одговорило да школе поседују већину потребних наставних средстава.

У раду са децом са тешкоћама у развоју наставницима је неопходна подршка директора и стручних сарадника. Занимало нас је да ли наши учитељи и наставници, у оквиру својих школа, имају њихову подршку.

Табела 7: Мишљења учитеља и наставника о подршци коју добијају од управе школе и стручног тима

Да ли, када је инклузивно образовање у питању, имате потребну подршку управе школе и чланова стручног тима?	f	%
Да	121	67,6
Делимично	52	29,1
Не	6	3,4
Укупно	179	100

Више од половине учитеља и наставника (67,6%) је одговорило да има потребну подршку директора и стручних сарадника. Трећина учитеља и наставника (29,1%) сматра да само делимично добија подршку од управе и стручног тима школе. Само 3,4% учитеља и наставника сматра да нема потребну подршку директора и стручних сарадника.

Од учитеља и наставника смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Учитељи и наставници који сматрају да добијају потребну подршку од директора и стручних сарадника одговорили су да се помоћ огледа у добијању савета, указивање на постојећу литературу и пружању подршке у изради индивидуалног плана за дете са тешкоћама у развоју. Један број учитеља и наставника сматра да ни директори ни стручни сарадници нису довољно оспособљени за рад са децом са тешкоћама у развоју, па нису у прилици да им пруже помоћ у раду са овом децом.

Када је у питању припремљеност школа за инклузивно образовање у погледу кадровских и техничких услова, највећи број учитеља и наставника је одговорило да су њихове школе само делимично припремљене за инклузивно образовање у погледу кадровских и техничких услова. Највећи проблеми, према мишљењу учитеља и наставника, су: немотивисан и нестручан кадар, неадекватна архитектонска решења у школама и неопремљеност школа потребним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју.

Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо у којој мери би им одређени фактори могли олакшати рад са децом са тешкоћама у развоју.

Табела 8: Мишљења учитеља и наставника о помоћи која им је потребна у раду са децом са тешкоћама у развоју

Шта би Вам помогло у раду са децом са тешкоћама у разовју?	f		%	
	Да	Не	Да	Не
Индивидуални образовни план за конкретно дете	131	59	68,9	31,1
Континуирана помоћ стручњака у току рада	146	44	76,8	23,2
Додатно усавршавање	125	65	65,8	34,2
Мањи број деце у одељењу	115	75	60,5	39,5
Квалитетна сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју	112	78	58,9	41,1
Позитивни ставови свих родитеља	85	105	44,7	55,3
Боља опремљеност школа	99	91	52,1	47,9
Асистент у настави	72	118	37,9	62,1

Највећи број учитеља и наставника (76,8%) сматра да би им у раду са децом са тешкоћама у развоју највише помогла континуирана помоћ стручњака у току рада. Учитељима и наставницима би помогли индивидуални образовни планови за децу са тешкоћама у развоју (68,9%), додатно усавршавање (65,8%), мањи број деце у одељењу (60,5), квалитетна сарадња са родитељима (58,9%), боља опремљеност школа (52,1%), позитивни ставови свих родитеља (44,7%). Најмањи проценат учитеља и наставника (37,9%) сматра да би помоћ у раду са овом децом могли да им пруже асистенти у настави.

Занимало нас је шта учитељи и наставници мисле да је потребно урадити како би се инклузивно образовање квалитетно спроводило у нашим основим школама. Највећи број учитеља и наставника је одговорило да је за стварање услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју најпре потребна припрема и оспособљавање школског кадра за рад са овом децом. Један број учитеља и наставника је истакао да је у школама потребно побољшати услове у погледу обезбеђивања финансијских средстава, адекватних архитектонских решења, опремања школа потребним средствима, смањивања броја деце у одељењима и обезбеђивање асистената у настави који би радили са наставником. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника неопходна је и континуирана помоћ стручњака различитих профила, најпре дефектолога. На нивоу школе потребно је подстицати кадар на међусобну сарадњу и тимски рад. Један број учитеља и наставника сматра да је неопходна помоћ надлежног министарства у виду прављења детаљне стратегије за образовање деце са тешкоћама у развоју и обезбеђивање адекватне законске регулативне. Поред тога, према мишљењу једног броја учитеља и наставника, неопходно

је вршити шири утицај на друштво путем медија у смислу отклањања предрасуда према деци са тешкоћама у развоју.

Закључак

Подаци нашег истраживања указују на то да искуства и мишљења учитеља и наставника о инклузивном образовању нису искључиво позитивна, већ да они увиђају бројне препреке и проблеме који отежавају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Позитивна искуства и мишљења учитеља и наставника односе се на: прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака и спремност остале деце да деци са тешкоћама у развоју пруже помоћ; подршку коју су добијали од управе школа, нарочито од стручних сарадника и на реакције родитеља остале деце.

Негативна искуства и мишљења учитеља и наставника односе се на: неприпремљеност и недовољну обученост наставника за рад са овом децом, слабу сарадњу међу наставницима, проблеме у сарадњи са родитељима, недостатак кадровских и техничких услова у школама и неадекватну сарадњу школе са релевантним медицинским и другим институцијама из локалне заједнице.

На основу добијених резултата може се закључити да би даље активности у погледу стварања услова за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе требало да се односе на адекватнију припрему учитеља и наставника за рад са овом децом у контексту редовне наставе. Потребно је да се у оквиру школа различитим активностима настав-ници подстакну на продуктивнију сарадњу у погледу рада са децом са тешкоћама у развоју. Поред тога, школе би требало да осмисле програме припреме родитеља деце са тешкоћама у развоју и активности за сарадњу са родитељима чиме би се омогућило превазилажење постојећих проблема у комуникацији са родитељима.

Литература

Аврамидис и др. 2000: E. Avramidis, P. Bayliss & R. Burden, „Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school", *Teaching and Teacher Education*, 16/3, 277–293.

Аврамидис, Норвич 2002: E. Avramidis & B. Norwich, „Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of literature", *European Journal of Special Needs Education*, 17/2, 129–147.

Buell *et al* 1999: M. Buell, R. Hallam, M. Gamel-Mccormick & S. Scheer „A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion", *International Journal of Disability, Development and Education*, 46/2, 143–156.

Вујачић 2013: М. Вујачић, Инклузивно образовање из перспективе директора и стручних сарадника, Подгорица: *Васпитање и образовање*, XXXVIII/2, 91–107.

Ђевић 2009: Р. Ђевић, Спремност наставника основне школе да прихвате децу са тешкоћама у развоју, Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41/ 2, 367–382.

Koutrouba *et al* 2006: K. Koutroba, M. Vamvakari & M. Steliou, Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 21/4, 381–394.

Lambe, Bones 2007: J. Lambe & R. Bones, The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion, *Journal of Education for Teaching*, 33/1, 99–115.

Praisener 2003: C. L. Praisener, Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities, *Exceptional Children*, 69/2, 135–145.

Студен 2008: Р. Студен, *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.

Сретенов 2000: D. Sretenov, *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool* (magistarski rad), Birmingham: University of Birmingham.

Heung 2006: V. Heugh, Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, 10/4-5, 309–322.

Хрњица, Сретенов 2003: С. Хрњица и Д. Сретенов, *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију,* Београд: Save the Children Fond (интерни материјал).

Рајка С. Ђевић*
Емилија Н. Лазаревић
Институт за педагошка истраживања
Београд

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915923C

Оригинални научни рад

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА ПОДСТИЦАЊУ САРАДНИЧКИХ ОДНОСА УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ**

Увод

Сагледавањем литературе уочавамо да је велики број истраживача код нас и у свету испитивао ставове наставника и васпитача према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју (Аврамидис et al 2000; Аврамидис, Норвич 2002; Ђевић 2009; Рајовић, Јовановић 2010; Станковић-Ђорђевић 2007; Синдик 2013; Хрњица, Сретенов 2003) и улоге наставника и њихове релевантне компетенције (Аврамидис, Норвич 2002; Флориан, Роуз 2009; Вилиџис 2007; Мацура, Миловановић и др 2010). Испитивање ових аспеката инклузивног образовања условљено је чињеницом да су наставници стављени у позицију кључних актера и да се од њих очекује да одговоре на многе веома сложене захтеве који подразумевају велике и значајне промене у односу на постојећу педагошку праксу. Прихватање нових улога у ИО, квалитет њиховог ангажовања, квалитет односа који ће успоставити како са дететом тако и са његовим родитељима, као и став „типичних“ вршњака и њихових родитеља према детету са сметњама у развоју, одређен је ставом наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју (Рајовић, Јовановић 2010).

У ИО наставници представљају кључну подршку и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са изазовима које са собом носи похађање редовне школе, почевши од физичких и академских, до социјалних и емоционалних, а који представљају препреку за остварење примарних циљева школовања (Рајовић 2011). Улога наставника је не само да реализују предвиђени наставни план и програм већ да ученицима са сметњама у развоју креирају најоптималније услове за њихов развој који би одговарали њиховим специфичним развојним и образовним потребама (Лазаревић 2012). „Од њих се очекује да препознају специфичне потребе сваког појединачног ученика и да одговоре на њих применом широког

* rajkadjevic@gmail.com

** Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

спектра наставних стратегија, да прилогоде наставни план и програм ученицима са сметњама у развоју, да подрже развој аутономије ученика, разумеју вредност различитости и поштују разлике, да сарађују са колегама, стручним сарадницима, родитељима и широм заједницом, да учествују у изради индивидуалног образовног плана заједно са стручним сарадницима и родитељима. Очекује се и да пруже овим ученицима психосоцијалну подршку која се односи на стварање сигурне средине, осећаја пријатности, топлине и поверења, да посматрају и разумеју децу, разумеју поједине нивое и специфичне зоне њиховог наредног развоја и да у складу са тим бирају, нуде и реализују подстицаје у средини који ће омогућити детету да буде активно и да се на тај начин развија, да подстичу социјалну интеракцију и обезбеђују услове за њихово квалитетно образовање“ (Лазаревић 2012: 337).

Један од веома важних услова за целокупни развој сваког детета, па и детета са сметњама у развоју јесте креирање услова за интеракцију са средином и размену искустава са другима, јер само средина у којој се реализује размена може деловати подстицајно. Социјални односи са вршњацима значајно утичу на развој и учење током школовања (Одом et al 2006). Када су у питању деса са сметњама у развоју, налази истраживања указују да ова деца мање комуницирају не само са вршњацима него и са наставницима, мање су укључени у ваннаставе активности, мање учествују у заједничким активностима, и имају мање пријатеља (Естел et al 2008; Манд 2007; Фростад, Јан Пијл 2007; Хрњица, Сретенов 2003).

Развој сарадње код све деце, па и деце са сметњама у развоју у редовној школи, условљен је бројним факторима, а на првом месту променом педагошко-психолошких и социјалних услова у којима се развој ових ученика одвија, што подразумева промену наставниковог понашања, начина и облика рада и учења, односа према ученицима, прихватање ученика као сарадника, неговање толеранције, уважавање различитости, поштовање и развој позитивних социјалних односа (Лазаревић 2012). Подстицање интеракције деце са сметњама и њихових вршњака могуће је уз пажљиво структурисање заједничких активности и циљева (који условљавају децу да сарађују приликом учења, што подстиче њихову међузависност). Развоју сарадничких односа значајно доприноси групни рад, а истраживања показују да примена различитих облика групног рада ученика може позитивно утицати на социјалну прихваћеност ученика са сметњама у развоју, њихову већу укљученост у групу, боље постигнуће (Путнам et al 1996; Гартин et al 1992). С обзиром на значај развијања сарадње, а посебно имајући у виду њен значај за децу са сметњама у развоју, веома је значајно испитати каква су мишљења наставника о подстицању сарадње у настави и њеном значају за све ученике.

Налази приказани у овом раду представљају део ширег истраживања које је спроведено с циљем да се испитају перцепције наставника, стручних сарадника, директора и ученика о иницијативи, сарадњи и

стваралаштву у школи. Општи циљ овог рада јесте испитивање ставова наставника према подстицању сарадње међу ученицима са сметњама у развоју, која се у педагошкој теорији и пракси сматра важном, како за унапређивање социјалних односа ученика, тако и за остваривање бољих образовних резултата. Како би се добила шира „слика“ о наставничким ставовима према сарадњи, испитивани су њихови ставови према подстицању сарадње у одељењу међу свим ученицима, а посебна пажња је посвећена испитивању наставничких ставова према значају сарадње за ученике са сметњама у развоју у оквиру редовне основне школе.

Узорак. С циљем да се обезбеди што репрезентативнији узорак школа, територија Републике Србије је подељена у три географске целине, из којих је помоћу методе стратификованог случајног узорка, одабрано 40 школа које ће учествовати у истраживању. Истраживачком студијом је обухваћен хиљаду четиристо четрдесет један наставник, од чега 57% узорка чине наставници предметне наставе, а 43% наставници разредне наставе. У узорак је укључено 78% жена. Просечан број година које су наставници нашег узорка провели радећи у школи јесте 17,41, док је просечан број наставника који раде у школама 37. Што се тиче величине школа која је дефинисана бројем запослених наставника, она варира од седамнаест до седамдесет осам наставника.

Инструмент истраживања. Један од инструмената који је коришћен у широј истраживачкој студији јесте „Упитник 2 – наставници“ који се састоји од 108 ајтема. Од испитаника се тражило да за тврдње (колико често у настави подстичу иницијативу, стваралаштво и сарадњу код ученика) у ајтемима одаберу понуђени одговор са петостепене скале са којим се највише слажу. У оквиру петостепених скала, број један има значење „уопште се не слажем/не радим то никада“, док број пет значи „у потпуности се слажем/готово увек то радим“. За потребе овог рада користили смо 15[2] ајтема из поменутог упитника, који су садржали питања

[2]Ајтеми коришћени у овом истраживању јесу: 1. Деца са сметњама у развоју најбоље уче када су у интеракцији са другом децом и одраслима. 2. Рад у групи подстиче самопоуздање и иницијативу деце са сметњама у развоју. 3. Не видим предности групног рада у настави. 4. Групни рад ученика ствара хаос у одељењу. 5. У основној школи ученици нису довољно зрели да би могли да раде тимски. 6. Ученици више воле да раде самостално него у групи. 7. Није битно како се ученици у групама слажу, важно је да задато ураде како треба. 8. У данашње време узалудан је посао развијати саосећајност код ученика. 9. Односи међу ученицима су њихова лична ствар. 10. Дружење треба да се дешава ван школе. 11. Нови ученик треба сам да успоставља односе у одељењу, а не да се други посебно труде око њега. 12. Радећи у групи са вршњацима, ученици са сметњама у развоју више изгубе времена него што нешто науче. 13. Са децом са сметњама у развоју у редовној школи требало би да ради искључиво дефектолог у посебној групи. 14. Примереније је очекивати од ученика са сметњама у развоју да дају тачан одговор него да износе своје мишљење и постављају питања. 15. Дете са сметњама у развоју тешко може постићи успех у редовној школи.

којима се могу процењивати ставови наставника према подстицању сарадње међу ученицима

Анализа података. Примењен је сет параметријских статистичких техника. Извршена је дескриптивна анализа одабраних ајтема и испитана је латентна структура скале. Издвојене латентне димензије послужиле су као основа за формирање ужег сета варијабли које изражавају ставове наставника према подстицању сарадничких односа ученика са сметњама у развоју у редовној школи. Над тим варијаблама извршена је корелациона анализа, као и тестирање значајности разлика међу различитим групама наставника.

Предистраживачке активности подразумевале су добијање сагласности од директора школа за реализацију истраживања, које је било анонимно. Подаци су прикупљени током октобра 2012. године.

Резултати

Вредности дескриптивне статистике за сваки одабрани ајтем у овом истраживању приказане су у Табели 1.

Табела 1: Вредности дескриптивне статистике на ајтемима за процену ставова наставника према подстицању сарадње у настави

Ајтем	*AS*	*SD*
1. Деца са сметњама у развоју најбоље уче када су у интеракцији са другом децом и одраслима.	3,64	1,006
2. Рад у групи подстиче самопоуздање и иницијативу деце са сметњама у развоју.	3,64	,947
3. Не видим предности групног рада у настави.	1,78	,935
4. Групни рад ученика ствара хаос у одељењу.	1,93	1,087
5. У основној школи ученици нису довољно зрели да би могли да раде тимски.	1,91	,960
6. Ученици више воле да раде самостално него у групи.	2,16	1,039
7. Није битно како се ученици у групама слажу, важно је да задато ураде како треба.	2,19	1,066
8. У данашње време узалудан је посао развијати саосећајност код ученика.	1,78	,982
9. Односи међу ученицима су њихова лична ствар.	1,76	,951
10. Дружење треба да се дешава ван школе.	2,11	1,336
11. Нови ученик треба сам да успоставља	1,96	1,000

односе у одељењу, а не да се други посебно труде око њега.		
12. Радећи у групи са вршњацима, ученици са сметњама у развоју више изгубе времена него што нешто науче.	2,20	,982
13. Са децом са сметњама у развоју у редовној школи требало би да ради искључиво дефектолог у посебној групи.	3,00	1,130
14. Примереније је очекивати од ученика са сметњама у развоју да дају тачан одговор него да износе своје мишљење и постављају питања.	3,13	1,718
15. Дете са сметњама у развоју тешко може постићи успех у редовној школи.	2,47	1,085

Анализом главних компонената уз Varimax ротацију са Kaiser нормализацијом утврђено је да се 15 ајтема, на основу којих ћемо испитивати ставове наставника према подстицању сарадње у настави, могу свести на четири фактора који заједно објашњавају 58,92% варијансе. Ови подаци, као и називи појединачних фактора, приказани су у Табели 2.

Табела 2: Иницијалне својствене вредности и проценти објашњене варијансе у факторској анализи ајтема

Фактори	Ротирана солуција		
	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни % варијансе
1.Ставови наставника према примени групног рада у настави.	2,77	18,49	18,49
2.Ставови наставника према подстицању сарадње међу ученицима.	2,35	15,64	34,13
3.Ставови наставника према значају интеракција ученика са сметњама у развоју и вршњака који немају сметње у развоју.	1,96	13,05	47,18
4.Ставови наставника према могућностима школовања ученика са сметњама у развоју у редовној школи.	1,76	11,74	58,92

Приказ структуре за сваки од четири издвојена фактора дат је у табели 3.

Табела 3: Матрица структуре након Varimax ротације

Ајтеми	Фактори			
	1	2	3	4
Групни рад ученика ствара хаос у одељењу.	,813			
У основној школи ученици нису довољно зрели да би могли да ра е тимски.	,800			
Не видим предности групног рада у настави.	,780			
Ученици више воле да раде самостално него у групи.	,668			
Није битно како се ученици у групама слажу, важно је да задато ураде како треба.	,390	,268		,281
Односи међу ученицима су њихова лична ствар.		,770		
У данашње време узалудан је посао развијати саосећајност код ученика.	,273	,736		
Нови ученик треба сам да успоставља односе у одељењу, а не да се други посебно труде око њега.		,728		
Дружење треба да се д шава ван школе.		,578		
Рад у групи подстиче самопоуздање и иницијативу деце са сметњама у развоју.			,857	
Деца са сметњама у развоју најбоље уче када су у интеракцији са другом децом и одраслима.			,848	
Дете са сметњама у развоју тешко може постићи успех у редовној школи.				,709
Примереније је очекивати од ученика са сметњама у развоју да дају тачан одговор него да износе своје мишљење и постављају питања.				,626
Радећи у групи са вршњацима, ученици са сметњама у развоју више изгубе времена него што нешто науче.			-,301	,601
Са децом са сметњама у развоју у редовној школи требало би да ради искључиво дефектолог у посебној групи.			-,503	,556

Подаци приказани у Табели 3 показују да први фактор обједињује ајтеме који се односе на ставове наставника према примени групног рада у настави. Приметно је да је садржај првог фактора засићен ставкама о негативном утицају групног рада на атмосферу у одељењу, незрелости

ученика да раде тимски и њиховој већој мотивисаности да раде самостално. Такође, први фактор обухвата и ставку о групном раду, као облику рада који је искључиво везан за успешно завршавање школског задатака, док се сарадњи међу ученицима не придаје значај. Други фактор се састоји из ајтема који се односе на ставове наставника према подстицању сарадње међу ученицима и видно је засићен ставкама којима се дружењу ученика у школи не придаје потребна пажња, већ се оно сматра личном „ствари“ ученика, која се дешава ван школе. На трећем фактору се издвајају ајтеми који се односе на позитиван утицај групног рада на ученике са сметњама у развоју, како на њихово самопоуздање и иницијативу, тако и на постигнуће ових ученика. Четврти фактор обједињује ајтеме који се односе на ставове наставника према могућностима школовања ученика са сметњама у развоју у редовној школи. Овај фактор је засићен ставкама о негативном утицају боравка у редовној школи на постигнуће ученика са сметњама у развоју, о неповољном утицају групног рада на њихово учење и потреби да буду издвојени у посебне групе са дефектологом како би постигли бољи успех.

Приказана факторска структура омогућава да се велики број опажених понашања групише у мањи број димензија, али нам не говори о наставничким проценама које су везане за подстицање сарадње међу ученицима. Да бисмо утврдили како су наставници проценили ставке у оквиру сваког од четири издвојена фактора, формирани су факторски скорови који представљају просечну вредност свих ајтема који припадају појединачном фактору. Факторски скорови квантификују процене наставника и говоре о њиховом смеру и интензитету за сваку од четири екстраховане димензије.

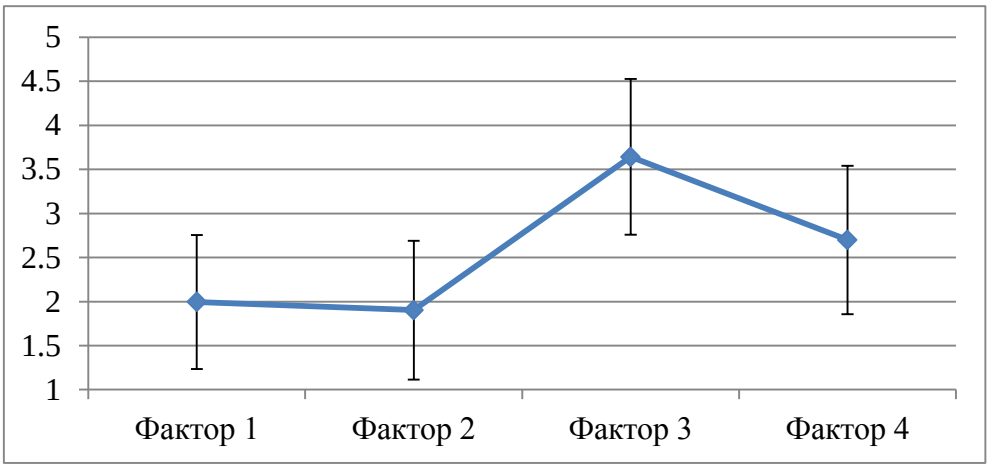
Вредности дескриптивне статистике за све факторске скорове (Табела 4) показују колико су одређени ставови заступљени у узорку који је испитиван, при чему један представља минимум заступљености, а пет максимум. С обзиром на то да су се ајтеми које анализирамо налазили на петостепеној скали на којој је број један значио „уопште се не слажем/не радим то никада“, а број пет „у потпуности се слажем/готово увек то радим“, у складу са тим ћемо тумачити приказане факторске скорове.

Табела 4: Аритметичке средине и стандардне девијације за све факторске скорове

Фактори	Факторски скор	
	AS	SD
1.Ставови наставника према примени групног рада у настави.	1,99	0,76
2.Ставови наставника према подстицању сарадње међу ученицима.	1,90	0,79
3.Ставови наставника према значају интеракција ученика са сметњама у развоју и вршњака који немају сметње у развоју.	3,64	0,88
4.Ставови наставника према могућностима школовања ученика са сметњама у развоју у редовној школи.	2,70	0,84

Просечни скорови представљени и графички (Графикон 1). На основу података из Графикона 1 приметно је да наставници дају највишу оцену на ставкама које су обједињене око трећег фактора (Ставови наставника према значају интеракција ученика са сметњама у развоју и вршњака који немају сметње у развоју). То значи да се наставници углавном слажу да групни рад и интеракција са ученицима који немају сметње у развоју позитивно утиче на самопоуздање и иницијативу ученика са сметњама у развоју, као и на њихово постигнуће. Када се ради о ставкама које су обједињене око фактора четири (Ставови наставника према могућностима школовања ученика са сметњама у развоју у редовној школи) присутна је просечна оцена наставника, што значи да нити се слажу, нити се не слажу са тврдњама о претежно неповољном утицају боравка у редовној школи на постигнуће ученика са сметњама у развоју, негативном утицају групног рада на њихово учење и ставу да је за њих најбоље да раде са дефектологом у издвојеним групама. Знатно ниже оцене присутне су када су у питању ставке о негативном утицају групног рада (фактор 1), као и ставке у којима се сарадња ученика не вреднује довољно (фактор 2). Прецизније речено, наставници се углавном не слажу са ајтемима који чине структуру првог и другог фактора, а односе се на негативан утицај групног рада на ученике и наставу, као и на схватање дружења као личне „ствари“ ученика која се дешава ван школе.

Графикон 1: Просечни факторски скорови



Полазећи од вредности приказаних факторских скорова, можемо закључити да наставници, гледано у целини, имају позитиван став према подстицању сарадње међу свим ученицима. С обзиром на то да су наставници највишу оцену дали на ставкама које описију позитиван утицај социјалних интеракција ученика са сметњама у развоју и „типичних“ вршњака, можеме рећи да наставници имају позитивне ставове када је у питању подстицање сарадње међу овим ученицима.

Утврђивање корелација између факторских скорова обављено је помоћу линеарне методе повезивања и израчунавања коефицијента Пирсонове корелације, при чему се корелирани сви скорови са свим скоровима (Табела 5).

Табела 5: Корелације између факторских скорова

	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Фактор 1	.500**	-.232**	.396**
Фактор 2		-.070**	.334**
Фактор 3			-.342**

**Корелација је значајна на нивоу 0.01.

Подаци у Табели 5 показују да скорови на фактору „Ставови наставника према примени групног рада у настави“ и „Ставови наставника према подстицању сарадње међу ученицима“ корелирају, и да је та повезаност статистички значајна ($r=.50$, $p < .000$). Прецизније, наставници који су давали ниске оцене на тврдњама које чине фактор један (садржај

првог фактора је засићен ставкама о негативном утицају групног рада на наставу и ученике), давали су и ниске оцене на тврдњама формираним око фактора два (садржај другог фактора је засићен ставкама којим се сарадњи ученика не придаје потребна пажња). Присутна је и статистички значајна корелација између скорова на фактору један и фактору четири ($r=.40$, $p < .000$), што сугерише да су они наставници који су давали ниске оцене на тврдњама груписаним око фактора један, давали и ниске оцене на ставкама које чине фактор четири (овај фактор је засићен ставкама о негативном утицају боравка у редовној школи на постигнуће ученика са сметњама у развоју). Налази даље показују да је присутна корелација скорова на фактору два и фактору четири ($r=.33$, $p < .000$), што указује на то да су наставници који су давали ниске оцене на тврдњама које су груписане око фактора два, уједно ниско вредновали и тврдње формиране око фактора четири.

Негативна корелација је утврђена између скорова на фактору три и четири ($r= -.34$, $p < .000$). То значи да су наставници позитивно вредновали тврдње о повољном утицају групног рада на децу са сметњама у развоју, док су давали ниске оцене на тврдњама о негативном утицају боравка у редовној школи и групног рада на постигнуће ученика са сметњама у развоју. Остале негативне корелације нећемо интерпретирати с обзиром на изузетно ниску вредност r коефицијента. То значи да такве корелације, иако статистички значајне, указују на веома слабу везу међу овим факторским скоровима.

Даљом анализом смо желели установити да ли постоје разлике у ставовима наставника према подстицању сарадње у односу на године старости наставника, дужину радног стажа, пол, као и у односу на то да ли се ради о наставницима разредне или предметне наставе.

Пре свега нас је занимало да ли постоје разлике у ставовима наставника према подстицању сарадничких односа ученика с обзиром на њихове године старости и дужину радног стажа. Пирсоновим коефицијентом корелације утврђено је да фактор „Став наставника према примени групног рада у настави“ корелира са годинама старости наставника ($r=.108$, $p=.000$) и дужином радног стажа ($r=.111$, $p=.000$). Имајући у виду да је реч о изузетно ниским корелацијама, можемо тврдити да постоји изузетно блага тенденција да наставници што су старији и дуже раде у настави, изражавају веће слагање са тврдњама које граде фактор „Став наставника према примени групног рада у настави“, односно да имају негативнији став према примени групног рада у настави.

Интересовало нас је и да ли постоје разлике између ставова наставница и наставника према подстицању сарадничких односа ученика. Из тог разлога су спроведене четири једнофакторске анализе варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) и утврђене су полне разлике у ставовима наставника на првом ($F(1,1393)=6.76$, $p=.009$) и другом фактору ($F(1,1395)=31.87$, $p<.001$). Мушкарци изражавају за нијансу веће слагање са

тврдњама које граде фактор 1 (AS мушкарци=2.09, AS жене=1.96) и фактор 2 (AS мушкарци=2.11, AS жене=1.83), што значи да имају нешто негативнији став према примени групног рада и подстицању сарадње међу ученицима у односу на своје колегинице.

Иста процедура је урађена и за утврђивање разлика у ставовима између наставника разредне наставе и наставника предметне наставе, а разлике су утврђене на првом ($F(1,1392)=27.09$, $p<.001$) и другом фактору ($F(1,1393)=34.46$, $p<.001$). Наставници предметне наставе изражавају нешто веће слагање са тврдњама које граде и фактор 1 (AS разредна настава=1.88, AS предметна настава=2.09) и фактор 2 (AS разредна настава=1.76, AS предметна настава=2.09), што указује на то да су се наставници предметне наставе за нијансу више слагали са ставкама које су засићене негативним утицајем групног рада и сарадње на ученике и наставу. На основу тога можемо рећи да учитељи имају нешто позитивнији став према облицима рада који подстичу сарадњу ученика.

Дискусија и закључци

У овом раду смо презентовали резултате добијене испитивањем ставова наставника према подстицању сарадничких односа ученика са сметњама у развоју у редовној основној школи. Увидом у литературу, уочили смо да постоји велики број истраживања која се баве испитивањем ставова наставника према инклузији и деци са сметњама у развоју (Аврамидис et al 2000; Аврамидис, Норвич 2002; Ђевић 2009; Хрњица, Сретенов 2003). Међутим, испитивања наставничких ставова према подстицању сарадничких односа ученика са сметњама у развоју у редовној основној школи, готово и да не постоје.

Налази нашег истраживања показују да наставници, гледано у целини, имају позитивне ставове према подстицању сарадње међу ученицима. С једне стране, наставници су се углавном сложили са ставкама о позитивном утицају групног рада на иницијативу и самопоуздање ученика са сметњама у развоју, као и са ставкама о значају социјалних интеракција ових ученика са вршњацима који немају сметње у развоју. С друге стране, наставници се углавном нису сложили са ставкама о негативном утицају групног рада и сарадње на атмосферу у одељењу и постигнуће ученика.

С обзиром на вишеструки значај који успостављање сарадничких односа у одељењу има за ученике, може се рећи да су резултати нашег истраживања охрабрујући. Наиме, литература обилује бројним емпиријским и теоријским потврдама о ефикасности групног рада, кооперативног учења, учења у пару, вршњачког подучавања и сличних облика рада, како у погледу социо-емоционалних, тако и у погледу когнитивних исхода (Славин 1991; Шевкушић 2003). Примена кооперативног учења налази све већу примену у инклузивним одељењима, а резултати истраживања показују да овај и слични облици рада омогућавају

ученицима са сметњама у развоју бољи школски успех, више самопоуздања, квалитетније социјалне интеракције са вршњацима, позитивније ставове и једних и других ученика (Гартин et al 1992; Путнам et al 1989; Стивенс, Славин 1995; Шипестра et al 1999). Позитивни ставови наставника према подстицању сарадње међу ученицима представљају важан предуслов за примену поменутих облика рада у настави. Можемо да претпоставимо да ће они наставници који имају позитивне ставове према групном раду и подстицању *сарадничких* односа уопште, бити мотивисанији да у свом раду прибегавају таквим облицима наставног рада.

Резултати нашег истраживања даље показују да наставници који су старији и имају више година радног стажа имају нешто негативније ставове према групном раду од млађих колега и наставника који краће раде у просвети. Утврђене су и полне разлике у ставовима наставника према групном раду и подстицању сарадње међу ученицима, те се показало да наставнице имају за нијансу позитивније ставове од својих мушких колега. Наставници разредне наставе, односно учитељи, позитивније вреднују примену групног рада у настави и подстицање сарадничких односа, од наставника предметне наставе.

Налази овог истраживања које се заснива на репрезентативном узорку наставника, показују да наши испитаници имају свест о значају које подстицање сарадничких односа има за ученике. Међутим, позитивне ставове наставника треба посматрати као нужан, али не и довољан услов за примену облика рада који се заснивају на сарадњи. Из тог разлога је потребно на различите начине охрабривати наставнике да у се у свакодневној пракси чешће одлучују за наставне методе које подразумевају развијање сардничких односа ученика.

Литература

Аврамидис et al 2000: E. Avramidis, P. Bayliss and R. Burden, „A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority“, *Educational Psychology*, V/20-2, 191–211.

Аврамидис, Норвич 2002: E. Avramidis and B. Norwich, „Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature“, *European Journal of Special Needs Education*, V/17-2, 129-147.

Вилицис 2007: A. M. Villegas, „Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice“, *Journal of Teacher Education*“, V/58-5, 370-380.

Гартин et al 1992: B. C. Gartin, N. L. Murdick and A. D. Digby, „Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities“, *Journal of Instructional Psychology*, V/19-4, 241-245.

Ђевић 2009: Р. Ђевић, „Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју“, Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, V/41-2, 367-382.

Естел et al 2008: B. Estell, M. H. Jones, R. Pearl, R. Van Acker, T. W. Farmer and P. C. Rodkin, „Peer groups, popularity and social preference“, *Journal of Leraning Disabilities*, V/41-1, 5-14.

Лазаревић 2012: Е. Лазаревић, „Приступ стваралачком раду, сарадњи и иницијативи код деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању“, у Ј. Шефер и Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – Импликације за образовну праксу*, *II део*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 329-364.

Мацура-Миловановић и др 2010: С. Мацура-Миловановић, И. Гера и М. Ковачевић, *Национални извештај за Србију*, Торино: European Training Foundation.

Манд 2007: J. Mand, „ Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes“, *European Journal of Special Needs Education*, V/22-1,7-14.

Одом et al 2006: S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell and J. Blacher, *Handbook of Developmental Disabilities*, New York: Guilford Press.

Путнам et al 1996: J. Putnam, K. Markovchick, D. W. Johnson and R. T. Johnson, „Cooperative learning and peer acceptance od students with learning disabilities“, *The Journal of Social Psychology*, Vol/136-6, 741-752.

Рајовић, Јовановић 2010: В. Рајовић и О. Јовановић, „Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији“, Београд: *Психолошка истраживања*, V/13-1, 91-106.

Рајовић 2011: В. Рајовић, „Кључне промене општих схватања и праксе у раду са особама са потребом за додатном подршком“, у М. Митић (прир.), *Деца са сметњама у развоју потребе и подршка*, Београд: Републички завод за социјалну заштиту, 38-43.

Синдик 2013: Ј. Синдик, „Конструкција упитника ставова одгојитељица према инклузији дјеце са тешкоћама у развоју у дјечје вртиће“, Београд: *Специјална едукација и рехабилитација*, V/ 12-3,309-334.

Славин 1991: R. E. Slavin, „Synthesis of research on cooperative learning“, *Educational Leadership*, V/48-5, 71-81.

Станковић-Ђорђевић 2007: М. Станковић-Ђорђевић, „Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама“, Београд: *Педагогија*, V/LXII-1, 70-79.

Стивенс, Славин 1995: J. Stevens and R. E. Slavin, „The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations“, *American Educational Research Journal*, V/32-2, 321-351.

Флориан, Роуз 2009: L. Florian and M. Rouse, „The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education“, *Teaching and Teacher Education*, V/25-4, 594-601.

Фростад, Јан Пијл 2007: P. Frostad and S. Jan Pijl, „Does being friendly help im making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream Education“, *European Journal of Special Needs Education*, V/22-1, 15-30.

Хрњица, Сретенов 2003: С. Хрњица и Д. Сретенов, *Деца са тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*, Београд: Save the Children Fond (интерни материјал).

Шевкушић 2003: С. Шевкушић, „Кооперативно учење и уважавање разлика“, у: Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 101-107.

Шипестра et al 1999: A. J. M. Scheepstra, H. Nakken and S. J. Pijl, „Contacts with classmates: the social position of pupils with Down’s syndrome in Dutch mainstream education“, *European Journal of Special Needs Education,* V/14-3, 212–220.

Секција за психологију

Jasna V. Veljković
Univerzitet u Beogradu
Fakultet političkih nauka
Katedra za socijalni rad i socijalnu politiku
Radomir M. Čolaković
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915939V

Originalni naučni rad

PSIHODRAMA, METODA GRUPNE PSIHOTERAPIJE – PUT KA RAZVIJANJU SPONTANE I KREATIVNE LIČNOSTI

Uvodna razmatranja

Od prvog momenta upoznavanja sa psihodramom, fascininatna je veza između psihodrame, knjiga i pričanja priča. Svaka seansa od početka izgleda početniku kao pričanje priče iz neke knjige sa slikama, koja otvara deo protagonistinog života. Pasus po pasus, stranu po stranu, prošlost, sadašnjost i budućnost članova grupe pojavljuju se na psihodramskoj sceni; njihovi prekinuti ili nedovršeni poslovi, ljubavi, snovi, odvijaju se na psihodramskoj sceni, pred našim očima. Stvari koje se u životu nisu dogodile a možda je trebalo da se dogode, dobijaju svoje obličje i značenje u psihodramskom odigravanju. Psihodrama nije samo odigravanje onoga što se dogodilo u životu već i toga što se nije dogodilo a moglo se dogoditi. *Toliko je bilo stvari u životu kojih smo se bojali. A nije trebalo. Trebalo je živeti* (Andrić: 1969).

Psihodrama kao metoda grupne psihoterapije, dizajnirana je da kultiviše i pokreće kreativnost u psihoterapiji. Jedinstvena je metoda među psihoterapijma po tome što je njen kapacitet u tome da se u isto vreme obraća širokom opsegu vremenskih dimenzija: sadašnjosti, prošlosti i budućnosti; intrapsihičkom, interpersonalnom i grupnoj dinamici; podržava ličnu ekspresiju i uvid; bavi se u isto vreme imaginacijom i realnošću; emocijama i kognicijom; bavi se spiritualnim, artističkim, razigranim ali i socijalnim i sociološkim aspektima života; bavi se prevencijom, dijagnostikom i tretmanom različitih mentalnih poremećaja; funkcinioniše u isto vreme kroz verbalne i neverbalne kanale komunikacije, prati reč i pokret, usklađenost telesnog i izrečenog; holistička je i integralna metoda psihoterapije, kao nijedan od postojećih metoda u psihoterapiji. Ličnost se u psihodrami ne posmatra odvojena od društva, grupa i podgrupa u kojima funkicioniše, već uvek u interakciji sa članovima grupa kojima pripada. Osnova psihodramskog rada uvek je konkretan ljudski odnos, te u psihodrami mi preko interpersonalnog dolazimo do intrapsihičkog.

Psihodrama se događa *ovde i sada*. Grupna energija izlazi na scenu da da snagu protagonisti i podrži ga u njegovom radu. Svaki član grupe očekuje da bude možda izabran i pozvan da igra ulogu u drami portagoniste na sceni. Svaki detalj, i najmanja promena na protagonisti, odmah se vide. Grupa menja protagonistu, protagonist psihodrame menja grupu. Zajedno stvaraju novi, drukčiji

unutrašnji svet. Promenom naših unutrašnjih svetova menja se spoljašnji svet, odnosno svet oko nas.

Istorijat nastanka psihodrame na našim prostorima

Psihodrama kao metoda grupne psihoterapije „živi“ na našim prostorima više od četvrt veka. Od prve javne promocije psihodrame u „Bitef“ teatru u Beogradu (1990) i prve pisane reči o njoj u časopisu za pozorište *Scena* prošlo je četvrt veka. Prva edukativna grupa iz psihodrame započela je svoj rad 1986. godine u tadašnjoj „velikoj“ Jugoslaviji. Kroz tu grupu, prošlo je dosta tada mladih kolega pretežno specijalizanata kliničke psihologije i lekara specijalizanata psihijatrije. Neki su bili „prolaznici“, neki su se „pronašli“ u psihodrami i ostali u njoj. Prva edukacija iz oblasti kliničke psihodrame odvijala se uz pomoć edukatora iz Britanske psihodramske asocijacije, na čelu sa prof. dr Endrjuom Pauelom, profesorom psihijatrije sa Medicinskog fakulteta u Oksfordu, Britanskog saveta sa sedištem u Beogradu i Univerzitetske psihijatrijske klinike, čiji je tadašnji direktor prof. Milan Ignjatović. Tokom hiljadu devet stotina devdesete i devedeset i prve godine ispit iz Kliničke psihodrame, kod profesora Pauela položilo je sedam naših ljudi iz različitih republika bivše Jugoslavije. Od njih sedam, šestoro se i danas aktivno bavi psihodramom, svaki u svom domenu rada. Zemlja se vremenom sukcesivno smanjivala a psihodrama se postepeno širila, razvijala i adaptirala kao grupno-terapijski modalitet. Danas u Srbiji imamo više registrovanih psihodramskih udruženja u kojima se edukuju budući psihodramski psihoterapeuti, po standardima edukacije evropskih programa psihodrame.

Od zemalja regiona psihodrama je razvijena u Makedoniji i Hrvatskoj, a u poslednje vreme se razvija i u Sloveniji. U poslednje vreme se čine prvi koraci u razvoju psihodrame u Bosni kao i u Republici Srpskoj.

Prva knjiga u regionu iz oblasti Morenove psihodrame štampana je na makedonskom jeziku, pojavila se u Skoplju, autora Zvonka Džokića (1995). Prva knjiga iz psihodrame na srpskom jeziku štampana je u Beogradu (1998), u doba kada je Srbija bila pod ogromnim unutrašnjim i spoljašnjim pritiscima. Iste godine odbranjena je prva magistarska teza iz oblasti psihodrame na Medicinskom fakultetu u Beogradu. Nakon NATO bombardovanja izašao je prvi broj dvojezičnog časopisa *Psihodrama* (2000), koji je bio posvećen psihodramskim grupama koje su održavane sve vreme trajanja NATO agresije na Srbiju. Potom su štampane još dve knjige iz oblasti psihodrame u Srbiji (2003). Jedna od njih, pod naslovom *Psihodrama u stripu*, doživela je značajnu pažnju stručne i naučne javnosti u svetu, nego kod nas. Štampana je u Engleskoj a potom sa engleskog prevođena u Brazilu, Hrvatskoj, Japanu i Koreji. Prva i za sada jedna doktorska disertacija iz oblasti kliničke psihodrame pod naslovom „Psihodrama kao integrativni pristup u poboljšanju kvaliteta življenja psihotične populacije i opšte populacije pod rizikom“, odbranjena je na Beogradskom univerzitetu 2007. Specifičnost ovog istraživačkog rada odnosi se na

verifikaciju metode psihodrame u smislu efektivnosti njene terapijske primene u primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj prevenciji mentalnog zdravlja i mentalnih poremećaja.

Psihodrama, kao jedan od veoma zastupljenih grupno-terapijskih modaliteta u svetu ali i na našim prostorima, danas je na mnogim fakultetima humanističkih nauka u Srbiji, prisutna kao nastavna jedinica.

Nastanak psihodrame

U svetu je psihodrama počela da „živi" skoro pre sto godina. Morenove filozofske ideje, koje su se u priličnoj meri oslanjale na egzistencijalističke filozofske pravce, zahtevale su praktičnu primenu i stvaranjem psihodramske i sociodramske metode, vodile su nizu psihosocijalnih eksperimenata. Nakon Prvog svetskog rata, Moreno začinje svoju sociometrijsku metodu, prvobitno u cilju rešavanja problema nasilja između izbeglica koje su bile smeštene u izbegličkom kampu kraj Beča.

U početku svog rada Moreno nije prihvatao Frojdove stavove i bio je ogorčeni protivnik psihoanalize. U poznijem periodu svog rada prihvatio je bazične psihoanalitičke postulate, koji su jasno vidljivi u samom načinu psihodramskog rada sa protagonistom. U isto vreme bavi se komparativnom religijom kao i izučavanjem filozofije. Po završetku studija radi kao lekar na dečjoj psihijatriji. Okuplja oko sebe grupu intelektualaca – entuzijasta različitih profila i pokreće sa njima multidisciplinarni časopis *Diamon*. Među saradnicima tog časopisa bili su i Maks Brod, Franc Kafka, Martin Buber, Oskar Kokoška. Po svom filozofskom opredeljenju Moreno je bio egzistencijalista.Od Bubera je prihvatio ideju autentičnog ljudskog susreta. Još jedan od autora koji su na Morena u znatnoj meri uticali, bio je veliki francuski filozof Anri Bergson, koji je ostavio značajan trag u 20. veku. On je bio prvi Jevrejin koji je postao član Francuske akademije nauka. Za Morena je bilo posebno značajno njegovo shvatanje procesa kreativnosti, kao centralne esencije realnosti.

Sociometrija J. L. Morena bila je rezultat njegove vere u postojanje kompletnog čovečanstva kao celine, kao jedne velike grupe, kao i njegove želje da unapredi zdravstveno stanje te celine.

Dvadesetih godina prošlog veka, formirao je Teatar spontanosti za odrasle, gde su učesici umesto da govore, „odigravali" svoje i tuđe uloge na psihodramskoj sceni. Psihodrama je na toj vremenskoj raskrsnici pošla u dva različita pravca. Jedan je bio terapijski i odnosio se na primenu psihodrame u terapijske svrhe. Drugi je bio pozorišni i smatra se za prethodnika „Teatra spontanog susreta" i improvizacije. Poseban deo primene psihodrame, koji je integracija pozorišta i psihodrame je „Playback Theatre". Verovatno bi psihodrama ostala u Evropi da Moreno, u jeku postavljanja temelja svoje teorije uloga, spontanosti, kreativnosti i ljudskog susreta, pod naletom nacizma, nije emigrirao u Ameriku. Tu je uz pomoć svoje životne saputnice i saradnice Zerke Moreno formirao Bekon sanatorijum koji je bio prvi centar u svetu za lečenje

psihoza psihodramom, gde je primenjivao principe terapijske zajednice i osnovao prvi centar za edukacije iz psihodrame u svetu.

Nakon Morenove smrti (1974) psihodrama je nastavila svoj put razvoja. Dva osnovna pravca primene psihodrame danas su klinička i neklinička psihodrama. Klinička psihodrama zahteva obučene terapeute sa znatnim iskustvom u kliničkom radu i primenjuje se u širokom indikacionom području. Danas u postojećoj literaturi iz oblasti evaluacije efektivnosti primene ove metode registrujemo znatan broj studija koje potvrđuju pozitivne terapijske efekte primene kliničke psihodrame u terapijske svrhe u radu sa različitim dijagnostičkim kategorijama, a prema kriterijumima aktuelno važeće klasifikacije mentalnih bolesti i poremećaja – MKB-10.

Psihodrama je kao terapijski modaltet zastupljena na skoro svim kontinentima. U Evropi je zastupljeno podjednako u istočnom, zapadnom, južnom i severnom delu, a posebno je razvijena u evropskim ostrvskim zemljama i nosi određene specifičnosti. Praktikuje se u Australiji, Aziji, Severnoj Americi i Kanadi i posebno u zemljama Južne Amerke.

Filozofija psihodrame – put ka razvijanju spontanosti i kreativnosti ljudskih bića

Moreno je bio više vizionar nego sistematičan filozof. Takođe je bio više praktičar nego teoretičar, ali i deo filozofske tradicije koju su stvarali ljudi koji su potencirali ulogu kreativnosti i potencijala za spontanost u svom stvaralaštvu, kao što su Adler, Lajbnic, Spinoza, Bergson, Kjerkegor. Filozofske osnove psihodrame posebno se pozivaju na elemente egzistencijalističke filozofije Bubera i njegovih sledbenika. Ono što povezuje Morena i Bubera u personološkom smislu su dve stvari koje se tiču njihovih životnih isksutva. Obojica su jevrejskog porekla i živeli i školovali se pretežno u Beču; obojica su imali iskustvo napuštanje porodice od strane oca u ranom uzrastu. Veoma rano sazrevaju i razmišljaju o ljudskim odnosima. Moreno kroz teološku ali i medicinsko-psihološku prizmu gledanja, Buber kroz svoja filozofska ali i religiozna razmatranja.

Govoreći o ljuduskim odnosima, Buber razlikuje dve vrste odnosa među ljudima: *ja–to* i *ja–ti* odnos. Ove dve vrste odnosa se, po Buberu, veoma razlikuju. Prvu vrstu odnosa *ja–to*, karakteriše to da je druga osoba sredstvo za ostvarenje nekog našeg ličnog cilja, za zadovoljenje neke naše potrebe. To mogu biti potrebe za smanjenjenjem nesigurnosti, bekstvo od usamljenosti, želje za postizanjem nekog cilja, materijalna podrška, psihološka podrška, direktna pomoć. U takvoj vrsti odnosa smo u fokusu mi sami. Druga osoba u takvom odnosu služi isključivo kao sredstvo za zadovoljenje naših potreba. Pomaganje i služenje drugima je svakako u određenoj meri neophodno da bi jedno društvo funkcionisalo, ali nije dovoljno. Ako postoji samo ovakav odnos, to nije dobro. U drugoj vrsti odnosa *ja–ti* jedini cilj je autentičan kontakt i susret sa drugim bićem. Buber smatra to kao jednostavno postojanje samo po sebi, bez plana,

programa i cilja. Osnova takvog odnosa među ljudima je razmena i deljenje onoga što je u nama u datom trenutku, naime deljenje onoga što jesmo. To mogu biti razgovori o ukusima, mirisima… ili deljenje životnih događaja i doživljaja, deljenje misli i osećanja. Po Buberu, za zdrav i harmoničan život potrebno je napraviti ravnotežu između ova dva odnosa sa drugima. Važno je stvoriti vreme i prostor da bi se odnos *ja–ti* dogodio; taj odnos koji se povremeno događa emocionalno *hrani* učesnike. Ovo važi za sve ljudske odnose ali se pre svega odnosi se na bliske porodične, prijateljske i partnerske veze, a u manjoj meri na poslovne odnose. Harmonija bića se po Buberu postiže uravnoteženjem ovih odnosa, činjenjem za duge ili prosto obraćanjem pažnje na njih. Prihvatanjem da neko nešto čini za nas i dozvoljavanje onim ljudima sa kojima se osećamo bezbedno da dopru do nas, vide i osete suštinu našeg bića jeste suština odnosa *ja–ti*.

Buberov princip *ja i ti* Moreno primenjuje na psihodramski terapijski rad u odnosu terapeut–direktor psihodrame i klijent–protagonista psihodrame. On ističe egzistencijalističku kategoriju odgovornosti čoveka za sopstveni život, shodno njegovom aktivnom ili pasivnom delanju. Ono u čemu je posebnost Morenove filozofije je to da su njegovi filozofski pogledi čvrsto *utkani* u proverene mogućnosti praktične primene u dva veoma bitna segmenta ljudskog postojanja: *socijalnom i psihičkom.* Morenova filozofija počiva na principima sponatnosti i kreativnosti. Zasniva se na potencijalima koje svako ljudsko biće poseduje a to je sposobnost da se iskreira ono što se dešava u njegovom umu. Morenova fiolozofija je primenjena filozofija, praktično sprovedena u psihodramskom radu. Naime, psihodramska metoda je tako dizajnirana da sprovodi ideje, neizgovorene misli, fantazije u dela, u akciju na psihodramskoj seni. Poenta je u realizaciji u akciji, u onakvom svetu u kakvom živimo i koga našom akcijom menjamo. Menjajući sebe, menjamo i druge, samim tim i okolinu. Spontanost se razvija preko jačanja slobode, preuzimanja inicijative i odgovornosti za sopstvene postupke. Praktičnom primenom psihodramskih metoda stiču se veštine koje usmeravaju zdravu želju i volju za istraživanjem mogućnosti za preuzimanjem inicijative, doživljavanja sebe kao kreativnog bića, sticanjem samopouzdanja i samopoštovanja. Sloboda u psihodrami uključuje uvek i postojanje alternativa i doživljavanje sebe ne kao objekta, već subjekta, pokretača akcije. Oslobađanje spontanosti jeste „otvaranje vrata“ putevima sopstvene kreativnosti i osobinama koje ta kretivnost nosi, a to su: radoznalost duha, izražajnost, intuitivnost, odgovornost kao i sloboda u socijalnom eksperimentisanju. Moreno definiše sponatnost kao *novi odgovor na staru situaciju ili kao novi, adekvatni odgovor u novoj situaiciji* (1927). On sponatnost naziva *nekonzerviranom formom energije*. Moreno smatra da spontanost ne mora biti dramatično izražena, ali ona se izražava kroz akciju i ponašanje, kao na primer: otvorenošću uma, svežinom u pristupu, željom i spremnošću da se preuzme inicijativa kao i načinom integrisanja spoljašnje realnosti sa unutrašnjom realnošću, emocijama, intuicijom i razumom. Sponatnost nije jednaka impulsivnosti već nameri da se u datim okolnostima, primerenim

realnosti, realizuje konkretan cilj. Spontanost i kreativnost Moreno ističe kao *revolucionarne kategorije trenutka* (1961). Akcija je uvek dvosmerno dešavanje, u trenutku *ovde i sada*.

Psihodrama daje čoveku uvek *novu šansu* za ponovnu integraciju, na jednom višem i kvalitetnijem nivou, shodno promenama koje nam *spolja* i *iznutra* nosi život. Sponatnost i kreativnost su osnove psihodramskog procesa ali i *zdravog* života.

Značaj „susreta" u psihodrami u različitim kontekstima

Susret u psihodrami je označen direktnim i aktivnim učešćem, komunikacijom dva bića, na jednom višem nivou. Jedan od osnovnih značaja psihodrame je da *mobiliše* snagu grupe u lečenju i ozdravljenju svakog njenog člana a time i same grupe. Tako upravo sama grupa prepoznaje i utvrđuje duboku i usađenu socijalnu suštinu i osobenost pripadnosti svakog njenog člana. Moreno je verovao u nešto u šta mi danas više ne verujemo, a to je da se kolektivna odgovornost može kultivisati, da to nije iluzija. Pokušavamo da unapredimo spontanost u međuljudskim odnosima omogućavanjem da grupe međusobno podele svoje doživljaje na sistematičan način. Prepoznavao je da socijalna struktura ima potrebu za lečenjem isto kao i pojedinac. Psihodramski metodi i tehnike su stvarani da bi bili efikasni u tretmanu oba entiteta: *pojedinca i grupe, odnosno društva*. Moreno je takođe smatrao da je društvu potrebna metoda socijalne terapije koju je nazvao socijatrijom. Njegova socijatrija je vid primenjene socijalne psihologije koja nameće ideju – šta bi bilo kada bismo počeli da tretiramo „bolesne" elemente u našem društvu holisitičkim pristupom? Akcenat nije na nalaženju leka, već teorija i metoda koje će se odnositi kako na socijalna, tako i na individualna emocionalna značenja.

Kao jednan od osnovnih problema ne samo individue, već i društva, on vidi strah i nemoć za direktnim i autentičnim izražavanjem interpersonalnog konflikta. Naime, ljudi se boje da kažu šta misle i osećaju jer se boje da se suoče sa drugom osobom, njenim doživljajem njih. Plaše se da će biti nevoljeni, necenjeni, odbačeni, ismejani. Ipak, oni trpe i ne usuđuju se da iskažu svoje misli i osećanja. Nisu zadovoljni ovim stanjem, čak ne žele potpuno ni da ga spoznaju ali ga nedge „osećaju", beže od toga što osećaju jer im to remeti njihov „kvazimentalni komfor". Samim tim ukidaju sebi šansu da vide nove mogućnosti za sebe, jer nove mogućnosti prethodno podrazumevaju suočavanje sa prethodnim propustima i greškama. Samo korigujući svoje greške, imamo šansu da u interakciji sa drugima korigujemo i druge, odnosno da im pružimo šansu da se koriguju. Ovo prerasta u „začarani krug", te vodi uplašene ljude istim pozicijama kojih su se nekada plašili, uz iluziju da im te pozicije daju sigurnost i moć. Bežeći od doživljaja odbačenosti i ponižavanja, ti isti do juče odbačeni ponižavani, odbacuju i ponižavaju druge. Moreno naglašava važnost nalaženja metoda na polju ljudske komunikacije i interpersonalnih odnosa koji bi „popravili" nezrele mehanizme odbrane ove kulture. Možda je upravo u

današnje vreme Morenova filozofija sponatnosti, kreativnosti i ljudskog susreta potrebnija više nego ikad.

Mogućnosti primene psihodrame

Psihodrama kao metoda u odgovorima na ova pitanja nudi ogromne mogućnosti primene u različitim referentnim okvirima. Razmislimo: ista slika u različitim okvirima, sasvim drukčije nam deluje, iako je to ista slika. Psihodrama se najviše primenjuje u kontekstima primarne, sekundarne i tercijarne prevencije mentalnog zdravlja. U neterapijske svrhe psihodrama se primenjuje u: političkim, pedagoškim, ekonomskim, socijalnim, filozofskim i spiritualnim, kao i estetskim kontekstima (pozorište, drama, poezija, muzika, ples, pokret, humor). Bez obzira na kontekst u kome se odvija, ono što je za psihodramu veoma važno je to da ona *uvek testira realnost*. To znači da se psihodrama sa svojim teorijskim konceptima, može u praksi primeniti u različitim kontekstima ali i na različitim nivoima, kao na primer: nivo igre, nivo umetnosti, nivo podrške, bihevijoralni nivo korekcija ponašanja, nivo rekonstrukcije i dubinske korekcije ličnosti. Sa druge strane, psihodrama je zanimljiva jer se može voditi u različitim formama:

- Klasičnoj – protagonista centriranom procesu, gde se koristi grupni setting;
- U inidvidualnoj terapiji (neki je tada zovu bipersonalnom psihodramom);
- Grupno-analitičkom kontekstu, gde se drama protagoniste koristi kao putokaz za razumevanje grupne dinamike i grupnog procesa;
- Klajnijanski orijentisanim pristupima (teorije objektinih odnosa) gde se psihodrama posmatra kao ekstrenalizacija objektnih odnosa protagoniste na psihodramskoj sceni;
- U savetovanju;
- U porodičnoj i partnerskoj terapiji;
- U radu sa decom (dečja psihodrama).

Svaki od pomenutih konteksta oslanja se na teoriju i metodologiju morenovske psihodrame ali istovremeno i na još jednu teoriju, zavisno od konteksta primene.

Kako onda objasniti psihodramu? Psihodrama se u svakom kontekstu primene može objasniti Morenovom filozofijom i metodologijom, teorijom uloga, spontanosti, kreativnosti. Ali, mnogi psihodramatičari su Morenovu teoriju uloga smatrali nedovoljnom u objašnjenju neverovatnih psihičkih fenomena koji se dešavaju na psihodramskoj sceni, te su tražili dodatne teorijske oslonce. Neki su se oslonili na psihoanalitičku teoriju, neki na grupnu analizu, neki na teoriju objektnih odnosa, neki na Bernovu transakcionu analizu, neki da Adlerovu indivdualnu terapiju. Ali, to zapravi znači da se psihodrama može efikasno koristiti i u okviru sosptvenog teorijskog okvira ali i van njega, oslanjajući se na

neke druge teorijske okvire koji u integraciji sa psihodramom daju nov model rada. Ove adaptacije psihodrame govore o inicijalnoj fleklsibilnosti njene metodologije. Ali, u tim „integartivnim“ teorijskim pristupima, koji su danas dosta „u modi“, ne bi imalo smisla psihodramu posmatrati kao jednu novu komponentu. To se, nažalost, dešava. Mnoge od tehnika iz arsenla tehnika psihodrame, koriste se u nekim akcionim pristupima, bez pominjanja psihodrame.

Interkulturalna aplikativnost psihodrame

Važno je istaći da psihodrama kao integralni metod transcedira kulturalne granice, jer se primenjuje praktično na svim kontinentima, sa izuzetkom Afrike. Naravno svaka kultura zahteva izvesne modifikacije ove metode. Kada protagonista radi psihodramu na nematernjem jeziku, treba ga ohrabriti da govori na svom maternjem jeziku, čak i kad direktor psihodrame i ostali članove grupe ne znaju taj jezik. Ne zaboravimo, psihodrama koristi jako puno jezik neverbalne komunikacije. Neverbalno u psihodrami ima prednost nad verbalnim, jer je istinitije, ontogenetski i filogenetski starije. Dakle, ton glasa, pokret, facijalana ekspresija, gestovi su kod svakog protagoniste dovoljno „živi“, da se shvati dublji nivo emotivne komunikacije. Razumevanje „sitnih“ detalja od strane grupe je manje bitno od emotivnog razumevanja protagoniste i autentične mentalne katarze koju on može imati potpuno, samo ako govori na svom maternjem jeziku. Neki direktori psihodrame u takvim slučajevima traže simultani prevod, neki ne. Na južnoj polulopti (Brazil, Argentina), psihodrama je vrlo temperamentna u svom izvđođenju, shodno kulturološkim osobenostima ovih naroda; to isto važi za Španiju i Portugaliju. Sasvim drukčiji model praktikovanja psihodrame je u „ostrvskim zemljama“, Engleskoj, Irskoj i Škotskoj, opet sa orgromnim razlikama među njima, shodno razlikama u njihovim bazičnim mentalitetima. Zbog svega toga pitanje interkulturalne dinamike psihodrame može da se postavi, posmatra, istražuje i evaluira. Ono što je veoma važno, da je psihodrama takva metoda koja ima veoma „jak“ setting, koji je striktno utvrđen, kao što u psihodorami postoje veoma jasna pravila i ugovori o radu. Jasne su uloge svih učesnika, od članova grupe, do protagoniste, pomoćnih ega, direktora psihodrame. To je zajedničko u psihodrami, ma gde na svetu se ona izvodila. Naravno, ovo dozvoljava, mogućnosti istraživanja različitih tema, u mešanim kulturalnim kontekstima, dakle rad sa ljudima iz različitih kultura, različitih konteksta i različitih aspekata primene psihodrame.

Zaključak

Moto psihodrame po J. L. Morenu je glasio: „Nemoj da mi pričaš to, pokaži to, uradi to“. U zaključku se ponovo vraćamo Morenovoj psihologiji ljudskog susreta kroz akciju i postaviljamo neka pitanja: Nije li vredno suočavati se sa problemima u sigurnom kontekstu grupe? Da li su Morenove

ideje dovoljno relevantne da ih širimo, modelujemo i razvijamo i u ovom veku, odnosno novom milenijumu? Smatramo da vreme psihodrame tek dolazi ali nažalost u „lečenju duše“ globalne civilizacije, koja je negde izgubila ljudsku spontanost. Menjajući sebe čovek dvadeset i prvog stoleća je pobegao „od sebe“ i zatvorio se u globalno nametnuti mu oklop i izgubio kapacitet ne samo da se bavi sobom već i drugim bićima . Shodno tome psihodrama jeste u isto vreme filozofija i praksis, nauka i sloboda, prevencija i rehabilitacija.

Literatura

Blatner, Blatner 1981: A. Blatner, A Blatner, *Foundations of Psychodrama: History, Theory, Practise*, New York: Springer;

Đurić, Veljković 2003: *Psihodrama u stripu*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

Foks 1987: J. Fox, *The Essential Moreno: Writtings on Psychodrama*, Group method and Spontaniety by J. L. Moreno, New York. Springer.

Moreno 1951: J. L. Moreno, *Preludies to My Autobiography*. New York: Baecon House.

Veljković 1997: J. Veljković, *Psihodrama*, u: Vlajković, Kondić, Srna, Popović, Psihologija izbeglištva, Beograd: Nauka, 215–227.

Veljković, Đurić 2003: J. Veljković, Z. Đurić, *Psihodrama i sociodrama*, Beograd, BMG.

Veljković, Đurić 2003: J. Veljković, Z. Đurić, *Psihodrama i sociodrama*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

Veljković, Đurić 2004: J. Veljković, Z. Đurić, *Psihodrama u stripu*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

Veljković 2014: J. Veljković, *Psihodrama i promena*, Beograd, Zadužbina Andrejević.

Драгана В. Станимировић*
Бранка Ђ. Јаблан
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915949S

Прегледни рад

ОГРАНИЧАВАЈУЋИ И ПОДСТИЦАЈНИ УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ ПОТЕНЦИЈАЛА ДВОСТРУКО ИЗУЗЕТНЕ ДЕЦЕ**

Увод

У научној и стручној литератури постоји сагласност да:

- Изузетност (различитост) је један од критеријума да се дете сврста у Х.
- Развој Х детета је дисонантан.
- Х изазива и одушевљење и страх.
- Емпиријски подаци о социјалној дистанци према Х доследно показују да вршњаци испољавају малу дистанцу у односима који захтевају низак степен интимности (да се друже у школи и ван школе), а велику у односима високог степена блискости (нпр. да склопе брак).
- Уколико њихове образовне потребе нису адекватно задовољене, Х деца испољавају социјалне и емоционалне проблеме.

Ко су Х деца? Неко ће рећи 'даровита', неко 'ометена'. Доиста, сваки од ових исказа или података односи се и на ометену и на даровиту децу. Ипак, ретки су они који ће поменути и прву и другу. Још су ређи они који ће помислити на децу која су истовремено и даровита и ометена. Управо ова *двоструко изузетна деца* и услови за развој њихових потенцијала су предмет нашег интересовања.

Даровитост – даровита деца

Мада је о даровитој деци писао Коменски још у XVII веку, сматра се да су појам даровитост у науку увели Френсис Голтон (Galton) и Луис Терман (Terman) крајем XIX и почетком XX века. Оба научника сагледавала су даровитост као једнодимензионални феномен одређен

* gaga.stani@gmail.com

** Рад је реализован у оквиру пројеката „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2011-2014.

висином опште интелектуалне способности. Према интелектуалним способностима деца су распоређена на нормалној кривој тако што је највише просечних (средишњи део), а подједнак број је исподпросечних (леви крај) и изнадпросечних (десни крај криве). Према овом схватању, даровито дете има IQ изнад дефинисане границе (према Терману изнад 135).

Из теорија интелигенције које сматрају да постоји више независних интелектуалних способности или фактора настали су домено-специфични модели даровитости (Кауфман, Штернберг 2008). Према овим теоријама даровита је она особа која постиже надпросечне резултате у некој специфичној интелектуалној способности. Овако схваћена даровитост је вишедимензионални феномен, али је једини критеријум и даље висока интелигенција (која је такође вишедимензионална).

За разлику од поменутих, новији модели наглашавају да даровите особе уз високе способности имају изузетна постигнућа у једном или више домена – академске вештине, способност руковођења, психомоторне способности, креативност итд., или да имају неке типичне карактеристике личности. Тако, према Винер даровита деца гаје истинску мотивацију за подручје у ком су надарена и показују знакове превремене развијености, а интерес им је толико јак да се граничи с опсесивним (Винер 2005). Неки аутори су покушали да даровитост опишу као систем одређених карактеристика особе које су у међусобној интеракцији. Према Рензулијевом моделу „три прстена", даровитост настаје као резултанта надпросечних способности, креативности и посвећености задатку (Рензули, Рајс 1985). Неки од ових системских теоретичара даровитости у моделе укључују и срединске детерминанте.

Развојне теорије, чак више од системских, истичу константну интеракцију унутрашњих и спољашњих чинилаца који могу утицати на појаву „даровитог понашања" (Кауфман, Штернберг 2008). Пример је тзв. Мултифакторски модел даровитости у коме Менкс (1986 према Кауфман, Штернберг 2008) варијаблама Рензулијевог модела додаје спољашње чиниоце: породица, школа, вршњаци итд. који су у интеракцији са унутрашњим.

Системско-развојна концепција даровитости коју су формулисали Чиксентмихаљи и сар. (1986: према Алтарас 2006) у први план ставља социокултурну и темпоралну природу талента. Према овом схватању, даровитост је резултат коме заједнички доприносе друштвена очекивања и индивидуалне способности и црте личности. Таленат чини спрега три кључна елемента: индивидуалних црта, културалних домена и друштвених поља у којима се одвија интеракција прва два.

Дакле, можемо констатовати да је превазиђено схватање по коме је даровитост повезана искључиво са интелектуалним способностима. Наиме, данас постоји консензус да је даровитост појава повезана са изузетним интелектуалним, или естетским или спортским, или … постигнућима.

Међутим, многа друга питања су још увек отворена: Да ли је у питању потенцијал или исход? Да ли је даровитост урођена или стечена? Које су детерминанте ове појаве? Постоји ли једна или више врста даровитости? Чини нам се да ће операционализација и проучавање разних врста даровитости једнога дана разрешити неке од ових дилема.

Више врста даровитости

Чињеница да се под даровитошћу подразумевају различите ствари, по нашем мишљењу, показатељ је да то није јединствен феномен, већ да постоји више врста даровитости. Међутим, сматрамо да су класификације које налазимо у литератури извршене на основу недовољно јасних критеријума или помињу само неке, а не све врсте даровитости.

Рубинштајн је даровитост дефинисао као способност преношења вештине и знања из области у област. Даровитост је испитивао преко резултата или продуката делатности, разликујући опште и посебне врсте даровитости чији се интензитет не може квантитативно одредити иако се потенцијали индивидуа очигледно разликују (Ђорђевић 1979).

Рензули (1986, 2005; према Алтарас 2006) разликује две врсте даровитости: „Школску даровитост“ (schoolhouse giftedness) и „креативно-продуктивну даровитост“ (creative-productive giftedness) и истиче да их треба стимулисати одређеним програмима који се међусобно разликују. Питамо се да ли, нпр., спортисти са изузетним постигнућима поседују школску, креативну или неку трећу врсту даровитости? Но, неспорно је да је Рензули направио „велики корак“ у проучавању врста даровитости који има апликативан значај за образовну праксу. У основи је разлика између дивергентног (креативног) и конвергентног мишљења које се негује у школи! Максић (2003) наводи да се у школи под даровитошћу најчешће мисли на интелектуалне способности и висока школска постигнућа. Даровито дете се најчешће описује као дете које има више интелектуалне и академске способности од других, што практично значи брже освајање виших степене интелектуалног развоја, већа предзнања за оно што се у школи учи, као и поседовање других широких знања о областима за које се вршњаци не интересују.

Овај кратак осврт на још недовољно истражене врсте даровитости завршићемо соломонском констатацијом Алтарас да без обзира на то што наука признаје више врста изузетних способности и интересује се за сву разноликост констелација у којима се оне појављују, са друштвено-практичног гледишта постоје – грубо речено – само два вида даровитости: актуализована и запуштена даровитост. Ако су услови подстицајни даровито дете ће актуелизовати своје потенцијале. Супротно, под неповољним условима долази до подбацивања даровите деце (Алтарас 2006).

Подбацивање - подбацивачи

Подбацивање се може дефинисати као дискрепанца између дететових потенцијала и ефикасности у одређеном домену. Нпр. академско подбацивање је дискрепанца између успеха у школи и способности детета.

Питање зашто нека талентована деца не напредују у школи је непријатно питање које окупира истраживаче дуги низ година. За неуспех се криви појединац, породице и/или школски фактори (Бејкер и остали 1998). Многа талентована деца признају да имају проблеме који ометају академско и социјално-емоционално функционисање. Дефинитивно, неуспех даровитих ученика је збуњујући феномен. Пречесто, без видљивог разлога, ученици који академски „обећавају“ не испуне очекиване нивое, фрустрирајући родитеље и наставнике (Витмор 1986). Легитимни проблеми постоје у одређивању да ли су ови ученици у већем ризику за друштвене или емоционалне проблеме од других ученика. Неуспех даровитих ученика остаје и даље енигма (Рајс, Мекоч 2000).

Јуркевич и Хромова уочавају да интелектуално даровита деца немају добар осећај за реалност што им ствара проблеме у каснијем професионалном и личном животу. Даровита деца често имају тешкоћа у комуницирању с вршњацима. Интересантан концепт за превазилажење оваквог стања исказан је у педагошкој методи стварања „развојног незадовољства” којим се подстичу дечје „борилачке способности” и олакшава самоактуализација интелектуално даровитих у социјалној средини (према Панов 2002, све према Шефер 2006).

Већина истраживача слаже се са чињеницом да су даровита деца преосетљива, било да је реч о психомоторном, чулном, интелектуалном, имагинативном или емоционалном домену. Испољавају више емпатије, имају софистицирано морално резоновање и израженији локус контроле (Портер 2005, према Симић 2012). Слажу се и да недостатак интереса или мотивације доводе до подбацивања даровите деце.

Следећи логику социјалног модела ометености, коју ћемо представити у следећем одељку, разлоге подбацивања не треба тражити у детету него у средини која намеће ограничења. Недостатак когнитивних изазова код ученика доводи до нефункционалности и ниже ефикасности него што су њихове реалне могућности. Даровита деца успешно решавају задатке који су формулисани тако да их интересују или ако су мотивисана на неки други начин.

Бити таленат у окружењу које не омогућава испољавање и развој дара јесте функционални хендикеп. Бити уз то потпуно свестан својих квалитета, значи нешто још много опасније. Такви млади људи често су захтевнији и у другим областима образовања изван уске зоне максималног испољавања даровитости, али и емотивно осетљивији (Мајић 2003).

Социјални модел ометености

Социјални модел ометености настао је половином прошлог века као антипод дотадашњем приступу особама са физичким или менталним оштећењима који су заговорници ове „нове парадигме“ назвали медицински модел. То није затворен теоријски систем са јасно дефинисаним елементима и структуром већ друкчији поглед на ометеност. Овај модел се мења под утицајем праксе и у зависности од социокултурних услова. Оно што је непроменљиво је логика модела и неки основни принципи.

Док медицински модел посматра хендикеп као стање које је унутар особе и настоји да га прикаже у облику медицинске дијагнозе, описујући симптоме, узроке, третман за лечење, прогнозу и превенцију, социјално-инклузивни модел посматра хендикеп као резултат шире физичке и социјалне средине (Станимировић, Рајовић 2005). Ометеност није проблем појединца, већ проблем друштва чији је задатак да уклони социјалне и физичке баријере са којима се суочавају особе са искуством ометености. Особа није ометена зато што има неко сензорно, телесно или когнитивно оштећење већ зато што се свакодневно суочава са физичким баријерама, недоступним информацијама, предрасудама… Дакле, ометеност није последица физичког и/или когнитивног дефицита појединца, већ последица/производ пропуста друштва да му/јој се обезбеде одговарајуће услуге. Студент не може да прати наставу зато што нема тумача за знаковни језик, а не зато што не чује; студенткиња не може да учи у читаоници зато што нема 'рампе' или зато што компјутери немају говорни или Брајев излаз, а не зато што не може да се попне уз степенице или зато што не види да чита.

Станимировић и Рајовић (2005) издвајају четири основна принципа која су заправо координате социјалног модела ометености. То су:

1. Принцип једнакости у приликама за учење и развој, што подразумева адаптацију окружења и развој система подршке.
2. Принцип нормализације који као критеријум нормалности не узима понашање већине или оно што се у култури сматра вредним, а што се у популацији ретко среће, већ како га Волфсенбергер (Wolfsenberger) одређује као коришћење средстава које дата култура вреднује да би се обезвређеним људима омогућило да живе животом који се у тој култури сматра вредним и да се вреднује њихова друштвена улога.
3. Принцип осетљивости за разноврсност индивидуалних карактеристика људи што укључује и препознавање њихових потреба.
4. Принцип уважавања посебних потреба који подразумева проналажење посебних путева за уважавање универзалних људских потреба.

У складу са савременим поставкама социјалног модела ометености издваја се конструкт подршке који подразумева скуп стратегија и ресурса, који имају за циљ унапређивање комплетног развоја и функционисања појединца (Лакасон и остали 2002). Сходно томе, свако дете има право на образовање које ће му омогућити да испуни своје потенцијале.

Двоструко изузетна деца

Уобичајено је да се ометеност, као нека врста „мањкавости“, позиционира на леви крај нормалне криве, као опозит даровитости која на десном крају ужива статус „изобиља“ (Станимитовић, Мијатовић 2012). Оне теорије даровитости које тврде да високе интелектуалне способности нису једини критеријум даровитости и да је IQ неких даровитих „само“ 120 (или према Рензулију најмање 115) руше „мит“ о њиховом екстремно десном положају на нормалној дистрибуцији. Са друге стране, социјални модел ометености бори се против стереотипа и предрасуда међу којима је и та да све ометене особе имају ниске интелектуалне способности (строго су лево), те да не могу бити (интелектуално) даровите. Подаци показују да се интелектуалне способности деце са сензорним и моторичким сметњама и оштећењима уистину дистрибуирају нормално као и код деце типичне популације. Упркос овим сазнањима, неки практичари још увек сматрају да су термини дефицит и даровитост неспојиви (Baum, Rizza & Renzulli 2006, према Рајс и остали 2014).

Двоструко изузетна деца, поред високих способности у неком домену, испољавају тешкоће у учењу, имају сензорну или моторну ометеност, дислексију, дефиците пажње, социоемоционалне тешкоће, поремећаје аутистичног спектра и веома често су преосетљива (Монгомери 2003). У употреби је и термин функционална талентованост који означава да је једна или неколико способности код детета израженија него код вршњака са истим типом ометености (Алтон 2003).

Важно је нагласити да двоструко изузетни нису једноставно даровити и ометени. Не само што је свако од ових стања разноврсно, већ је и њихова комбинација комплексна и јединствена за свако дете. Ипак, аутори који се баве овом проблематиком учинили су значајне напоре да пронађу „заједничке именитеље“ за објашњење функционисања ове деце и препоруке за рад са њима. У тим настојањима полазили су од специфичних образовних потреба даровите деце која имају: специфичне тешкоће у учењу; проблеме у говорно-језичкој комуникацији и социјалној интеракцији; сензорне и физичке сметње или оштећења; социоемоционалне проблеме или поремећаје понашања. Највише радова је посвећено групацији деце са специфичним тешкоћама у учењу, односно специфичним когнитивним склопом.

Многа деца имају високе способности у некој посебној области. Чини се да су те њихове високе способности развијене на уштрб осталих

које су ниске. Балансирање се успоставља као на клацкалици – неке способности су „горе“, а друге „доле“. Нпр. постоји тенденција да таленти који захтевају висок ниво реда имају низак ниво социјалних интеракција. Они могу бити музички таленти, одлични шахисти, математичари, врхунски индивидуални спортисти.

Неки двоструко изузетни ученици истовремено испољавају академске снаге и тешкоће у учењу, нпр. не могу да пишу док им је вербални ИQ изнад 130 (Асулајн и остали 2010). Тиме збуњују родитеље и наставнике који их оптужују да су лењи и да подбацују. Крајњи исход је да они не реализују своје потенцијале.

Када се даровитост и проблеми у учењу јаве истовремено они међусобно „поништавају“ једно друго, тако да дете може изгледати сасвим просечно. У неким доменима дете ће испољавати изузетне снаге, а у другима изузетне тешкоће. На тестовима способности имаће назубљен (цик-цак) профил. Око 80% даровите деце са тешкоћама у учењу јесу визуо-спацијални типови, те на WISC-u подбацују на задацима који захтевају секвенцијалне вештине попут аритметике. У школи се препознају по томе што се истичу у дискусијама, али имају проблем да своје мисли „ставе“ на папир, отежено читају и спорије обављају основне рачунске операције. Слабе организационе способности и стратегије учења доводе до осећања фрустрираности и везивање негативних емоција за одлазак у школу. Једна група ученика осећање неадекватности и фрустрације покушава да прикрије агресивним и нападним понашањем, док се други повлаче у себе, сањаре и не обраћају пажњу на дешавања током часа. Неки ученици имају широк спектар интересовања, док други детаљно истражују једну област (Stjuart 2003, према Симић 2012).

Занемаривање даровитости двоструко изузетне деце

Изузетна деца су под ризиком да се код њих појаве социјалне и емоционалне тешкоће, подбацивање у школи и последично у животу ако наставници и саветодавци немају пуну свест о њиховом постојању и потреби за подршком (Рајс и остали 2014). Услед парадоксалних потреба које ова деца имају, многи наставници често одбијају да прихвате да деца с ометеношћу могу стварно бити даровита и талентована (Фоли-Никпон и остали 2011).

Корн (1986, према Стер 2003) наводи да ученици са оштећењем вида наглашавају потребу да буду успешнији од даровитих ученика без оштећења вида како би могли да буду препознати као даровити од стране наставника. Испитаници који су идентификовани као двоструко изузетни налазе да је мања вероватноћа да их у школи опажају као ученике с високим способностима него вршњаке сличних способности (Мајне 1990). Штавише, већа је вероватноћа да их наставници негативно опажају (Рајс и

остали 1997) јер често атипична понашања, која се јављају код деце даровите у једној или више области, приписују пре ометености, него даровитости (Станимировић, Мијатовић 2012).

Могући чиниоци занемаривања даровитости двоструко изузетне деце су: родитељима и професионалцима је тешко да схвате да дете може да функционише унутар две области изузетности, недостатак искуства наставника, тешкоће у вези са инструментима за процену, додатни трошкови (Џонсон, Корн 1989), као и стереотипна очекивања о развојном заостајању, непотпуне информације о детету и недостатак прилика за евидентирање супериорних способности (Whitmore & Maker 1985, према Шенг-Пинг, Енгу 1992).

Монгомери указује да они који покушавају да премосте јаз између даровитости и посебних потреба имају тешкоће у прикупљању података, јер предмет њиховог истраживања „пада између две столице“ и популација двоструко изузетних је сувише мала. Са становишта интервенција очигледнија је неопходност подршке посебним потребама него даровитости која се опажа као добит. Даровитост и ометеност могу да пониште једна другу (Монгомери 2003).

Двоструко изузетна деца имају високе способности и истовремено имају неке тешкоће. Често тешкоће ометају ефикасно испољавање високих способности. То не значи да су сва двоструко изузетна деца подбацивачи. Али, већа је вероватноћа да двоструко изузетна деца не манифестују своје високе потенцијале него деца истих способности која немају неко оштећење/ометеност. Подбацивање се код ове деце јавља зато што оштећење може да ограничи њихов ентузијазам и интересе (Шенг-Пинг, Енгу 1992). Може бити и резултат ниских очекивања родитеља и наставника. Ситуација се погоршава када дете интернализује та ниска очекивања или, што је још горе, постане амбивалентно у погледу селф-ефикасности, што може да резултира социјално-емоционалним проблемима и поремећајем понашања.

У пракси се често дешава да даровитост бива двоструко маскирана – ометеношћу, али и подбацивањем, које се често среће код ометених, даровитих ученика, као последица стављања оштећења испред потенцијала (Станимировић, Мијатовић 2012). Исход је да наставници двоструко изузетне ученике са специфичним тешкоћама у учењу опажају као просечне (високе и ниске способности се потиру), а ученике са сензорним, моторичким, телесним или проблемима у комуникацији и социјалној интеракцији као ометене. Последица је да за „просечне“ не модификују наставне садржаје и задатке, док за ове друге то чине узимајући у обзир само тип оштећења или врсту ометености.

Положај двоструко изузетне деце која реално имају социо-емоционалне проблеме или поремећаје понашања чија даровитост није препозната је посебно деликатан. Код многе даровите деце понашање које изгледа као поменути поремећаји или као поремећаји пажње, последица је

досађивања и незаинтересованости. Та деца не само што нису препозната као даровита, већ добијају „негативне етикете“.

Погрешне и двојне дијагнозе даровитих

Веб и сарадници (2005) описују како се даровитост може заменити с појединим психијатријским поремећајима: ADHD (поремећај пажње с хиперактивношћу), биполарни афективни поремећај, OCD (опсесивно-компулсивни поремећај), депресија итд. И обрнуто – како даровити својим високим способностима могу прикривати симптоме.

Нпр. даровита деца често испољавају понашања као што су немир, непажња, импулсивност, повишену активност или сањарење – све оно што DSMIV- TR наводи као понашања типична за ADD/ADHD. Поменуте дијагнозе исправно је поставити само ако: у свакој од две категорије постоји присутно 6 од 9 карактеристика, симптоми су се појавили пре седме године живота, трају најмање шест месеци и испољавају се у две или више ситуација, имају негативан утицај на дете „до степена лоше прилагодљивости и неконзистентности с нивоом развоја“ (Веб и остали 2005).

Важно је рећи да нека даровита деца заиста имају ADD/ADHD. Она показују изузетне способности када су високо мотивисана и ситуација је структурирана, док некада не могу да ураде ни најједноставније задатке. У образовном процесу треба омогућити подршку њиховој даровитости, као и даровитости сваког детета које је као такво идентификовано.

Идентификација двоструко изузетне деце

За идентификацију даровитих користе се различити стандардизовани тестови интелигенције, упитници и чек-листе с дефинисаним когнитивним и некогнитивним особинама личности. У савременој психологији даровитости препоручује се употреба композитних тестова интелигенције, техника за процену ванинтелектуалних способности (креативности, способности руковођења, психомоторних вештина…) и додатних алтернативних метода (тестови извођења, портфолио…).

Поменули смо да један од разлога занемаривања даровитости двоструко изузетне деце представљају тешкоће у вези са инструментима процене. Тешкоће се односе на адаптацију инструмената и поступка испитивања, стандардизацију тестова и израду тестовних норми, као и интерпретацију резултата (јер искуство ометених и неометених није увек исто). Стога у првом кругу тријаже критеријум треба снизити за једну стандардну девијацију. Захтев за укључивање ванкогнитивних аспеката и алтернативних начина процене у овој популацији је императив.

Студије случаја двоструко изузетне деце дају прецизнију слику о профилу њихових потенцијала и тешкоћа. У процени је важно применити тестове који мере различите врсте интелектуалних и академских способности. Анализа скатера је кључна за разумевање снага и слабости ових ученика и указује на подручја њихове даровитости. Квалитативна анализа треба да садржи могуће разлоге високих и ниских резултата, као и дискрепанце између ефикасности и потенцијала на појединим суптестовима.

Динамичка процена је веома успешан начин за идентификовање даровите деце која потичу из сиромашних социоекономских средина и деце са посебним потребама (Борланд, Рајт 1994). Заснована је на појму зоне наредног развоја и фокусира се на способност детета да реши задатак уз помоћ.

Родитељи и вршњаци виде дете у мноштву разноврсних ситуација. Од њих могу да се добију корисне информације. Они могу препознати сигнале атипичног детета … и то далеко пре поласка у школу.

Висока хетерогеност у погледу развоја способности и вештина код двоструко изузетне деце представља узрок проблема у идентификацији и креирању курикулума, услед чега се све више инсистира на системским и еколошким приступима како у начину процене дететових потенцијала, тако и у области дизајнирања педагошког плана и избора компетенција које треба развијати. Ови приступи негују значај ране процене потенцијала детета и укључивања наставника и родитеља у овај процес као кључне факторе који могу довести до подизања самопоштовања и успеха у академском и социјалном контексту особа које су и даровите и ометене (Станимировић, Мијатовић 2012).

Подршка двоструко изузетној деци

Међу даровитим ученицима има и оних са различитим тешкоћама и проблемима у учењу, комуникацији, понашању, емоционалној сфери. Различите тешкоће неких ученика сличне су свуда у свету, без обзира на социјално-културне услове у којима живе. Неопходно је да се за сваког даровитог ученика и адолесцента који има одређени проблем нађе право решење, „кључ“ за разумевање и „формула“ за превазилажење његовог проблема (Ђорђевић, Максић 2005). Важно је додати да је за даровиту децу која имају неко сензорно, моторичко или телесно оштећење то такође потребно чинити и у пракси. Изгледа да је деци с овим врстама оштећења/ометености теже „признати“ статус даровитог детета. Могуће је да видљива оштећења лакше скривају даровитост.

Покушај дефинисања даровитог детета указује на хетерогеност ове категорије деце у погледу испољених способности, постигнутог успеха и социоемоционалне зрелости, што има за последицу разноликост њихових васпитних и образовних потреба (Максић 1998). Комплексност васпитних

и образовних потреба двоструко изузетне деце је још већа, јер су оне истовремено условљене врстом даровитости и степеном и врстом ометености. Разлике међу овом децом намећу и различите прилазе и методе у раду са њима.

И родитељи и стручњаци су склони да већу пажњу поклањају сметњама него даровитости двоструко изузетне деце. Чак и кад се препозна њихова даровитост постоје проблеми да им се обезбеди одговарајућа подршка. Ученици који су идентификовани као и даровити и са неком врстом ометености налазе да су школе слабо опремљене да би изашле у сусрет њиховим двојним потребама (Мајне 1990). Ипак, постоје бројни примери двоструко изузетних ученика који су реализовали своје потенцијале захваљујући ентузијазму наставника који су пожртвовано са њима радили.

Данас се све већа пажња поклања организовању формалне подршке даровитој деци. Осмишљавају се и посебни програми за даровите. Ово отвара питања: Да ли двоструко изузетна деца треба да буду укључена у те програме? Да ли само за њих треба осмислити програме? Који образовни услови су најпогоднији за двоструко изузетну децу? Да ли њима треба омогућити прескакање разреда? Када треба почети са организованом подршком овој деци?

У развоју малог детета и његових потенцијала кључну улогу имају родитељи. За двоструко изузетно дете важно је да родитељи с њим проводе више времена, а још је важније да бављење дететом буде квалитетно. Препознавање сигнала даровитости је нужан, не увек и довољан, услов да родитељи подигну ниво очекивања од свог детета, а да на њега не врше притисак који води развијању психосоматских симптома. У програмима треба да се планира партиципација родитеља, њихова улога у пружању бриге и подршке детету у партнерском односу са професионалцима.

Шенг-Пинг и Енгу скрећу пажњу да је пре примене било које стратегије или сервиса подршке даровитој деци са оштећењем вида неопходно проценити визуелне функције јер оне намећу специфичне изазове у развоју њихових вештина и способности (Шенг-Пинг, Енгу 1992). Исто се може рећи и за функције других органа или делова тела. При томе је битно сагледати могућност употребе резидуалних капацитета оштећене функције.

Традиционални образовни систем означава се као главни кривац за спутавање слободе даровите деце да актуализују своје потенцијале. Усмерен је на просечног ученика, наставни садржаји нису интересантни даровитом детету коме је у школи досадно. Зато је овакво дете непажљиво и омета друге ученике. То је начин на који оно наставницима шаље сигнале да су његове сазнајне потребе (које су веће него потребе вршњака) незадовољене.

Инклузивно образовање подразумева уважавање и задовољавање образовних потреба по мери сваког детета, те треба да омогући квалитетно

образовање за сву укључујући и двоструко изузетну децу. У инклузивној школи са мотивисаним и обученим наставницима могуће је задовољити обе врсте образовних потреба двоструко изузетне деце (Монгомери 2003). Образовна подршка за ову децу тиче се успешнијег педагошког вођења, прилагођавања школских планова и програма њиховим могућностима, стварања повољније климе за прихватање ове деце и младих у средини у којој се налазе, коришћења и даљег развоја њихових изванредних потенцијала. Битно је да наставници који раде са двоструко изузетном децом буду свесни њихове осетљивости и да подржавају њихова интересовања. У складу са тим, акценат би требало ставити на проширење могућности за развој професионалаца и свести о овој деци (Фоли-Никпон и остали 2013).

Успешан наставник ће даровитом ученику са тешкоћама у учењу указати на ширу слику и на сврху онога што учи. Организоваће наставу на креативан начин уз коришћење асистивне технологије која ће ученику омогућити да се што једноставније изрази. Требало би елиминисати буку и остале дистракторе у највећој могућој мери, а приликом писменог тестирања дозволити им да раде дуже због слабог управљања временом и високог степена анксиозности. Препоручује се усмено испитивање ових ученика и успостављање контакта очима приликом саопштавања нечег важног. Пожељно је да седе у првим клупама (Stjuart 2003, према Симић 2012).

Једнакост прилика за учење и развој је стварна само ако ученик добија задатке и упутства која одговарају нивоу његове спремности, интереса и профила. Двоструко изузетна деца треба да добију индивидуални образовни план. Овај документ мора да буде развијен и за даровито дете, нпр. са оштећењем вида како би оно имало своје место у разреду или напредном програму за даровиту децу. Фокус ІОР треба да је на потенцијалима (Рајс и остали 2014). На тај начин наглашавају се предности које подижу ниво самопоштовања, утичу на социјалну партиципацију (Монгомери 2003), али и на задовољење образовне каријере двоструко изузетне деце.

ІОР не значи издвајање ученика из разреда и индивидуалан рад, већ напротив укључује разноврсне облике рада: фронтални или групни с унапред осмишљеним диференцираним задацима, рад у пару који подстиче кооперативност или подучавање и омогућава бољу социјализацију и прихваћеност. Важно је да свако дете учествује у свакој активности. За децу са оштећењем вида или моторичким сметњама потребно је адаптирати материјале, начин испитивања, време. Ова деца морају овладати компензаторним вештинама у ресурс центрима или ресурс собама у оквиру инклузивне школе. Диференцирани задаци треба да су изазовни, ни сувише лаки који не могу да мотивишу, ни сувише тешки који изазивају фрустрацију. Треба да одговарају интересима ученика и да подстичу његову креативност и таленте. Добро осмишљене ваннаставне активности

треба да омогуће развијање других интересовања и/или евентуалних других талената.

Закључак

Образовање двоструко изузетне деце не може се посматрати ван општег образовног контекста, и треба да буде засновано на уважавању и задовољавању потреба за неопходном образовном подршком како би ова деца испољила своје потенцијале. Образовна подршка планира се на основу рано спроведене процене и ране идентификације. Посебан значај се придаје еколошком приступу у начину процене дететових потенцијала. Еколошки приступ се фокусира на прогресивне интеракције између детета и света који га окружује и контекстуализацију учења и наставе.

Добијени показатељи ће одредити: успешније педагошко вођење, диференцирану и индивидуализовану наставу, израду ИОП-а, партиципацију родитеља, стварања повољније климе за прихватање двоструко изузетне деце и младих у средини у којој се налазе, коришћење и даљи развој њихове даровитости.

Литература

Алтарас 2006: A. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*, Beograd – Pančevo: Društvo psihologa Srbije – Centar za primenjenu psihologiju – Mali Nemo.

Алтон 2003: S. Alton, „Gifted children with down's syndrome: A contradiction in terms?“, In D. Montgomery (ed.), *Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*, London: David Fulton Publishers, 189-206.

Асулајн и остали 2010: S. G. Assouline, M. Foley-Nicpon & C. Whiteman, „Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disabilities", *Gifted Child Quarterly, 54*, 102-115.

Бејкер и остали 1998: J. A. Baker, R. Bridgep & K. Evans, „Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors', *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 5–15.

Борланд, Рајт 1994: J. H. Borland & L. Wright, „Identifying young potentially gifted, economically disadvantaged students“, *Gifted child quarterly, 38*, 164-171.

Ђорђевић 1979: Б. Ђорђевић, *Индивидуализација образовања даровитих*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Ђорђевић, Максић 2005: Б. Ђорђевић и С. Максић, „Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету“, *Зборник Института за педагошка истраживања,* год. XXXVII, 1, 125-147.

Фоли-Никпон и остали 2011: M. Foley-Nicpon, A. Allmon, R. Sieck & R. D. Stinson, „Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?" *Gifted Child Quarterly, 55*, 3-17.

Фоли-Никпон и остали 2013: M. Foley-Nicpon, S. G. Assouline & N. Colangelo, „Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What?", *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 169-180.

Џонсон, Корн 1989: L. Johnson & A. L. Corn, „The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities", *Roeper review 12*(1), 13-28.

Кауфман, Штернберг 2008: S. B. Kaufman & R. J. Sternberg, „Conceptions of giftedness", U S. Pfeiffer (ed.), Handbook of giftedness in children, New York: Springer, 71-91.

Лакасон и остали 2002: R. Luckasson, S. Borthwick-Duffy, W. H. Buntinx, D. L. Coulter, M. C. Ellis, A. Reeve, R. L. Schalock, M. E. Snell, D. M. Spitalnik, S. Spreat & M. J. Tasse´, *Mental retardation: Definition,classification, and systems of supports*, 10th ed., Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Мајић 2003: В. Мајић, „Талентовани ученици у регуларном курикулуму", у: С. Крњајић (ур.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Інститут за педагошка истраживања, 57-64.

Максић 1998: С. Максић, *Даровито дете у школи*, Београд: Інститут за педагошка истраживања.

Максић 2003: С. Максић, „Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи", у: С. Крњајић (ур.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Інститут за педагошка истраживања, 51-56.

Мајне 1990: S. Minner, „Teacher evaluations of case descriptions of LD/ gifted children", *Gifted Child Quarterly, 34*, 37-39.

Монгомери 2003: D. Montgomery, Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality, London: David Fulton Publishers.

Рајс и остали 2014: S. M. Reis, S. M. Baum & E. Burke, „An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications", *Gifted child quarterly, 58*(3), 217-230.

Рајс, Мекоч 2000: S.M. Reis & D. B. McCoach, „The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?" *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170.

Рајс и остали 1997: S. M. Reis, T. W. Neu & M. J. McGuire, „Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved", *Exceptional Children, 63*, 463-479.

Рензули, Рајс 1985: J. Renzulli & S. Reis, The schoolwide enrichment model: A cooperative plan of educational exellence, Connecticut: Mansfield Center, Creative learning press.

Симић 2012: N. Simić, „Darovitost – izazovi pri definisanju, identifikaciji i obrazovanju darovitih osoba", *Pedagogija*, god. LXVII, 4, 505-516.

Стер 2003: R. Star, „Show me the light - I can't see how bright I am: Gifted students with visual impairment“, In D. Montgomery (ed.), *Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*, London: David Fulton Publishers, 93-109.

Станимировић, Мијатовић (2012): D. Stanimirović i L. Mijatović, „Dvostruka izuzetnost: da li su ometenost i darovitost (ne)spojive?“ U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 14-16. septembar, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 76-80.

Станимировић, Рајовић 2005: Д. Станимировић и В. Рајовић, „Ка социјално-инклузивном приступу особама ометеним у развоју“, у: Д. Бранковић (ур.), *Наука и образовање*, Бања Лука: Филозофски факултет, 209-218.

Шенг-Пинг, Енгу 1992: L. Shang-Ping & S. Angoo, „The gifted-visually handicapped child: Review of literature“, *Proceeding: Annual meeting of the Mid-South Education Research Association*, Noxville, nov. 1992, 1-26.

Шефер 2006: Ј. Шефер, „Приступи даровитости и креативности у словенским земљама“, *Зборник Института за педагошка истраживања,* год. 38, 1, 60-77.

Винер 2005: E. Winner, Darovita djeca – mitovi i stvarnost, Buševac: ostvarenje.

Веб и остали 2005: J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan & F. R. Olenchak, *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Витмор 1986: J. R. Whitmore, „Understanding a lack of motivation to excel”, *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.

Gorjana D. Koledin*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915965K

Kratko saopštenje

RAZLIKE IZMEĐU DAROVITIH I NEDAROVITIH U INTENZITETU I VRSTAMA ISPOLJAVANJA SOCIJALNO NEPRIHVATLJIVOG PONAŠANJA

Pojmovna određenja

U pokušaju pojmovnog određenja darovitosti potrebno je naglasiti da ne postoji jedinstvena definicija ovog fenomena, već postoji niz kriterija po kojima se procjenjuje da li je neko darovit ili nije. Često se pojam darovitosti izjednačava sa nizom sličnih pojmova kao što su kreativnost, genijalnost i talenat. Navedeni pojmovi su dosta srodni pojmu darovitosti, ali se ne mogu upotrebljavati kao sinonimi, jer imaju drugačije značenje.

Istorijski analizirano, u Goltonovoj koncepciji darovitost je operacionalizovana kao ekstremno odstupanje od prosjeka u postizanju eminentnosti, pri čemu je eminentnost izjednačena sa naslijeđenom prirodnom sposobnošću. Terman je darovitost izjednačio sa visokom inteligencijom, a inteligenciju sa postignućem na testu, te se smatra pristalicom shvatanja da je darovitost ono što mjere testovi inteligencije. Kenzuli iznosi shvatanje da je darovitost spoj kreativnosti, iznadprosiječnih sposobnosti i posvećenosti zadatku (Gollageher i Courtright 1986: Altaras 2006).

Božin (2009) navodi da se danas, uprkos brojnim kritikama, koristi psihometrijsko određenje pri čemu je darovitost izjednačena sa visokim opštim intelektualnim sposobnostima, s tim što i za visoke intelektualne sposobnosti postoje različiti kriteriji koje zagovaraju različiti autori. U tom kontekstu, za Termana je darovita osoba ona koja ima IQ veći od 140, a za Holingvortovu je darovita osoba ona koja ima IQ veći od 130. Neki autori smatraju da je darovita osoba pak ona koja ima IQ veći od 120.

Tanenbaum (Tannenbaum 2002; Božin 2009) navodi dva kriterija na osnovu kojih se procjenjuje da li je neko darovit ili nije i to kvalitativni i kvantitativni. Na osnovu prvog kriterija darovita je ona osoba koja je u stanju da postigne nešto što je izuzetno (rješava izuzetno teške zadatke, uradi neko izuzetno djelo itd.), dok bi prema drugom kriteriju darovita osoba bila ona koja na određenom području cijenjene ljudske djelatnosti ostvaruje nešto što može da postigne samo izvjestan broj pojedinaca.

Na osnovu do sada iznesenog moguće je izvesti zaključak je da darovitost skup osobina koje omogućavaju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosiječan uspjeh u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi, a

* gorjana.koledin@ffuis.edu.ba

karakteristike darovitih su: iznadprosiječno razvijene sposobnosti, specifične osobine ličnosti, motivacija za rad i kreativnost.

Kvaščev (1976) navodi tri ključne teorije u objašnjenju stvaralačkog procesa: psihoanalitiča, asocijativna i geštaltistička teorija stvaralaštva.

Psihoanaliza je imala direktan uticaj na umjetničke pravce u tridesetim i četrdesetim godinama XX vijeka. „Metod slobodnih asocijacija je bio korišćen kao put ka sopstvenom nesvensnom, a doživljene predstave i asocijacije umetnici su pokušavali izvorno da prenesu na svoja platna ili pak zapišu, izbegavajući racionalno. Smatrali su da se time dostiže najhumanije, opšteljudsko i apolitično“ (Đokić 2007: 20).

U osnovi svih psihoanalitičkih rasprava o darovitosti i stvaralaštvu nalazi se pojam sublimacije. Sublimacija je mehanizam odbrane koji podrazumijeva okretanje infantilnog seksualnog ili agresivnog impulsa od njegove društveno neprihvatljive namjere ka prihvatljivoj. Sublimacija je deriviranje seksualne energije prema višim psihičkim funkcijama i služi imaginarnom zadovoljenju želja. Funkcija sublimacije jeste u oslobađanju od pritiska nesvjesnih i potisnutih tendencija koje prijete da naruše ravnotežu u ličnosti.

Osnovi stav psihoanalize u odnosu na stvaranje umjetničkog djela jeste da je „stvaralaštvo objektivizacija, najčešće u preobraženom obliku, potisnutih želja ili kompleksa, i kao takvo služi imaginarnom zadovoljenju tih želja“ (Kvaščev 1976: 71). Psihoanalitičari smatraju da je osnovna funkcija umjetničkog djela da objektizuje neke lične komplekse i time oslobodi umjetnika od njihovih pritisaka, te da izazove olakšanje, pročišćenje ili katarzu. Istu funkciju ima i umjetničko djelo u odnosu na doživljaj posmatrača.

Asocijativna teorija stvaralaštva kreativni proces objašnjava kao proces povezivanja ideja koje su udaljene jedna od druge. U osnovi ove teorije su tri asocijativna mehanizma. Prvi se odnosi na sposobnost srećnih otkrivanja slučajem. „Dve ideje koje se nalaze u realciji mogu se zajedno javiti u svesti zbog toga što objekti izazivaju ove ideje koje se javljaju slučajno u sredini“ (Kvaščev 1976: 92). Drugi mehanizam je sličnost u kom asocijativni elementi mogu biti evocirani u kontinuitetu kao rezultat sličnosti. Treći proces je medijacija pri čemu se zahtijeva da se asocijativni elementi mogu evocirati putem dodira na osnovu medijacije zajedničkih elemenata.

U osnovi geštaltističke teorije stvaralaštva je shvatanje da je najbitniji momenat stvaralačkog mišljenja reorganizacija problema usmjerena na pronalaženje novih rješenja, te na otkrivanje novih veza i odnosa zadatatka.

Različiti autori navode niz različitih osobina koje su karakteristične za darovite pojedince u odnosu na ostalu populaciju. U tom kontekstu Altaras (2006) darovito dijete opisuje kao intelektualno radoznalo, sa jakim motivom za postignućem i većom istrajnošću u ostvarivanju postavljenih ciljeva. Često im se pripisuje i izražen perfekcionizam i nezavisnost koja podrzumijeva socijalnu nezavisnost u smislu da se toleriše samoća sa jedne strane, ali i intelektualno-moralna nezavisnost u smislu autonomnog i nekonformističkog mišljenja i

ponašanja, sa druge strane. Za njih je karakteristična i preosjetljivost koja se javlja u pet modaliteta: psihomotorna, čulna, intelektualna, imaginativna i emocionalna.

Prema Božinu (2009) darovita djeca su ona koja ispoljavaju sljedeće tri tipične karakteristike:

1) Ranije sazrijevanje u odnosu na vršnjake, što znači da ranije počinju da uče, a uče i napreduju brže, zbog visokih intelektualnih sposobnosti;

2) Teže da napreduju u spostvenom ritmu, pri čemu im je potrebna minimalna pomoć ili podrška;

3) Imaju veoma visoku i istrajnu motivaciju za ovladavanje određenim problemima.

Hozić (2008) takođe navodi karakteristike koje darovitu djecu izdvajaju od prosječne i ispodprosječne. Darovita djeca brže uče i na kvalitativno drugačiji način. Veći dio uče samostalno, pri čemu je za njih otkrivanje novog znanja uzbudljivo i motivaciono, što ih „tjera“ da idu korak dalje u odnosu na svoje vršnjake prosječnih sposobnosti. Odbijaju instrukcije odraslih, jer samostalno žele naći strategiju za učenje. Nezainteresovani su sa pojedinosti i neuredni u stvarima koje smatraju nevažnim. Tuđe greške ispravljaju nemilosrdno, čak i kada je riječ o nadređenim osobama. Često su tvrdoglavi i neskloni saradnji. Introvertniji su od prosječnih vršnjaka i radije komuniciraju sa starijim od sebe, pa često nisu miljenici ni vršnjaka, a ni nastavnika. U socijalnoj izolaciji, kojoj su radi navedenog izloženi, razvijaju posebnu i povećanu osjetljivost i emocionalnu nestabilnost. Nesklad unutar njih i frustracija zbog nezadovoljenih potreba (prirodnih i društvenih) darovitu djecu čini veoma rizičnom populacijom za kasnije asocijalna ponašanja.

Kao što je već u prethodnom tekstu naglašeno, jedna od navedenih karakteristika darovitosti jeste kreatvinost. U osnovi kreativnosti je divergentni način mišljenja, koji podrazumijeva proces proizvodnje neobičnih, udaljenih ideja, a uz doprinos autonomne motivacije, odgovarajućih osobina ličnosti i pogodnih okolnosti može predstavljati polazište za stvaranje nečeg novog i značajnog. Kreativan pojedinca ima razvijenu sposobnost rješavanja problema na neuobičajen način, dok osobe sa visokom inteligencijom, stvaralačkim opredjeljenjem i divergentnim sposobnostima teže da pobjegnu od nametnutog zadatka, da sami sebi postavljaju lične zadatke, bez straha da će pogriješiti.

Visoka motivacija, koja je povezana sa visokom kreativnišću, podrazumijeva različite pristupe i načine rješavanja problema, koji nužno ne moraju biti po pravilima i normama koje nameće socijalno okruženje. Divregentno mišljenje pomaže pojedincu da razvije originalan način zaobilaženja moralnih pravila, dok im kognitivna fleksibilnost omogućava uvjerenost u ispravnost svojih postupaka, čak i kada ih društvo osuđuje kao socijalno neprihvatljive.

Pod socijalno neprihvatljivim ponašanjem se podrazumijeva ponašanje kojim se krše pravne i moralne norme određenog društva i koje kada je društveno vidljivo, izaziva spontano i organizovano društveno reagovanje u

namjeri da se zaštite društvena dobra i vrijednosti, a time i akteri takvog ponašanja.

Ono što je zajedničko za sve oblike socijalno neprihvatljivog ponašanja je to što su društveno neodobrena i izazivaju društveno reagovanje sa ciljem da se redukuju. Pored toga, osim izvjesnih specifičnosti, za najveći broj oblika takvog ponašanja zajedničko je to što imaju podlogu u nepovoljnim uslovima socijalnog okruženja, ali i specifičnim psihološkim karakteristikama prestupnika, pri čemu se kao etiološki faktori navode agensi socijalizacije (porodica, škola, vršnjaci, mediji itd.), osobine ličnosti i određeni genetski faktori. Karakteristična je i međusobna povezanost između različitih oblika prestupništva – jedni druge izazivaju, a nekada i direktno uzrokuju.

Istraživanja različitih autora su već potvrdila vezu između socijalno neprihvatljivog ponašanja i darovitosti. Nađena je statistički značajna povezanost između kreativnosti i nepoštenog ponašanja, pri čemu su kreativni ispitanici znatno skloniji varanju u odnosu na nekreativne ispitanike. Kreativnost se pokazala kao značajan prediktor nepoštenog ponašanja (Gino i Ariley 2010).

Ajzenk (1997) ističe da su istraživanja pokazala da izrazito visoke skorove na dimenziji psihoticizma (koja se odnosi na smanjenu sposobnost prilagođavanja socijalnim normama društva) postižu kriminalci (Eysenck i Gudjonsson 1988), te kreativne osobe i geniji (Simonton 1994), pri čemu ističe da je ova veza dokazana na nivou korelacija i da je potrebno dodatno je ispitati, ali i to da je neosporna činjenica da ona postoji.

Vezu između kreativnosti i kriminalnog ponašanja pronašao je i Eisenmen (2010). Osobe koje pokazuju visok nivo „postignuća“ u različitim kriminalnim aktivnostima postižu visoke skorove i na testovima kreativnosti.

Koncepcija istraživanja

Kao što je već navedeno, darovitost je u ovom radu definisana kao skup osobina koje omogućavaju pojedincu da doslijedno postiže izrazito iznadprosiječan uspjeh u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi, dok su karakteristike darovitih iznadprosiječno razvijene sposobnosti, specifične osobine ličnosti, motivacija za rad i kreativnost. Socijalno neprihvatljivo ponašanje je definisano kao ponašanje kojim se krše pravne i moralne društvene norme i koje, kada je društveno vidljivo, izaziva spontano i organizovano društveno reagovanje u namjeri da se zaštite društvena dobra i vrijednosti, ali i akteri takvog ponašanja.

S obzirom na prirodu fenomena darovitosti, sa jedne strane i socijalno neprihvatljvog ponašanja, sa druge strane, osnovni problem istraživanja se odnosi na ispitivanje razlika između darovitih ispitanika i onih koji nisu u odnosu na vrste i intenzitet ispoljavanja različitih oblika socijalno neprihvatljivog ponašanja.

Krenulo se od pretpostavke da će daroviti ispitanici češće ispoljavati one oblike socijalno neprihvatljivog ponašanja koji se odnose na kršenje različitih

moralnih normi i na nekonformističko ponašanje, u odnosu na ispitanike iz kontrolne grupe.

Uzorak je činilo 315 ispitanika, studenata različitih fakulteta. Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe i to studenti akademija (20,32%), koji su tretirani kao grupa darovitih i studenti drugih fakulteta (79,68%), koji su tretirani kao kontrolna grupa.

Instrument korišten u istraživanju je skala za ispitivanje socijalno neprihvatljivog ponašanja (Koledin 2013) koju čini 25 stavki čiji sadržaj se odnosio na različite oblike socijalno neprihvatljivog ponašanja, a ispitanici su odgovarali u skladu sa tim koliko često su manifestovali navedene oblike ponašanja. Alfa-Kronbah koeficijent skale iznosi 0,953, što upućuje na zaključak da je pouzdanost veoma visoka.

Primijenjeni statistički postupak je kanonička diskriminativna analiza.

Rezultati

Vrijednosti aritmetičkih sredina za obje grupe prikazane su u tabeli 1. Dobijeni rezultati pokazuju da su ispitanici iz grupe darovitih najviše skloni konzumiranju alkohola i cigareta, te u nešto manjem procentu bježanju iz škole, nepoštovanju pravila i konzumiranju droga. Najmanje prihvaćene stavke iz skale za ovu grupu se odnose na pripadanje kriminalnim grupama, prodaju ukradene imovine, krijumčarenje i prodavanje droge, te organizovanje tuča.

Tabela 1: Vrijednosti aritmetičkih sredina za sve stavke u skali za obje grupe

Daroviti		*Kontrolna grupa*	
Stavke	*AS*	*Stavke*	*AS*
4. Konzumirali alkohol	2,32	4. Konzumirali alkohol.	2,00
3. Konzumirali cigarete	2,05	2. Bježali iz škole.	1,79
2. Bježali iz škole	1,90	3. Konzumirali cigarete.	1,71
10. Namijerno nisu poštovali pravila	1,56	10. Namijerno nisu poštovali pravila	1,43
5. Konzumirali droge.	1,37	6. Kockali se.	1,37
25. Ometali javni red i mir	1,31	25. Ometali javni red i mir.	1,20
19. Učestovali u tučama.	1,28	5. Konzumirali droge.	1,20
16. Nanijeli nekome tjelesne povrede.	1,18	19. Učestovali u tučama.	1,20
6. Kockali se	1,16	15. Nasilnički se ponašali.	1,18
15. Nasilnički se ponašali	1,15	16. Nanijeli nekome tjelesne povrede.	1,17
1. Bježali od kuće.	1,15	7. Prevarom sticali korist.	1,17
12. Krali robu iz prodavnica/trgovina.	1,10	1. Bježali od kuće.	1,16
18. Namijerno oštetili ili	1,10	9. Ugrožavali sigurnost drugih	1,14

uništili tuđu imovinu.		ljudi.	
7. Prevarom sticali korist.	1,08	12. Krali robu iz prodavnica/trgovina.	1,13
13. Krali novac.	1,08	8. Pribavljali novac ili stvari prevarom.	1,13
8. Pribavljali novac ili stvari prevarom.	1,07	18. Namijerno oštetili ili uništili tuđu imovinu.	1,12
9. Ugrožavali sigurnost drugih ljudi.	1,07	17. Organizovali tuče.	1,11
14. Učestvovali u krađama.	1,05	14. Učestvovali u krađama.	1,11
11. Krali motorna vozila.	1,03	11. Krali motorna vozila.	1,09
24. Učestvovali u falsifikovanju dokumenata.	1,03	20. Seksualno uznemiravali drugu osobu.	1,09
20. Seksualno uznemiravali drugu osobu.	1,03	21. Krijumčarili ili prodavali drogu.	1,09
17. Organizovali tuče.	1,03	13. Krali novac.	1,09
21. Krijumčarili ili prodavali drogu.	1,02	24. Učestvovali u falsifikovanju dokumenata.	1,09
23. Prodavali ukradenu imovinu.	1,02	22. Pripadali kriminalnoj grupi.	1,08
22. Pripadali kriminalnoj grupi.	1,02	23. Prodavali ukradenu imovinu.	1,08

Ispitanici iz kontrolne grupe su, kao i daroviti, najviše skloni konzumiranju alkohola, zatim bježanju iz škole i konzumiranju cigareta, te kockanju i ometanju javnog reda i mira. Najmanje prihvaćene stavke iz skale se odnose na prodavanje ukradene imovine, pripadanje kriminalnim grupama, falsifikovanje dokumenata i krađu novca.

Za ispitivanje razlika među grupama u odnosu na intenzitet prihvaćenosti stavki u skali socijalno neprihvatljivog ponašanja korišćena je diskriminativna analiza. Na osnovu dobijenih rezultata koji su prikazani u tabeli 2, uočljivo je da su identifikovani ajtemi sva tri reda diskriminacije, tj. ajtemi na kojima se ispitanici u odnosu na odgovore koje su davali veoma razlikuju, manje razlikuju i uopšte ne razlikuju.

Ispitanici se najviše razlikuju u odnosu na odgovore koje su davali na stavke koje se odnose na konzumiranje alkohola, cigareta, droga i kockanje, dakle na različite oblike adiktivnog ponašanja, pri čemu se na osnovu položaja centroida za grupe (tabela 3) vidi da su ispitanici iz grupe darovitih skloniji konzumiranju alkohola, cigareta i droga, dok su ispitanici kontrolne grupe skloniji kockanju.

Tabela 2: Matrica strukture diskriminativne funkcije za socijalno neprihvatljivo ponašanje i darovitost

Ajtemi prvog reda	
4. Konzumirali alkohol.	,412
6. Kockali se.	-,387
3. Konzumirali cigarete.	,317
5. Konzumirali droge.	,252
Ajtemi drugog reda	
11. Krali motorna vozila.	-,228
17. Organizovali tuče.	-,201
23. Prodavali ukradenu imovinu.	-,197
22. Pripadali kriminalnoj grupi.	-,197
7. Prevarom sticali korist.	-,192
9. Ugrožavali sigurnost drugih ljudi.	-,180
21. Krijumčarili ili prodavali drogu.	-,174
10. Namijerno nisu poštovali pravila.	,174
24. Učestvovali u falsifikovanju dokumenata.	-,163
8. Pribavljali novac ili stvari prevarom.	-,161
25. Ometali javni red i mir.	,143
Ajtemi koji ne prave diskriminaciju	
20. Seksualno uznemiravali drugu osobu.	-,130
2. Bježali iz škole.	,128
12. Krali robu iz prodavnica/trgovina.	-,122
14. Učestvovali u krađama.	-,122
19. Učestovali u tučama.	,118
13. Krali novac.	-,079
1. Bježali od kuće.	-,071
15. Nasilnički se ponašali	-,042
18. Namijerno oštetili ili uništili tuđu imovinu.	-,030
16. Nanijeli nekome tjelesne povrede.	-,028

Wilks' Lambda=0.823 Hi-kvadrat=55.815 df=25 p=0,000

Na osnovu sadržaja koji čine stavke drugog reda moguće je zaključiti da su ispitanici iz grupe darovitih skloniji namijernom nepoštovanju pravila i ometanju javnog reda i mira, u odnosu na ispitanike iz kontrolne grupe, koji su skloniji različitim oblicima kriminalnog ponašnja. Stavke u odnosu na koje se ispitanici uopšte ne razlikuju se prema svom sadržaju uglavnom odnose na različite oblike nasilničkog ponašanja.

Tabela 3: Centroidi grupa po diskriminativnoj funkciji

Grupe	*Centroidi*
Daroviti	,956
Kontrolna grupa	-,223

Diskusija

Na osnovu dobijenih rezultata u cjelini moguće je izvesti generalni zaključak da se ispitanici iz grupe darovitih i kontrolne grupe razlikuju u odnosu na vrste i intenzitet ispoljavanja različitih oblika socijalno neprihvatljivog ponašanja. Razlike su značajne kada su u pitanju vrste ispoljavanja socijalno neprihvatljivog ponašanja, pri čemu su ispitnici iz grupe darovitih, koji su obuhvaćeni uzrokom, skloniji adiktivnom i nekonformističnom ponašanju, dok su ispitanici iz kontrolne grupe skloniji različitim oblicima kriminalnog ponašanja.

Veći intenzitet konzumiranja psihoaktivnih supstanci kod studenata akademija moguće je objasniti na nekoliko načina. Jedno od objašnjenja je njihova izražena potreba za mijenjanjem stanja svijesti, pri čemu upravo u stanjima izmijenjene svijesti dobijaju posebnu inspiraciju za stvaralaštvo. Kroz istoriju je poznato da su mnogi veliki stvaraoci svoja velika djela napravili upravo pod uticajem psihoativnih supstanci.

S obzirom na to da su veoma otvoreni za nova iskustva, te da često imaju povišenu potrebu za senzacijama, ta potreba se može manifestovati eksperimentisanjem sa psihoaktivnim supstancama. Adiktivno ponašanje se često objašnjava i izraženom agresijom koja je usmjerena ka sebi (samodestrukcija), pri čemu je jedan od mogućih izvora te agresije u nemogućnosti ispoljavanja talenta, usljed neadekvatne i nestimulativne socijalne sredine.

Takođe, moguće je da im psihoaktivne supstance smanjuju intenzivnu anksioznost koju osjećaju usljed jake potrebe za stvaranjem, te visokih ciljeva koje postavljaju sami sebi, a time i intenzivnog straha da ih možda neće ispuniti, ako nemaju adekvatno stimulativno okruženje koje bi ih ohrabrilo u smijeru ispoljavanja talenta i stvaranja.

Navedeno objašnjenje je moguće potkrijepiti rezultatima koji su dobijeni kao odgovori na pitanja koja su se odnosila na „brigu“ socijalnog okruženja u ispoljavanju talenta, te zadovoljstvo usljed postignuća na osnovu darovitosti. Dobijeni rezultati pokazuju da je 25% ispitanih studenata akademije na pitanje *ko im pomaže da ispolje svoj talenat* odgovorilo da se brinu sami o sebi, dakle da nemaju adekvatnu podršku užeg i šireg socijalnog okruženja. Oko 60% ih nije zadovoljno onim što su postigli u ispoljavanju svog talenta

Ometanje javnog reda i mira je moguće objasniti njihovom prirodom ponašanja koje je drugačije od ponašanja prosječne populacije. Navedeno

objašnjenje je moguće potkrijepiti učestalim nepoštovanjem pravila, koje je je posljedica njihove nekonformističke prirode, pri čemu zbog svog specifičnog načina mišljenja često ispoljavaju ponašanja koja nisu u skladu sa društvenim normama.

Dobijeni rezultati su u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja koji su navedeni u uvodnom dijelu, pri čemu je još jednom potvrđena veza između socijalno neprihvatljivog ponašanja i darovitosti. U nekom od narednih istraživanja bi trebalo darovite ispitanika pitati da li svoje socijalno neprihvatljivo ponašanje smatraju socijalno neprihvatljivim i da li su za takvo ponašanje kažnjeni, jer ostaje otvorena dilema da li usljed razvijene kreativnosti i divergentnog mišljenja uopšte imaju razvijenu svijest o tome da čine nešto što nije u skladu sa socijalnim normama društva.

Literatura

Alataras 2006: A. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju.

Božin 2009: A. A. Božin, *Božanska deca*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Đokić 2007: Z. Đokić,. *Kreativni proces i psihoanaliza*. Beograd: Dereta.

Eisenman 2010: R. Eisenman, Creativity and Crime: How Criminals Use creativity to Succeed in *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Ejzenk 2009: H. J. Eysenck, Addiction, Personality and Motivation. *Human psychopharmacology*, *12*, 79–87.

Gino, Ariely 2012: F. Gino, D. Ariely, Creativity and Dishonesty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 445–459.

Hozić 2008: I. Hozić, Da li darovito dete treba inkluziju?, *Pedagoška stvarnost, 9–10*, 1086–1091.

Kvaščev 1976: R. Kvaščev, *Psihologija stavralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.

Јелена Д. Малинић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет
Катедра за психологију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915975M

Кратко саопштење

РАНО ИСКУСТВО И ДАРОВИТОСТ

Појмовна одређења

Значај раног искуства за каснији развој тако је често понављан да се општа вриједност ове поставке готово никада и не доводи у питање. О битности раног искуства говорили су и антчки мислиоци. Платон је говорио да је први корак оно што је најважније, нарочито када се ради о младим и њежним бићима. То је вријеме када се она обликују и када било који утисак оставља трајан траг. Квинтилијан је сматрао да су људи најчвршћи у ономе што су упили у раним годинама живота, као што остају мириси којом је посуда замирисана када је била нова. Вотсон је истицао да ће једног дана значај прве године дјетињства у потпуности схватити. На узрасту од три године цјелокупан план емоционалног живота дјетета је постављен, његове емоционалне диспозиције учвршћене. На том узрасту родитељи су већ одредили да ли ће оно да одрасте у срећну особу, здраву и добре нарави, или неуоротика који ће се стално жалити, јадиковати, пуног гњева.

Болби је аутор који се дуго година бавио различитим истраживањима утицаја раног искуства на каснији развој особе. Он је развио теорију афективног везивања, те је кроз дугогодишње проучавање ове примарне везаности установио предвидљив слијед реакција дјеце на сепарацију на узрасту између шест мјесеци и четири године. Такође је примијетио да дјеца млађа од шест мјесеци, која нису још консолидовала attachment, не показују ове типичне реакције.

Дјеца коју је Болби посматрао била су смјештена у институцију, због неких околности, које су боравак у породици за њих чинила ризичним. Реакције, које су након одвајања дјеца испољавала, одвијала су се сљедећим редосљедом: најприје се јављао протест, затим очај и на крају, равнодушност.

- Непосредно након одвајања дијете грчевито плаче, узнемирено је, одбија харану, не може да заспи;
- Ако је и даље одвојено, а није нашло адекватан супституат за мајку, примири се, не плаче, али постаје равнодушно, атипично, поспано и показује регресивно понашање: јавља се сисање палца, изгуби контролу над сфинктерима, не једе само, регредира у говору. Код дјеце између 6 и 8 мјесеци јавља се назадовање у моторици.

* malinicjelena77@gmail.com

– Када се дијете врати из болнице кући или када га мајка након неколико недеља сепарације посјети, дијете не прихвата контакт с њом, често бјежи од ње, не препознаје је, што све говори да је настао поремећај у односу родитељ – дијете. И када дијете поново научи на родитеље, често је раздражљиво, плачљиво, негативистично, одбија храну, а јавља се чешће и енуреза и енкропеза.

У случају трајног губитка attachment фигуре, као што је нпр. смрт мајке, дијете ће постепено градити нову везу са фигуром која му стоји на располагању. У случају да је то адекватна породична фигура, са којом је дијете већ имало успостављену неку врсту емоционалне везе, овај губитак неће оставити трајније посљедице на његов развој. Осим тога, ако је дијете имало квалитетан attachment са мајком, ако је у интеракцији са њом осјећало довољно сигурности и љубави, ако ова веза није била прожета претјераном анксиозношћу, дијете ће лакше пребродити овај губитак.

Ако у случају губитка објекта не постоји на располагању одговарајућа замјенска фигура, дијете успоставља низ краткотрајних веза, које се лако прекидају, оно ће постати изразито self-центрично и сколно успостављању пролазних и плитких недискриминативних веза. Овакво понашање можемо срести међу институционализованом дјецом која нису никада успоставила сигуран attachment.

Уколико је особа принуђена да рана искуства стиче у ратном окружењу, онда у склопу раних искустава можемо очекивати испољеност животне угрожености, стреса и ратне трауме, јер је рат несумљиво једно од најтежих животних искустава за сваког човјека, угрожава његову имовину, садашњост и будућност. Психолошке посљедице ратних катастрофа су теже што је више људи њима погођено, што су већа разарања и губитак људских живота, те што је више рањених и расељених особа. Начини на који смо се носили са проблемима и стресовима мирнодопског живота нису више ефикасни. Читав систем понашања, вјеровања, мишљења и доживљавања је угрожен и непримјерен ситуацији. У таквим ситуацијамам људи дјеломично или потпуно губе контролу над сопственим животом. Друштвени односи су такође поремећени, нису извор стабилости појединца, већ су даљи извор стреса. Посебно је била тешка психолошка ситуација на овим просторима гдје се рат водио између дојучерашњих комшија, па чак и између рођака.

Стрес је енглеска ријеч и означава притисак на организам, као и општи напор који организам мора да уложи да би се прилагодио ситуацији насталој усљед дјеловања чинилаца који озбиљније угрожавају и ремете његову билошку, психичку или социјалну равнотежу. Чиниоци који озбиљно нарушавају постојеће стање односно равнотежу, изазивају стрес (стресну реакцију), називају се стресорима. Стресори су веома бројни и разноврсни. У стресоре билошке природе спадају, на примјер, инфекције, повреде, гладовање, екстремне температуре, итд. Најчешћи психолошки

стресори су губитак вољене особе или пријетња да ће до таквог губитка доћи због тешке болести, одвајање од блиских особа, ситуације које угрожавају живот и здравље, губитак имовине, итд. Стресори социјалне природе подразумијевају поремећене односе јединке са социјалном средином, нарушен или угрожен углед, социјални статус и социјалне улоге.

Избјеглице су изложене дјеловању многобројних и разноврсних стресора биолошке и психолошке природе. То је разумљиво, јер се избјеглиштво јавља као посљедица тешко нарушених друштвено-економских односа, најчешће оружаним сукобима и ратом. Врло често избјеглице су под стресом дуго времена прије него што су одлучиле да крену на пут. Избјеглице су често изложене тешким траумама. На њих истовремено дјелују интензивни и дуготрајни стресори. Стресна реакција је, према томе, код избјеглица тежа и са тежим посљедицама. Истовремено дејство многобројних стресора код избјеглица доводи до: беспомоћности, губитка самопоштовања и достојанства, безнадежности, апатије, тјелесних, психичких и психосоматских болести.

У рату су дјеца изложена бројим неповољним чиниоцима који угрожавају њихов физички и психички интегритет и развој. Искуство је показало да извјесни трауматски догађаји много чешће доводе до психичких поремећаја код дјеце него други. Мексоуд, (Macksoud и сарадници 1993, према: Ишпановић 1996) наводе да су сљедећа ратна искуства посебно трауматска за дјецу:

1. насилна смрт родитеља;
2. присуство убиству, мучењу или рањавању блиских особа, првенствено чланова породице;
3. одвајање дјеце и присилна миграција, односно избјеглиштво;
4. животна угроженост дјетета;
5. учествовање дјетета у насиљу;
6. бомбардовање и гранатирање, посебно евакуација под тим условима;
7. присуствовање реакцијама страха и панике родитеља;
8. физичко рањавање и инвалидност дјетета;
9. крајња биједа и гладовање.

Постратуматски стресни поремећај – ПТСП, код дјеце се може развити и након посредног сазнавања о трауматском догађају, нпр. када је дијете сазнало од одраслих или путем медија како је неко био мучен, масакриран или убијен.

Трауматски догађаји блажег интензитета, уколико им је дијете учестало изложено током дужег временског периода, такође могу довести до равоја ПТСП.

Фрој је трауму дефинисао као преплављеност организма снажним дражима које код личности изазивају веома непријатно психичко стање са којим личност не може да изађе на крај и којих се не може ослободити пражњењем кроз афекат, плач или агресију. Изложеност трауматском

догађају, који својим интензитетом и природом превазилази уобичајена људска искуства, изазива реакције код све изложене дјеце. Степен зрелости дјетета, његова дораслост ситуацији, индивидуална осјетљивост и отпорност, реаговање околине, нарочито родитеља, могу ублажити или учинити тежим видљиве ефкте ране трауме на дјецу. Међутим, неопходно је разликовати непосредне ефекте ратне трауме, од касних ефеката ратне трауме на развој.

Након изложености ратној трауми најчешћа психопатологија дјеце и младих је у виду посттрауматског стресног поремећаја, фобичних и ансиозних поремећаја, депресије, поремећаја привржености, новонасталог поремећаја пажње, злоупотребе алкохола и дроге, дисоцијативних поремећаја спавања и соматизације. Ове сметње су узрасно специфичне.

Даровитост је склоп особина (способности, мотивација, креативности) који омогућује појединцу да има потенцијале за досљедно постизање изразито натпросјечног успјеха у неком друштвено цијењеном подручју, а може се препознати као нови и изворан допридонос.

Хозић (2008) наводи карактеристике које даровиту дјецу издвајају од просјечне и исподпросјечне. Даровита дјеца брже уче и на квалитативно другачији начин. Већи дио уче самостално, при чему је за њих откривање новог знања узбудљиво и мотивационо, што их „тјера“ да иду корак даље у односу на своје вршњаке просјечних способности. Одбијају инструкције одраслих, јер самостално желе наћи стратегију за учење. Незаинтересовани су за појединости и неуредни у стварима које сматрају неважним. Туђе грешке исправљају немилосрдно, чак и када је ријеч о надређеним особама. Често су тврдоглави и несклони сарадњи. Интровертнији су од просјечних вршњака и радије комуницирају са старијим од себе, па често нису миљеници ни вршњака, а ни наставника. У социјалној изолацији, којој су ради наведеног изложени, развијају посебну и повећану осјетљивост и емоционалну нестабилност. Несклад унутар њих и фрустрација због незадовољених потреба (природних и друштвених) даровиту дјецу чини веома ризичном популацијом за касније асоцијална понашања.

Методологија истраживања

С обзиром на то да је рано искуство веома значајно за развој индивидуе, па и за развој креативности и даровитости, основни проблем овог истраживања је испитивање односа између раног искуства, које је анализирано кроз три аспекта (степен трауматизације, доживљеног стреса и животне угрожености) и даровитости.

Циљ истраживања је утврдити да ли постоје разлике међу испитаницима из групе даровитих и контролне групе у односу на степен трауматизације, доживљеног стреса и животне угрожености у раном искуству.

Узорак је чинило 315 испитаника, студената различитих факултета. Испитаници су подијељени у двије групе и то студенти академија (20,32%), који су третирани као група даровитих и студенти других факултета (79,68%), који су третирани као контролна група.

У истраживању су коришћена три инструмента и то батерија за процјену испитивања степена трауматизованости код дјеце, скала за испитивање животне угрожености у раном искуству испитаника и скала за испитивање стресних доживљаја у раном искуству испитаника.

Батерија Бориса Волфа за процјену испитивања степена трауматизованости код дјеце констриусана је на основу резултата који су добијени примјеном једне много шире батерије тестова на дјеци. Основни циљ упитника јесте да, сем што треба да пружи основне биографске податке о испитанику, треба да пружи увид да ли је испитаник доживио неку трауму, каква је то траума била, када се десило и колико је времена прошло од тада. Тест за процјену психичких посљедица доживљене трауме, конструисан је са циљем да се добије временски економичан инструмент, погодан за групну примјену, који треба да добро диференцира трауматизовану од нетрауматизоване дјеце, а да сама примјена тог теста не производи додатне трауматске ефекте код испитиване дјеце. Батерија није прузета у цјелости и прилагођена је овом истраживању.

Скала за испитивање животне угрожености у раном искуству (Малинић 2011) испитује перцпецију угрожености испитаника у периоду ратних дешавања, док скала за испитивање стресних доживљаја у раном искуству (Малинић 2011) испитује доживљај стреса испитаника.

Примијењени статистички поступак је каноничка дискриминативна анализа.

Резултати и дискусија

Добијени резултати показују да су разлике међу групама (даровити испитаници и испитаници контролне групе) идентификоване само у односу на степен доживљеног стреса, док нису статистички значајне за степен трауматизације и перцепцију угорженості у раном искуству.

У табели 1 су приказани садржаји ставки које праве дискриминацију међу испитаницима у односу на степен доживљеног стреса и то ставке на којима се испитаници у односу на одговоре које су давали веома разликују, мање разликују и уопште не разликују.

Испитаници се највише разликују у односу степен прихваћености тврдње „Имао сам неприлика јер нисам ћутао када је требало“, при чему се на основу положаја центорида за групе (табела 2) може закључити да даровити испитаници често имају неприлике јер не ћуте „када треба“. Добијени резултат је очекиван с обзиром на то да је неконформистичко понашање једна од карактеристика даровитих особа, док је једна од

манифестација таквог понашања изношење свог мишљења, без обзира на посљедице које то са собом носи.

Ради повећане емоционалне напетости која се јавља усљед немогућности задовољења актуелних потреба, даровите особе су често склоне параноидним мислима, што је потврђено и ставком у односу на коју се испитаници такође значајно разликују, а која се односи на увјереност да им се ради нешто „иза леђа“, са којом су даровити испитаници чешће исказивали слагање од испитаника контролне групе.

Табела 1: Матрица структуре дискриминативне функције

Ајтеми првог реда	
Имао сам неприлика јер нисам ћутао када је требало.	,431
Увјерен сам да ми нешто раде иза леђа.	,384
Други ме мрзе јер сам паметнији од њих.	,372
Често бих волио да сам негдје гдје ми нико ништа не може.	,336
Моја вјера у људе је изгубљена.	,295
Могу себе да одбраним.	,276
Ајтеми другог реда	
Падају ми на ум ружне мисли и не могу да их се ослободим.	,224
У дјетињству сам се плашио ствари којих се друга дјеца нису плашила.	,218
Кад ми се неко не свиђа ја то не могу да прикријем.	,210
Десило се да у јело ставим со умјесто шећера или обрнуто.	-,200
Лијепо ми је када разговарам са мојом породицом.	,190
Често се осјећам усамљеним.	,188
Примијетио сам да наставници поклањају некима више пажње него што то они заслужују.	,171
Пун сам енергије и снаге.	,168
Муче ме зле мисли и ријечи којих не могу да се ослободим.	,168
Ајтеми који не праве дискриминацију	
Често волим да будем у различитим друштвима.	-,145
Апетит ми је данима лош.	,144
Спавам врло добро.	-,137
Веома сам осјећајан и лако ме је повриједити.	,135
Знам да никад нећу бити срећан.	,126
Стомак ме увијек мучи након великих узбуђења.	-,079
Чини ми се да немам чему да се надам.	,076
Често сам узнемирен без неког посебног разлога.	,073

Волим да се побијем.	-,066
Углавном сањам снове који представљају доживљаје из раног дјетињства.	,053
Лако се развеселим.	,033
Често сам утучен и безвољан.	,023
Никад нисам био тако несрећан као што сам сада.	,015

Wilks' Lambda=0.824 Hi-kvadrat=52.854 df=29 p=0,006

Увјерење које је карактеристично за даровите испитанике јесте и да их други људи мрзе, јер су свјесни да су „паметнији од њих“ показује да даровити имају развијену свијест о својим високим способностима, са једне стране, али то да су социјално изоловани, што потврђује тврдња „Моја вјера у људе је изгубљена“, која такође прави велику дискриминацију међу испитаницима.

У складу са већ наведеним, разлике које су веома значајне и у односу на одговоре на тврдњама „Често бих волио да сам негдје гдје ми нико ништа не може“ и „Могу себе да одбраним“ су очекиване и могуће их је објаснити израженим страхом даровитих испитаника од других људи, али и осјећајем да се могу одбранити од њих.

Табела 2: Центроиди група по дискриминативној функцији

Групе	Центроиди
Даровити	-1,009
Контролна група	,210

И ставке другог реда, које праве мању дискриминацију међу испитаницима, дјелимично потврђују наведена објашњења. Даровити испитаници се чешће осјећају усамљено у односу на испитанике контролне групе, имају развијенију перцепцију за понашање наставника који чешће поклањају пажњу неким ученицима који то не заслужују, имају и доминантно негативне мисли којих се плаше, при чему је осјећај интензивног страха присутан још од дјетињства. Чешће у односу на испитанике контролне групе имају осјећај снаге и енергије, те већу приврженост породици.

Добијени резултати у цјелини показују да рана трауматизација и губици блиских особа у дјетињству нису значајне детерминанте у испољавању и развоју даровитости на овом узорку испитаника, док су још једном потврдили то да су даровите особе склоне неконформистичком понашању, често социјално изоловане и са интензивним осјећајем усамљености, те присутним страхом, али и свјесне својих високих способности, те повишеним осјећајем снаге и енергије.

Литература

Влајковић 2005: Ј. Влајковић, *Животне кризе – превенција и превазилажење*. Београд: ИП Жарко Албуљ.

Жлебник 1972: Л. Жлебник, *Психологија детета и младих 1*. Београд: Делта Прес.

Жлебник 1972: Л. Жлебник, *Психологија детета и младих 2*. Београд: Делта Прес.

Ишпановић 1996: Р. В. Ишпановић, *Ратне трауме у дјетињству*. Београд: Институт за ментално здравље.

Јовичевић 1985: М. Јовичевић, *Душевно здравље и стрес*. Београд: Библиотека душевно здравље.

Хозић 2008: И. Хозић, Да ли даровито дете треба инклузију? *Педагошка стварност, 9–10,* 1086–1091.

Небојша М. Милићевић*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

DOI 10.7251/ZRNSFFP0915983M

Кратко саопштење

ФАКТОРИ КРЕАТИВНОГ ПОСТИГНУЋА НА СТУДИЈАМА ПСИХОЛОГИЈЕ**

Увод

Један од покушаја објашњења креативности јесте да се она посматра, пре свега, као продукт, тј. производ или постигнуће. Ово пренаглашавање продукта је у духу тенденција западне културе и све је присутније у реформисаним високошколским образовним институцијама. Стандарди реформисаних програма захтевају прецизно дефинисање исхода акредитованих курсева. Нешто слично имамо и код уобичајених крајњих индустријских производа у сложеном процесу производње. Декларацијом је дефинисан састав производа, проценат појединих компоненти, начин употребе, рок трајања и слично.

Код оваквог полазишта нагласак је на ономе што је створено а аутор, његове специфичне особине и креативни потенцијали у другом су плану (Шкорц 2012: 67). Дефиниција креативности, у овом смислу била би: „Креативност је испољена намера и мотивација да се трансформише објективни свет у оригиналну интерпретацију, употпуњена способношћу да се одлучи када је то примерено чинити а када није“ (Рунко 1996 према: Шкорц 2012: 67). Постоје оправдани покушаји да се конкретизује, тј. на неки начин операционализује појам креативности. При томе се мисли на интерсубјективну сагласност оцена компетентних процењивача. „Тако, креативност може бити сматрана особином продукта или одговора који је процењен креативним од посматрача, а исто тако може бити процес којим је нешто тако процењено настало“ (Amabile 1996 према Шкорц: 2013: 68). Са друге стране, овакав приступ донекле је и оправдан, ако се узме у обзир потреба што објективнијег квантитативног оцењивања успешности студената.

За разумевање проблема креативног постигнућа корисна је Гилфордова (Guilford 1950) подела на конвергентну и дивергентну

---

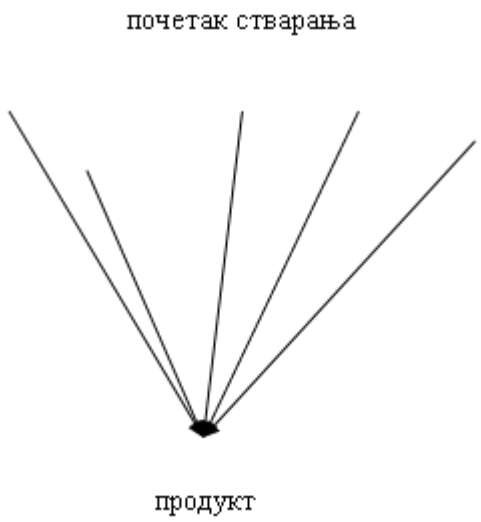
* nesa2206@gmail.com

** Рад је настао у оквиру програма стручног усавршавања наставника *Креативно учење и примене технике цртања* (Милићевић, Живковић и Милојковић 2014), који је одобрен од стране Министарства образовања Републике Србије, под каталошким бројем 391, а који је подржао Регионални центар за професионални развој запослених у образовању Ниш. Програм треба да се реализује од школске 2014/2015. године.

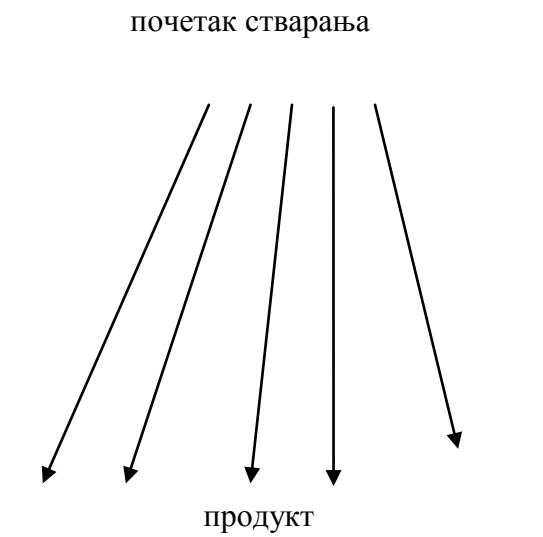
продукцију (мишљење). Код конвергентног мишљења особа од више потенцијалних решења бира само једно које је се сматра исправним. Читав школски систем, добрим делом и високошколско образовање, функционише по овом принципу. Већину испита професор реализује тако што поставља питање на које постоји само један тачан одговор, а свако одступање се сматра погрешним. Студент добија боље оцене уколико је његово понашање предвидљиво, тј. ако даје одговоре који се од њега и очекују.

Дивергентно мишљење сасвим је другачије. Појединац на постављени проблем може да да велики број решења (одговора) а свако од њих се може сматрати прихватљивим. Појединац, према томе, овде има слободу избора и могућност да испољи своје креативне потенцијале, али је недостатак у тешкоћи оцењивања (Милићевић 2010).

Ова два типа мишљења представљена су на слици 1.



а) конвергентна продукција (мишљење)



б) дивергентна продукција (мишљење)

Слика.1. Две врсте продукције (мишљења): а) конвергентна продукција (мишљење) – када више потенцијалних идеја (решења) сажимамо и бирамо једно које одговара и б) дивергентна продукција – када постоји више од једног потенцијалног решења, па се ствара неограничен број идеја на основу једне почетне.

У високошколским установама преко писмених испита, колоквијума и слично, конвергентни начин мишљења био је доминантан и понекад једини начин вредновања студентског знања. Дивергентно мишљење је слабије заступљено и теже за евалуацију. Нека истраживања чак су показала да су високо креативна деца била непожељнија и да их наставници мање вреднују (Сарсани 2005) или не примећују (Крњајић 2002). Имајући у виду досадашње налазе о запостављености дивергентне продукције, наметало се следеће питање –

- Да ли су реформске промене у високом образовању од 2007/2008. године у Републици Србији нешто промениле у односу заступљености конвергентног и дивергентног мишљења?

Истраживање које је предузето имало је следеће циљеве:

- Испитати факторе који утичу позитивно на креативно постигнуће студената;
- Испитати факторе који утичу негативно на креативно постигнуће студената.

Пригодним узорком у овом истраживању обухваћено је 100 студената психологије, оба пола (62 жена и 38 мушкараца). Испитаницима је

наглашено да је испитивање анонимно, да ће се користити искључиво у истраживачке сврхе и да није део студентске евалуације наставника.

Коришћен је упитник ФДП-30 (Milićević 2013, 2014, 2014б; Милићевић, Ђорић 2014) Ликертовог типа, којим су испитивани: а) ставови студената о значају девет фактора дивергентне продукције (квалитет евалуације, временска слобода и толеранција, такмичење и награда, сарадња, слобода израза, либералност и квалитет узора, толеранција неодређености, наглашавање процеса а не продукта и неконформизам), затим б) ставови према значају позитивних и негативних фактора који утичу на њихову креативну продукцију у току студија психологије, и, на крају, в) ставови о добрим и лошим странама реформисаних студија.

У овом раду биће приказани резултати о значају позитивних и негативних фактора креативне продукције у току студирања.

ранг		AS	SD
1	ентузијазам професора	4.39	.96
2	креативност професора	4.23	.72
3	равноправност третмана професора према студентима	4.06	1.06
4	објективно и квалитетно оцењивање	4.06	1.03
5	похвала и директно награђивање	3.87	1.09
6	динамика и занимљивост наставе	3.81	1.06
7	посвећивање пажње и времена студентима ван наставе и на консултацијама	3.52	1.06
8	нешто друго: _____	1.26	1.00

Табела 1. Фактори који позитивно делују на креативну продукцију на студијама (оцене студената)

Из резултата се види да студенти највише значаја придају ентузијазму и креативности самог професора. То се види и у студентским евалуацијама, где студенти високо оцењују креативне и занимљиве професоре који повољно утичу на њихову мотивацију,

На трећем месту је равноправност третмана, а затим следе фактори који се тичу оцењивања, а то су објективно и квалитетно оцењивање, и

похвала и директно награђивање, а тек онда динамика и занимљивост наставе као и посвећивање пажње студентима ван наставе.

ранг		AS	SD
1	инсистирање на меморисању а не на разумевању градива	4.26	1.0
2	недовољно праксе и практичних знања	4.19	.946
3	монотона и досадна предавања	4.13	.991
4	догматичност и крутост професора	3.87	1.06
5	недоследност у оцењивању	3.81	1.25
6	превелика дистанца између професора и студената	3.61	1.05
7	неравноправни третман студената	3.45	1.26
8	професорово непраћење савремених налаза у науци	2.74	1.26
	нешто друго	1.06	.359

Табела 2. Фактори који негативно делују на креативну продукцију на студијама (оцене студената)

Када су у питању негативни фактори креативне продукције, студенти сматрају да њихову креативност највише „убија“ инсистирање на меморисању градива, а не на разумевању. Већина испита, посебно писмених, идаље се заснива на класичној репродукцији градива. Иако су силабусима предмета на студијама психологије предвиђени виши нивои знања у духу Блумове таксономије, они се ређе примењују и траже од студената.

Оно што студенти најчешће истичу као проблем и наводе у својим евалуацијама јесте недостатак праксе и практичних знања. Студенти су заинтересовани за практична искуства и примене психологије у различитим областима, али немају довољно прилика за то. Многи имају тешкоћа и на почетку запослења у различитим установама, где сами трагају за практичним знањима.

На Факултету постоји студентска пракса која се реализује у сарадњи са различитим установама у граду, са којима постоје склопљени уговори. Ипак та предвиђена пракса у трајању од 180 сати (120 практичне и 60 теоријске наставе) није довољна и често постоје техниче тешкоће у

њеном реализовању. У оквиру појединих предмета вежбе и наставе се реализују у установама, али је и то недовољно.

Даље, као негативни фактори који утичу на креативно постигнуће на студијама психологије, наводе се монотона и досадна предавања, догматичност и крутост професора, недоследност оцењивања, дистанца и неравноправни третман студената и на последњем месту професорово непраћење савремених налаза у науци.

Закључак

Ови наведени фактори могу бити корисна информација за професоре и даље промене у односима које треба доследно спровести, како би креативни потенцијали студената дошли до изражаја. Иако реформисани студијски програми предвиђају својим силабусима дивергентну продукцију (виши нивои знања по Блумовој таксономији, изборност предмета, самостални истраживачки радови, и сл.), у пракси је то још увек недовољно и недоследно примењено. У примени болоњсог процеса још увек леже противуречности (Максимовић, 2012; Кундачина Николић 2012). У наставу је неопходно унети више праксе и практичних знања, што захтева сарадњу са различитим установама где психолози раде. На жалост, код нас је још увек слаба повезаност Министарства просвете и науке, високошколских установа, радних организација и тржишта рада. Масовна незапосленост и смањена могућност налажења посла у струци, још више потенцирају проблем недостатка практичног искуства. Млади психолози, као и млади људи других струка, по завршетку студија ретко имају одмах прилику да своја стечена знања у пракси примене.

Ваннаставне активности, укључивање студената у пројекте и истраживања, као и организовање трибина и предавања могу поспешити заступљеност дивергентне продукције. Мастер радови једна су од ретких прилика где студент реализује своје креативне способности и стечена знања. Сарадња са другим универзитетима у земљи и иностранству, размена искустава и знања, за шта све више има могућности, може увелико обогатити репертоар креативних достигнућа студената. На основу свега наведеног намеће се потреба да се у будућим студентским евалуацијама програма и рада наставника укључе и елементи дивергентне продукције.

Литература

European Commission 2005, *Bologna Process Stocktaking, <http//www.bolognabergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf>, 20. 10. 2011.*

Амабајл 1996: T. Amabile, *Creativity in Context,* Westview press, a member of Perseus Book Group, USA.

Гилфорд 1950: J. P. Guilford, *Creativity*, American Psychologist, 5, 444-454.

Крњајић 2002: З. Крњајић, „Интелектуална надареност младих“*, у: Психолошке монографије*, 9, Београд: Институт за психологију.

Кундачина, Николић 2012: М. Кундачина, Р. Николић, „Мишљења универзитетских наставника и сарадника о примени болоњских принципа“, у: *Наука и савремени универзитет 1-2012, Образовање и савремени универзитет,* 145-154.

Максимовић 2012: Ј. Максимовић, „Противуречја болоњског процеса у високом образовању Србије“, *Наука и савремени универзитет 1-2012, Образовање и савремени универзитет,* 81-93.

Милићевић 2010: Н. Милићевић, *Метод серијске репродукције визуелних стимулуса у испитивању креативног процеса*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету Универзитету у Нишу.

Милићевић 2013: Н. Милићевић, М. Живковић, „Фактори дивергентне продукције у високошколском образовању“, у: *Наука и савремени универзитет 3-2013*.

Милићевић. Ђорић 2014: Н. Милићевић, С. Ђорић, „Фактори креативног постигнућа и креативни стилови студената психологије“, у: *Наука и савремени универзитет 4-2014*.

Милићевић, Живковић, Милојковић 2014: Н. Милићевић, М. Живковић, С. Милојковић, *Креативно учење и примене технике цртања*, Каталог програма за стручно усавршавање наставника 2014/2015.

Милићевић, Живковић, Милојковић 2014 (б): Н. Милићевић, М. Живковић, С. Милојковић, *Развој дивергентне продукције у образовању кроз примену техника цртања*, БАРТФ 2014 – Други национални научни скуп са међународним учешћем, Факултет уметности Ниш, књига резимеа, (у штампи).

Рунко 2007: M. A. Runco, *Creativity*: *theories and themes*: *research, developement and practice*, Elsevier Ink. UK.

Сарсани 1999: M. R. Sarsani, *Creativity in Education*, India: Sarup & Sons.

Шкорц 2012: Б. Шкорц, *Креативност у интеракцији – психологија стваралаштва.* Београд: Мост-арт.

Aleksandar Lj. Kontić*
Visoka škola likovnih i primenjenih umetnosti
Beograd
DOI 10.7251/ZRNSFFP0915991K
Pregledni rad

KREATIVNI DAR I SLOBODA OD UNUTRAŠNJIH KONFLIKATA

Nema mnogo suprotstavljenih shvatanja u vezi sa značajem psihološkog razumevanja prirode izrazite darovitosti, bez obzira da li se radi o domenu takozvanog akademskog talenta, obdarenosti za umetnosti, sport ili liderstvo. Postoji vrlo jasna predikcija da društvena zajednica bez obdarenog pojedinaca ne može da očekuje budući napredak u bilo kom domenu života i rada. Istovremeno, s druge strane, konkretne akcije koje se tiču produbljivanja razumevanja prirode obdarenosti, razumevanja onih razvojnih faktora koji ga pospešuju, odnosno onih koji ga usporavaju ili zaprečavaju, nema u dovoljnoj meri. Verovatno su razlozi za ovo veoma brojni, i jedan veoma sažet istorijski pregled bi pokazao da je u stvari, najviše istraživanja na temu darovitosti obavljeno skoro pre pola veka, u doba podele sveta na hladnoratovske blokove, kada su i jedna i druga sukobljena strana putem ukazivanja na dostignuća svojih obdarenh pojedinaca, u stvari ukazivali da je njihov društveni sistem favorizovaniji i uspešniji. Sa krajem hladnog rata, ova frekventnost istraživanja, debata, skupova posvećenih problemu darovitosti, polako zamire; nama danas jedino ostaje pitanje da li eventualno novo ulaženje u nove hladnoratovske podele, može imati pozitivan pozadinski efekat na bavljenje obdarenim pojedincima kao nekada; deluje nam da su ovakva predviđanja malo verovatna.

Međutim, jedno od nedavnih retkih istraživanja u ovom domenu ukazuje na alarmantnu situaciju i daje naznake da na globalnom planu ljudska kreativnost pokazuje uznemirujuću silaznu putanju. Kim (2011) u svojim istraživanjima ukazuje da svi aspekti kreativnog procesa pokazuju silaznu putanju, a osobito mera koju on naziva kreativnom elaboracijom, koja se odnosi na sposobnost da se određena ideja preuzme kako bi se proširila do novih i interesantnijih nivoa.[1] Između 1984. i 2008. godine, prosečni skor na testu kreativnosti, na svakom delu sub-uzorka, od predškolskog do završnog razred srednje škole, pokazuje pad veći od jedne standardne devijacije. Drugim rečima, više od 85% dece i adolescenata pokazuje značajno manji učinak u odnosu na generaciju koja je bila podvrgnuta ovim psihološkim merenjima dvadeset godina ranije.

Jedan od mogućih razloga neke vrste otpora od istraživanja psihologije obdarenosti jeste nelagoda koja nastaje pri samom prvom koraku dizajniranja naučnog istraživanja-pojmovnom određenju darovitosti. Situacija je kod

* akonti@vektor.net

[1] Ovi rezultati su u skladu sa zapažanjima da današnja internet-generacija biva veoma vešta u sakupljanju informacija, ali se nađe u nelagodi kada od njih treba da formira kreativnu ili kritičku celinu.

takozvanog akademskog talenta, odnosno akademske obdarenosti nešto manje složena. Obdarena osoba za, primera radi, matematiku ili fiziku, bi svakako bila dijagnostikovana na osnovu izrazito visokih skorova na testovima koji bi sadržali složene matematičke i logičke zadatke. Kod umetničkog talenta, stanje stvari je mnogo složenije. Ovde, uvek kada se sudi o učinku, odnosno kreativnoj tvorevini potencijalno obdarenog, u velikoj meri se upliće estetski sud, implicitne teorije o obdarenosti, temporalna relativnost (Bahove kompozicije njegovi savremenici nisu videli kao delo vrhunski obdarene osobe, slično važi i za platna Van Goga) i slično. Problem pojmovnog određenja talenta u domenu umetnosti bi nekada dovodio do takve polarizacije u shvatanjima, da su se predlagala cirkularna određenja, tipa da je „umetnički obdarena osoba ona koju kompetentni stručnjaci odrede kao takvu".

Još veći problem nastajao je prilikom interpretacije empirijskih nalaza, koji su ukazivali da je obdarenost, i kreativnost kako njena bitna komponenta, u značajnoj meri nezavisna od skorova dobijenih na psihološkim testovima koji određuju opšte i specifične intelektualne sposobnosti. Testovi inteligencije, često usmereni na predviđanje sposobnosti da se savladava udžbeničko gradivo, ne govore ništa direktno o kreativnim sposobnostima ispitanika. Ukratko, korelacija između učinka na testovima intelektualnih sposobnosti i testovima kreativnosti – ma kakva bila njihova heursitička utemeljenost – konzistentno se pokazuje manjom od očekivane.

Ukoliko nomotetska istraživanja ne uspevaju da u dovoljnoj meri doprinesu razumevanju prirode obdarenosti, ostaje pitanje razmatranja aspekata ličnosti koje idiografski pristup može detektovati. Obično se u teorijskim studijama, kao i studijama slučaja, ukazuje na značaj spoljašnjih konflikata. U toku svog školovanja, obdareno dete se najčešće nalazi u školskom okruženju koje je dizajnirano, u smislu tempa učenja, generalnih planova i programa, prema standardima koji važe za prosečnog učenika. Obdareni učenik napreduje bržim korakom, i ovde neminovno nastaju frustracije i konflikti sa školskim autoritetima, nastavnicima i drugima. Mnoga deca, obdarena za umetnost, po svojim strukturalnim aspektima, često pokazuju aspekt introvertiranosti. Ova crta ličnosti, poželjna po sebi, ume da, sa druge strane, onemogući optimalan razvoj socijalnih veština, koje će biti veoma potrebne u kasnijem kreativno-produktivnom životu u odraslom dobu. Kada obdareno dete prepozna školski milje kao nedovoljno stimulativan, teži da nesrazmerno razvije svoje intovertne crte ličnosti, povlačeći se u sebe i u svet sopstvenog unutrašnjeg doživljaja.

Formiranje specijalizovanih škola za obdarenu decu je samo delom otklonila ovaj problem. Ovakve, u suštini malobrojne ustanove, uzele su na sebe zadatak da svoje funkcije odgoja i obrazovanja specijalizuju za obdarenu decu. I pored toga, emocionalne tegobe njihovih štićenika –mnoge kao posledice kompozita unutrašnjih konflikata – nisu bile značajno umanjene. Značajan deo umetnički obdarene dece i omladine pokazivao je probleme koji su jasno ukazivali na zabrinjavajući intenzitet njihovih unutrašnjih konflikata (Kontić 1997).

Na ovom mestu se najpre mora postaviti pitanje da li se unutrašnji konflikti koje poseduje obdareni pojedinac, kvalitativno razlikuju od konflikta svake druge, manje obdarene osobe? Najčešći odgovor je da ovakvih razlika nema, ali da je, u kontekstu darovite osobe, upravo relativna sloboda od unutrašnjih konflikata ono što određuje njenu kreativnu produktivnost. U tom smislu, celokupnost konkretne ličnosti obdarene osobe je od presudnog značaja. Dalje ćemo navesti upravo one indikatore potencijalnih unutrašnjih konflikata koji su posebno aktuelni u slučaju darovitih pojedinaca. Pri tome, ponovo moramo skrenuti pažnju, svi oni su prisutni i kod manje darovitih pojedinaca, i upravo je darovitost ona specifičnost koja ih intenzivira, ali ne predstavlja kvalitativnu novinu.

Počećemo sa konfliktom u vezi sa doživljajem posebnosti obdarene osobe. Nema ničega neuobičajenog u tome što se, u svom socijalnom okruženju, darovita osoba doživljava drukčije od svojih vršnjaka, da je njen učinak različit, i štaviše, da je ovaj favorizujući stav okruženja veoma zavodljiv. Ne biti kao svi drugi, imati poseban status, biti premet hvaljenja, i mnogih drugih gratifikacija, osećanje je koje bi svako, na prvi pogled, samo poželeo. Konflikt nastaje u tome što ona može da vodi u duboki doživljaj usamljenosti, neprilagođenosti, jednom rečju doživljaja da u okruženju nema „blizanca“, onoga ko bi mogao da razume i sa kojim bi se mogao podeliti sopstveni doživljaj. Iskustvo da je obdarena osoba drukčija, dakle, ima svoja dva lica: sa jedne strane, nudi značajnu nacističku gratifikaciju, a sa druge, ostavlja doživljaj usamljenosti, stav da ih okolina ne razume i ne ume da deli sa njima. Objektivno gledano, u ovakvim doživljajima uvek postoji i realna osnova.

Druga konfliktna zona, koja se nadovezuje na prethodno pominjani šta, tiče se odnosa obdarene osobe prema sopstvenoj, često veoma originalnoj kreativnoj tvorevini – koja bi se mogla odrediti kao imperativni zahtev za perfekscionizmom. Po samoj svojoj definiciji, onda mora biti veoma udaljena od standardnog učinka, odnosno standardne tvorevine, pa samim tim za uvrežena gledišta; ona je neobična, ne uvek po sebi razumljiva, i obično traži veliko poznavanje od stane recipijenta, kako bi bila prihvatljiva. Isti ambivalentni konflikt koji obdarena osoba u sebi nosi u socijalnim interakcijama ima svoju reperkusiju i na njenu sopstvenu kreativnu tvorevinu, tenzije u vezi sa njenim prihvatanjem, odnosno negativnim vrednovanjem. Stahovi u vezi sa budućnosti dela koje je kreirao, doživljaj mogućeg nerazumevanja, odbacivanja, upravo su izvori snažnog konflikta koji daroviti pojedinac u sebi nosi. U vezi sa ovim, potrebna je značajna količina samopoverenja, asertivnosti, snage ličnosti u najširem smislu, da bi se osoba izborila sa konfliktom oko prezentovanja sopstvene originalne kreativne tvorevine, kada nastupaju veliki i nimalo neobjektivni rizici od njenog neprihvatanja.

Treći izvor unutrašnjih konflikata odnosi se na visoke standarde vrednosti i ideala koje obdarene osobe sebi postavljaju. One imaju veoma visoke i precizne zahteve koje njihove originalne kreativne tvorevine moraju zadovoljiti. Studije slučajeva ukazuju da su kod ovih osoba, u formativnim

fazama razvoja ličnosti, pozitivne reakcije okruženja, porodice, škole, nastavnika i drugih autoriteta, uvek stajale u kontekstu njihovog izrazitog i kreativnog učinka. Ovo obezbeđivanje narcističkih gratifikacija od strane značajnih drugih, postepeno je bivalo internalizovani, da bi potom delovalo intrapsihički: odrasla osoba sada sama sebe može narcistički gratifikovati samo onda kada je njena tvorevina u skladu sa, kako smo već pomenuli, vrlo visokim idealima Nad ja. Ne treba posebno pominjati da su visoki standardi ego ideala neophodni, i u suštini, obdarenu osobu „guraju" ka višim postignućima – za razliku od onih manje obdarenih, koje hipertrofirani ego ideal gura u sve dublju frustraciju. Unutrašnji konflikt se kod obdarenih pojedinca intenzivira onda kada sopstveni perfekcionizam ne može da obezbedi narcistički balans i kada je ometen realističan stav da njihovo kreativno delo ne mora nužno uvek biti i vrhunsko.

Ma kako paradoksalno izgledalo, psihodinamsko istraživanje nesvesnih, unutrašnjih konflikata obdarenih pojedinaca, pokazalo je da paralelno sa strahom od neuspeha, istovremeno postoji i *strah od uspeha*. Pre skoro jednog veka, Frojd je objavio tada iznenađujuće nalaze kod svojih pacijenata; naime, neki od njih bi se razboleli onda kada bi ostvarili neki veliki, za njih veoma značajan životni zadatak. Ispostavilo se da je za ovako neobično stanje stvari bio odgovoran nesvesni osećaj krivice, koji osobi ne dopušta da dosegne svoje standarde uspeha, s obzirom da bi na taj način intenzivirale nesvesnu potrebu za kaznom (Freud 1916). Naravno, otvara se pitanje šta bi darovitu osobu moglo navesti na posedovanje nesvesnog osećaja krivice, i shodno tome, straha od dosezanja izrazitog postiugnuća za kojim uporno teži. Studije slučaja ukazuju na pojavu da su, neretko, oni koji bi u okviru porodice bili dijagnostikovani kao talenotovani, privlačili mnogo više pažnje, mnoštvo različitih gratifikacija, pa i privilegija, koje njihovi vršnjaci (braća, sestre, drugovi) ne bi dobijali. Nesvesna ideja da oni tako „duguju" nešto, ili da su nešto „nepravedno" dobili, uzeli, ili „uzurpirali", veoma često opstaje kao nesvesna ideja, koja produkuje osećaj krivice. Tako se ovaj intenzivira upravo u vreme kada neku vrlo uspešnu kreativnu tvorevinu valja finalizirati; tada ume da dođe do beskonačnog odlaganja, upornog i preteranog doterivanja, koje nekada učini da se delo u stvari nikada i ne finalizira.

Najzad, jedan od najžešćih i najskrivenijih unutrašnjih konflikata obdarenih pojedinaca odnosi se na samu prirodu njihovog mentalnog funkcionisanja. Jedno od psihodinamskih objašnjenja kreativnog čina, formirano još pededeseth godina prošlog veka, ponudilo je *dvofazni model* procesa formiranja umetničke tvorevine; po ovom modelu, kreativno delo je rezultat dva mentalna procesa od kojih je jedan u psihoanalizi poznat kao sekundarni proces, koji je usmeren realnosti, logici, te rešavanju nekakvog konkretnog problema. Drugi, koji je mnogo zagonetniji, leži u kontekstu takozvanih primarnih procesa, odnosno onih nesvesnih emanacija potisnutog (vrlo često potisnutih konflikata), koji bi bio odgovoran za slobodnu fanzaziju i koji je u skladu sa najarhaičnijim modalitetima opažanja i doživljavanja. Kris (1952) je ovaj procs nazvao „regresijom u

službi ega“. Primarni procesi su, prema ovom modelu, odgovorni za inspiraciju, dok sekundarni vode glavnu reč u fazi elaboracije kreativne ideje. Sve do pojave ego-psihologije, pod regresivnim ponašenjem se najpre podrazumevalo vraćanje na ranije stadijume psihološkog razvoja, uslovljenog nemogućnošću da se internalizovani, unutrašnji konflikt uspešno razreši. Drugim rečima, regresija je bila jedan od glavnih indikatora psihopatologije. Današnja psihoanaliza produbila je ideju o pozitivnim aspektima regresije, i novija istraživanja stvaralačkog čina vezuju se za kreativnu regresiju, ili „magičnu sintezu“, prema Arijetiju (1976).

Međutim, mnogi umetnički obdareni pojedinci, obično mlađeg uzrasta, ne vide u regresivnom hodu ništa magično. Kako je mogućnost inspiracije vezana za regesivni hod i bliskost primarnim procesima mentalnog funkcionisanja, a kako su njihovi temelji ličnosti još uvek labavo zasnovani, regresivni hod preti da se otrgne kontroli, te da regresija bude nepovratna. Ovo je često i izvor snažnih anksioznosti, ali i potreba da se nasilno simulira kreativna regresija, primera radi, uzimanjem psihostimulativnih supstanci, koje u principu, samo produbljuju konflikt. S druge strane, izrazito darovita osoba nema izbora: kreativni čin bez, kako smo videli, inspiracije za koju je potrebna regresija, obično deluje neubedljivo, mehaničko, i savim standardno.

U zaključnim razmatranjima, potrebno je posebno podvući da su predstavljeni samo neki elementi neobično složene mreže unutrašnjih konflikata sa kojima se bori daroviti pojedinac. U praksi, svaka individua ima svoj originalni kontekst, od kojih su neki od konflikata manje, a neki više učestali, ili su jedni intenzivniji od drugih. Najčešče, ovo određuje njihova lična individualna istorija, način odgoja i istorija odnosa sa značajnim drugima. Isto tako, savim je jasno da je ideja o odsustvu unutrašnjih konflikata prazna iluzija. Deluje nam da čovek nikada nije bio, i verovatno neće ni biti, oslobođen svojih unutrašnjih konflikata. Iskustvo ukazuje da možda tako i ne bi trebalo da bude: kreativni čin sam po sebi može upravo predstavljati sredstvo kojim se ovi uspešno razrešavaju. Ali ovo znači da se, na izvestan način, svaki obdareni pojedinac nalazi između „čekića i nakovnja“: ako je brojnost njegovih konflikata suviše velika, ili su po intenzitetu suviše jaki, oni prete da naruše integritet ličnosti, te se umesto kreacije stvara psihopatološki simptom. Kako će se osoba nositi sa svojim konfliktima, zavisiće od snage, odnosno zrelosti ličnosti. Ovde svakako leži i obaveza društva i celokupne naučne zajednice: ako je ispravan podatak da skoro 75% potencijalno obdarenih ne uspe da realizuje svoje potencijale, onda ovo samo znači da je u njihovoj unutrašnjoj borbi u kojoj se kreativni čin bori sa unutrašnjim konfliktima – često skrivenoj i nevidljivoj za njihovo okruženje – preovladao ovaj drugi, na štetu obdarenog pojedinca, ali i po skupu cenu za zajednicu u kojoj je obdarena osoba stasala i psihološki se razvijala.

Literatura

Andersson 1997: A.E. Sahlin N.E. (Ed:), *The Complexity of Creativity*, Kluwee Academic Publishers, Amsterdam.

Arieti 1976: S. Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis Basic Books*, New York.

Barron 1968: F. Barron, *Creativity and Personal Freedom*, D. Van Nostrand Co. Princeton.

Kaplan 1972: D. M. Kaplan, *Reflections on Eissler's concept of the doxalethic function*, American Imago, Vol. 29 353–376.

Eissler 1971: K. R. Eissler, *Discourse on Hamlet and HAMLET*: A Psychoanalytic Inquiry, New York: International Universities Press.

Freud 1916: S. Freud, II Those Wrecked by Success, u: *Some Character Types Met within Psychoanalytic Work* , The Sta nda rd Edition of the Complete psychological Works of

Sigmund Freud, Vo l. 14 London: Hogarth Press, 1916 /1 95 8): 309 – 333.

Green 1967: A. Green, *Shakespeare, Freud, et le parricide*. La nef, 31, 64–82.

Kim 2011, K. H. Kim: *The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*, Creativity Research Journal, 23:4, 285-295.

Kontić 1997: A. Kontić, *Emocionalni problemi muzički darovitih adolescenata*, Magistarska teza. Filozofski fakultet: Beograd.

Kris 1952: E. Kris, *Psychoanalytic explorations in art*, International Universities Press, Oxford, England.

Јелена И. Давидовић Ракић*
Факултет за менаџмент
Сремски Карловци
Ранко Д. Рајевић
Агенција за образовање НТЦ
Нови Сад

DOI 10.7251/ ZRNSFFP0915997D

Оригинални научни рад

САМОПОШТОВАЊЕ ДАРОВИТИХ ОСНОВАЦА

Увод

Човек представља *повезаност и целину* најмање три чиниоца: *наследне структуре*, која се одликује великом пластичношћу; *социокултурне околине (средине)* и онога што се *својим учењем и деловањем доградило* (Herman Giesecke, према: Ђорђевић 2008). Јасно је да појединац нема могућност активног деловања на наследну структуру. То заправо акцентује важност њене улоге у постављању а) *граница* домета развоја, и б) квалитета и структуре интеракције између средине и појединца. Зато што постоји могућност, макар делимичног, избора у односу на срединске факторе, као и на властито деловање, акцентује се одговорност средине и јединке при обликовању личности.

Унутар целине која резултира поменутим деловањем чинилаца, даровитост можемо посматрати као један од облика укупног развоја. Наслеђе даје потенцијал – домете, док однос социјалног окружења и психолошких карактеристика појединца према наследној основи пресудно утичу на остварене домете. По Тејлоровој теорији (према Ђорђевићу 2008), сва деца су потенцијално даровита. Ширећи концепт даровитости изван фаворизованих домеана академских постигнућа, Гарднер (Gardner 1985) горови о *вишеструком таленту* и вишеструкој интелигенцији, на следећи начин: а) појединац никада није „јак“ у једном домену интелигенције; б) оне могу бити засноване и комбиноване на више прилагодљивих начина, зависно од појединаца и култура. Уколико непосредно социјално окружење на раном узрасту (породица, образовни систем) није у могућности да подржи развој даровитости, његовим доприносом сматрамо и када не делује инхибиторно. Наведено се може поткрепити примерима Н. Чомског, В. А. Моцарта (John Steiner 1985), затим М. Пупина, Н. Тесле.

Посебан проблем представља идентификовање даровите деце, јер постоји много више родитеља који имају даровиту децу, а да то не знају, него што има оних који немају даровиту децу, али мисле да она то јесу (Ђорђевић 2008). Карактеристике породичне средине даровите деце, које је дао Winer 1996. (Ђорђевићу 2008), бивају у већој или мањој мери нарушене проблемима са којима се сусреће савремена породица (Ђорђевић 2008). Одлика савременог образовног система је његова немогућност да прати

* davidovicrakic@gmail.com

техничко-технолошки развој, који омогућава доступност великог броја информација. Чињеница да у школама постоје *чувари реда* – униформисана лица из редова полиције, указују да је вршњачка интеракција у значајној мери попримила негативан квалитет. У систему вредности уочава се фаворизовање личности из света естраде, посебно код девојчица (Видаковић, Новаковић, Вукобрат 2009). То су неке од карактеристика окружења савремених датовитих.

У Ајзенковој дефиницији (Eysenck 1953) издвајају се следећи системи личности: карактер (воља), темперамент (емоције), интелект (интелигенција) и телесна конституција (телесна конфигурација и неуроендокрини систем). Када је реч о даровитима, у првом плану је интелектуални аспект личности. Оно што се често превиђа су њихове емоције и воља, које су значајним делом такође условљене интеракцијом са окружењем, те тим индиректним путем могу утицати на развој интелектуалног домета. Познато је да унутарпородичне релације, васпитни стилови имају утицај на самопоштовање (Тодоровић 2004). Размена и квалитет емоција са вршњацима су саставни део сопствених позитивних и негативних осећања према себи. Куперсмит (Coopersmith) даје следеће одређење: *Самовредновање је евалуативни део слике о себи који се изражава у позитивним и негативним осећањима према себи самом и указује на степен у коме особа верује за себе да је значајна и вредна* (Жиропађа 1991). Резултат Розенбергов истраживања из 1965. (према Тодоровић 2004) добијено је да су највиши ниво самопоштовања показивали они испитаници чији су родитељи давали подршку њиховим напорима у вези са постигнућем. Поред тога, високо самопоштовање, које се манифестује још у детињству, један је од најбољих индикатора стабилног менталног здравља у каснијим годинама (Тодоровић 2004).

Један од програма намењен идентификовању даровите деце, и посебно развоју овог потенцијала, је НТЦ програм. Заснован на сазнањима неуронаука о формирању синапси, тј. о брзини и обиму, те важности присуства пријатних емоција током учења, даје упутства намењена како родитељима (Рајовић 2009), тако и наставном кадру (Рајовић 2011). Овај програм не оставља могућност ученицима да буду пасивни. Резултат истраживања (Ракић, Рајовић, Думановић 2011) на узорку родитеља ученика нижих разреда основних школа су показали да родитељи деце која похађају наставу применом НТЦ програма процењују учитељице као: више посвећене свом послу, одговорније у обављају свог посла, успешније у мотивисању деце за школске обавезе, имају више стрпљења у раду са децом, из деце извлаче више знања и воље него што би то ико други успео. Такође примећују да је њихово дете пунохвале за такву учитељицу, са њом се лако успоставља добра комуникација. Програм се реализује у три фазе: стимулација развоја синапси, стимулација развоја асоцијативног размишљања и фаза стимулације развоја функционалног размишљања. У трећој

фази се примењују загонетне приче, на које су одговори ученика били један од основа за формирање узорка испитаника.

Значај проучавања самопоштовања даровитих ученика нижих разреда основе школе интересантно је најмање из два разлога: а) самопоштовање присутно у детињству је битан предиктор менталног здравља на каснијем узрасту, б) као информација о самовредновању даровитих кроз рефлексију односа околине према њима.

До сада наведено је иницирало интерес за положајем потенцијала даровитости у савременом тренутку, операционализованим кроз самопоштовање даровитих. Предмет овог истраживања јесте утврђивање нивоа самопоштовања даровите деце нижег основношколског узраста, као и сагледавање квалитета њихове интеракције са непосредним окружењем, те повезивање са неким социодемографских варијаблама. Основни проблем истраживања је ниво самопоштовања даровитих ученика.

Теоријски циљ рада је утврђивање релација самопоштовања даровитих основаца и социодемографских варијабли, док се практичан циљ огледа, у складу са добијеним резултатима, у давању могућих предлога који би унапредили квалитет односа унутар посматраних социјалних група. На основу дефинисаног проблема и циљева рада, могуће је дефинисати следеће задатке:

- Утврдити ниво самопоштовања;
- Испитати релације самопоштовања и пола;
- Испитати релације самопоштовања и посматраних социодемографских варијабл;
- Описати квалитет породичног односа;
- Описати квалитет вршњачког односа.

Узорак варијабли

Розенбергова скала самопоштовања је прилагођена узрасту испитаника, коришћена у истраживању Керестеш и сарадника (Keresteš i dr. 1999) као и у истраживању Јаредић и сарадника (2013). Оригинални скала садржи 10 ставки, 5 у позитивном и 5 у негативном смеру. Скала која је коришћена у овом истраживању је у оригиналу преузета од Јаредић и сарадника, тако да садржи и два додата ајтема. Кромбахова алфа износи 0.76. Ајтеми су формулисани разумљиво и потребно је кратко време за давање одговора. Задатак испитаника је био да на тростепеној скали Ликертовог типа заокружи онај одговор који највише њега описује.

Осим социодемографских варијабли, постављена су и питања која се односе на интеракцију непосредним окружењем: са родитељима, са браћом или сестрама, као и са вршњацима – другарима.

Узорак испитаника има карактеристике пригодног, јер су испитаници већ формирана група, и стратификованог узорка, јер је при избору постојало ограничење „из сваког одељења по два ученика“.

Ученици су бирани у ову групу по три основа: а) одговорима које су давали на загонетна питања НТЦ програма; б) препоруком разредних старешина; и в) препоруком психолошко-педагошке службе.

Следи опис узорка, према посматраним независним обележјима.

Табела 1: Полна структура узорка

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Мушки	23	50,0	52,3	52,3
	Женски	21	45,7	47,7	100,0
	Total	44	95,7	100,0	
Missing	System	2	4,3		
Total		46	100,0		

Табела 1 показује да су ученици у узорку полно уједначени, тј. дечаци чине 50%, а девојчице 45,7%, при чему 4,3% испитаника није дало одговор на ово питање.

Табела 2: Структура узорка према реду рођења испитаника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Једино	8	17,4	17,8	17,8
	Прво	22	47,8	48,9	66,7
	Друго	10	21,7	22,2	88,9
	Треће	5	10,9	11,1	100,0
	Total	45	97,8	100,0	
Missing	System	1	2,2		
Total		46	100,0		

На основу претходне табеле уочавамо да у узорку доминирају прворођена деца (47,8%), да је приближно једна петина (17,4%) деце која су јединци у породици, као и то да у узорку нема деце која су четврто или свако следеће дете својим родитељима.

Табела 3: Структура узорка према потпуности породице испитаника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	У потпуној породици	40	87,0	87,0	87,0
	У непотпуној породици	6	13,0	13,0	100,0
	Без оба родитеља	0	0	0	
	Total	46	100,0	100,0	

У посматраном узорку 87% деце живи у потпуним, док 13% њих живи у непотпуним породицама, и нема оних који живе без оба родитеља.

Табела 4: Структура узорка према степену образовања оца испитаника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Основна школа	1	2,2	2,4	2,4
	Било која средња школа	8	17,4	19,5	22,0
	Виша школа	10	21,7	24,4	46,3
	Високо образовање	22	47,8	53,7	100,0
	Total	41	89,1	100,0	
Missing	System	5	10,9		
Total		46	100,0		

Структура узорка према степену образовања оца и према степену образовања мајке је уједначена: по оба критеријума најмање је родитеља (2,2%) који имају основно образовање; највише њих је у категорији високог образовања (47,8% очева и 50% мајки).

Табела 5: Структура узорка према степену образовања мајке испитаника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Основна школа	1	2,2	2,4	2,4
	Било која средња школа	6	13,0	14,3	16,7
	Виша школа	12	26,1	28,6	45,2
	Бисоко образовање	23	50,0	54,8	100,0
	Total	42	91,3	100,0	
Missing System		4	8,7		
Total		46	100,0		

Поступци обраде података

Ниво самопоштовања је приказан дескриптивним показатељима (аритметичком средином и стандардном девијацијом). Квалитет односа са окружењем је посматран фреквенцијом одговора у појединим категоријама и аритметичком средином. У циљу испитивања релације нивоа самопоштовања са посматраним социодемографским варијаблама, примењени су т-тест и Пирсонов коефицијент корелације.

Прикупљање података је организовано у осам основних школа у Суботици, у првом полугодишту школске 2013/2014. године. Првобитно су информисани родитељи да ће се резултати користити у истраживачке сврхе и да ниједан неће појединачно бити објављен, затим су дата упутства ученицима о начину давања одговора.

Резултати

Приказ резултата је организовану три целине: дескрипција и релације самопоштовања, затим квалитет породичног окружења и на крају кавлитет вршњачког окружења.

А) ДЕСКРИПЦИЈА И РЕЛАЦИЈЕ САМОПОШТОВАЊА

Табела 6: Дескриптивни показатељи

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
САМОПОШТОВАЊЕ	44	24	36	33,39	2,41
Valid N (listwise)	44				

Два испитаника нису дала одговор на сва питања, тако да њихови подаци нису узети у разметрање. Просечан резултат испитаника указује на висок ниво самопоштовања, АС=33,39, као такав може се сматрати једним од показатеља доброг менталног здравља. У поменутом истраживању Јаредић и сар. (2013) добијена просечна вредност износи АС= 31,22.

Табела 7: Структура узорка према оствареним бодовима на скали самопоштовања

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	24,00	1	2,2	2,3	2,3
	27,00	1	2,2	2,3	4,5
	28,00	1	2,2	2,3	6,8
	31,00	1	2,2	2,3	9,1
	32,00	6	13,0	13,6	22,7
	33,00	11	23,9	25,0	47,7
	34,00	9	19,6	20,5	68,2
	35,00	6	13,0	13,6	81,8
	36,00	8	17,4	18,2	100,0
	Total	44	95,7	100,0	
Missing	System	2	4,3		
	Total	46	100,0		

Увидом у претходну табелу уочава се да приближно 23% испитаника има исподпросечан ниво самопоштовања, у односу на остварени резултат групе. То је значајан број даровитих ученика, који би могли бити укључени у програм развоја самопоштовања.

Садржај наредне табеле указује на не постојање статистички значајне разлике (p=0.635) између дечака и девојчица у нивоу самопоштовања.

Табела 8: Разлика у нивоу самопоштовања код дечака и девојчица

		N	M	SD	t	df	p
Ниво самопоштовања	Дечаци	22	33.1818	2.53802	-.478	40	.635
	Девојчице	20	33.5500	2.43818			

Испитујући реалцију нивоа самопоштовања са редом рођености, образовањем оца, образовањем мајке и потпуности породице, није добијена статистички значајна ниједна корелација (табела 9).

Табела 9: Повезаност нивоа самопоштовања и посматраних социодемографских варијабли

		Ред рођења	Образовање оца	Образовање мајке	Потпуност породице
Ниво самопоштовања	Pearson Correlation	.159	-.055	.005	-.120
	Sig. (2-tailed)	.304	.738	.975	.438
	N	44	39	40	44

Б) КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНОГ ОКРУЖЕЊА (родитељи, рођаци, браћа – сестре)

Оцењујући квалитет свог односа са породичним окружењем испитаници су одговор давали на петостепеној Ликертовој скали. Као најквалитетнији је оцењен однос са родитељима АС=4,96, затим са браћом – сестрама АС=4,81, док однос са рођацима има вредност АС=4,75.

Испитаници свој однос са родитељима оцењују као врло добар (4,3%) и одличан (93,5%). Један испитаник није дао одговор на ово питање.

Табела 10: Оцена односа испитаника са родитељима

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ЈАКО ЛОШ	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	2	4,3	4,4	4,4
	ОДЛИЧАН	43	93,5	95,6	100,0
	Total	45	97,8	100,0	
Missing	System	1	2,2		
	Total	46	100,0		

Два испитаника нису оценила однос са рођацима (4,3%), а један (2,2%) је однос оценио као јако лош. Добар однос са рођацима има 4,3% испитаника, а 6,5% свој однос са рођацима оцењују као врло добар. Највећи проценат (82,6%) процењују да су њихове релације са рођацимаодличне (табела 11).

Табела 11: Оцена односа испитаника са рођацима

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ЈАКО ЛОШ	1	2.2	2.3	2.3
	2	0	0	0	0
	3	2	4,3	4,5	6,8
	4	3	6,5	6,8	13,6
	ОДЛИЧАН	38	82,6	86,4	100,0
	Total	44	95,7	100,0	
Missing	System	2	4,3		
	Total	46	100,0		

Оцењујући свој однос са браћом и сестрама 6,5% испитаника није дало одговор. Међу одговорима не постоје категорије „јако лош“ и „лош“. Свега 2,2% испитаника однос оцењује као „добар“, док 13% испитаника однос оцењују као „врло добар“. Највећи проценат испитаника (78,3%) сматра да има одличан однос са браћом и сестрама (табела 12).

Табела 12: Оцена односа испитаника са браћом и сестрама

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ЈАКО ЛОШ	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	1	2,2	2,3	2,3
	4	6	13,0	14,0	16,3
	ОДЛИЧАН	36	78,3	83,7	100,0
	Total	43	93,5	100,0	
Missing	System	3	6,5		
	Total	46	100,0		

Ц) КВАЛИТЕТ ВРШЊАЧКОГ ОКРУЖЕЊА (другари из разреда, из суседства)

Квалитет релација са вршњачким окружењм операционализован је кроз однос са другарима из разреда и са другарима из комшилука. Испитаници су оцену односа са вршњацима давали на петостепеној скали Ликертовог типа. Просечна вредност односа са другарима из разреда је АС=4,65, а са другарима из комшилука АС=4,58.

Табела 13: Оцена односа испитаника са другарима из разреда

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ЈАКО ЛОШ	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	2	4,3	4,3	4,3
	4	12	26,1	26,1	30,4
	ОДЛИЧАН	32	69,6	69,6	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Приликом оцене односа са другарима из разерда сви испитаници су дали одговор, и то тако да нису заступљене категорије „јако лош“ и „лош“. Свага 4,3% испитаника овај однос оцењују као „добар“, док је 26,1% испитаника однос оценило као „врло добар“. Највећи проценат испитаника (69,6%) сматра да има одличан однос са другарима из разреда (табела 13).

Оцењујући свој однос са другарима из комшилука 2,2% испитаника нису дали одговор. На посматраном узорку испитаника нема оних који оцењују свој однос са другарима из комшилука као „јако лош“, док 4,3% испитаника оцењује да је њихов међусобни однос лош. Да имају врло добар међусобни однос сматра 15,2% испитаника, а 71,7% испитаника овај однос оцењује као одличан (табела 14).

Табела 14: Оцена односа испитаника са другарима из комшилука

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ЈАКО ЛОШ	0	0	0	0
	2	2	4,3	4,4	4,4
	3	3	6,5	6,7	11,1
	4	7	15,2	15,6	26,7
	ОДЛИЧАН	33	71,7	73,3	100,0
	Total	45	97,8	100,0	
Missing	System	1	2,2		
	Total	46	100,0		

Намера је и да проверимо да ли се дешавају ситуације у којима даровити препознају да су избегавани од стране вршњака. Дистрибуција одговра је дата у табели 15. Приближно 70% ispitanika (69,6%) препознају да нису избегавани од стране вршњака, док сваки пети испитаник (21,7%) препознаје да се такве ситуације дешавају понекад. Одговор на ово питање није дало 6,5% испитаника.

Табела 15: Дистрибуција одговора на питање: Да ли те другари избегавају?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ДА	1	2,2	2,3	2,3
	ПОНЕКАД	10	21,7	23,3	25,6
	НЕ	32	69,6	74,4	100,0
	Total	43	93,5	100,0	
Missing	System	3	6,5		
	Total	46	100,0		

Одговори на питање: да ли ситуација избегавања од старне вршњака делује ометајуће, су приказани у табели 16. На ово питање није одговорило 15,2% испитаника. Ситуација изолације од стране вршњака смета 39,1% даровитих, док „понекад смета“ 21,7%. Можемо условно рећи да за око 60% даровитих овакви поступци вршњака делују ометајуће, инхибирајуће.

Табела 16: Дистрибуција одговора на питање: Да ли ти смета ако те другари избегавају?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ДА	18	39,1	46,2	46,2
	ПОНЕКАД	10	21,7	25,6	71,8
	НЕ	11	23,9	28,2	100,0
	Total	39	84,8	100,0	
Missing	System	7	15,2		
	Total	46	100,0		

Сагледавајући емоције које се појављују код даровитих у ситуацијама избегавања, уочавамо (табела 17) да 41,3% испитаника није дало одговор на ово питање. Могући разлози овоме су од неусмеравање интереса на властите емоције које настају у социјалној размени, преко непрепознавања назива за присутну емоцију, неспремности да се говори о емоцијама, до страха од одбачености због појаве непријатних емоција. Међу онима који су дали одговоре (58,7%) доминира осећај усамљености (21,7%), затим беса (15,2%), туге (13%), кривице (4,3%) и стида и мржње (по 2,2%).

Табела 17: Емоција настала услед избегавања од стране другара

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ТУГА	6	13,0	22,2
	БЕС	7	15,2	25,9
	УСАМЉЕНОСТ	10	21,7	37,0
	КРИВИЦА	2	4,3	7,4
	СТИД	1	2,2	3,7
	МРЖЊА	1	2,2	3,7
	Total	27	58,7	100,0
Missing	System	19	41,3	
	Total	46	100,0	

Закључци

На основу резултата можемо закључити да је међу даровитим основцима присутан висок ниво самопоштовања. Међу њима постоји приближно једна петина оних са исподпросечним нивоом самопоштовања. Није пронађена статистички значајна разлика у нивоу самопоштовања између даровитих дечака и девојчица. Између нивоа самопоштовања даровитих основаца, са једне стране, и социодемографских обележја (ред рођења, образовање оца, образовање мајке, (не)потпуност породице), са друге стране, није пронађена статистички значајна корелација.

Унутар породичног окружења, најбоље су оцењени односи са родитељима, затим са браћом и сестрама, па тек онда са рођацима.

Унутар вршњачког окружења, боље су оцењени односи са другарима из разерда, него са другарима из комшилука. Приближно 40% испитаника одбацивање од стране другара доживљава као сметњу, а као доминантна емоција у тој ситуацији појављује се усамљеност (21,.7% од 58,7% који су дали одговор), следе бес (15,2%) и туга (13%).

Литература

Видаковић и др. 2009: М. Видаковић, Ј. Новаковић, С. Вукобрат, Систем вредности младих као интелектуални капитал друштва, у *Зборнику са Научног скупа На путу ка добу знања*, Сремски Карловци: Факултет за менаџмент, 117–132.

Гарднер 1985: H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, New York.

Ђорђевић 2008: J. Ђорђевић, Породица као фактор подстицања даровитости, у: *Зборник са Међународног научног скупа Породица као фактор подстицања даровитости*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовања васпитача „Михаило Палов“, 25–35.

Ејсенк 1953: H. J. Eysenck, *The structure of human personality*, London, Methuen.

Жиропађа 1991: Љ. Жиропађа, Задовољство родитељима, интервал између рађања и социјална ефикасност као корелати самовредновања адолесцената. *Психологија*, *1–2*, 139–143.

Јаредић 2013: B. Jaredić i sar., *Shyness and self-esteem in elementary school*, Journal of educational and instructional studies in the world, May, June, July 2013, Volume: 3 Issue, 80–86.

Керестеш и др. 1999: G. Keresteš, L. Arambaši, G. Kuterovac-Jagodic, V. Vizek-Vidovic, Pet ownership and children's self-esteem in the context of war, *Anthrozocs, 12,* 218–223.

Рајовић 2009: Р. Рајовић, *IQ детета- брига родитеља*, Нови Сад: Абецеда д.о.о.

Рајовић 2011: Р. Рајовић, *Како успешно развијати IQ детета кроз игру*, Нови Сад: Смарт продукцион д.о.о.

Ракић и др. 2011: J. Ракић, Р. Рајовић, М. Думановић, Нови квалитет НТЦ програма?, у: *Зборник са Међународног научног скупа Даровитост и моралност*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовања васпитача „Михаило Палов“, 731–745.

Стајнер 1985: V. John Steiner, *Notebooks of the mind*: *Explorations of Thinking*, Univers. of New Mexico Press.

Тодоровић 2004: J. Тодоровић, Васпитни стилови у породици и стабилност самопоштовања адолесцената. *Психологија*, вол 37 (2), 183–193.

Miroslav B. Komlenić*
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Departman za psihologiju

DOI 10.7251/ ZRNSFFP09151011K

Stručni rad

ODNOS IZMEĐU MAKSIMA I AFORIZAMA

Uvod

Postoji oblast pojava koja je u svim aspektima (faktorima) adekvatna humoru – ili se bar čini da je adekvatna – a nije humor. (Ili se bar čini da nije humor). To je fenomen poznat pod imenom maksime (*mudrosti, sentence, poučne izreke, iskrice, poslovice, apoftegme*). Suvišno je istaći po ko zna koji put čuvene stavove da je *humor veoma značajan fenomen čovekovog svakodnevnog, umetničkog i naučnog života i da još uvek spada u pojave koje nisu objašnjene*.

Humor

Bez obzira što su pokušaji analize humora (komičnog, smešnog, vica, dosetke, itd.) veoma stari i uprkos tome što je biblioteka dela o njemu već obimna, definicija humora još nije nađena.

Danko Grlić kaže: „*Kakvog, međutim, smisla ima taj historijski pregled, kad su i neki dobri poznavaoci utvrdili da filozofi, svojim bezbrojnim definicijama, nikako nisu uspjeli obuhvatiti pojam komičnog, osim nehotice, tj. tako da su te definicije o komičnom i same ispale komične?*“ (Grlić 1972: 6–7).

Neki autori čak predlažu veoma elegantan logičko–metodološki potez za ovu situaciju: proglasiti humor za *aksiom* ili *primitivni pojam*, odnosno svrstati ga u onu klasu pojmova koji ne mogu da se definišu, već predstavljaju bazičnu osnovu pomoću koje se objašnjavaju drugi pojmovi (Komlenić 2013: 9 – 12).

Danas se humor smatra obuhvatnim pojmom koji uključuje šalu, vic, dosetku, satiru, komično. Interesantno je da su pisana razmatranja o humoru relativno skorašnjeg porekla. U grčkoj antici smatran je tvorevinom koja je ispod etičkog i estetskog, a čak su se i Platon i Aristotel pežorativno izražavali o njemu, smatrajući ga ružnim i nekom vrstom zlobe prema slabima.

Ćincio Giraldi (Cinzio Giraldi, 1504–1573), profesor medicine i filozofije, govori o komediji uglavnom kroz analizu sličnosti i razlika između komedije i tragedije. Tragedija vodi svoju radnju postupno iz sreće u stanje bede ili iz nesreće u stanje sreće, dok komedija prikladnim načinom svoju radnju vodi od nemira i nevolja do mira i spokojstva. Tragedija je slična komediji po tome što se ni u jednoj od njih radnja ne pripoveda, zatim po svom cilju (jer obe nastoje da uvedu dobre običaje) i po trajanju. Giraldi takođe navodi kratkoću, naročito ističući kako kratkoća radnje upravo komediju čini čudesnom (Grlić 1972: 11).

* miroslav.komlenic@filfak.ni.ac.rs

Platon kaže da je fenomen smeha uslovljen neškodljivom pretpostavkom da čovek može biti, u odnosu na ono kakav je, lepši ili bogatiji ili plemenitiji. Ipak, iz činjenice da se smejemo i dobrim prijateljima, te da nalazimo zadovoljstvo i u njihovim slabostima, Platon izvodi zaključak da su u smehu uvek pomešani užitak i zavist, zadovoljstvo i bol (Grlić 1972: 27–29).

Aristotel smatra da komedija prikazuje ljude gore no što smo mi, karikirajući ih, prikazujući ih drugačijima no što su u stvarnosti. Komedija je prikaz onog što je u čoveku slabije. Ali, ovo slabije nije vezano uz svaku ljudsku slabost, već samo uz onu koja može biti smešna. Smešno je, kaže Aristotel, izvestan promašaj i nešto ružno, ali takvo koje ostaje bez dubljeg bola ili štete (Grlić 1972: 27–28).

Po Ciceronu, smešne su samo one, ili prvenstveno one izreke koje izražavaju neku nepristojnost na pristojan način (Grlić 1972: 28).

Za Kvintilijana smešno je određena vrsta prekora što se zasniva na telesnim ili duševnim manama. Pa ipak, nije svaka vrsta prekora smešna. Težak prekor je ozbiljan, a lagani je smešan (Grlić 1972: 28).

Hobs ističe da je smeh stanje oholosti kao reakcija na iznenadno opažanje naše superiornosti u odnosu na nečiju inferiornost ili neku našu vlastitu slabost. Komično znači nastajanje nečeg neočekivanog, ali povezano s osećanjem vlastite nadmoćnosti. Ono neočekivano, da bi izazvalo komično mora biti posebne vrste. Očekivali smo, naime, nešto veliko, visoko, važno, a dočekali nešto beznačajno i u toj superiornosti nad slabošću i ništavnošću onoga što se stvarno zbilo – kad se taj doživljaj desi naglo, odjednom – u tom dakle nenadanom i naglom osećaju nadmoći, po Hobsu, leži tajna komičnog (Grlić 1972: 29–31).

Biti (James Beattie, 1753–1803) drži da je smeh prouzrokovan prvenstveno opažajem dvaju ili više nepostojanih, nesložnih ili neprikladnih delova koji su ujedinjeni u jednoj totalnoj celini. Biti dakle protivrečnost o kojoj je stalno reč pri određenjima komičnog, svodi na neprimeren, neskladan, nemoguć odnos nečeg pojedinačnog i celine, unutar koje to pojedinačno kao izuzetak, kao deo koji se nikako organski ne može uklopiti u celinu, štrči i udara u oči i time sebe čini smešnim. Smešno je tu u izvesnom smislu identifikovano s izuzetnim, neusklađenim, neukomponovanim u celinu (Komlenić 2013: 14–15).

Šaftsbari (Shaftesbury, 1671–1713) govori o „oslobađajućem delovanju smeha i komike od pritiska zbilje, od njene prisile. Za njega ništa nije smešno što ne bi bilo izobličeno, ružno“ (Grlić 1972: 29–30).

Mendelson (Moses Mendelssohn, 1729–1804) – smeh se bazira na kontrastu, i to na kontrastu između savršenstva i nesavršenstva. Samo taj kontrast ne sme biti od bilo kakve važnosti i, ako u nama želi izazvati komično, ne sme nas se suviše ticati, ne sme nam biti isuviše blizu. Slično su komično definisali i Salcer i Gete – koji koren smešnog nalaze u moralnom kontrastu što se na neškodljiv način smisleno dovodi u vezu (Grlić 1972: 30).

I većina ostalih filozofa se pri pokušaju objašnjenja *humora* (odnosno *komike* i *smešnog* – te termine uglavnom koriste) drži *kontrasta* i *neočekivanog*,

bez nekog dubljeg ulaska u problem: Kant, Veber, Šopenhauer, Lips, Rihter (poznatiji kao Žan Pol), Hegel, E. Hartman, Rozenkranc, Karijer, Kjerkegord, Ben, Hofding, Jodl, Gros, Solder, Spenser, Desoar, te njihova objašnjenja nije nužno šire prikazivati.

Sigmund Frojd (Freud, l856–l939) u svojoj knjizi *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom* veoma iscrpno i pronicljivo vrši deskripciju dešavanja u humoru. Na 242 stranice teksta daje mnogobrojne viceve i analize istih, koje – ne možemo ipak da to ne istaknemo – impresioniraju čitaoca. Na tom deskriptivnom nivou, Frojd naravno zapaža osnovno svojstvo svakog vica: *nagli obrt*. Dalje, u analizi viceva, naročito u traganju za mehanizmom njihovog pravljenja, čini silan napor ka egzaktnošću opservacije i otkriva neke tehnike dosetke (Frojd 1984: 42–44). Dalje – razvijajući teorijska objašnjenja, tragajući za odgovorom na pitanje *zašto*, Frojd već upada u nedoslednosti. Naime, on pokušava da vrstu zadovoljstva u vicu svrsta u seksualno zadovoljstvo. Induktivni dokaz za to nalazi u mnogobrojnim vicevima na temu seksa. Zatim Frojd uočava da ipak nisu svi vicevi na seksualnu temu, a smeha ipak ima, te dopunjuje svoj eksplanans *agresijom.* Njegova hipoteza sada glasi: Uzrok zadovoljstva u vicu je ispoljavanje *seksualnih ili agresivnih impulsa*. U novijim pak pokušajima psihoanalitičkog objašnjenja humora, sve više dominira pojam *straha* kao eksplanans, ne samo pri objašnjenju humora već i celokupne umetnosti. Frojd na kraju knjige (Frojd 1984: 241–242) završava ovakvim *šlagvortom*: *...uživanje u dosetki proizlazi iz ušteđene energije kočenja, uživanje u komici iz ušteđene energije zamišljanja (investiranja), a uživanje u humoru iz ušteđene energije osećanja.*

Anri Bergson (Henri Bergson, 1859–1941) u knjizi *Smeh* (1920) izlaže u stvari svoja faktografska zapažanja o pojavama koje su smešne, tu i tamo na mahove pokušavajući da istupi sa nekim teorijskim stavom. *Neravni teren* humora Bergson napipava nabrajanjem zapažanja o vicevima menjajući svoj stav prelaskom sa jedne grupe viceva na drugu. Krećući od početka knjige, srećemo:

Nema komičnoga izvan onoga što je čisto ljudsko (Bergson 1920: 2–4).

„ ... smešna je izvesna krutost mehanike tamo gde bismo želeli naći pažljivu spretnost ...“ (Bergson 1920: 7).

„U rasejanosti, zaista, čovek nije na samom izvoru smešnoga, ali je izvesno u nekoj određenoj struji činjenica i ideja koje dolaze pravo sa izvora“ (Bergson 1920: 9).

„Držanje, gesti i pokreti ljudskog tela smešni su tačno u tolikoj meri u koliko nas to telo podseća na prostu mehaniku“ (Bergson 1920: 22).

„Dva slična lica, od kojih ni jedno posebice ne nateruje na smeh, kad su zajedno, smešna su usled svoje sličnosti“ (Bergson 1920: 25).

„ ... prekidanje kontinuiteta stvara ono što je smešno ...“ (Bergson 1920: 29).

„Objasniće se smeh *iznenađenjem, kontrastom, itd.*“ (Bergson 1920: 29).

„Smejemo se svaki put kad neka ličnost učini na nas utisak jedne stvari“ (Bergson 1920: 43).

„Izdvojimo iz nje ono što je glavno. Dobićemo jedan od postupaka običnih u klasičnoj komediji, ponavljanje“ (Bergson 1920: 53).

„Jedan položaj je uvek smešan kad pripada u isto vreme dvema potpuno nezavisnim serijama događaja i kad mu se mogu dati u isto vreme dva potpuno različita smisla“ (Bergson 1920: 70).

„Smešan se izraz dobije kad unesemo jednu apsurdnu misao u neki kalup uobičajene rečenice“ (Bergson 1920: 82).

„Smešno se, rekosmo, obraća čistoj inteligenciji, smeh se nikako ne slaže sa uzbuđenjem“ (Bergson 1920: 102).

Bergsonovi stavovi su češće međusobno kontradiktorni nego stavovi raznih autora. Drugim rečima, Bergsonova *intrasubjektivna* inkonzistencija jača je od *intersubjektivne* (većina psihologa bi možda pre rekla *kognitivna disonanca*). Bergson je, slično kao i Frojd, dao samo dobar *opis* nekih viceva i ništa više. Mnoga su mu pravila kontradiktorna. Na primer, stav *prekidanje kontinuiteta* stvara smešno, nesaglasan je sa stavom: smešno je *ponavljanje radnje*. Bergson ipak više pažnje poklanja nekim svojim pravilima nego drugim. Nešto dominantnije ističe pojedine stavove, kao da želi da se na njima više zadrži, uopšti ih i od njih krene u izgradnju teorije. Ti stavovi su:

1) Ponavljanje radnje,
2) Pretvaranje čoveka u nešto mehaničko, automatizovano, neživo,
3) Interferencija serija (sukob, neslaganje dešavanja).

Tako, na par mesta upravo od drugog stava *stidljivo* kreće u principijelno i generalizovano objašnjenje veze između vica i zadovoljstva, na primer: *pretvaranje čoveka u prostu mehaniku-kada odjednom vidimo čoveka da podseća na predmet, lutku, mašinu-smešno je, raduje nas, jer nas vraća u detinjstvo, u doba kada smo se igrali predmetima, lutkama, kada smo i sami bili nespretni, ali bar bili bezbrižni ... dakle vic je smešan jer vrši regresiju, degradaciju čoveka, vraća nas u detinjstvo...*

Previše teorijska tvrdnja, premalo potkrepljena činjenicama, empirijom.

Prema geštalt – teoriji, humor sadrži nove i neobične kombinacije elemenata koje nastaju iznenada. To iznenadno povezivanje elemenata u poenti šale, koja po našem iskustvu i očekivanju ne bi bila moguća, zahteva promenu uobičajenog načina mišljenja. Po Majeru, u humoru elementi menjaju svoja uobičajena značenja što dovodi do iznenadne restrukturacije i interpretacije celine. Neophodna je objektivnost i decentriranost celine da bi stimulus bio smešan, što je onemogućeno ako dođe do investiranja emocija ili identifikacije. Naglašava se odnos figure i pozadine – smešno nastaje kada se nenaglašeni elementi pozadine iznenadno i neočekivano istaknu (Komlenić 1997).

Preciznije izraženo, postojeće teorije humora dobro odgovaraju na naučno pitanje *šta*, ali se teško snalaze sa odgovorima na pitanja *kako* i *zašto*. Njihova najveća praznina ipak ostaje pri pitanju *zašto*, odnosno fali im odgovor na pitanje zašto se smejemo vicu, zašto taj *nagli obrt* ili *iznenađenje* u humoru

predstavlja vid uživanja, otkud sličan doživljaj zadovoljstva pri raznolikim situacijama u humoru, u čemu je, dakle, specifičnost tog *humoroznog naglog obrta* u odnosu na *druge nagle obrte*.

Svi autori se slažu da je *iznenađenje, neočekivanost, nagli obrt, osnovni* – i, na nesreću, izgleda jedini – zajednički činilac, jedini opšti uslov humora, smeha, ali niko ne ide dalje od toga, pa ni kognitivne teorije humora, uključujući i geštaltističku.

Prema Komleniću (2002a), ono što je svojstveno svakom vicu, to je brzi sled dve reakcije (R_1 i R_2). Između njih pak interveniše jedna varijabla – koja postoji posle svake izvršene reakcije - *reaktivna inhibicija (Ir)*. Ta varijabla je slična umoru (Radonjić 1992: 383-385) jer predstavlja vrstu neprijatnog stanja, izraženog kroz težnju da se izvršena reakcija *ne vrši ponovo*. Ostvarenje te težnje je jedna *indulgencija* koja donosi zadovoljstvo – slično odmoru, logično – i naziva se *rasipanje (dissipation) Ir*. Uživanje u vicu je jedan vid *iznenadnog osveženja*. A to se ostvaruje upravo skorom pojavom R_2 nakon R_1, što Ir_1 rasipa u celini. Zbog te naglosti pojavljivanja R_2, odnosno brzine sleda R_1–R_2, humor svrstavamo u *naglo rasipanje Ir*, što izaziva *zadovoljstvo* posebnog i originalnog kvaliteta, dobro nam poznato po njegovom desruptivnom ekspresivnom izrazu čuvenom kao *reakcija smeha*. (S obzirom da se u vicu izbegava da izvrši R_1, pa se reaguje nekom drugom – ne R_1 – humor možemo posmatrati i kao vid *zabušavanja*! Otud zadovoljstvo!)

Po tom izbegavanju neprijatnosti (izbegavanju, odnosno rasipanju Ir), za razliku od direktnog ostvarenja prijatnosti koje postoji u jednom tipu potkrepljenja (apetitivno), humor svrstavamo u vid *averzivnog potkrepljenja*, odnosno u vrstu *reakcije bežanja* pri kojem se pre radi o izbegavanju neprijatnosti (averzivne draži), nego o ostvarenju prijatnosti (apetitivne draži), a između ovih je u stvari razlika u nijansi. Ipak, ta distinkcija, ma koliko suptilna bila, uticala je da ljudi odavno primete kako se u humoru radi o nekakvoj vrsti sekundarnog ili *veštačkog zadovoljstva*, ne primarnog. S druge strane, to mnogima nije smetalo da humorozno zadovoljstvo pak uzdignu na skali cenjenja iznad bilo kojeg drugog (*stvar ukusa*, izraženo u nekim maksimama).

Maksime (APOFTEGME)

Kao što ćemo ubrzo videti, maksime sigurno zadovoljavaju sva 4 faktora dobrog vica ili aforizma (Komlenić 2007: 172–174), tj. imaju:

A) Brzi sled dve reakcije (R_1 i R_2) ili dva stimulusa (S_1 i S_2), tj. *Iznenađenje,*
B) Suprotnost ili disparatnost dve reakcije (R_1 i R_2),
C) Reaktivnu inhibiciju (Ir_1) prve reakcije (R_1) u sledu,
D) Reakcioni potencijal (E_2) druge reakcije (R_2) u sledu.

Maksime se *razlikuju* od viceva po tome što obično ne izazivaju smeh (*ha-reakciju* – reakciju nalik *razučavanju* (*rasturanju, bacanju*) prethodno naučenog), već doživljaj sličan *divljenju* (*ah-reakciju* – analognu učenju

(*povezivanju, sređivanju*) i brzom i efektnom novom saznanju). Druga *razlika* je manje empirijska i mogla bi se, na nivou hipoteze, iskazati kao razlika između *divergentnog* (aforizmi) i *konvergentnog* (maksime) mišljenja (Komlenić 2007: 172 – 173).

Sličnosti između ova dva fenomena, pored navedena četiri faktora, sastoje se u tome da i vicevi i aforizmi za brzi *spoj* dve reakcije koriste – i u svojoj genezi i u prijemu – *medijacionu reakciju* (R_m) u vidu perceptivno – kognitivnih principa asocijacija (Pečjak 1981: 120–150) ili grupisanja stimulusa (dodir, sličnost, kontrast, simetrija, kontinuitet) i u ovom radu se dokazuje, između ostalog, da su u pogledu ove karakteristike aforizmi i maksime potpuno identični :

Primeri maksima kategorisani prema vrsti medijacione reakcije

Dodir :

Kleknite, ako hoćete da *startujete.*

Ćutanje je *zlato*, reč je *srebro*, a došanuto *dijamant*.

Sličnost:

Život je *borba*, a ne *berba*.

Mašta nije *ma šta*.

Kontrast :

Ljudi prvo nauče da *govore,* a zatim da *ćute*.

Prazna torba je *najteža*.

Simetrija:

Ne treba *ciljati u metu*, već treba *metati u cilj*.

Život je takav, nekome *pluta tone*, a nekome *tone plutaju*.

Kontinuitet (dobra forma, zajednička sudbina, logička forma):

Prava linija je često najduži put između dve tačke.

Ne veruj svom srcu, žedno je tvoje krvi.

Ručak uz muziku uvreda je i za kuvara i za violinistu (Puljo 1982; Plemenčić i Šnajder 1984).

Primeri *aforizama* kategorisani prema vrsti medijacione reakcije

Dodir :

Živeli smo kao u *oblacima*, dok ona nije počela da *grmi*.

Upala mi je sekira u *med,* ali su me izujedale *pčele*.

Sličnost:

Dobro sam se udala, kako sam se *nadavala*.

Toliko je mršav, da kada pije crno vino izgleda kao termometar. (Spoljašnja sličnost)

Kontrast :

Nije sve tako *crno*, eto, vlada *bela* kuga.
U stanu mi je *vlaga*, ali sam zato na *suvoj* hrani.

Simetrija:
Kad sam bila mlada imala sam izgužvanu suknju i ispeglano lice, a sada ispeglanu suknju i izgužvano lice.
Otpozadi reda radi i od spreda radi reda.

Kontinuitet (dobra forma, zajednička sudbina, logička forma):
Ne zabrinjavaju me naši političari što se stalno smeškaju, nego što su uz to počeli da uvoze brašno.
Toliko je mršav, da mu prugasta pidžama ima samo jednu prugu (Komlenić 2013; Hadžić 1961).

Dakle, spoljašnje, empirijske S – varijable – faktori iznenađenja i suprotnosti (A i B) – prisutni su u maksimama nesumnjivo i čak su identični onim u aforizmima.

Faktori Ir_1 i E_2 (C i D) nisu opservabilni jer pripadaju unutrašnjim O–varijablama, te za njih ništa ne možemo da siguramo. Iz toga sledi da razlike između maksima i aforizama tu treba tražiti.

Dedukujemo: maksime se od humora razlikuju ili po iznosu Ir_1 ili po iznosu E_2.

Navešćemo skraćeno glavnu disjunkciju za otkrivanje faktora razlika između maksima i humora ili aforizama:

1. Ir_1 ili E_2. (Čitati: maksime se od viceva razlikuju po reaktivnoj inhibiciji prve reakcije u sledu (Ir_1) ili po reakcionom potencijalu druge reakcije u sledu (E_2). Disjunkcija podrazumeva da i oba disjunkta mogu biti istinita. Dakle: ili je Ir_1 faktor, ili E_2, ili oba).

Dalje imamo (analiza, specifikacija):

2. Ir_1 je ili veće ili manje ili je E_2 veće ili manje u maksimama.

Zašto moramo ovako da razložimo? Jer ne znamo koja pojava dovodi do jačeg potkrepljenja: humor ili maksime? Kad bismo bili sigurni da su to recimo maksime, disjunkcija bi bila jednostavnija:

Ir_1 je veće u maksimama, ili je E_2 veće (ili oba).

Ali ništa ne znamo o razlici u kvalitetu i kvantitetu ova dva faktora, te i potkrepljenja (zadovoljstva) u vezi s njima. Znamo samo da se humor i maksime razlikuju u vrsti izraza: humor proizvodi smeh (*ha-reakciju*), a maksime nešto drugačiji izraz – reakciju doživljaja lepog (*ah-reakciju*). *Ha* je suprotno od *ah*, da nisu nešto potkrepljenja suprotna? Potkrepljenja ne mogu biti suprotna (čisto apetitivno ne dolazi u obzir, jer imamo sled R_1 – R_2), ali mogu biti suprotni odnosi drugih faktora. Recimo, kod maksima može biti Ir_1 veće, a E_2 manje nego kod humora, a može biti i obrnuto: Ir_1 manje a E_2 veće? (Intuicija kao da nam govori da je druga varijanta verovatnija. Zato što će se većina složiti da kod maksima pre imamo sticanje nove reakcije (R_2), tj. učenje novog (E_2), nego kod

humora, gde nam dešavanja (izbegavanje, bežanje) više liče na *gubljenje* stare reakcije (R_1), tj. na gašenje, *razučavanje* starog).

Da kažemo da humor proizvodi jače zadovoljstvo, te da se kod njega radi i o većoj Ir_1 i o većem E_2 bila bi sasvim proizvoljna procena (isto kao kad bismo tvrdili to i obrnuto – za maksime – kao što smo upravo rekli). Problem pronalaženja razlika (ili *sukob* između aforizama i maksima) dodatno se komplikuje time (empirijskim nalazom iz iskustva) što postoje subjekti koji se *smeju i maksimama*, a s druge strane postoje ljudi koji za dobre *viceve* samo kažu *lepo* i *ne smeju se*!

Ostaje nam samo da razložimo, specifikujemo disjunkciju (2) i dobijemo 4 smisaone mogućnosti po kojima može da se istražuje, tj. u maksimama – u odnosu na aforizme – može biti:

a) Ir_1 veće ili E_2 veće (ili oba)
b) Ir_1 veće ili E_2 manje (ili oba)
c) Ir_1 manje ili E_2 veće (ili oba)
d) Ir_1 manje ili E_2 manje (ili oba)

Kao što je rečeno, varijante (a) i (d) su *sumnjive* jer su isključive i lako mogu da otpadnu, jer su kategorične u onom domenu gde smo najmanje sigurni: disjunkcija (a) tvrdi u stvari da je potkrepljenje (zadovoljstvo, nagrada) jače u maksimama, dok (d) tvrdi da je potkrepljenje slabije u maksimama. Najverovatnije se radi o nekoj varijanti *zapleta* (*kombinacija*, *varijacija*) pod (b) i (c).

Konačno, može se postaviti pitanje da li Ir_1 (reaktivna inhibicija prve rekakcije) uopšte postoji u maksimama. Po definiciji, mora da postoji (Radonjić 1992: 383), jer je R_1 izvršena (imamo sled $R_1 – R_2$). Da li E_2 postoji? Sigurno, jer imamo *dopadanje* – potkrepljenje – celinom (maksimom). (Inače bismo imali averziju, inhibiciju).

Dakle, razlika može da se krije samo u kombinaciji njihovih iznosa, kao što i alternative navode.

Još primera maksima**:**

Nije sreća kad imaš ono što želiš, već kad ne želiš ono što nemaš.

Ne žurite. Bolje je izgubiti jedan trenutak života, nego život u jednom trenutku.

Ako si besposlen, nemoj ostati sam. Ako si sam, nemoj ostati besposlen.

Ko je protiv karikature, čini sebe smešnim.

Istina je slična koprivi: ako je samo dotakneš – peče, ako je čvrsto stegneš – ne može ti ništa. (Spoljašnja sličnost).

O istini postoji mnogo laži.

U dilemi između uma i srca, poslušaj srce. (Ova maksima i gore navedena *Ne veruj svom srcu, žedno je tvoje krvi,* kao celina čine humorozni sled! Potpuno su suprotne, tj. jedna rasipa (baca) drugu!)

Najbrže uspevaju oni koji imaju tvrdo srce i meku kičmu.

Svako novorođenče je znak da Bog još uvek nije izgubio poverenje u čoveka. (Tagore)

Žena je raj za oči, pakao za dušu i čistilište za džep.

Brak iz računa – razvod iz ljubavi.

Statistika kaže da oženjeni muškarci duže žive. Logika kaže da im se vreme oduži.

O ukusima ne treba raspravljati. I rasprave ne treba okusiti.

Pre braka treba otvoriti oči. Posle braka na mnogo toga treba zatvoriti oči.

Ko vidi nebo u vodi, taj vidi i ribe na nebu.

Sud ne dozvoljava deci da svedoče, jer deca ne umeju da lažu.

Političar i pevač imaju nešto zajedničko : može da ih uništi loš glas.

Bogataši imaju mnogo veće muke nego siromasi, jer stalno strahuju da ne osiromaše, dok siromasi ne pate od straha da će se obogatiti. (Tatti)

Bogataš se oseća kod kuće i u tuđini, a siromah je tuđin i u svojoj kući. (Ruckert)

Ne nedostatak ljubavi, već nedostatak prijateljstva stvara nesrećne brakove. (Nietzsche)

Treba voleti ono što se radi, a ne raditi ono što se voli. (Churchill)

Ako hoćeš ništa da ne radiš, zavoli svoj posao.

Jedi da bi živeo, a ne živi da bi jeo.

Lako je održati govor. Teško je održati reč. (Srećko Lazari)

Ako si besposlen, nemoj ostati sam, ako si sam, nemoj ostati besposlen. (Dr Johnson)

Stari daju dobre savete, jer ne mogu više da daju loše primere. (La Rochefoucauld)

Ne plaši me smrt, nego umiranje. (Montaigne)

Kad si došao na svet, ti si plakao, a svi oko tebe su se radovali. Kad budeš umirao, učini da svi plaču, a ti da se osmehuješ. (Tolstoj)

Sad, kada su mi se otvorile oči, mirnije spavam. (Lazari)

Što se zub brže kvari, pre postaje zlatan. (Hans Wagner)

Kafana ne može da pokvari dobrog čoveka i crkva ne može da popravi lošeg. (Jevrejska n.p.)

Ko se potpisuje palcem, upravlja pesnicom. (VIB)

Oženiti se, znači svoja prava prepoloviti, a dužnosti udvostručiti. (Puljo 1982; Plemenčić i Šnajder 1984)

Specijalni primer (jako eksplikativni) sličnosti maksime i aforizma

Kad siromašan čovek jede pile, jedno od njih je bolesno. (Maksima)

Kad Srbin vozi auto, jedno od njih je pokvareno. (Aforizam)

U ovom efektnom primeru imamo i kod maksime i kod aforizma medijacionu reakciju kontinuiteta ili logičke forme, a i ostali elementi su gotovo

identični. Ali, kod maksime je efekat (R_2) – možemo slobodno da kažemo – žalostan:

R_2: Kada je siromah bolestan, pronađe se nekako novaca da se kupi piletina za bolesnika. Kada je zdrav, može da si priušti samo *jeftino* (*bolesno*) pile.

Kod vica, efekat je humorozan (bar kod *reprezentativnog* Srbina):

R_2: Srbi nemaju novca za nov auto, te si mogu priuštiti samo *polovna* kola (*pokvarena*). Ukoliko pak neko vozi novi auto, sigurno je on *pokvaren* (*nepošten*).

U čemu je, dakle, razlika između maksima i humora?

U unutrašnjim O-varijablama, zasigurno.

Do nekih mogućnosti rešenja smo pokušali da dođemo i naveli smo ih u vidu dve alternative ili disjunktivna suda (b i c). Jedna od njih je zasigurno, ili, preciznije: kod određene maksime i određene individue, jedna od njih je sigurno.

Literatura

Bergson 1920: A. Bergson, *O smehu*, Beograd: Izdanje S. B. Cvijanovića.

Frojd 1984: S. Frojd, *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*, Novi Sad: Matica Srpska.

Grlić 1972: D. Grlić, *Filozofske studije - o komediji i komičnom*, Beograd: Filozofsko društvo Srbije.

Hadžić 1961: F. Hadžić, *Smijeh*, Zagreb: Novinsko - izdavačko poduzeće.

Komlenić 1997: M. Komlenić, „Humor kao perceptivno-kognitivni složaj reakcija“, Sabor Psihologa 1997. Tara, DPS, Zbornik radova, 133–134.

Komlenić 2002a: M. Komlenić, Humor-principima asocijativnih S-R teorija potkrepljenja-prolegomena, Godišnjak studijske grupe za psihologiju, Godina I, Broj 1, Niš: Filozofski fakultet, 75-98.

Komlenić 2002b: M. Komlenić, Objašnjenje fenomena humora principima asocijativnih teorija potkrepljenja, Magistarska teza, Beograd: Filozofski fakultet.

Komlenić 2007: M. Komlenić, Sudovi u maksimama i poslovicama – rezultat divergentnog ili konvergentnog mišljenja, Dani primenjene psihologije II, Zbornik radova: Društvo, porodica i ponašanje, Niš: Filozofski fakultet, 171-175.

Komlenić 2013: M. Komlenić, Formula humora – učenje i smešno, Niš : Filozofski fakultet.

Kvaščev 1976: R. Kvaščev, *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: Izdavačko–informativni centar studenata.

Pečjak 1981: V. Pečjak, *Psihologija saznavanja*, Sarajevo: Svjetlost – OOUR ZUNS.

Plemenčić, Šnajder 1984: Đ. Plemenčić i Đ. Šnajder, *Velika enciklopedija aforizama*, Zagreb: Prosvjeta – Globus.

Puljo 1982: J. Puljo, *Biseri mudrosti*, Beograd: Sportska knjiga.

Radonjić 1992: S. Radonjić, *Opšta psihologija* II, Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

Милена Д. Белић*
Државни универзитет у Новом Пазару
Департман за филозофске науке
Студијски програм за психологију
Миодраг Б. Миленовић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију
DOI 10.7251/ZRNSFFP09151023B
Оригинални научни рад

СИМЕТРИЧНОСТ ЛИЦА – ИЗМЕЂУ ИДЕАЛНОГ И ПРИВЛАЧНОГ**

Појам лепог и трагање за критеријумима који га одређују, питања су која датирају од давнина. Тако су, на пример, Египћани, везујући се за правила пропорције, увели квантитативне фиксне мере у приказивању људске фигуре и њеног лица, па је висина тела требало да буде 18 јединица, а у односу на њу, дужина руку 5, стопала 3 итд. Старогрчка схватања не држе се фиксних јединица, већ уводе тзв. органски критеријум, по коме односи међу деловима тела зависе од покрета, промене перспективе, али се и прилагођавају позицији посматрача. Ваља поменути, да је телесна лепота, код Грка била само један, важан сегмент, шире схватаног појма лепог, којим су они обухватали и ствари, облике, боје, звуке, као и лепе мисли, обичаје и низ других, нематеријалних садржаја. У петом веку софисти сужавају лепоту на подручја визуелног и аудитивног, при чему прво означавају симетријом или сразмером, а друго хармонијом или сазвучјем. И док се средњи век држао ширег, старогрчког схватања, доласком ренесансе лепо се, опет, своди на свој визуелни аспекат (Eko 2004).

Теоријски гледано, у Европи вековима, као критеријуми лепог, доминирају пропорција, склад, правилан распоред делова – чинећи тзв. Велику теорију, засновану још од стране питагорејаца. По њима, лепота ствари почива на савршеној структури, а она на пропорцији делова. Значи, на нечему што се да чврсто усталити бројкама. Иако је Теорија настала на подручју музике, концепцијом је обухватила и остале уметности – архитектуру, вајарство, али и жива тела и лица. Инспирисан питагорејским значењем бројева, у четвртом веку пре наше ере вајар Поликлет исклесао је статуу, касније названу Канон, која оваплоћује сва правила тачне пропорције људског тела, укључујући и правило симетричности. Каснија открића тзв. Златног пресека и Фибоначијевог низа само допуњују античка правила добре форме, која остају "на снази" до данашњих дана (Пиксел 1970).

---

* milena.barac@yahoo.com

** Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта 179002, који финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Наравно, током векова Велика теорија је критикована, коригована и допуњавана другим правилима и начелима, почев од софистичке сумње у објективност лепог, преко Сократовог релативизовања увођењем прикладности (поред пропорције) као битне одлике лепог, додавањем, као равноправних категорија: суптилности, љупкости, привлачности... чиме предмет теорије – лепо, постаје крајње релативан и субјективан (Фохт 1972).

Лепо, дакле, постаје разнородно: оно се среће међу уметничким делима исто тако као и у пределима природе, изгледу живих бића, говору или понашању. У свету не постоје само разни лепи садржаји, већ је и само њихово *лепо* различите врсте. Историја естетике, тако, зна за многе варијанте лепог као и за више покушаја да се све оне региструју и класификују. Правилност, отменост, љупкост, склад – квалитети су који доприносе доживљају лепог, али ни један није његов довољан, ни неопходан услов. Сваки, међутим, узрокује да ствар која га поседује, ако је лепа, бива на *свој начин* лепа.

Поставља се и питање категоризације лепог, па тако антика разликује: симетрију, хармонију (равнотежу контраста), еуритмију (прилагођавање пропорција захтевима погледа), узвишено итд. У Риму је, рецимо, било познато разликовање достојанственог - *dignitas* од привлачно - *venutas* лепог. Прво је, по Цицерону, било својствено мушкарцима, док је друга врста лепоте сматрана женском. Иза ове, половима узроковане дихотомије, стајала је и друга супротност – dignitas је везивана више за унутрашњу, духовну лепоту, а venutas за спољашњу, визуелно опажену. Средњи век, поред наведених, уводи нове категорије лепог, као што су дражесност, присталост, великост, умилност, привлачност, док Нови век, у складу са својим животним "парадигмама" преферира љупкост, суптилност, прикладност, али и необичност, комичност, величину, снагу итд. (Јансон 1980).

Овако проширене категорије лепог, у нашем времену, све мање остају систем појмова научне естетике, а све више постају категорије "естетике свакодневног живота" (Татаркјевич 1975).

Привлачност и свакодневни живот

Свакодневно искуство нам говори да физичка привлачност, као категорија лепог, има важан, а не тако ретко, и пресудан утицај на живот појединца. Добар део тог утицаја одвија се под дејством несвесних механизама, како индивидуалних, тако и колективних.

Људи се веома рано сусрећу са реакцијом околине на привлачност, односно непривлачност, пре свега, њиховог лица. Запажено је (Костић 2006) да се мајке беба са лепим лицима понашају другачије од мајки беба чија су лица испитаници проценили као мање привлачна од претходних. Наиме, мајке лепих беба су проводиле више времена са њима и њихово

вербално и невербално понашање је било изразито нежно. Такође, мајке мање привлачних беба сматрале су да бебе у већој мери ометају њихове активности и дотадашњи стил живота него што је то био случај код мајки лепих беба. Истраживачи напомињу да се није радило о добрим и лошим мајкама – све посматране мајке су добро испуњавале своју улогу, упркос различитим приступима. Ово указује да на привлачност, односно непривлачност лица, веома рано реагује околина, укључујући и тако блиску фигуру као што је мајка, што за последицу има различит однос према беби. Оваква искуства из детињства могу и те како касније детерминисати живот појединца стварајући (не)повољну слику себе и/или света.

Током детињства дете се суочава са сличном реакцијом и шире околине. Шансе да дете непривлачног лица буде окривљено за несташлук су много веће у односу на дете привлачног лица. Утврђено је да се на ситне прекршаје привлачног детета гледа као на нешто случајно и пролазно, док се на исто понашање мање привлачног детета гледа као на трајну одлику личности. У том контексту, између осталог, треба тумачити и податак да су деца - малолетни делинквенти, процењивана као мање привлачна у односу на осталу популацију. Поред тога, током школовања, наставници са више елана сарађују са лепом децом, поклањају им више пажње и попустивљивији су у односу на децу коју процењују као мање лепу. Они имају тенденцију да фацијално привлачну децу виде као интелигентнију, социјално прилагођенију, богатију у едукационом потенцијалу и бољег владања, у односу на ону која то нису (Линдефилд 2003).

Развојни психолози тврде да и деца веома рано реагују на физичку привлачност других људи, посебно на привлачност њихових лица. Већ у трећој години, дете уме да направи модел људске фигуре од глине, пре пете јасно разликује боју коже и уочава могућу грешку у одевању других, а са шест већ веома добро расуђује о туђој привлачности у складу са кулурним нормама. Не изненађује што већ у основној школи популарност детета међу вршњацима високо корелира са његовом спољашњим изгледом.

Коначно, као одрасли, рефлектујући реакције околине на наш изглед, склони смо да на сличан начин реагујемо и понашамо се према привлачним, односно непривлачним људима. Установљено је да се људима са привлачнијим лицима много чешће приписују социјално пожељне особине, као што су интелигенција, друштвеност, ведрина, успешност. Искуства показују да фацијално привлачни људи лакше добијају посао. Чак се у неким истраживањима показало да добијају блаже казне на суду у односу на фацијално неатрактивне људе.

Да привлачност, односно непривлачност може имати извесни утицај не само на импресију о особи која је привлачна или непривлачна, већ и на импресију о људима који су им партнери, показује једна студија (Кнап, Хал 2002) у којој је истраживан степен привлачности код партнера.

Утврђено је да привлачност једног партнера може утицати на импресију о другом партнеру, коју околина има о дотичној особи. Наиме, непривлачни мушкарци који су приказивани као партнери привлачних жена били су доследно процењивани, између осталог, као успешнији у зарађивању новца, успешнији у професији, чак и као интелигентнији, него кад су приказивани у пару са непривлачном женом. Супротно, привлачан мушкарац, како студија показује, не утиче на промену слике о непривлачној жени, са којом је у партнерском односу.

Привлачност и биологија

Дуго доминантан став да физичка привлачност зависи од индивидуалног укуса, условљеног првенствено социо-културним чиниоцима, последњих година истраживачи доводе у питање. Појављују се докази, који се могу сврстати у три групе, а који указују на могућност да је опажање привлачности, бар делом, биолошки условљено (Роуд и др. 2000). У прву групу спадају налази да се одређене естетске преференције јављају веома рано у развоју. Тако је нађено (Ланглоа и др.1987) да бебе већ са 2 до 3 месеца преферирају да гледају у лица која одрасле особе сматрају привлачним. Другу групу доказа чине налази о томе да постоји слагање људи из веома различитих култура по питању онога што се сматра привлачним (Роуд и др. 2000). Према трећој групи налаза, неке преференције утврђене међу људима, као што је преференција билатералне симетрије, постоје и код многих животињских врста (Конкар 1995).

Међу факторима биолошке условљености опажања привлачног, посебно се истичу преференција симетрије, просечности и неке форме пренаглашености одређених црта лица које представљају секундарне полне карактеристике (Роуд и др. 2000). Погледајмо, с тога, које типове сигнала шаље људско лице у интерсубјективној комуникацији.

Лице као вишесигнални систем

Сваког човека карактерише специфичан облик чела, густина и облик обрва, боја и облик очију, величина носа и усана, боја и структура тена, специфичан распоред бора и масних наслага лица, као и низ других фацијалних обележја.

Лице је, с тога, примарни извор информација о личности, њеном полу, годинама, емотивном стању и здрављу. Оно рефлектује интерперсонални став и омогућава неометану комуникацију међу саговорницима, о чему нам говоре и налази да у мозгу постоје специјализоване групе ћелија за његово препознавање.

Због изложености лица, тј. његове видљивости и поверења које људи полажу у знаке које им неко шаље, постоји велико интересовање за

лица других људи. То интересовање почиње већ од првих дана живота, када беба много пажње посвећује лицима која се нагињу над њеном колевком, о чему је већ било речи у овом раду.

Разликујемо четири групе фацијалних сигнала (знакова) путем којих лице преноси информације (Костић 2006):

1. Статички фацијални сигнали

То су они сигнали захваљујући којима распознајемо друго људско биће и судимо о његовој лепоти. Сваког човека карактерише специфичан распоред коштане масе и меког ткива. Тиме су условљене индивидуалне особености лица: специфичан облик чела, густина и облик обрва, боја, облик и положај очију, величина носа и усана, боја и структура тена. Ови знаци су релативно трајни, споро се мењају, углавном са годинама и одређеним начином живота.

2. Спори фацијални сигнали

Спори фацијални знаци обавештавају о старосном добу особе. Резултат су природног животног тока и нормалних промена које наступају са годинама. У ову групу фацијалних сигнала спада појава бора, промене у еластичности и боји коже, појава кесица и масног ткива. Могу се јавити промене на коси, њеној боји, густини и квалитету.

3. Артифицијелни фацијални сигнали

Ови фацијални сигнали резултат су људске потребе да прикрије недостатке и истакне оно што сматра пожељним на свом лицу. Користе се из здравствених или естетских разлога. Обично су културолошки условљени, а обликовани тренутно важећим идеалом лепоте. Настају уз помоћ козметичких препарата, разних помагала и естетских интервенција.

4. Брзи фацијални сигнали

Ова група фацијалних сигнала обухвата фацијалне експресије, брзе, видљиве покрете фацијалних мишића. Брзи фацијални сигнали имају многоструке функције. Поред тога што информишу о емоционалним стањима (фацијалне експресије), они имају улогу регулисања комуникације (фацијални регулатори), наглашавања и истицање значајних делова говора (фацијални илустратори). Брзи фацијални знаци могу заменити реч или реченице (фацијални амблеми), а могу имати улогу прикривања или контроле тренутног емоционалног стања (фацијални манипулатори). Њихово коришћење је на свесном нивоу, али могу и несвесно, мимо наше воље, говорити о "унутрашњим" стањима.

Фокус досадашњих истраживања били су брзи фацијални сигнали, захваљујући њиховој разноврсности и улози коју имају у социјалним односима. Налази истраживања брзих фацијалних сигнала знатно су допринели разумевању и сагледавању комуникационог потенцијала

људског лица и улоге коју оно има за социјални живот човека. Међутим, и истраживања у области преостале три групе фацијалних сигнала, као и наше свакодневно искуство, налазе и потврђују њихову важност у низу социјалних интеракција.

Конкретно, статички фацијални знаци, односно црте лица, између осталог, одређују идентитет човека. Ови сигнали чине човека препознатљивим и јединственим. Њихов утицај ту не престаје - напротив. Доказано је да људи у статичким сигналима виде много више од просте конфигурације коштане масе и меког ткива. Виде црте лица на основу којих формирају своја мишљења и ставове о другима.

Доказано је (Сикорд и др. 1959) да људи, у недостатку других информација, спремно придају разне особине другима које процењују, и то на основу црта лица. Наиме, студенти су на седмостепеној скали Ликертовог типа, означавали степен присутности одређених особина личности код особа чија су лица посматрали на фотографијама. Лица су била емотивно неутрална, типична и неупадљива. Листа карактеристика, између осталих, садржала је следеће особине: интелигентан, топао, искрен, агресиван, суздржан, стидљив, самопоуздан, духовит. Упадљиво је то да су сви испитаници пристали да придају особине личности људима које никада нису упознали само на основу фотографије лица, чиме је потврђено да се одређене фацијалне црте повезују са карактерним особинама, као и групе фацијалних црта са групом карактерних црта.

Познати су већ уврежени стереотипи засновани на уверењу да лице говори о карактеру особе и њеним особинама. На пример, људи са високим челом процењују се као интелигентни, са танким уснама као хладни, уздржани, а са пуним уснама као сензуални итд. (Костић 2007).

Симетричност као индикатор привлачности

Бројни изазови и стрес који се постављају пред јединку у току њеног развоја доводе до повећања флуктуирајуће асиметрије која се односи на индивидулане варијације црта леве и десне половине лица које су у просеку симетричне у популацији (Перет и др. 1999). Флуктуирајућа асиметрија, дакле, представља резултат неуспеха организма да се успешно избори са различитим суровим околинским (нпр. лошом исхраном и паразитима) и генетичким (нпр. мутацијом) факторима (Пентон-Воук и др. 2001). Јединке које поседују “боље” квалитете, отпорније су на ове опасности од оних са “лошијим” квалитетима, при чему су неки од ових квалитета наследни. Услед тога, могуће је да је преференција симетрије при избору партнера фаворизована путем селекције. Многе студије су показале да симетрија лица одражава фенотипске и генотипске карактеристике особе (Вејфорт 1998), као и њено психичко стање (Шекелфорд, Ларсен 1997). Из ових разлога, о симетрији се често говори као о индикатору здравља и добрих гена (Бодуин,Тиберген 2004).

Постоји још један разлог опажања асиметрије као непривлачне. Наиме, у току живота долази до прогресивних промена у облику лица, нарочито у меким ткивима (Барт, Перет 1995). Ово је разлог због кога ће асиметричности у облику лица, које су последица различитог развоја и старења, бити израженије на старим лицима. На основу тога може се претпоставити да ће ефекти симетрије на привлачност бити јачи код старијих лица. Ова претпоставка потврђена је истраживањем (Коувнер 1996) у коме је утврђено да се привлачност старих лица повећава када се она учине симетричним. На слици 1 дат је пример материјала коришћеног у Коувнеровом истраживању. На њој видимо оригинално, старо лице (б), и његову симетричну верзију (а) која је била оцењена и као привлачнија и као млађа. Коувнер је тако указао на могућност да је сама асиметричност перцептивни знак за старост, будући да су се асиметрична лица опажала као старија од симетричних.

(а) (б)

Слика 1: Асиметрични портрет осамдесеттрогодишњег старца (б) насупрот његовом симетричном композиту (а) (према: Коувнер 1996).

Резултати многих студија указују на предност симетричних јединки оба пола при избору сексуалног партнера (Ценгстид, Симсон 2000). Тако је, на пример, утврђено да мушкарци са ниским нивоом флуктуирајуће асиметрије тела имају више сексуалних партнера и чешће се упуштају у ванпартнерске сексуалне односе у поређењу са мушкарцима са вишим нивоима асиметрије. Када је реч о лицу, студије асиметрије са природним (Милеј и др. 1999) и компјутерски (Перет и др. 1999) генерисаним лицима

указују на то да је симетрија лица у позитивној корелацији са привлачношћу и код мушких и код женских лица.

Међутим, у новије време појављују се студије које указују на то да симетрија није значајан знак за опажај привлачности мушких лица, мада јесте његов корелат (Шиб и др. 1999). Женски процењивачи преферирали су лица која поседују висок ниво симетрије чак и када је презентована само њихова лева или десна половина. Будући да овако презентована лица не поседују знакове симетрије, или их поседују у незнатној мери, Шиб и др. су закључили да одређени корелат симетрије, који је видљив на половини лица, одређује оцене привлачности. Ови аутори нашли су да маскулиност лица, квантификована помоћу истакнутости јагодичних кости и релативне величине доњег дела лица, корелира и са привлачношћу и са симетријом и видљива је на половини лица. Ове карактеристике мушких лица зависне су од тестостерона и представлају секундарне полне карактеристике (Торнхил, Ценгстид 1999). Дакле, изгледа да је маскулиност знак за привлачност на мушким лицима. Осим тога, корелација између величине одређених црта лица и симетрије утврђена је и код неких врста птица и уклапа се у "индикатор" моделе сексуалне селекције (Молер, Хоугланд 1991).

С друге стране, постоје аутори који сматрају да су симетрична лица привлачна због тога што су истовремено и просечна. Тако су, на пример, Бодуин и Тиберген (2004), утврдили да симетрија и просечност корелирају са привлачношћу, али и да корелирају једна с другом. Осим тога, анализа парцијалних корелација је показала да је корелација просечности и привлачности увек значајна када се симетричност држи константном. Међутим, корелација симетричности и привлачности престаје да буде значајна када се просечност држи константном. Другим речима, ефекат симетрије на оцене привлачности у потпуности је резултат чињенице да асиметрична лица одступају од просека, тј. да су симетрична лица ближа просеку.

Насупрот студијама које говоре о преферирању симетричних лица, било због симетричности саме по себи, или њене повезаности са неким особинама привлачних лица, постоје студије у којима је утврђено да су савршено симетрична лица мање привлачна од својих оригиналних, мање симетричних верзија (Коувнер 1996). Овим студијама, придружујемо и наше истраживање, чији ће резултати бити укратко приказани.

На крају овог кратког прегледа истраживања, можемо закључити да симетричност заиста јесте значајан фактор привлачности. Ипак, треба рећи да људи, за разлику од многих животињских врста, могу преферирати и известан степен асиметрије на лицу, јер га то чини дистинктивнијим, или експресивнијим (Перет и др. 1999). Наиме, код људи постоје тенденције ка *дирекционим* или *усмереним асиметријама* (доследним разликама између десне и леве стране тела) које се јављају у целој популацији. Најизраженије дирекционе асиметрије су, међутим, по природи пролазне и краткотрајне и

јављају се у току говора, када већина људи (76%) чини покрете веће амплитуде на десној страни уста (Грејвс, Лендис 1990). Ова асиметричност је, вероватно, повезана са јачим контралатералним неуралним везама између леве хемисфере (специјализоване за говор) и десне стране лица. Поред ове, честе асиметричности су присутне и у ситуацијама емоционалних фацијалних експресија. Тада лева страна лица изгледа израженије од десне (Скинер, Мјулен 1991) што за објашњење има чињеницу да се, опет због контралатералних веза, већина емоција, посебно оних интензивнијих, генерише у десној хемисфери. Могуће је да ове природне асиметричности доприносе привлачности, па би се тиме могли објаснити неки налази о преферирању асиметричних људских лица.

ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

Циљ истраживања

Основни циљ истраживања био је да се утврди повезаност симетричности фацијалних црта и оцене привлачности мушких и женских лица на фотографијама. Осим тога, циљ истраживања је да се утврди да ли је фацијална симетрија повезана са оценом здравственог стања стимулус особа чија лица су презентована опажачима.

Хипотезе

Општа хипотеза:
Постоји статистички значајна повезаност између оцене фацијалне симетричности и
• оцене фацијалне привлачности
• оцене здравог изгледа.

Специфичне хипотезе:
• Симетрија фацијалних црта је повезана са оценом фацијалне привлачности и оценом здравог изгледа независно од пола стимулус особа.
• Симетрија фацијалних црта је повезана са оценом фацијалне привлачности и оценом здравог изгледа независно од пола опажача.

Варијабле

Независне варијабле:
• Фацијална симетричност,
• Пол стимулус особа.
Зависне варијабле:
• Оцена фацијалне привлачности мушких и женских лица,
• Оцена здравог изгледа мушких и женских лица.

Контролне варијабле:

- Пол,
- Конфесионална припадност.

Узорак

Узорак процењивача чинило је 110 студента Филозофског факултета у Нишу и Државног универзитета у Новом Пазару. Узорак је уједначен према полу и конфесионалној припадности.

Поступак истраживања

Задатак испитаника је да посматрајући фотографије лица на екрану компјутера дају оцену за два аспекта лица, привлачност и симетрију. Свако лице је излагано десет секунди. Испитаници су на седмостепеној скали Ликертовог типа процењивали привлачност и здрав изглед 30 мушких и 30 женских лица, датих у две варијанте, оригиналној и "идеално" симетричној (добијеној удвајањем леве или десне стране лица), што је укупно износило 120 стимулуса. Два примера стимулуса дата су на слици 2.

(а) (б) (а) (б)

Слика 2: Примери оригиналних (а) лица и њихових симетричних модификација (б) мушког и женског пола

Резултати

Највеће просечне оцене дате су симетричним, а затим оригиналним женским лицима приликом оцењивања здравог изгледа, следе оцене здравог изгледа оригиналних мушких лица, односно, симетричних лица.

Табела 1. Просечне оцене привлчности и здравог изгледа симетричних и оригиналних лица

	Н	Минимум	Максимум	АС	СД
здрав.женско.симетрија.АС	110	1.67	6.57	3.8333	.92476
здрав.женско.оригинал.АС	110	1.67	6.57	3.8301	.93439
здрав.мушко. оригинал.АС	110	1.43	6.23	3.7671	.85807
здрав.мушко.симетријаАС	110	1.40	5.80	3.6228	.87547
привлач.жена.оригиналАС	110	1.27	4.20	2.6735	.68931
привлач.жена.симеетријаАС	110	1.23	4.03	2.4658	.63106
привлач.мушко.оригиналАС	110	1.00	3.43	2.2128	.65705
привлач.мушко.симетријаАС	110	1.00	4.10	2.0457	.61628

Интересантни су резултати добијени на подузорку испитаника са подручја Новог Пазара (који припадају муслиманској вероисповести) где можемо видети, донекле, другачије тенденције. Наиме, на овом подузорку највеће просечне оцене су добила оригинална мушка и женска лица и то за аспект здрав изглед лица.

Табела 2. Просечне оцене привлчности и здравог изгледа симетричних и оригиналних лица на подузорку испитаника са подручја Новог Пазара.

	Н	Минимум	Максимум	АС	СД
здрав.женско.симетрија.АС	37	1.63	5.80	3.4901	1.19075
здрав.женско.оригинал.АС	37	1.80	5.97	3.5649	.89384
здрав.мушко. оригинал.АС	37	1.80	5.50	3.5928	1.04110
здрав.мушко.симетријаАС	37	1.43	5.13	3.4964	1.00058
привлач.жена.оригиналАС	37	1.30	4.87	2.8252	.96929
привлач.жена.симеетријаАС	37	1.23	4.30	2.5892	.89384
привлач.мушко.оригиналАС	37	1.00	4.23	2.3613	.93173
привлач.мушко.симетријаАС	37	1.00	4.10	2.3099	.89487

Генерално гледано, испитаници показују тенденцију да здрав изглед лица оцењују већим оценама у односу на привлачност као аспект лица, где су били критичнији, па самим тим су и додељивали ниже оцене.

Утврђене су високе и статистички значајне корелације између:

оцене привлачности оригиналних и симетричних женских лица ($r = 0.976$, $p<0.01$),
оцене привлачности оригиналних и симетричних мушких лица ($r = 0.911$, $p<0.01$),
оцене здравог изгледа мушких и женских симетричних лица ($r = 0.843$, $p<0.01$),
оцене здравог изгледа оригиналних мушких и симетричних женских лица ($r =0.836$, $p<0.01$),
оцене здравог изгледа оригиналних и симетричних мушких лица ($r = 0.946$, $p<0.01$),
оцене здравог изгледа оригиналних и симетричних женских лица ($r= 0.978$, $p<0.01$),
оцене здравог изгледа оригиналних женских и симетричних мушких лица ($r= 0.852$, $п<0.01$),

оцене здравог изгледа оригиналних женских и мушких лица (r = 0.901, p<0.01).

Привлачност, односно, здрав изглед оцењивани су високим оценама, независно од типа стимулус фотографије (све добијене корелације између датих варијабли веће су од 0.9). Испитаници су имали тенденцију да на уједначен начин оцењују лица са фотографија. Испитаницима је лепо оно лице које процењују и као здраво.Такође, овај резултат говори о тенденцијама испитаника да генерално дају високе или ниске оцене независно од аспекта који оцењују. Овај налаз указује на важност личних преференција, искустава и индивидуалности приликом евалуације других у социјалној интеракцији.

Мушкарци су показали тенденцију да у просеку дају веће оцене за привлачност и здрав изгледа лица са фотографија, док жене нису показавиле ове тенденције и давале су ниже оцене. Ова разлика је посебно изражена приликом оцењивања привлачности мушког симетричног лица (t=3.458; p<0.01)

Међутим, на подузорку испитаника из Новог Пазара добијено је да су жене у просеку давале веће оцене лицима са фотографија, независно од аспекта процењивања, али да разлике између мушкараца и жена нису статистички значајне.Такође, испитаници из истог подузорка у просеку су доделили нешто ниже оцене за процењиване аспекте лица са фотографија у односу на подузорак студената из Ниша. Будући да се ради о студентима исламске вероисповести у односу на студенте православне вероисповести, ове налазе можемо посматрати из перспективе разлике у преференцијама које могу, у крајњој линији, бити, бар донекле, под утицајем религије (Ото Борн 1971). Међутим, овај налаз треба свакако детаљније проверити у неком будућем истраживању.

Дискусија и закључак

Резултати истраживања потврђују претходне налазе о улози фацијалне симетрије у опажању привлачности и здравог изгледа, као њене компоненте, што је у складу и са налазима ове који говоре да је присуство фацијалне симетрије кључно за опажање здравља и код мушкараца и код жена (Зејдел и др. 2005). Различити средински фактори и генетски стресори изазивају одступања од билатералне симетрије, као што је већ речено, стварајући несиметрична лица и тела. Неки појединци су способнији да се одупру таквим стресорима – они показују развојну стабилност – при чему се као добра мера те стабилности узима флуктуирајућа асиметрија коју смо дефинисали као меру способности појединца за идентичан развој билетерално симетричних својстава, успркос генетским или срединским стресорима. То значи да јединке са симетричним цртама лица поседују бољи генетски материјал, показују већу отпорност на стрес,

ређе су склоне болестима, једном речи - здравије су. Утврђено је, тако, да су код мушкараца асиметричних црта лица, односно мушких лица са високом флуктуирајућом асиметријом, чешће болести респираторних органа, присутније су депресије и различите врсте неуроза, већа је склоност ка психопатији, уз смањену социјабилност и оптимизам. Обимне статистичке студије урађене са подацима из здравствених установа, показале су да жене симетричних црта лица имају мању стопу побачаја, рађају већи број деце, као и да поседују израженије карактеристике потребне за улогу мајке. Тиме можемо објаснити резултате овог истраживања који говоре у прилог повезаности између здравог изгледа и симетричности фацијалних црта.

Даље, резултати говоре да је компонента здравог изгледа нешто више корелира са симетријом лица од саме привлачности, што је, такође, у складу са раније дискутованим истраживањима, којима је утврђено да је известан степен асиметрије чак и пожељан приликом оцењивања привлачности (Браун и др. 2001). Разлика у корелацији, тј. веће вредновање здравствене компоненте има своју биолошку основу. Здравље обезбеђује сигуран опстанак и продужење врсте, а то је основни биолошки циљ сваке јединке.

Гледано по полу, мушки испитаници дали су значајно више оцене на скали привлачности (када су излагане фотографије мушкараца), независно од типа фотографије, односно, приказиваног лица као оригиналног или савршено симетричног. Фотографије жена мушкарци су, такође, оцењивали значајно вишим оценама. Испитанице, међутим, нису показале овакве тенденције. Оцене жена биле су нешто ниже када су процењивале и степен привлачности и здрав изглед. Женама је лепо оно што је и здраво, па су ту разлике очекивано најмање. Оваква, већа критичност жена може се еволуционистички објаснити. Наиме, еволуцијом се фаворизују оне жене које су селективније у избору партнера, чиме својим потомцима обезбеђују веће шансе за преживљавање и даље репродуковање. Избор партнера са лошим здравственим карактеристикама носио би низ адаптивних ризика за жену и потомство, због чега је за "слабији" пол фацијална симетија, као индикатор здравља, посебно важна.

Такође, овакви резултати су у сагласности и са Теоријом родитељског улагања (Трајверс 2002), по којој је избирљивији пол при избору партнера онај који више улаже у родитељство, а код људске врсте то су и даље, неоспорно, жене. Због ограниченог периода рађања, оне покушавају да максимално повећају репродуктивни успех, између осталог, и пажљивим избором партнера, у чему им је (а)симетричност лица један од важних путоказа.

Интересантана је тенденција испитаника да додељују више оцене за аспект здравог изгледа у односу на привлачност. Овај налаз можемо, бар делимично, протумачити и утицајем медија на стандарде лепог. Наиме, сведоци смо да се путем медија намећу стандарди лепог, између осталог, и

стандарди лепог лица који се у великом броју случајева односе на младе људе. Будући да су стимулус фотографије приказивала лица „обичних“ људи, а не лица која најчешће виђамо у медијима, те да су узорак испитаника чинили махом младе особе, донеке можемо расветлити добијени податак који указује на генералну критичност и ниске оцене дате за аспект привлачности лица са фотографија.

На крају, увек треба оставити простора за велике индивидуалне разлике, личне преференције, као и религијско-културолошке факторе, које могу утицати на перцепцију и процену других.

Литература:

Барт, Перет 1995: D. M. Burt, D. I. Perrett, Perception of age in adult Caucasian male faces: computer graphic manipulation of shape and colour information, *Proceedings of the Royal Society of London, Series B-Biological Sciences*, 259,137–143.

Бодуин, Тиберген 2004: J-Y.Baudouin, G.Tiberghien, Symmetry, averageness, and feature siye in facial attractiveness of women. *Acta Psychologica,* 117, 313-332.

Браун и др. 2001: C.Braun, M.Gruendl, C.Marberger, C.Scherber, Beautycheck – Ursachen und Folgen Ursachen von Attraktivitaet.

Вејфорт 1998: D.Waynforth, Fluctuating asymmetry and human male life-history traits in rural Belize. *Proceedings of the Royal Society: Biological Sciences*, 265, 1497–1501.

Грејвс, Лендис 1990: R.Graves, T.Landis, Asymmetry in mouth opening during different speech tasks. *International Journal of Psychology*, 25, 179–189.

Еко 2004: U. Eko, *Istorija lepote*, Beograd: Plato.

Зејдел и др. 2005: D. N .Zaidel, S. M. Aarde, K.Baig, Appearance of symmetry, beauty, and health in human faces, *Brain and Cognition*, 57, 261-263.

Јансон 1980: H.V. Janson, *Istorija umetnosti*, Beograd: Prosveta.

Кнап, Хал 2002: M. Knapp, J. Hall, *Nonverbal Communication in Human Interaction*, London: Thomson Learning, Inc.

Конкар 1995: D. Concar, Sex and the symmetrical body, *New Scientist*, 146, 40-44.

Костић 2007: P. Kostić, *Psihometrija*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

Костић 2006: A. Kostić, *Govor lica*, Niš: Filozofski fakultet i GIP Krug.

Коувнер 1996: R. Kowner, Facial asymmetry and attractiveness judgment in developmental perspective *Journal of Experimental Psychology: Human Percepttion and Performance*, 22, 662–675.

Ланглоа и др. 1987: J. H. Langlois, L. A. Roggman, R. J. Casey, J. M. Ritter, L. A. Rieser-Danner, V. Y. Jenkins, Infant preferences for attractive faces: Rudiments of a stereotype? *Developmental Psychology*, 23, 363-369.

Линдефилд 2003: G. Lindefild, *Samopouzdana deca*, Beograd: Plato.

Милеј и др. 1999: L. Mealey, R. Bridgestosk, G. Townsend, Symmetry and perceived facial attractiveness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 151-158.

Молер, Хоугланд 1991: A. P. Møller, J. Hoglund, Patterns of fluctuating asymmetry in avian feather ornaments: implications for models of sexual selection, *Proceedings of the Royal Society of London, Series B*. 245, 1-5.

Ото Борн 1971: K. Oto Born, *Islamska umetnost*, Novi Sad: Bratstvo i jedinstvo.

Пентон-Воук и др. 2001: I. S. Penton-Voak, B. S. Jones, A. C. Little, S. E. Baker, B. P. Tiddeman, D. M. Burt, D. I. Perrett, Symmetry, sexual dimorphism in facial proportions, and male sexual attractiveness, *Proceedings of the Royal Society of London, Series B*, 268, 1617–1623.

Перет и др. 1999: D. I. Perrett, D. M. Burt, I. S. Penton-Voak, K. J. Lee, D. A. Rowland, R. Edwards, Symmetry and human facial attractiveness, *Evolution and Human Behaviour*, 20, 295-307.

Пиксел 1970: Đ. Piksel, *Opšta istorija umetnosti*, Beograd: Vuk Karadžić.

Роуд, Хикфорд, Џефри 2000: G. Rhodes, C. Hickford, L. Jeffery, Sex-typicality and attractiveness: Are supermale and superfemale faces super-attractive?, *British Journal of Psychology*, 91, 125-140.

Сикорд и др. 1959: P. F. Secord, F. Dukes, J. J. Bevan, Personalities in faces: I. An experiment in social perceiving, *Genetic psychology monographs*, vol. 49, 231-279.

Скинер, Мјулен 1991: M. Skinner, B. Mullen, Facial asymmetry in emotional expression: a meta-analysis of research, *British Journal of Social Psychology*, 30, 113–124.

Татаркијевич 1975: V. Tatarkjevič, *Istorija šest pojmova*, Beograd: Nolit.

Торнхил, Џенгстид 1999: R. Thornhill, S. W. Gangestad, Facial attractiveness. *Trends in Cognitive Sciences*, **3**, 452-460.

Трајверс 2002: R. L. Trivers, *Natural Selection and Social Theory*, Oxford: Oxford University Press.

Фохт 1972: I. Focht, *Uvod u estetiku*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Џенгстид, Симсон 2000: S. W. Gangestad, J. A. Simpson, The evoulution of human mating: trade-offs and strategic pluralism, *Bahavioral And Brain Sciences*, 23, 573-644.

Шекелфорд, Ларсен 1997: T. K. Shackelford, R. J. Larsen, Facial asymmetry as an indicator of psychological, emotional, and physiological distress, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 456–466.

Шиб и др. 1999: J. E. Scheib, S. W. Gangestad, R. Thornhill, Facial attractiveness, symmetry, and cues of good genes, *Proceedings of the Royal Society of London, Series B*, 266, 1913–1917.

Aleksandra S. Stojilković*
Stefan N. Đorić
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Departman za psihologiju

DOI 10.7251/ZRNSFFP09151039S

Originalni naučni rad

ZANIMANJE RODITELJA I OSOBINE NJIHOVE DECE

TEORIJSKI PRISTUP

Porodica

Definisana kao bračna zajednica žene i muškarca i njihove rođene ili usvojene dece, porodica je karakterisana intimnom i emocionalnom povezanošću kao i ekonomskom međuzavisnošću članova. To je zajednica u kojoj deca stiču svoja prva životna iskustva, te stoga ima veliku odgovornost u njihovom vaspitavanju i osposobljavanju za život. Uloga roditelja u osećajnom, saznajnom i društvenom razvoju dece je ogromna. Zahvaljujući njihovoj predispoziciji da budu responzivni na stimuluse koji potiču od deteta i specifičnoj prirodi detetovog izgleda i ponašanja, tokom zajedničkog života u porodici postepeno se oblikuje emocionalna veza između roditelja i dece. Istraživanja pokazuju da doslednost i responzivnost majke u sigurnim dijadama isto tako podstiče razvoj jezika, komunikativnost deteta, ali i uspešnost u rešavanju problema (Gersten et al. 1986, Van Ijzendoorn et al. 1995, prema Tošić i ostali: 2013).

Bazično poverenje ili nepoverenje u ljude, pogled na svet, odnos prema sebi: sve se ovo formira na osnovu prvog objektnog odnosa koji se dešava u porodici. Jedna od najvažnijih životnih uloga jeste upravo uloga roditelja. Rame uz rame sa njom stoji profesionalna uloga. Posao i porodica su, kako je primetio Hedrih (Hedrih, 2006) dva najvažnija životna okruženja za najveći broj ljudi u svetu.

Zato ne čudi što je međusobna zavisnost poslovne i porodične sredine bila predmet interesovanja brojnih autora. Mi smo ovim radom pokušali da ispitamo da li su izbor zanimanja roditelja od uticaja za razvoj nekih osobina kod dece.

Stavovi prema poslu, sudeći po autorima koji su pristalice teorije prelivanja, predstavljaju deo opštih životnih stavova osobe koji se onda manifestuju u svim sferama života – prema partneru, deci, prijateljima i drugima. Izbor zanimanja i uspešnost u obavljanju određenih profesija mogu da se dovedu u vezu sa određenim karakteristikama ličnosti i vrednosim opredeljenjima pojedinca (Čukić 2004, Hedrih 2009). Može se očekivati da se pripadnici pojedinih profesija razlikuju po svojim osobinama, stavovima i vrednostima (Mitić 2007). Čitav niz profesija, koje nazivamo pomagačkim, posvećen je pružanju pomoći drugim ljudima. Posao lekara, medicinskih sestara, psihologa,

* aleksandra.stojilkovic@filfak.ni.ac.rs

psihoterapeuta, socijalnih radnika, nastavnika, vaspitača i pedagoga trebalo bi da bude usmeren na podsticanje razvoja različitih aspekata lične dobrobiti korisnika njihovih usluga. Visok stepen empatije, ali i velika izloženost stresu i izgaranju karakterišu pripadnike ove profesije. Autori Dimitrijević, Hanak i Milojević (2011) pokušali su u istraživanju sprovedenom u našoj sredini da utvrde da li razlike u psihološkim karakteristikama postoje već kod studenata drukčije profesionalne orijentacije. Rezultati su pokazali da studenti psihologije imaju drukčije rezultate od studenata „nepomagača" na merama nekoliko dimenzija koje mogu biti od značaja u praksi budućih pomagača: budući pomagači imaju viši kapacitet za mentalizaciju, pozitivniji model drugih, superiorniji su u empatičnosti i među njima je veća učestalost sigurnog obrasca vezanosti. Bavljenje pomagačkim delatnostima uključuje visok nivo empatije i altruizam, koji možda pripadnici ovih profesija prenose i na svoju decu. Određeni broj istraživanja primetio je i značajnu povezanosti između empatije roditelja i empatije njihove dece (Kaliopuska 1984, Trommsdorff 1991), ali i to da su deca koja opažaju svoje roditelje kao empatične, takođe pokazala visok stepen ove osobine (Minzi 2013). No, osim povišenog stepena izraženosti empatije za pripadnike pomagačkih profesija često se vezuje i fenomen sagorevanja na poslu. Sagorevanje (burnout) je važan društveni problem savremenog radnog okruženja, karakterisan dugotrajnom iscrpljenošću zaposlenog. Veber i saradnici su predstavili razvoj sindroma sagorevanja kao dinamičan proces koji uključuje najpre hiperaktivnost, zatim iscrpljenost (hroničan umor, gubitak energije) i smanjenu aktivnost (povlačenje, mirenje sa situacijom), praćenu emocionalnim reakcijama (kao što su agresija, negativnost, cinizam...) i slomom kognitivnih funkcija, motivacije, kreativnosti, te na kraju emocionalni distres, gubitak socijalnih kontakata, javljanje psihosomatskih reakcija i očaj (Weber, Jaekel-Reinhard 2000, Grujić 2011). Pripadnici pomagačkih profesija stalno su izloženi stresu na poslu, a deca roditelja koji su stalno pod stresom sklonija su anksioznom reagovanju. Belski (1984), na primer, pretpostavlja da stresna iskustva snižavaju kapacitete za senzitivnost i responsivnost roditelja, povećavajući rizik za pojavu depresije i drugih problema koji se odražavaju na ispunjavanje roditeljske uloge i kvalitet odnosa sa detetom. Moos i Moos (1983; prema Peleg-Popko i Klingman 2002) takođe opisuju porodicu anksiozne dece kao onu koja je izložena dugotrajnom stresu.

Mi smo u ovom radu pokušali da odgovorimo na pitanje da li se deca roditelja koji se bave pomagačkim profesijama razlikuju od dece roditelja „nepomagača" u stepenu izraženosti empatije, anksioznosti i samopoštovanja.

Empatija

Termin empatija upotrebljava se da označi proces neposrednog uživljavanja u emocionalna stanja, mišljenje i ponašanje drugih ljudi. Empatija je posebna vrsta saosećanja i razumevanja položaja druge osobe. Temelji se na samosvesti i samospoznaji. Na empatiju se može gledati kao na trajnu

dispoziciju, kao na kapacitet osobe za emocionalnu prijemčivost, zatim kao na trenutno stanje u određenoj situaciji u kojoj se osoba nalazi, a koja može da izazove empatijsku reakciju, ili kao na proces koji prolazi kroz određene faze. Empatija se često dovodi u vezu i sa prosocijalnim, pomagačkim ponašanjem i altruizmom, na nju se gleda kao na bazičnu komponentu socijalne interakcije među ljudima. Zbog toga se kaže da empatija nije samo intrapersonalni fenomen koji uključuje kogniciju, emocije i motivaciju, već se može posmatrati i kao interpersonalni fenomen, pri čemu osoba ispoljava svoju brižnost za drugu osobu. Ona po Kotonu (2001), osim afektivne sposobnosti deljenja osećanja sa drugima i kognitivne sposobnosti razumevanja tuđih stanja i perspektiva, takođe uključuje i sposobnost komuniciranja empatijskih osećanja i razumevanja za druge putem verbalnih i/ili neverbalnih sredstava.

Dejvis (prema Radovanović 1993) odeđuje empatiju dosta široko – kao reagibilnost na doživljavanja druge osobe. Pod time podrazumeva složeno empatijsko reagovanje koje uključuje i kognitivne (zauzimanje tuđeg stanovišta, fantazija) i afektivne komponente (empatijska brižnost, lična nelagodnost). Po njemu empatijska reakcija može da zavisi od karakteristika empatizera (dispozicija za empatiju, prethodno lično iskustvo, specifična afektivna osetljivost, specifična percepcija situacije), zatim od karakteristika osobe sa kojom se empatiše (lakše je empatisati sa ljudima koji su nama slični) i od situacionih karakteristika (okruženje, odnos između subjekta i objekta empatisanja). Ovi činioci dovode do pokretanja empatijskih procesa (mehanizama empatije, kao što su emocionalna zaraza ili kognitivno preuzimanje uloga) koji utiču na druge intrapersonalne (odgovarajuće afektivne ili kognitivne reakcije) ili interpersonalne procese (ponašanje pomaganja).

Anksioznost

Anksioznost je kompleksan, neugodan osećaj teskobe, bojazni, napetosti i nesigurnosti, karakterisan anticipacijom moguće opasnosti ili pretnje, a praćeno aktivacijom autonomnog nervnog sistema.

U radu je košrišćen Spilbergerov (2000) model anksioznosti, korišćen u brojnim teorijskim razmatranjima i istraživanjima, koji na anksioznost gleda kao na crtu i kao na stanje. U prvom slučaju, reč je o opštoj anksioznosti (kako se osoba *generalno oseća*), a u drugom o situacionoj anksioznosti (kako se osoba oseća, *baš sada,* u datom trenutku).

Opšta anksioznost podrazumeva sklonost stečenu u ranom detinjstvu, kroz odnos sa roditeljima, da se situacije koje su objekivno bezopasne opažaju kao ugrožavajuce i da se na njih reaguje znatno intenzivnije nego što objektivna situacija nalaže. Anksioznost kao crta (ili osobina) ličnosti je relativno trajna osobina ličnosti, tj. dispozicija da se bude anksiozan u mnogim različitim situacijama. Ljudi s jače izraženom anksioznošću kao osobinom veći broj situacija procenjuju kao preteće ili opasne, te češće i pokazuju izraženija stanja anksioznosti od ljudi sa slabije izraženom anksioznošću kao osobinom (Horvat 2002). Ono što utiče na razvoj anksioznosti kao osobine ličnosti su obrasci vezanosti koji imaju središnju važnost u emocionalnom životu ljudi. Ono što je,

veruje se, bitno za duševno zdravlje jeste to da dete već od najranije dobi oseti toplu, blisku i trajnu vezu sa svojom majkom (ili stalnom zamenom za majku) u kojoj oboje nalaze zadovoljstvo i užitak, dok su obrasci koji mogu pridoneti razvoju anksioznosti i depresije preteće ili neprijateljsko, odbacujuće ponašanje. Po Spilbergerovom uverenju anksiozne osobe su upravo one koje su u detinjstvu doživele ona ponašanja koja pokazuju da roditelj nije emocionalno ili fizički dostupan kad je to potrebno.

Situaciona anksioznost je subjektivno, svesno opaženo stanje straha i zebnje koje se javlja zajedno sa povišenom budnošću autonomnog nervnog sistema. Može biti isprovocirana nekim spoljašnjim ili unutrašnjim stimulusom opaženim kao opasnost ili pretnja. Preko senzornih i kognitivnih feedback mehanizama, anksioznost postaje signal za reakciju izbegavanja situacije ili suočavanja sa njom. Anksioznost kao stanje je individualni doživljaj u specifičnoj situaciji u specifično vreme. Kao primer anksioznog stanja može se uzeti tzv. „ispitna anksioznost“ – stanje uzbuđenosti, napetosti, osećaja neugode i zabrinutosti koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon njih i pri njihovom zamišljanju i anticipiranju. Verovatnoća pojave anksioznosti zavisi od osobe, situacije i vrste „anksioznog odgovora“.

Samopoštovanje

Samopoštovanje je evaluativni aspekt sebe, slika o sebi. To je način na koji vrednujemo ono što činimo, ono što jesmo i rezultate koje postižemo. Samopoštovanje (self-esteem) je termin kojim se izražava globalno ili opše vrednovanje, evaluacija sebe bilo na pozitivan bilo na negativan način.

Kupersmit (1967, prema Bezinović 1988) pod samopoštovanjem podrazumeva evaluaciju kojom pojedinac odražava stav prihvatanja ili neprihvatanja sebe, što ukazuje na stupanj uverenja pojedinca u vlastite sposobnosti, važnost, uspešnost ili vrednost. Istražujući faktore koji utiču na samopoštovanje, utvrdio je da su deca koja iskazuju visoko samopoštovanje, ujedno i asertivnija, nezavisnija i kreativnija od dece s niskim samopoštovanjem. Ispitanici s visokim samopoštovanjem otporniji su na uticaje okoline koji nisu u skladu s njihovim vlastitim opažanjima, fleksibilniji su i maštovitiji, te probleme rešavaju na originalnije načine od pojedinaca s niskim samopoštovanjem. Subjektivna procena samopoštovanja povezana je, dakle s različitim manifestacijama ponašanja pojedinaca (Bezinović 1988).

Na visinu i stabilnost samopoštovanja adolescenata utiču vaspitni stilovi roditelja (Todorović 2005). Nestabilno samopoštovanje povezano je sa nedoslednošću majke i njenim prezaštićavanjem, a stabilno nisko samopoštovanje povezano je sa odbacivanjem majke. Razvoj pozitivnog i stabilnog globalnog samopoštovanja povezan je sa emocionalnom toplinom i prihvatanjem majke, koje stvara odnos uzajamnog prihvatanja i poverenja (Todorović 2005). Zaključci ovog istraživanja su značajni jer otvaraju pitanja važnosti „dobrog roditeljstva“ za razvoj samopouzdane i emocionalno stabilne osobe, pogotovo

ako se ima u vidu da je za mlade ljude sa niskim samopoštovanjem verovatnije da će manifestovati anksioznost, delikvenciju i poremećaj ponašanja, u odnosu na one s visokim samopoštovanjem (Lacković-Grgin 1994).

METODOLOŠKI PRISTUP

Značaj problema

Osnovni problem ovog istraživanja je ispitati da li postoji razlika u stepenu izraženosti empatičnosti, anksioznosti i samopoštovanja kod ispitanika u zavisnosti od profesionalnog opredeljenja (pomagačka ili nepomagačka profesija).

Cilj

1. Ispitati razliku u stepenu izraženosti empatije (zauzimanje tuđeg stanovišta, empatijska brižnost, fantazija, lična nelagodnost) između ispitanika čiji se roditelji bave pomagačkim i onih čiji se roditelji bave nepomagačkim profesijama.
2. Ispitati razliku u stepenu izraženosti anksioznosti kao stanja i kao crte između ispitanika čiji se roditelji bave pomagačkim i onih čiji se roditelji bave nepomagačkim profesijama.
3. Ispitati razliku u stepenu izraženosti samopoštovanja između ispitanika čiji se roditelji bave pomagačkim i onih čiji se roditelji bave nepomagačkim profesijama.

Instrumenti

Primenjeni su Dejvisov (Davis) Indeks interpersonalne reaktivnosti – IRI, Spilbergerov (Spielberger) Upitnik anksioznosti kao stanja i osobine ličnosti – STAI i Kupersmitov (Coopersmith) Inventar samopoštovanja – SEI.

Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 95 ispitanika, uzrasta od 13 do 25 godina, od kojih približno jedna polovina (53,7%) ima roditelje koji se bave nepomagačkim profesijama, dok se makar jedan od roditelja ostalih ispitanika bavi nekom od pomagačkih profesija (posao lekara, medicinskih sestara, psihologa, psihoterapeuta, socijalnih radnika, nastavnika, vaspitača i pedagoga).

Rezultati

Tabela 1. T – Test za ispitivanje značajnosti razlika između ispitanika čiji otac se bavi i ispitanika čiji otac se ne bavi pomagačkim profesijama u anksioznosti, samopoštovanju i empatiji

	Profesija oca	AS	SD	t	Sig.
Anksioznost stanje	Nepomagačka	37,78	12,55	1,450	,151
	Pomagačka	34,05	11,50		
Anksioznost crta	Nepomagačka	40,50	7,96	,359	,720
	Pomagačka	39,89	8,02		
Samopoštovanje	Nepomagačka	18,96	4,65	-,042	,966
	Pomagačka	19,00	2,89		
Empatija	Nepomagačka	90,39	10,01	5,951	,000
	Pomagačka	103,35	10,37		

Iz Tabele 1 može se uočiti da nema značajne razlike između ispitanika čiji očevi se bave i ispitanika čiji očevi se ne bave pomagačkim profesijama u izraženosti anksioznosti i samopoštovanja. Međutim, uočene su značajne razlike između pomenutih grupa ispitanika kada je u pitanju izraženosti *empatije*. Ispitanici čiji se očevi se bave pomagačkim profesijama pokazali su viši stepen empatije od onih čiji očevi se ne bave pomagačkim profesijama ($t_{(88)}$= 5,95, $p<0.00$).

Tabela 2. T – Test za ispitivanje značajnosti razlika između ispitanika čiji otac se bavi i ispitanika čiji otac se ne bavi pomagačkim profesijama na IRI *supskalama*

Empatija	Profesija oca	AS	SD	t	Sig.
Fantazija	Nepomagačka	21,4906	3,75511	5,96	0,00
	Pomagačka	25,7568	3,01298		
Brižnost	Nepomagačka	24,5472	3,75482	5,38	0,00
	Pomagačka	28,8108	3,65025		
Razumevanje	Nepomagačka	24,0000	4,21079	4,235	0,00
	Pomagačka	27,3514	3,28478		
Nelagodnost	Nepomagačka	20,3585	4,21122	-1,268	0,20
	Pomagačka	21,4324	3,76047		

Prethodno pomenute razlike u empatiji (Tabela 1), konkretno, odnose se na razlike na supskalama *fantazije*, *brižnosti* i *razumevanja*, dok značajne razlike nisu uočene na supskali *nelagodnosti* (Tabela 2).

Tabela 3. T – Test za ispitivanje značajnosti razlika između ispitanika čija majka se bavi i ispitanika čija majka se ne bavi pomagačkim profesijama u anksioznosti, samopoštovanju i empatiji

	Profesija majke	AS	SD	t	Sig.
Anksioznost stanje	Nepomagačka	37,78	13,26	1,73	0,08
	Pomagačka	33,65	9,34		
Anksioznost crta	Nepomagačka	40,25	8,43	,095	0,92
	Pomagačka	40,09	7,00		
Samopoštovanje	Nepomagačka	18,89	4,45	-0,435	0,66
	Pomagačka	19,25	3,18		
Empatija	Nepomagačka	90,77	9,72	6,67	0,00
	Pomagačka	105,15	9,78		

Ispitanici čije se majke bave pomagačkim profesijama nisu se značajno razlikovali od onih čije majke se ne bave pomagačkim profesijama, kada su u pitanju anksioznost i samopoštovanje. Značajne razlike ponovo su uočene kada je u pitanju izraženost empatije, i to tako da su ispitanici čije majke se bave pomagačkim profesijama postigli više skorove na IRI nego oni čije majke se ne bave pomagačkim profesijama ($t_{(88)}$= 6,67, p<0.00), (Tabela 3).

Tabela 4. T – Test za ispitivanje značajnosti razlika između ispitanika čija majka se bavi i ispitanika čija majka se ne bavi pomagačkim profesijama na supskalama IRI

Empatija	Profesija majke	AS	SD	t	Sig.
Fantazija	Nepomagačka	21,6102	3,69537	5,89	0,00
	Pomagačka	26,0938	2,97689		
Brižnost	Nepomagačka	24,5424	3,48555	6,54	0,00
	Pomagačka	29,5625	3,50978		
Razumevanje	Nepomagačka	24,2373	4,12870	3,91	0,00
	Pomagačka	27,5625	3,33058		
Nelagodnost	Nepomagačka	20,1864	4,12091	2,01	0,04
	Pomagačka	21,9375	3,62729		

Ispitanici čije majke se bave pomagačkim profesijama značajno su se razlikovali od onih čije majke se ne bave pomagačkim profesijama na svim supskalama IRI (fantazija, brižnost, razumevanje, nelagodnost) (Tabela 4).

Diskusija i zaključak

Problem ovog istraživanja bio je ispitati da li profesija kojom se roditelji bave ima uticaja na razvoj određenih osobina ličnosti kod njihove dece, konkretno, anksioznosti, samopoštovanja i empatije. Rezultati su pokazali da su ispitanici čiji se roditelji bave pomagačkim profesijama znatno empatičniji od ispitanika čiji se roditelji ne bave ovom vrstom profesije. U već pomenutim istraživanjima u teorijskom delu, primećeno je da budući pomagači imaju izraženiju empatičnost i visok nivo altruizam. Sa druge strane, primećeno je da postoji korelacija između stepena razvijenosti empatije kod roditelja i razvijenosti empatije kod dece, kao i povećan nivo empatičnosti kod dece koja su svoje roditelje opažala kao empatičnije. U nedostatku istraživanja koja ispituju direktnu vezu između profesije roditelja i njenog uticaja na razvoj empatičnosti, iz naših rezultata možemo pretpostaviti da roditelji koji se bave

pomagačkim profesijama dodatno podstiču razvoj empatičnosti kod njihove dece. Naime, odrastanje sa roditeljima koji se bave pomagačkim profesijama možda je učinilo naše ispitanike osetljivijim za osećanja drugih ljudi, spremnijim da se sažive sa drugima, sposobnijim da shvate namere i predvide ponašanje drugih ljudi.

Budući da empatija nije samo intrapersonalni fenomen koji uključuje kogniciju, emocije i motivaciju, već se može posmatrati i kao interpersonalni fenomen, pri čemu osoba ispoljava svoju brižnost za drugu osobu, možemo pretpostaviti da su deca roditelja „pomagača" i sama spremnija da pomažu drugima i da se ne bi lako odlučili na ponašanje koje druge povređuje.

Ovo istraživanje može ukazati na značaj roditeljske profesije kao faktora koji dodatno podstiče razvoj empatije kod dece, ali i na potrebu za novim istraživanjima koja bi rasvetlila međudejstvo ovog i ostalih faktora važnih za razvoj empatije.

Literatura

Belsky 1984: J. Belsky, *The determinants of parenting*. A process model. Child Development. 55, 83-96.

Bezinović 1988: P. Bezinović, *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*, Doktorska disertacija, Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Coopersmith 1967: C. Coopersmith, *Anticedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Cotton 2001: K. Cotton, *Developing empathy in children and youth*, Portland: School Improvement Research Series, Zagreb: Filozofski fakultet.

Čukić 2004: B. Čukić, *Psihologija rada – usklađivanje čoveka i posla*, II izdanje, Kruševac: Fakultet za industrijski menadžment.

Dimitrijević i ostali 2011: A. Dimitrijević, N. Hanak, S. Milojević, Psihološke karakteristike budućih pomagača:empatičnost i vezanost studenata pihologije, *Psihologija*, 44 (2),97-115.

Farah i ostali 2006: M. J. Farah, D. M. Shera, J. H. Savage, L. Betancourt, J. M. Giannetta, N. L. Brodsky, E. K. Malmud & H. Hurt, *Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development.* Brain Research, 1110, 166-174.

Grujić 2011: Lj. Grujić, Profesionalno sagorevanje nastavnika, *Pedagogija*, br. 2, str. 215–223.

Hedrih 2006: V. Hedrih, Posao i porodica: dosadašnja istraživanja, teorijski pristupi i shvatanja, u: S. Vidanović, J. Todorović i V. Hedrih, (Ur), *Porodica i posao – izazovi i mogućnosti*, Niš: Filozofski fakultet, 81–92.

Hedrih 2009: V. Hedrih, Profesionalna interesovanja i osobine ličnosti, *Godišnjak za psihologiju,* Vol.6 (8), 155-172.

Horvat 2002: M. Horvat, *Evaluacija Upitnika anksioznosti kao stanja i osobine* STAI. 8.

Kalliopuska 1984: M. Kalliopuska, Relation between children's and parents' empathy, *Psychological Reports*: Vol.54, 295-299.

Lacković-Grgin 1994: K. Lacković-Grgin, *Samopoimanje mladih*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Milošević, Ševkušić 2005: N. Milošević, S. Ševkušić, Samopoštovanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 70 – 87.

Minzi 2013: R. Minzi, Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood, *The journal of psychology*, vol. 147(6),563-76.

Mitić 2007: M. Mitić, *Empatičnost i samopoštovanje zdravstvenih i administrativnih radnika*, Diplomski rad, Niš: Filozofski fakultet.

Peleg-Popko, Klingman 2002: O. Peleg-Popko, A. Klingman, Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety, *British Journal of Guidance & Counseling*, 40 (4), 451-466.

Radovanović 1993: V. Radovanović, Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, 26 (1–2), 11–50.

Spielberger 2000: C. D. Spielberger, *Priručnik za Upitnik anksioznosti kao stanja i osobine ličnosti* – STAI, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Tošić i ostali 2013: M. Tošić, A. Baucal, T. Stefanović-Stanojević, *Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja*.

Trommsdorff 1991: G. Trommsdorff, Child-rearing and children's empathy, *Perceptual and motor skills*, Vol. 4, pp. 387-390.

Aleksandra R. Milunović Petrović*
Kruševac

DOI 10.7251/ZRNSFFP09151049M
Naučna kritika

RAJHOV KONCEPT OKLOPA KAO IZRAZ ROPSTVA I SLOBODE U ČOVEKOVOJ LIČNOSTI

„Procenjujem snagu volje po tome koliko otpora, bola, mučenja ona pretrpi i saznanju kako da to pretvori u prednost" (F. Niče).

Razvoj Rajhovog shvatanja pojma oklopa

Na našim prostorima mnogo je više poznato Rajhovo (Wilhem Reich) otkriće muskularnog oklopa u čijoj osnovi leži vrlo značajna teza o funkcionalnom jedinstvu psihičkog i somatskog, dok su vrlo malo poznate dalje razrade veoma važnog pitanja zašto oklop nastaje. Ovaj kontraverzan naučnik dugo je pokušavao da pronikne u tajnu i logiku nastanka oklopa, koji je oličenje čovekovih dubokih konflikata, psihičkih i somatskih bolesti, kao i iracionalnih i destruktivnih socijalnih težnji. Razumevanje ove „misterije" otežavala mu je i njegova teorijska postavka o dva tipa ljudi: neurotični i genitalni karakter (Kelley 1998). Neurotični karakter je karakterističan za oklopljene ljude, dok je genitalni tip predstavljao ideal neoklopljenog, slobodnog čoveka.

Prve ideje o karakternom oklopu nastaje u okviru Rajhove psihoanalitičke faze (dvadesetih godina XX veka), kada otkriva tzv. otpor karaktera. Ovaj otpor se ne izražava toliko kroz sadržinske, koliko kroz formalne aspekte izražavanja klijenata, odnosno kroz način na koji iznose psihoanalitičku građu i način na koji se ponašaju u sesiji i životu. Čovekov karakter se javlja kao otpor u analitičkom procesu i ima istu odbrambenu ulogu u njegovom životu. Ovaj globalni odbrambeni proces Rajh naziva karakterni oklop, jer je njegova osnovna funkcija da brani i čuva potisnute, zarobljene afekte.

Termin „oklop" verno oslikava Rajhovo viđenje ovog fenomena: slojevit je i predstavlja „okamenjenu" emocionalnu istoriju pojedinca, poput arheoloških i geoloških slojeva. Slojevi ove građevine izgrađeni su od potisnutih emocionalnih konflikata iz prošlosti, vrlo su aktivni i funkcionišu automatski. Grade čvrstu celinu kroz koju je vrlo teško prodreti i razgraditi je. On predstavlja stabilan model izbegavanja dubljeg kontakta sa sobom i svetom koji ga okružuje i pri tom, čovek ga ne doživljava kao nešto strano i iracionalno, kao što bi doživeo simptom.

Nakon razilaženja sa Frojdovom psihoanalizom, razvija svoja shvatanja oklopa, najpre kroz vegetoterapiju (1930), a potom i orgonsku terapiju (1938).

* aleksmp9@gmail.com

Ideja o karakternoj neurotskoj oklopljenosti i pomeranje fokusa u radu sa onoga što klijenti govore, na to kako govore, polako ga je vodila ka prastarom problemu odnosa tela i uma (Kelley 1998). Uspešno otklanjanje rigidnih karakternih stavova osobe podrazumevalo je istovremeno izazivanje određenih reakcija u vegetativnom nervnom sistemu. Telo osobe je postalo življe, protočno. To bi, bez sumnje, značilo da proces potiskivanja ima i svoju fizičku stranu. Klijenti pominju da su u određenom periodu svog života naučili da emocije potiskuju uz pomoć fizičkih radnji, na primer, zadržavanjem daha ili tenzijom abdominalnih mišića. Dalje, Rajh uviđa da se otklanjanjem mišićne napetosti oslobađa vegetativna energija, ali i dolazi do sećanja na rana konfliktna iskustva koja su dovela do potiskivanja. Postaje jasno da suština neuroze nije samo u poremećenoj psihičkoj ravnoteži, već je izraz i hroničnog poremećaja vegetativne ravnoteže i prirodne pokretljivosti organizma (Rajh 1982).

Rajh razvija koncept mišićnog oklopa da njime opiše proces blokiranja osećanja pomoću šema mišićnih tenzija u telu. Razvija veoma značajno shvatanje o funkcionalnom jedinstvu psihičkog i telesnog: analizi karaktera i razaranju oklopa može se pristupiti analitički, odnosno preko „duševne" građe, psiholoških oblika ispoljavanja, ali i preko somatskih stavova, odnosno telesnog izraza osobe. Muskulatorni i karakterni stavovi imaju istu funkciju da brane i čuvaju potisnute afekte.

Primena vegetoterapije vodi ga dalje ka otkriću jedinstvene biopsihičke energije, orgonske energije, koja je jedinstveni izvor i somatskog i psihičkog područja i njima upravlja. Ova energija se kreće od centra prema periferiji i prirodno se produžava ka svetu. Prazni se putem kontakta sa svetom, najefikasnije kroz rad i seksualne odnose. Sada se nastanak neuroze sagledava iz novog, obogaćenog ugla: izvore neuroze treba tražiti u nemogućnosti da se ispolji životna energija koja ostaje akumulirana unutar organizma, jer je sprečen njen prirodni tok. Anksioznost je ta koja sprečava njeno pražnjenje; stvara se čvrsti oklop oko živog organizma, što čoveka dalje vodi u potiskivanje, slojevitost, sve veće tenzije i veću udaljenost od zadovoljstva, kontakta sa sobom i svetom.

Rajhova orgonska terapija prerasta u rad na živom organizmu koji ima svoje specifične zakonitosti: funkcioniše na način koji nije blizak konceptima i verbalnom izražavanju. Oblast verbalnog javlja se na visokom stupnju razvoja, dok su funkcije živog organizma postojale pre govora i jezičkih tvorevina, a osnovni način njegovog izražavanja su pokreti, izražajna kretanja. Ljudski jezik često deluje kao odbrana. Kada želimo da dođemo do prave procene klijenta, trebamo ga zamoliti da ne govori, jer kada on „prestane da govori, emocionalni izrazi njegovog tela dolaze u oštriji fokus; posle nekoliko minuta tišine, analitičar će uhvatiti njegovu najočigledniju karakternu crtu, tj. razumeće emocionalni izraz plazmatskog kretanja" (Rajh 1982).

Doslovno značenje reči emocija je „kretanje prema spolja". Emocije nisu ništa drugo do mobilizacije plazmatskih struja: kada je njihov smer od središta ka periferiji, doživljavamo zadovoljstvo i uopšte prijatna osećanja, dok

se anksioznost i neprijatna osećanja vezuju za plazmatska kretanja od periferije ka srži. Ono što se zapravo pokreće u ovom procesu jeste orgonska energija (Rajh 1982).

Neurotskim karakterom upravlja rigidan oklop koga čovek više ne može voljno da ukloni, a njegov sveukupan izraz je „obuzdavanje". Put do neoklopljenog, živog i pulsirajućeg organizma je rad na rastvaranju prstenastih, segmentno raspoređenih rigidnosti koji čine oklop. Rajh je izdvojio osam prstenova koje čine oklop: očni segment, usni, vratni, grudni, dijafragmatski, stomačni i karlični. Cilj je uspostaviti slobodan protok orgonske energije i reaktivacija orgastičkog refleksa: odnosno sposobnost za spontanu, nevoljnu predanost prirodnim procesima pulsacije u seksualnom činu.

Genitalni (neoklopljeni) karakter

Uništavanje oklopa i uspostavljanje prirodnih pulsatornih ritmova je cilj orgonske terapije. Drugim rečima, cilj je dostizanje genitalnog karaktera. Ključni znak da se terapeut kreće u dobrom terapijskom pravcu je pojava refleksa orgazma. Dostizanje tzv. genitalnog karaktera, za Rajha je značilo da emocionalnim reakcijama osobe ne upravlja više rigidni automatizam, već je osoba sposobna da se izrazi biološki. Čovek ima kapacitet da uživa u životu i spontano funkcioniše. Spolja nametnute društvene norme, zbog kojih je bio prisiljen da razvija oklop i bori se sa svojom seksualnošću i drugim afektima, počinju da deluju kao nešto strano. Razvija posebne moralne i društvene stavove, koji jesu prihvaćeni sa društvenog stanovišta, ali ipak su u suprotnosti sa društvenim normama. Na primer, „niko ne osporava da su sposobnost za ljubav ili seksualna moć poželjne osobine" (Rajh 1988), ali društva stvaraju takav ambijent, posebno kroz autoritarno vaspitanje, za razvoj čovekove unutrašnje borbe protiv ovih prirodnih potreba.

Rajhovo shvatanje porekla oklopa

Neurotska struktura karaktera, oklopljenost, izraz je biološke i psihološke napetosti i suzdržanosti. Struktura karaktera nije urođena, već je oblikuje društvo: „Došao sam do saznanja o jedinstvu društvene građe i građe karaktera. Društvo kao kalup uobličava čovekov karakter" (Rajh 1988). Blokovi životne energije remete ili uništavaju čovekovu prirodnu sposobnost da oseća, deformišu osećanja i stvaraju iracionalno ponašanje masa u društvu. Čovek stvara društvo i civilizaciju po svojoj meri. Ona je odraz njegovog poznavanja samoga sebe i njegove sposobnosti da bude u kontaktu sa svojom životnošću. Rajh je verovao da su potrebne društvene promene, jer su postojeća društva represivna i stvaraju neurotične ljude. Jedino čovek razvija oklopljenost koja je neka vrsta greške, jer dovodi do psihičkih i somatskih poremećaja, kao i patoloških socijalnih pojava. Bez obzira na štetnost, morao bi da ima neki racionalni razlog za svoje postojanje.

Rajh je verovao da je oklop nastao u praistoriji čovečanstva, na nepoznat način, a da se ustalio putem socijalnih procesa. Kultura, porodica, zahtevi civilizacije, religija, itd. stvaraju oklop u svakoj novoj generaciji i postojaće sve dok se taj lanac ne prekine.

Osnovni pojmovi radiks učenja

Čarls Keli (Charles Kelley), jedan od Rajhovih učenika, osnovao je Radiks institut u Americi i nastavio da produbljuje i modifikuje Rajhove ideje. Da bi bolje razumeli objašnjenje porekla oklopa koje je ponudio, ukratko ćemo izložiti osnovne pojmove učenja o radiksu.

Umesto Rajhovog pojma orgon, Keli je životnu silu nazvao radiks. Radiks je koren, izvor psihičkog i fizičkog. Teče kroz telo uzrokujući osećanja i pokrete. Njegov ogroman značaj je u tome što predstavlja most između psihičkog i fizičkog sveta. Pojednostavljeno, to je ta „stvar“ koja pulsira, puni telo i prazni se kroz osećanja i pokret.

Radiks sistem pulsira i tada razvija punjenje. Punjenje radiksom odvija se na ulaznoj fazi pulsacije, a pražnjenje na izlaznoj. U fazi punjenja radiksom razvija se kapacitet za akciju, za osećanja, odnosno za pražnjenje. Punjenje se odvija sporo, dok je pražnjenje relativno brzo i intenzivno, nevoljno i posredovano autonomnim nervnim sistemom.

Najvažnija pulsacija u radiks edukaciji je pulsacija koja je povezana sa disanjem i njena dva pulsatorna ritma, ulazna i izlazna faza: pri udisaju smer toka radiksa je ka unutra, prema centru, kada on ulazi, izgrađuje se, puni telo i pri izdisaju, kada je smer toka radiksa od centra ka periferiji, radiks se širi.

Životna sila se kreće kroz telesnu plazmu i preobražava tok radiksa u osećanja i pokret. U osnovi svakog dubljeg osećanja jeste specifični uzdužni tok energije. Oklop, o kome je Rajh govorio, formira poprečne sheme tenzija u svakog telesnom segmentu i na taj način ometa normalan uzdužni tok životne sile. Blokade su prepreke toku životne sile i prate inhibiciju emocija. Postojanje mišićnog oklopa znači da je protok radiksa umanjen, iskrivljen ili blokiran, a samim tim inhibirane su emocije koje prate radiks proces.

Keli je naglasio da je oklop aktivan proces, koji se najbolje objašnjava pojmom kontrapulsacija. On predstavlja kontrakciju protiv normalne pulsacije tela i vodi do oklopljavanja. Oklop se suprotstavlja smeru pulsacije, istog je ritma kao osnovna pulsacija tela, ali je suprotnog smera. Oklop je prepreka pražnjenju. Odnosno, dok telo pulsira, ono razvija punjenje, tj. potencijal za pražnjenje, javlja se „pretnja” pražnjenju emocija, zbog čega se aktivira kontrapulsacija, kao način blokiranja, način sprečavanja pražnjenja emocija.

U skladu sa svojim primarnim interesovanjem, a to je praćenje toka životne sile kroz telesnu plazmu i zakonitosti njenog blokiranja, ono što je Rajh naziva oklopom, Keli naziva blokom radiksa. Blokovi su aktivni i kontrapulsiraju. U radiks učenju, na telo se ne gleda samo iz perspektive segmenata, pomenutih poprečnih, prstenatih tenzija koje čine oklop (strukturalni

pristup), već iz perspektive bazičnih osećanja koja se prostiru duž telesnih segmenata sa svojom specifičnom shemom blokiranja (funkcionalni pristup). Na osnovu niza telesnih indikatora uočavamo da li osoba, npr., blokira strah, a potom se radi na otklanjanju blokada koje sprečavaju integrisano iskustvo ovog osećanja duž svih segmenata tela.

Interesantan spoj strukturalnog i funkcionalnog pristupa i naravno, njihov zajednički sadržalac, muskulatorni oklop, stoji u osnovi vrlo interesantne tipologije na osnovu dominatno blokirane bazične emocije. Karakterna struktura nastaje tako što se stvaraju blokade radiks toka, životna energija nema više nesmetan protok, emocije su „zamrznute" u telu i u psihi čoveka. Iako ljudi u izvesnoj meri blokiraju sve emocije, blokiranje jedne dominira nad ostalim i to je nešto što nas svestava u jedan od tri tipa: bol, bes ili strah bloker.

Gde je Rajh pogrešio?

Rajh je dao ogroman doprinos otkrićem muskularnog oklopa i objašnjenjem mehanizama njegovog štetnog delovanja za pojedinca i društvo. Iako se posvećeno dugi niz godina bavio odgonetanjem uzroka njegovog nastanka, u tome nije bio uspešan.

Keli, koji se takođe bavio ovim važnim pitanjem, odmah je odbacio Rajhovu tezu o iščezlom nepoznatom događaju iz davne prošlosti i lančanom prenošenju njegovog uticaja iz generacije u generaciju sociokulturnim mehanizmima. Osnovna prepreka u razumevanju problema je sama postavka o genitalnom, neoklopljenom tipu. Rajh i njegovi verni sledbenici su najpre smatrali da, kako terapija uspešno odmiče i pojavljuju se znaci refleksa orgazma, se polako „rađa" neoklopljena genitalna karakterna struktura. Lično za Kelija, ova struktura nije bila ništa drugo do mita „koji u sebi nije imao više realnosti nego bilo koja druga priča o 'božanskim' ličnostima" (Kelley 1998).

Rajh je najpre verovao da je orgonska terapija zaslužna za „novog" čoveka, a potom je ovu ideju odbacio i polagao je velike nade u vaspitanje i način odgajanja deteta kao put ka formiranju genitalnog karaktera.

Volja kao mehnizam nastanka oklopa/bloka

Bez obzira na štetne posledice, oklopljavanje čoveka opstaje. Oklopljeni pojedinci su bolje prilagođeni od neoklopljenih. Sigurno je da ima neku biološku važnost. Osim toga, čelična volja, samodisciplina, uporna usmerenost na dugoročne ciljeve je nešto što je odlikovalo naučnike, književnike, umetnike. Brilijantne civilizacijske tvorevine potiču od oklopljenih ljudi.

Za povezivanje postojećih znanja o oklopu ključno je bilo razumeti tipove i način funkcionisanja pažnje kod ljudi. Proučavanje francuskog psihologa Riboa i njegovo delo „Psihologija pažnje" iz XIX veka pružilo je odgovor na pitanje zašto oklop nastaje.

Ribo je otkrio da ljudi imaju dve vrste pažnje: a) spontanu pažnju, koja je stara biološka forma koju poseduju i životinje, i b) namernu, voljnu pažnju, koja je evolutivno nova forma, prisutna samo kod ljudi. Namerna, voljna pažnja ostvaruje se kroz disajne promene i mišićnu tenziju. Ona je nešto na šta primoravamo sebe aktom volje. U osnovi nastanka muskularnog oklopa jeste mehanizam pažnje. Jedno bez drugog ne može da postoji.

Sam čin volje podrazumeva da postoji sukob između onoga što spontano želimo da uradimo, što izvire iz naših osećanja i onoga što odlučimo da uradimo, a to izvire iz naše sposobnosti da konceptualizujemo, zamišljamo, postavljamo ciljeve. U osnovi nastanka oklopa leži čovekova sposobnost da se odupre spontanim, osećajnim prohtevima koji bi išli u realizaciju „sada i ovde" (tj. kratkoročnim ciljevima) na račun svojih zamišljenih budućih planova „tamo i negde" koje treba da dosegne samokontrolom, samousmeravanjem i disciplinom.

U kontekstu Kelijevog učenju o radiksu, proces oklopljavanja odvija se na sledeći način: kako su osećanja procesi životne sile, njih, pre nego što se izraze kao osećanja i kroz odgovarajuću direktnu akciju, oklop blokira i oblikuje. Mi shemama mišićne tenzije blokiramo, ali i oblikujemo aktivnosti životne sile, da bi se suprotstavili kratkoročnim ciljevima i kontrolisali, usmeravali svoje živote. Na ovom mestu nastaju značajne razlike između Rajhovog oklopa – mehanizma emocionalne represije i Kelijevog bloka radiksa – mehanizma emocionalne represije, ali i mehanizma kanalisanja i usmeravanja života čoveka. Radiks blok podrazumeva „svhovitu formu oklopa" (Kelley 1998).

Praktično društva koja su oklopljena, odnosno čiji pojedinci su visoko razvili mehanizme blokiranja radiksa, bez obzira na stepen patologije koja rezultira iz ovog mehanizma, biće društveno, kulturno, ekonomski razvijenija, nadomoćnija nad onim društvima koji nisu razvili toliki stepen kontrole i moći nad sobom i sredinom, iako suštinski mogu biti zdravija i prirodnija.

Blokiranje, kanalisanje, mišljenje i svrhovitost

Proces blokiranja je zapravo proces kanalisanja radiks toka. Radiks je bazični, prirodni i biološki proces i treba pravilno shvatiti tip kontrole koji je nad njim moguć. Ono što čovek može da „uradi" sa tim je da ograničava, usmerava ovaj proces. Mi smo u mogućnosti samo da sprečimo da se ovaj proces kreće u određenim pravcima, a da ga „pustimo" da ide u nekim drugim. Mišićnim tenzijama sprečavamo da radiks teče u određenim pravcima i izgrađujemo kanale kojima je dopušteno da se kreće. Mišićnim kontrakcijama blokiramo radiks proces koji bi se inače doživeo kao osećanje. To je u suštini proces ograničavanja životne sile u telu, proces blokiranja odnosno kanalisanja.

Ceo proces je složen i odvija se dugo. Kod malog deteta razvija se konflikt između ponašanja koji izvire iz osećanja (radiks tok) i onoga što bi želeo da čini polazeći od mišljenja, znanja, vrednosti okoline. To je sukob glave (centralnog nervnog sistema) i osećanja (vegetativnog sistema). Prvobitna kontrola nad spontanim procesima je gruba i nediferencirana, dete ulaže mnogo

napora (kroz stezanje mišića, zadržavanjem daha) kako bi sprečilo prirodni proces i pojavu neželjenog osećanja i direktnog ponašanja koji iz njega proističe (na primer: bes – udariti nekog). Tokom vremena razvija sve veću i prefinjeniju kontrolu za koju su potrebni sve manji napori.

Proces sukoba između osećanja i mišljenja rezultira stvaranjem grane radiksa, grane glave, koja se okreće prema unutra kako bi kontrolisala moćnu vegetativnu granu. Ovom granom upravlja centralni nervni sistem preko neuromuskularnog sistema. Građenje radiks kanala podrazumeva blokiranje nepoželjnog osećanja i ponašanja i razvoj izabranog životnog pravca. Ovim procesom oblikujemo svoja osećanja i misli, sprovodimo kontrolu nad svojim životom. Keli ovu granu naziva svrhovitom granom radiksa, koja se vraća unutra u sebe radi kontrole. „Svrhovita" osećanja i misli imaju nešto drukčiji kvalitet od vegetativnih radiks osećanja: ona odražavaju naša znanja, uverenja i vrednosti.

Oklopljavanje i sloboda volje

Videli smo da je oklopljavanje čoveka složen proces koji ima dalekosežne posledice, i pozitivne i negativne. Jeste izvor i ljudskog „zla", ali i evolucionog i civilizacijskog napretka. Rajhov neoklopljeni čovek imao bi male šanse da preživi.

Uspostavljanje kontrole nad životnom silom tokom razvoja podrazumeva da se čovek polako udaljava od svoje spontanosti. Najpre su osećanja upravljala njime, a potom, izgradnjom sve finijih blokada i kanala kojim sprečava iskustvo autentičnih osećanja, udaljava se od svoje srži i blokovi počinju da upravljaju njegovim životom. On gubi sposobnost da doživi svoja osećanja. Kao što je to Rajh lepo opisao, blokovi ili oklop jesu izvor zdravstvenih i psiholoških problema, izvor socijalne i lične patologije.

S druge strane, razvoj novog motivacionog sistema, koji se sprovodi preko volje, mišljenja i centralnog nervnog sistema je veliki evolucioni skok. Možemo da promišljamo, planiramo, uspostavljamo ciljeve i vodimo svoje živote u pravcu njihovog ostvarenja. Zahvaljujući njemu možemo da otklonimo razne distrakcije na putu ka velikim ličnim, kulturnim, naučnim, društvenim projektima. Da zamislimo sebe i svoja ostvarenja negde daleko u budućnosti. Možemo ga posmatrati i kao dar, talenat vrste koga ne umemo da razvijamo i koristimo na pravi način. Možda je on jednostavno izvor „nesvesne" slobode volje koju posedujemo. Problem je što vidimo sebe u budućnosti, ali ne uspevamo da sagledamo sebe potpuno kakvi smo u sadašnjosti. To je suština njegovog nesavršenstva. Prava sloboda izbora je svest o svojim izborima. Oklop nas uskraćuje za svest o sada, o onome što sada želimo, što sada osećamo.

Svest o slobodi izbora koja nam je data u zalog ostvaruje se preko osvešćavanja sebe i svojih osećanja. To znači da iskusimo autentična osećanja koja su zarobljena u oklopu/blokovima, da se prepustimo upravo onim iskustvimo kojih se najviše plašimo. Da budemo lice u lice sa svojom senkom

koja nas stalno prati. Zato je sloboda volje čovekov dar i prokletstvo. Zato je teško živeti svoju slobodu i odgovornost.

Keli je rešenje ovog problema video u razvijanju edukacije o osećanjima, gde čovek ima priliku da proživi svoja zarobljena osećanja i u edukaciji o svrsi, gde može da analizira, traga i postavlja životne ciljeve, koji će biti više odraz njegovih ličnih težnji, nego onih koje je nekritički preuzimao od sredine u kojoj živi. Krajnji cilj bi bio ono što ovde nazivamo svesna sloboda volje: da možemo da budemo u kontaktu sa svojim osećanjima, pri čemu imamo izbor da li da ih izražavamo, ispoljavamo ili sada „svesno" blokiramo, odložimo njihovo ispoljavanje.

Literatura

Kelley 1998: C. R. Kelley, *Life force*, Vancuver: Radix Institut.
Klisić 2004: Lj. Klisić, *Telesna psihoterapija, do orgazma i dalje*, Beograd: Udruženje telesnih psihoterapeuta Srbije.
Rajh 1988: V. Rajh, *Funkcija orgazma*, Beograd: A-Š delo.
Rajh 1982: V. Rajh, *Analiza kraktera*, Zagreb: Napred.
Rajh 1997: V. Rajh, *Čuj mali čoveče*, Beograd: B-92.
Šaraf 1997: M. Šaraf, *Bura na zemlji*, Beograd: B-92.

Дамјана Р. Панић*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

DOI 10.7251/ZRNSFFP09151057P

Оригинални научни рад

ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ, СИНДРОМ ИЗГАРАЊА И СКЛОНОСТ КА ПСИХОСОМАТСКИМ ИСПОЉАВАЊИМА*

Увод

Развој схватања о адапативној и маладаптивној природи перфекционизма (Frost et al. 1990: 449-468; Hamachek 1978: 27-33; Hewitt & Flett 1991: 456-470; Terry-Short et al. 1995: 663-668; Rice et al. 1998: 304-314), довео је до редефинисања овог концепта што је за последицу имало појаву бројних модела у којима се перфекционизам сагледава као конструкт кога карактеришу и позитивна и негативна својства (Enns & Cox 2002: 33-62). Један од модела који перфекционизам сагледава са вишедимензионалног становишта је и *Двопроцесни модел перфекционизма* који су поставили Slade & Owens (1998: 372-390), а у оквиру кога се издвајају два типа – *позитивни* и *негативни перфекционизам*. Према овом моделу заједничко и позитивним и негативним перфекционистима је да себи постављају високе циљеве и стандарде постигнућа, али се последице њиховог понашања разликују у терминима позитивног и негативног поткрепљења. У зависности од тога да ли су карактеристике перфекционизма у функцији остварења успеха или избегавања неуспеха, когнитивни процеси, емоционална стања и циљеви позитивних и негативних перфекциониста биће друкчији, а самим тим и исходи њихових активности односно последице понашања (Slade & Owens 1998: 372-390).

У основи *позитивног перфекционизма* је оријентација ка активностима, а мисли и понашања су усмерена ка остварењу успеха, односно ка позитивном поткрепљењу. Реч је о особама које постављају високе, али реалне и достижне циљеве које најчешће и остварују, што је праћено позитивним поткрепљењем у виду задовољства због постигнутих циљева, вишег нивоа самопоштовања, чешћег присутва позитивних емоција (Slade & Owens 1998: 372-390; Saboonchi & Lundh 2003: 1585-1599). Такође, искуства позитивног покрепљења повратно воде постављању нових циљева и ангажовању у њиховој реализацији (Terry-Short et al. 1995: 663-668). Насупрот њима, за негативне перфекционисте је карактериситчно да постављају себи нереално високе стандарде и циљеве постигнућа, док

* damjana1988@yahoo.com

* Рад је настао у оквиру пројекта 179002 – *Индикатори и модели породичних и пословних улога*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

истовремено страхују од неуспеха, односно настоје да избегну његове последице. У основи овог облика перфекционизма је избегавајућа оријентација и негативно поткрепљење (Slade & Owens 1998: 372-390). Забринутост због грешака и страх од неуспеха постоје чак и када су стандарди достигнути (Blackburn 2003), јер маладаптивни перфекционисти никада нису задовољни својим постигнућима и напор који улажу у остварење својих циљева најчешће сматрају недовољно вредним (Flett et al. 2012: 565-570). Када остваре постављене циљеве, проглашавају их недовољно захтевним, подижу на виши ниво (Shafran & Mansell 2001: 879-906) и тако константно одржавају овај самопоражавајући образац мишљења и понашања (Blackburn 2003).

Повезаност перфекционизма, синдрома изгарања и психосоматских испољавања

Према резултатима досадашњих истраживања једна од најчешћих последица перфекционизма на раду је синдром изгарања. Веза између перфекционизма и синдрома изгарања, као и значајна предиктивна улога појединих карактеристика перфекционизма у настанку овог синдрома, утврђена је код запослених у разним професијама (D'Souza et al. 2011: 17-28; Appleton et al. 2009: 457-465; Hill et al. 2008: 630-644). Наиме, утврђено је да маладаптивни аспекти перфекционизма који подразумевају стални неуспех у остварењу сопствених стандарда и хроничну бригу због туђег критицизма и очекивања, воде до озбиљних симптома изгарања (Clara et al. 2007: 309-316; Stoeber & Otto, 2006, према Ypern et al. 2011: 1126-1130). Као један од могућих узрока овог синдрома наводи се и дискрепанца између очекивања и реалности (Weber & Jaekel-Reinhard 2000: 512-517), што је са своје стране једна од основних карактеристика неадаптивних форми перфекционизма (Rice et al. 1998: 304-314).

Као што је већ познато, поред емоционалних и бихејвиоралних, синдром изгарања се испољава и кроз физичке симптоме који се односе на дуго трајање тзв. „малих оболења" као што су замор, малаксалост, хронични неодређени физички болови, главобоља, бол у леђима, несаница, стомачне тегобе (Дедић 2005: 851-855). Према одредбама Светске здравствне организације (WHO 2005) он се манифестује кроз три основне фазе, односно стадијума, при чему се физички (соматски знаци) изгарања – срчане аритмије, хипертензија, акутни гастроинтестинални проблеми, повишен ниво шећера у крви, несаница – јављају у почетној фази, док се у крајњој фази изгарања јавља пад имунитета са учесталим разбољевањем, хроничне дигестивне тегобе, мигрена (Cordes & Dougherty 1993, према Ћурчић, Ћурчић 2009: 19-28).

Евидентно је да се поједине физичке манифестације синдрома изгарања преклапају са психосоматским испољавањима чији соматски фокус може да буде у оквиру различитих органа или система: кардиоваскуларног

(срчана неуроза), гастроинтестиналног (гастрична неуроза, штуцање, диспепсија, пилороспазам, психогени иритабилни колон, дијареја), респираторног (психогени облици кашља и хипервентилација), урогениталног (психогено учестало мокрење). У психосоматска испољавања могу се сврстати и гојазност, различите главобоље, болна менструација, неуродерматитис, акне, реуматоидни артритис, астма, тахикардија, аритмија, различити улкуси, повраћање (Зотовић 2002: 3-23; СЗО 1992). На везу између телесних симптома који су присутни у оквиру синдрома изгарања и психосоматских испољавања указују и резултати досадашњих истраживања (Meeusen et al. 2010: 616-621).

Када је реч о односу перфекциознима и психосоматских испољавања, подаци досад спроведених студија показују да перфекционизам може бити повезан са порастом учесталости јављања соматских симптома и негативних здравствених последица (Prichard et al. 2007; Sumi & Kanda 2002, према Flett et al. 2012: 565-570). Међутим, док о релацијама перфекционизма и психолошких и психијатријских поремећаја и болести постоји обимна литература (Molnar et al. 2006: 482-500), још увек се недовољно зна о релацијама перфекционизма и соматских и психосоматских симптома и поремећаја, што је свакако значајно имајући у виду оживљавање интереса за психосоматску медицину и сагледавање човекове природе као биопсихосоцијалног јединства (Бергер 1997).

У досадашњим студијама где је испитивана повезаност перфекционизма са појединим (психо)соматским симптомима, резултати указују на постојање директне везе између ових концепата. Наиме, Patch (1984, према Molnar et al. 2006: 482-500) је утврдио повезаност између перфекционизма и синдрома иритабилног колона, еректилне дисфункције, абдоминалног бола код деце и улцерозног колитиса. Такође, утврђена је и повезаност перфекционизма са соматским симптомима попут мигренозних главобоља, хроноичних болова, астме (Burns 1980; Kowal & Pritchard 1990; Van Houdenhove 1986; Stout 1984; Morris 1961, према Molnar et al. 2006: 482-500). Међутим, у овим студијама је префекционизам сагледаван као једнодимензионална негативна особина, па није било могуће утврдити да ли су различити аспекти префекционизма различито повезани са здрављем.

Преглед новије литературе, где је перфекционизам сагледаван као вишедимензионални појам, указује да су маладаптивни аспекти перфекционизма повезни са психосоматским поремећајима, коронарном болешћу, хроничним боловима, али и са неприлагођеним понашањем у радном окружењу (Leonard & Harvey 2008: 585-610). Сагледавајући перфекционизам са мултидимензионалног становишта, White и Schweitzer (2000: 515-524) су утврдили повезаност перфекционизма са синдромом хроничног замора, док су Saboonchi и Lundh (2003: 1585-1599) утврдили повезаност појединих аспеката перфекционизма са поспаношћу, главобољном, повишеним притиском, инсомнијом. Резултати једне проспективне студије спроведене у Јапану такође указују на повезаност одређених

аспеката перфекционизма и психосоматских симптома (Sumi & Kanda 2002: 817-826).

Проблем и циљеви истраживања

Сама чињеница да су неки психички и соматски поремећаји повезани са перфекционизмом не води до неоспорног закључка да је овим поремећајима перфекционизам узрок или да је перфекционизам у својој суштини деструктивна особина. Наиме, резултати досад спроведних истраживања показују да су позитивне карактеристике перфекционизма повезане и са позитивним психолошким исходима као што су на пример функционални и активни начини суочавања са стресом и боља социјална прилагођенсот (Dixon et al. 2004; Ram 2005, према Beheshtifar et al. 2011: 167-173).

Сходно томе, а с обзиром на поставке Двопроцесног модела перфекционизма у овом истраживању смо настојали да утврдимо релације позитивних и негативних аспеката перфекционзма са синдромом изгарања, али и да испитамо релације између позитивних и негативних аспекта перфекционизма и склоности ка психосоматским испољавањима. Према Двопроцесном моделу префекционизма очекује се да ће ова два аспекта перфекционизма бити различито повезана и са синдромом изгарања и са психосоматским испољавањима. Имајући у виду да се физичке манифестације синдрома изгарања поклапају са појединим психосоматским манифестацијама, односно да су соматски симптоми саставни део синдрома изгарања и његових развојних фаза, настојали смо и да утврдимо могуће механизме путем којих су концепти позитивног и негативног перфекционизма, психосоматских симптома и синдрома изгарања међусобно повезани. Ови односи су разматрани кроз два медијациона модела: један у коме је испитивано да ли се веза перфекционизма и психосоматских испољавања остварује директно или је посредована развојем синдрома изгарања што последично доводи до развоја психосоматских симптома и поремећаја, и други у коме је проверено да ли су психосоматска испољавања медијатор везе између перфекционизма и синдрома изгарања.

Метод

Узорак

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 108 запошљених испитаника (88 мушког и 20 женског пола, М=46.38, СД=10.04), различитог степена образовања (ссс[1] – 19,4%, вишасс – 20,4%, факултет – 60,2%), различитих занимања (инжењери технологије, машинства, електротехнике, правници, економисти, лабораторијски техничари и квалификовани радници). Из узорка су искључени испитаници који се баве тзв. „помагачким професијама", иначе подложних синдрому изгарања (лекари, медицинске сестре, психолози, социјални радници). Свим испитаницима су укратко објашњени циљеви истраживања и дато упутство за попуњавање упитника, а након доборовољног пристанака да у њему учествују, приступили су попуњавању упитника типа папир – оловка.

Инструменти

Скала позитивног и негативног перфекционизма – PNPS (Terry-Short et al. 1995: 663-668). Реч је о Ликертовој скали са петостепеним форматом одговора (полови скале су дефинисани тако да 1 означава уопште се не слажем, а 5 у потпуности се слажем) која садржи 40 ајтема од чега се 20 односи на позитивни (нпр. „Властити успех подстицај ми је за још већа постигнућа"), а 20 на негативни перфкеционизам (нпр. „Када нешто започнем, бојим се да бих могао/ла да погрешим").

Тест за мерење ефикасности система за регулацију и контролу органских функција (ХИ) за мерење склоности ка психосоматици. Тест је део Кибернетичке батерије конативних тестова, КОН 6 (Момировић и др. 1992) и обухвата 30 ставки Ликертовог типа, при чему испитаници изражавају степен слагања са сваком од датих тврдњи (1 = потпуно нетачно, 5 = потпуно тачно). ХИ регулатор је формиран спрегом супкортикалних центара за регулацију органских функција, претежно лоцираних у хипоталамичкој регији и њима надређених кортикалних центара за релугацију и контролу. Поремећај овог регулатора изазива функционалне поремећаје основних органских система: кардиоваскуларног, респираторног, гастроинтестиналног и урогениталног, затим функционалне поремећаје сензорног и моторног система и секундарно формирање хипонохондријског реакционог система према овим основним органским функцијама (Момировић и др. 1992).

Арчибалд Хартов упитник за испитивање нивоа изгарања (The Burnout Checklist; Hart 1984: 864-876). Садржи 20 ајтема при чему се

[1] ссс – средња стручна спрема; висасс – виша/висока стручна спрема

одговори испитаника рапоређују на петостепеној скали Ликертовог типа од 0 (нимало) до 4 (веома често).

Резултати

Табела 1. Интеркорелације између испитиваних варијабли, аритметичке средине, стандардне девијације и поузданост коришћених скала

Варијабле	1.	2.	3.	4.	АС	СД	α
1. Позитивни Перфекционизам		.362**	-.074	-.014	7.18	.98	.825
2. Негативни Перфекционизам			.289**	.387**	5.62	1.03	.836
3. Синдром Изгарања				.593**	1.95	.70	.914
4. Склоност ка психосоматском испољавању					1.67	.55	.917

**p< .01

Резултати показују да је негативни перфекционизам позитивно повезан и са синдромом изгарања и са склоношћу ка психосоматским испољавањима, а позитивна повезаност постоји и између синдрома изгарања и психосоматских испољавања, док релације позитивног перфекционизма нису утврђене ни са једном од ових варијабли.

Како није утврђена повезаност позитивног перфекционзма ни са синдромом изгарања ни са психосоматским испољавањима, у испитивање међусобних односа перфекционизма, синдрома изгарања и психосоматских испољавања, кроз медијационе моделе је укључен само негативни перфекционизам.

Табела 2. Тотални, директни и индиректни ефекат синдрома изгарања на склоност ка психосоматским испољавањима када је предиктор негативни перфекционизам

Предиктори	Медијатори и ефекти	Коефицијент a[2]	Коефицијент b	Коефицијент c	Коефицијент c’	Коефицијент ab
Негативни перфекционизам	Синдром изгарања	.1961**	.4166**	.2082**	**.1265****	.0817**

**p< .001;

Резултати указују да се веза између негативног перфекционизма и психосоматских испољавања остварује делимично директно (мера директног ефекта када је медијатор под контролом c’ =.1265, p<.001), а делимично је посредовна развојем синдрома изгарања као медијатора (мера индиректног ефекта ab = .0817, p<.001).

Табела 3. Тотални, директни и индиректни ефекат склоности ка психосоматским испољавањима на синдром изгарања када је предиктор негативни перфекционизам

Предиктори	Медијатори и ефекти	Коефицијент a	Коефицијент b	Коефицијент c	Коефицијент c’	Коефицијент ab
Негативни Перфекционизам	Склоност ка психосоматском испољавању	.2082**	.7139**	.1961**	**.0474**	.1486**

[2] a – ефекат предиктора на медијатор; b – ефекат медијатора на критеријум; c – тотални ефекат предиктора на критеријум; c’ –директан ефекат предиктора на критеријум када се претпостављени медијатори држе под контролом; ab – индиректни ефекат, односно ефекат медијатора у релацији између предиктора и критеријума (Preacher & Hayes 2008: 879-891).

Када је размотрен медијациони модел у коме је веза негативног перфекционизма и синдрома изгарања посредована развојем психосоматских испољавања, резултати су указали да се ова веза управо тако и остварује (мера индиректног ефекта ab = .1486, p< .001), при чему директни ефекат негативног перфекционизма на синдром изгарања када се ефекат медијатора (у овом случају психосоматских испољавања) држи под контролом није био статистички значајан (мера директног ефекта када је медијтор под контролом c' =.0474, p >.05).

Дискусија

Циљ овог истраживања био је да се испита да ли постоји повезаност карактеристика позитивног и негативног перфекционизма са синдромом изгарања и психосоматским испољавањима, као и да се утврди међусобни однос ових концепата кроз разматрање два медијациона модела: да ли се веза перфекционизма и синдрома изгарања остварује директно или може бити посредована развојем психосоматских испољавања, односно да ли се веза перфекционизма и психосоматских испољавања остварује директно или је посредована развојем синдрома изгарања што последично може довести до развоја психосоматских симптома и поремећаја.

Резултати указују да је негативни перфекционизам позитивно повезан и са синдромом изгарања и са психосоматским испољавањима, док веза позитивног перфекционизма није утврђена ни са једним од ових концепата. Према поставкама Двопроцесног модела перфекционизма управо овакви резултати су и очекивани. Наиме, као што је већ напоменуто, према овом моделу функционалне разлике између позитивног и негативног перфекционзма огледају се у разликама у когнитивним процесима, емоционалним стањима и циљевима који леже у њиховој основи, што са своје стране доводи до различитих позитивних или негативних последица (Slade & Owens 1998: 372-390). Негативни перфекционисти који себи постављају циљеве које ретко кад могу да остваре и који су готово увек незадовољни сопственим постигнућима (Hamachek 1978: 27-33; Slade & Owens 1998: 372-390) између осталог ће пре развити синдром изгарања у односу на позитивне перфекционисте. Овом синдрому су управо подложне особе који имају нереално висока очекивања и процене везане за себе и лични рад и који у послу и радној средини проналазе смисао постојања (Mazzi & Ferlin 2004).

Хронична забринутост да се не достигне савршенство уз истовремени притисак и потребу да се буде савршен у остварењу постављених циљева представљају значајан извор стреса за перфекционисте што потенцијално може довести и до појаве психосоматских симптома. Постојање повезаности између негативних карактеристика перфекционизма и психосоматских симптома може се објаснити на више начина, између осталог и на основу карактеристичног когнитивног стила нега-

тивних перфекциониста. Тако је могуће да перфекционистички стандарди доводе до смањења прага толеранције на дистрес у присуству соматских симптома, тј. да су захтеви које перфекционисти себи постављају директо укључени у когнитивну процену соматских симптома. Други могући разлог је да високи пефекционистички захтеви снижавају праг толеранције на дистрес приликом извршавања свакодневних животних обавеза или у сусрету са свакодневним стресорима, тј. да су перфекционистички захтеви укључени у когнитивну процену стресних догађаја у толикој мери да то доводи до објективно израженијих одговора на стрес и самим тим израженијег соматског дистреса. Такође, једна од могућности је и да је притисак који перфекционисти имају у погледу постизања успеха, тј. избегавања неуспеха и критичне социјалне процене, стресан сам по себи што са своје стране повећава вероватноћу за настанак соматских симптома и емоционалног дистреса (Saboonchi & Lundh 2003: 1585-1599).

Резултати овог истраживања нису указали на повезаност позитивног перфекционизма ни са синдромом изгарања ни са психосоматским испољавањима. Као што је већ поменуто, позитивни перфекционизам карактерише жеља за личним растом и развојем и постављање реалних и достижних циљева, те га самим тим најчешће прати позитивно поктрепљење – уживање у успесима и осећај задовољства због постигнутог (Hamachek 1978: 27-33; Slade & Owens 1998: 372-390), па је и добијени налаз о непостојању повезаности позитивног перфекционизма са овим концептима у складу са поставкама Двопроцесног модела перфекционизма. Утврђени налази представљају још једну потврду мултидимензионалности конструкта перфекционизма, тј. упућују да перфекционизам може имати двојну, и позитивну и негативну природу.

Добијени резултати су у складу и са досадашњим налазима, где је такође утврђена повезаност маладаптивних аспеката перфекционизма са синдромом изгарања и психосоматским испољавања (Clara et al. 2007: 309-316; D'Souza et al. 2011: 17-28; Flett et al. 2012: 565-570; Leonard & Harvey 2008: 585-610; Molnar et al. 2006: 482-500; Sumi & Kanda 2002: 817-826).

Када је реч о механизмима путем којих се повезаност негативног перфекционизма, синдрома изгарања и психосоматских испољавања, може остварити, испитан је најпре медијациони модел у коме је проверавано да ли се веза између негативног перфекционизма и психосоматских испољавања остварује директно или је посредована развојем синдрома изгарања, тј. да ли негативни перфекционисти развијају синдром изгарања који ако дуже потраје, може са своје стране да доведе до психосоматских поремећаја. Резултати указују да је веза негативног перфекционизма и психосоматских испољавања само делимично посредована развојем синдрома изгарања, а да се делимично остварује директно. С друге стране, резултати указују на медијаторску улогу коју психосоматски симптоми имају у односу између негативног перфекционизма и синдрома изгарања. Наиме, утврђено је да је веза између негативног перфекционизма и

синдрома изгарања у потпуности посредована развојем психосоматских симптома. И први и други налаз првенствено можемо објаснити чињеницом да постоје извесна преклапања између неких психосоматских манифестација и одређених манифестација синдрома изгарања. Поједина психосоматска испољавања се могу сврстати у физичке манифестације синдрома изгарања, односно присуство одређених психосоматских симптома и тегоба представља саставни део различитих фаза синдрома изгарања (Дедић 2005: 851-855, СЗО 1992). Треба имати у виду и чињеницу да је у овом истраживању мерена склоност за развој психосоматских испољавања на неклиничком узорку, те се самим тим претпоставља да су психосоматска испољавања операционализована на овај начин пре повезана са симптомима који се јављају у почетној фази изгарања и који су блажи и прилично неспецифични (срчане аритмије, тахикардије хипертензија, акутни гастроинтестинални проблеми) (Дедић 2005: 851-855). Могуће је да би се друкчији однос ових варијабли добио да је истраживање вршено са испитаницима који болују од неке психосоматске болести или код којих је регистрован синдром изгарања, те је на наредним истраживањима да ово провере. Ипак, треба имати и у виду да иако бројна истраживања указују да у настанку синдрома изгарања важну улогу играју како ситуационе, тако и индивидуалне карактеристике, многи аутори који се баве овом проблематиком сматрају да главни узрок изгарања на раду лежи у психолошким особинама појединца (Hudek-Knezevic et al. 2006: 65-73). Већином су то особе које много јаче од уобичајеног доживљавају фрустрације у случају кад нису адекватно награђене за свој рад или кад не добијају никакво признање за своје залагање (Brody 2002; Michaels 1996; Persaud 2002; Potter 1998, према Mazzi & Ferlin 2004). С друге стране, склоност ка психосоматком испољавању може се одредити као тенденција и/или диспозиција за развој соматских оболења у чијој етиопатогенези психолошки фактори, између осталог и особине преморбидне личности, имају значајну улогу (Хаџи Пешић 2009). Дакле, особе које одликује негативни перфекционзам, специфични когнитивни стил и размишљања да морају бити савршени (Flett et al. 2012: 565-570), услед стреса који на тај начин стварају, могу бити склонији психосоматким испољавањима, што са своје стране може резултирати развојем синдрома изгарања. С обзиром да у доступној литератури нису пронађена истраживања са којима бисмо могли упоредити овај налаз, на будућим истраживањима је да ово провере и детаљније испитају. Препорука за будућа истраживања је и да се испита улога коју различити когнитивни стилови и емоционална стања позитивних и негативних перфекциониста могу имати у настанку како синдрома изгарања, тако и психосоматских испољавања.

На крају, када је реч о ограничењима спроведеног истраживања треба рећи да су у истраживању коришћене мере самопроцене и да је нацрт истраживања корелациони, те се на основу њега може говорити само о постојању општих правилности и веза, али не и о узрочно- последичним

односима међу испитиваним варијаблама. Сходно томе, било би значајно у наредним истраживањима проверити везу ових концепата и добијене резултате у некој проспективној студији и на клиничком узорку код особа које имају неки психосоматски поремећај и/или регистрован синдром изгарања.

Закључак

Ако сумирамо добијене налазе може се рећи да они генерално подржавају поставке Двопроцесног модела перфекционизма – да су позитивни и негативни аспекти перфекционизма повезани са различитим исходима, тј. различитм позитивним и негативним последицама. Такође, резултати указују и на неке могуће аспекте односа негативног перфекционизма, психосоматских испољавања и синдрома изгарања, али је то потребно детаљније испитати у наредним истраживањима.

Литература

Appleton et al. 2009: P. Appleton, H. Hall & A. Hill, Relations between multidimensional perfectionism and burnout in junior-elite male athletes, *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 457-465.

Beheshtifar et al. 2011: M. Beheshtifar, F. Mazrae-Sefidi & M. Nekoie Moghadam, Role of Perfectionism at Workplace, *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 38*, 167-173.

Berger 1997: D. Berger, *Zdravstvena psihologija*, Beograd: Drustvo psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju.

Blackburn 2003: M. Blackburn, S.M, The Relationship Between Perfectionism, Aversive Self-Awareness, Negative Affect and Binge Eating, Thesis - Master of Arts, Psychology, University of Canterbury: New Zealand.

Clara et al. 2007: I. Clara, B. Cox & M. Enns, Assessing self-critical perfectionism in clinical depression, *Journal of Personality Assessment, 88*, 309–316.

Ћурчић, Ћурчић 2009: Đ. Ćurčić i M. Ćurčić, Sindrom izgaranja kod zaposlenih u specijalnoj bolnici za psihijatrijijske bolesti „Dr Laza Lazarević", *Engrami, 31 (3-4)*, 19-28.

Дедић 2005: G. Dedić, Sindrom sagorevanja na radu, *Vojnosanitetski pregled, 62 (11)*, 851-855.

D'Souza et al. 2011: F. D'Souza, J. Egan & S. Rees, The Relationship Between Perfectionism, Stress and Burnout in Clinical Psychologists, *Behaviour Change, 28 (1)*, 17–28.

Enns & Cox 2002: M. Enns, & B. Cox, The nature and assesment of perfectionism: A critical analysis, In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* , Washington, DC: APA, 33-62.

Frost et al. 1990: R. Frost, P. Marten, C. Lahart & R. Rosenblate, The dimensions of perfectionism, *Cognitive Therapy and Research, 14 (5),* 449-468.

Flett et al. 2012: G. Flett, D. Molnar, T. Nepon & P.Hewitt, A mediational model of perfectionistic automatic thoughts and psychosomatic symptoms: The roles of negative affect and daily hassles, *Personality and Individual Differences, 52* , 565–570.

Hamachek 1978: D. Hamachek, Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism, *Psychology, 15,* 27-33.

Hart 1984: A. Hart, Coping with job stress and burnout in the human services, *Journal of Personality and Social Psychology, 46 (4),* 864-876.

Хаџи Пешић 2009: M. Hadži Pešić, *Psihološki aspekti koronarne bolesti srca*, Niš: Filozofski fakultet.

Hewitt & Flett 1991: P. Hewitt & G. Flett, Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology, *Journal of Personality and Social Psychology, 60 (3),* 456-470.

Hill et al. 2008: A. Hill, H. Hall, P. Appleton, & S. Kozub, Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance, *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 630-644.

Hudek-Knezevic et al. 2006: J. Hudek-Knežević, N. Karapić & I. Kardum, Burnout in dispositional context: the role of personality traits, social support and coping styles, *Review of Psychology, 13 (2),* 65-73.

Leonard & Harvey 2008: H. Leonard & M. Harvey, Negative Perfectionism: Examining Negative Excessive Behavior in the Workplace, *Journal of Applied Social Psychology, 38 (3),* 585–610

Mazzi & Ferlin 2004: B. Mazzi & D. Ferlin, *Sindrom sagjorijelosti na poslu: Naš profesionalni problem*, Saopštenje na IV Kongres HDOD-HLZ, Rovinj.

Meeusen et al. 2010: V. Meeusen, K. Van Dam, C. Brown-Mahoney, A. Van Zundert & H. Knape, Burnout, psychosomatic symptoms and job satisfaction among Dutch nurse anaesthetists: a survey, *Acta Anaesthesiologica Scandinavica, 54,* 616–621.

Molnar et al. 2006: D. Molnar , D. Reker, N. Culp, S. Sadava & N. DeCourville, A mediated model of perfectionism, affect, and physical health, *Journal of Research in Personality, 40,* 482–500.

Момировић и др. 1992: K. Momirović, A. Wolf i Z. Džamonja, *KON 6: Kibernetička baterija konativnih testova*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Preacher & Hayes 2008: K. Preacher & A. Hayes, Asymptotic and resampling strategies For assessing And comparing indirecct effects in multiple mediator models, *Behavior Research Methods, 40,* 879-891.

Rice et al. 1998: K. Rice, J. Ashby & R. Slaney, Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equation analysis, *Journal of Counseling Psychology, 45 (3),* 304-314.

Saboonchi & Lundh 2003: F. Saboonchi & L. Lundh, Perfectionism, anger, somatic health and positive affect, *Personality and Individual Differences, 35,* 1585–1599.

Shafran & Mansell 2001: R. Shafran & W. Mansell, Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment, *Clinical Psychology Review, 21 (6),* 879-906.

Slade & Owens 1988: P. Slade & G. Owens, A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory, *Behavior Modification, 22 (3),* 372-390.

Sumi & Kanda 2002: K. Sumi & K. Kanda, Relationship between neurotic perfectionism,

depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: A prospective study among Japanese men, *Personality and Individual Differences, 32,* 817–826.

СЗО 1992: Svetska zdravstvena organizacija, *ICD – 10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Terry-Short et al. 1988: L. Terry-Short, G. Owens, P. Slade, & M. Dewey, Positive and negative perfectionism, *Personality and Individual Differences, 18 (5),* 663-668.

Weber & Jaekel-Reinhard 2000: A. Weber & A. Jaekel-Reinhard, Burnout syndrome: a disease of modern societies?, *Occup. Med. 50, (7),* 512-517,

White & Schweitzer 2000: C. White, & R. Schweitzer, The role of personality in the development and perpetuation of chronic fatigue syndrome, *Journal of Psychosomatic Research, 48,* 515–524.

WHO 2005: Mental Health Atlas: WHO.

Ypern et al. 2011: N. Ypern, M. Verbaraak & E. Spoor, Perfectionism and clinical disorders among employees, *Personality and Individual Differences, 50,* 1126–1130

Зотовић 2002: M. Zotović, Stres i posledice stresa: prikaz transakcionističkog teorijskog modela, *Psihologija, 35 (1-2),* 3-23.

Горица Д. Вуксановић*
Оливера Б. Калајџић
Универзитет у Источном Сарајеву
Медицински факултет Фоча

DOI 10.7251/ZRNSFFP09151071V

Оригинални научни рад

РЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ УЧЕНИКА

Избор занимања је специфичан и животно важан проблем за сваког појединца. Бројна литература која се бави професионалним интересовањима посвећена је могућностима предикције прикладности појединца одређеним занимањима. Сваки човјек проводи велики дио свога времена у свом послу. Професионални статус утиче и на све друге аспекте његовог живота (материјално стање, друштвени статус, избор пријатеља и др.). Из тог разлога је важно да он буде тим послом задовољан и у њему успјешан. Разлике у успјешности у неком послу проузрокаване су разликама у темељним људским особинама: способностима, вјештинама, знању, мотивацији. Узимајући у обзир чињеницу о шароликости људске популације, потребно је или прилагодити појединца раду или прилагодити рад човјеку.

Рад је усмјерен на проблем професионалне оријентације, као и на релације између преференција различитих занимања и особина личности анализираних преко Big Five модела.

Истраживања која су у оквиру те проблематике разматрала особине личности, показала су да оне имају важну улогу како у разумијевању тражења посла и запошљавању, тако и у аспирацијама везаним уз каријеру, преокупацијским интересима и различитим другим изборима који се односе на каријеру.

Професионална оријентација је организовани систем пружања стручне помоћи појединцу у току његовог професионалног развоја, у слободном избору образовне и професионалне активности, узимајући у обзир психофизичке особине, знања и вјештине појединца, карактеристике рада и могућности запошљавања (Пајевић 2006).

Džon L. Holland поставио је један од најпознатијих модела структуре професионалних интересовања. Према његовом поимању постоји шест типова професионалних интересовања: *реалистичпи (Р), истраживачки (И), умјетнички (А), социјални* (С), *предузетнички (Е)* и *конвенционални (Ц*). *Реалистична* интересовања описују склоност практичним и конкретним активностима, у којима се помоћу алата или машина може вјешто израдити нешто видљиво и корисно. *Истраживачки* се односе на склоност научном раду, систематичном и стрпљивом прикупљању информација, откривању и објашњавању непознатих појава и обликовању нових теорија. *Умјетнички* описује склоност умјетничком изражавању.

* goricavuksanovic@gmail.com

Социјални се односе на склоност стрпљивом слушању и разумијевању људи, њиховом поучавању и савјетовању, помагању при рјешавању личних проблема. *Предузетнички* описује склоност предузетничким или менаџерским пословима који укључују властиту инцијативу, смисао за организацију и вођење других људи. *Конвенционални* се односе на склоност канцеларијским, административним или финансијским пословима у којима је важна тачност, сређеност и смисао за детаље.

Највећи број испитивања личности био је усмјерен на откривање особина или црта личности, које се дефинишу као трајне карактеристике личности које описују њено понашање. Познавање особина личности појединца, услов је за предикцију понашања у будућим ситуацијама. Будући да је то одувијек представљало предмет интересовања практично оријентисаних психолога, бројна истраживања су била усмјерена на класификацију особина личности. Као резултат многобројних напора на том подручију настао је Big Five модел. Дуготрајним истраживањима на преко 17.000 особина или црта личности издвојено је 5 основних димензија по којима се све личности разликују. Те димензије су: неуротицизам, ектраверзија, отвореност, сарадљивост и савјесност.

Неуротицизам (N) је први домен који разликује прилагођеност и емоционалну стабилност у односу на неприлагођеност и емоционалну нестабилност.

Н – представља општу тенденцију да се доживе негативни афекти као што су туга, страх, узнемиреност, гњев, кривица и друга негативна осећања.

Екстраверзија (Е) се прије свега односи на социјабилност, друштвеност. Особе са високим Е преферирају велике скупове људи, причљиве су, самопоуздане, активне, воле узбуђења, по природи су веселе, оптимистичне, пуне енергије. Насупрот њима, интроверти су резервисани, затворени, независнији и умјеренији.

Отвореност ка искуству (О) подразумијева естетску сензитивност, интелектуалну радозналост, интрацептивност, преференцију различитости, потребу за промјеном и независност мишљења, односно склоност недогматичним ставовима. Овакве особе су отвореног духа према унутрашњим доживљавањима и радознале према спољним догађајима.

Сарадљивост (А) је димензија интерперсоналних релација. Укључује повјерење, алтруизам, саосећајност, потребу да се помогне другима, насупрот цинизму, себичности и антагонизму, сумњичавости у погледу намјера других људи, егоцентричности и компетитивности. Ужи аспекти су поверење, искреност, алтруизам, предусретљивост, скромност, блага нарав.

Савјесност (С) представља способност самоконтроле у смислу дисциплиноване тежње ка циљевима и стриктно придржавање сопствених принципа. Испољава се у процесима планирања, организације, извршења дужности и обавеза.

Формулација проблема и предмета истраживања

Полазишни предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције типова професионалних интресовања, као и квантитативно и квалитативно одређивање повезаности између преференције различтих занимања и особина личности.

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ истраживања је испитати и анализирати однос између особина личности (неуротицизма, екстраверзије, отвореност, сарадљивост, савјесност) са једне стране и шест типова професионалних интресовања (реалистични, истраживачки, умјетнички, социјални, предузетнички, конвенционални) са друге стране.

На основу дефинисаних циљева, постављени су и задаци истраживања:

1. Утврдити и анализирати дистрибуцију резултата на тесту професионалних интерсовања;
2. Утврдити и анализарати да ли и у којој мјери постоји статистички значајна разлика између особина личности (димензија Big-five) и професионалних интерсовања.

Узорак, методе и инструменти истраживања

Узорак истраживања је пригодни и намјерни и чини га 167 ученика завршних разреда средњих школа.

Метод који је коришћен у сврху реализације истраживања је емпиријски, систематски, неексперименталн метод (survey), као и метод теоријске анализе. Инструменти који су кориштени за прикупљање података су:

1. *Big Five inventory (Big Five +2)*

Петофакторски модел личности (Big Five +2), поред пет димензија садржи и двије евалуативне димензије (позитивну и негативну валенцу). За процјену особина личности по петофакторском моделу коришћен је упитник Лехи-70 (Смедеревац, Митровић, Чоловић, 2006) који је направљен по угледу на седмофакторски модел Телегена и Волера. Скале за одговоре на ставке упитника су петостепене (од 1 до 5) Ликертовог типа. Упитник се састоји од 70 ставки и даје податке о мјерама на седам димензија личности из оквира BFI + 2 модела личности Смедеревца, Митровићеве и Чоловића (2007). Мјере које овај упитник даје су: позитивна емоционалност (одговара димензији екстраверзије), негативна емоционалност (неуротицизам), позитивна валенца, негативна валенца,

агресивност (сарадљивост), отвореност и савјесност. Из истраживања су искључене димензије личности позитивна и негативна валенца. Поузданост NEO-PI-R у истраживању, изражена преко Cronbach-alpha (ά)-коефицијента, као мјере интерне конзистентности, износи .892.

2. *Тест професионалних интересовања (ТПИ)*

Коришћен је домаћи упитник за мјерење професионалних интересовања заснован на Холандовој теорији. Конструисан по угледу на СДС и друге сличне инвентаре за испитивање професионалних интересовања и овај инструмент слиједи мултитраит мултиметход (МТММ) доктрину Campbella i Fiske (Campbell i Fiske 1959) која каже да би показали валидност неког конструкта треба више црта мјерити на више различитих начина,те да је констсрукт валидан ако се покаже да емпиријски подаци одговарају теорији, тј. да ствари које треба да корелирају заиста и корелирају, као и да ствари које не би требало да корелирају – и не корелирају. Овдје је то остварено тако што се истих шест Холандових типова професионалних интересовања мјери три пута – једном испитујући испитанике о томе које активности воле да обављају, други пут испитујући их о компетенцијама, тј. о томе шта знају да раде, трећи пут преко занимања – испитујући их која од понуђених занимања би вољели да раде. Сваки Холандов тип је представљен са по десет тврдњи које су груписане једна за другом у сваком од прва три начина испитивања интересовања (активности, занимања, интереси). Тест се састоји од 60 ајтема (активности – 18 ајтема, занимања – 24 ајтема, интереси – 18 ајетама). Распон резултата на скали је од 10 до 50. Сви одговори се бодују на исти начин: одговор *у потпуности се не односи на мене* – 1 бод до *у попуности се односи на мене* – 5 бодова.

Поступак обраде података је вршен путем програмског пакета SPSS Windows version 12. У статистичкој обради коришћене су методе: мјере варијабилитета, мјере централне тенденције, Pearson Hi-квадрат као показатељ значајности разлика међу варијаблама, коефицијент контигенције C, као показатељ повезаности међу варијаблама.

Резултати истраживања

Резултати ће прво бити приказани као дистрибуција резултата на тесту професионалних интересовања, затим ће бити приказани као анализа природе односа између особина личности (димензија Big five) и шест типова професионалних интересовања.

Дистрибуција резултата на тесту професионалних интересовања

Прикупљени подаци испитаника разврстани су у три категорије интензитета типова професионалних интересовања: низак, умјерен, висок. Постигнути скорови могу се репрезентовати дистрибуцијом резултата на тесту професионалних интересовања, који ће бити представљени у табели 1.

Табела 1: Дистрибуција резултата на тесту професионалних инетресовања

Професионални тип интерсовања	Интензитет			Укупно
	Низак	Умјерен	Висок	
Реалистични	80 47,90%	30 17,96%	57 34,13%	167 100,0%
Истраживачки	30 17,96%	105 62,87%	32 19,16%	167 100,0%
Умјетнички	31 18,56%	110 65,87%	26 15,57%	167 100,0%
Социјални	28 16,77%	106 63,47%	33 19,76%	167 100,0%
Предузетнички	27 16,17%	111 66,47%	29 17,37%	167 100,0%
Конвенционални	24 14,37%	118 70,66%	25 14,97%	167 100,0%

На основу табеле можемо констатовати да, што се тиче реалистичног типа професионалних интересовања, 34,13% (57 ученика) показује високу тенденцију ка овом типу, 17,96% умјерену, 47,90% ниску склоност. Високу преференцију према истраживачком типу професионалних занимања испољава 19,16% (32 ученика), умјерену тенденцију 62,87% ученика, односно у 17,96% ниску склоност ка истраживачком типу професионалних интересовања. Умјетнички тип професионалних интересовања: високу тенденцију ка овом типу испољава 15,57% (26 ученика), умјерену 65,87% ученика, а ниску склоност ка овом типу има 18,56 ученика. Високу преференцију ка одабиру занимања социјалног типа има 19,76% (33 ученика), умјерену тенденцију 63,47%, ниску склоност ка овом типу професионалних занимања 16,77% ученика. Предузетнички тип професионалних интересовања: високу тенденцију ка овом типу професионалних интересовања манифестује 17,37%, односно 29 ученика, умјерену тенденцију 66,47%, односно у 16,17% случајева ниску склоност.

Високу преференцију ка одабиру занимања конвенционалног типа има 14,97%, односно 25 ученика, умјерену тенденцију 70,66%, ниску склоност ка конвенционалном типу професионалних занимања манифестује 14,37% ученика.

Релације између типова професионалних интересовања и димензија Big-five модела личности

У овом дијелу устраживања циљ је био испитати однос између особина личности (неуротицизам, екстраверзија, отвореност, сарадљивост, савјесност) и шест типова професионалних интерсовања (реалистични, истраживачки, умјетнички, социјални, предузетнички, конвенционални тип).

Табела 2: Релације између типова професионалних интересовања и димензија Big-five модела личности

Професионални тип интерсовања	Димензије личности Big- five модела				
	Неуротицизам	Екстраверзија	Отвореност	Сарадљивост	Савјесност
Реалистични	χ^2 =1.293 p=.862	χ^2 =8.283 p = .082	χ^2 =3.105 p=.540	χ^2 = 3.225 p = .521	χ^2 =4.637 p=.327
Истраживачки	χ^2 =12.192 p=.016	χ^2 =4.654 p=.325	χ^2 =46.968 p=.000	χ^2 = 3.060 p = .548	χ^2 =10.124 p=.038
Умјетнички	χ^2 =2.405 p=.662	χ^2 =8.552 p=.073	χ^2 =30.169 p=.000	χ^2 = 8.199 p = .085	χ^2 =8.637 p=.071
Социјални	χ^2=5.849 p=.211	χ^2 =12.764 p=.012	χ^2 =14.543 p=.006	χ^2 = 2.406 p = .662	χ^2 =13.795 p=.008
Предузетнички	χ^2 =1.775 p=.777	χ^2 =8.502 p=.075	χ^2 =12.599 p=.013	χ^2 = 6.036 p = .196	χ^2 =8.901 p=.064
Конвенционални	χ^2 =3.221 p=.522	χ^2 =7.425 p=.115	χ^2 =4.116 p=.391	χ^2 = 3.344 p = .502	χ^2 =9.526 p=.049

У наставку ће бити приказане појединачне релације између типова професионалних интересовања и димензија Big-five модела личности, односно биће приказане релације које су показале статистички значајне разлике.

Релације између димензије личности – екстраверзије и социјалног типа професионалних интересовања

Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности –екстраверзије и социјалног типа професионалних интересовања, односно можемо тврдити да екстраверзија има детерминишуће дејство при одабиру занимања социјалног типа. Испитаници које одликује низак ниво екстраверзије у највећем броју случајева 60,71% испољавају умјерену тенденцију ка одабиру професионалних занимања социјалног типа, док у 32,14% манифестују умјерену, односно у 7,14% случајева слабу или ниску склоност ка истом. Испитаници који испољавају умјерен интензитет ове базичне димензије личности, такође, увелико манифестују умјерену склоност ка социјалном типу професионалних занимања, док ће у готово подједнаком проценту у ниској или високој мјери тежити одабиру занимања овог типа. Са друге стране, испитаници које карактерише високо изражена екстраверзија, поред умјерене тенденције ка социјалном типу професионалних интересовања, у 35,29% у великој мјери теже ка професионалним занимањима социјалног карактера.

Потврду ове хипотезе налазимо и у ранијим истраживањима, као и у Холандовој теорији и Big-five моделу личности, према којима особе које припадају социјалном типу професионалних интересовања, истовремено имају и карактеристике екстравертних личности, као што су: социјаблилност, друштвеност, брижност, отвореност према људима итд.

Табела 3: Релације између базичне димензије личности – екстраверзије и социјалног типа професионалних интересовања

Екстраверзија	Социјални тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	9 32,14%	17 60,71%	2 7,14%	28 100,0%
Умјерен ниво	14 13,33%	72 68,57%	19 18,10%	105 100,0%
Висок ниво	5 14,71%	17 50,00%	12 35,29%	34 100,0%

Укупно	28 16,77%	106 63,47%	33 19,76%	167 100,0%

C. Coeff. = .266 df = 4 χ^2 =12.764 p=.012

Релације између димензије личности – неуротицизма и истраживачког типа професионалних интересовања

Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности –неуротицизма и истраживачког типа професионалних интересовања, односно можемо тврдити да неуротицизам има детерминишуће дејство при одабиру занимања истраживачког типа. То показују следећи резултати: C.coeff.=.261, χ^2=12.192, df=4, p=.016.

Табела 4: Релације између базичне димензије личности – неуротицизма и истраживачког типа професионалних интересовања

Неуротицизам	Истраживачки тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	8 25,00%	20 62,50%	4 12,50%	32 100,0%
Умјерен ниво	13 12,50%	73 70,19%	18 17,31%	104 100,0%
Висок ниво	9 29,03%	12 38,71%	10 32,26%	31 100,0%
Укупно	30 17,96%	105 62,87%	32 19,16%	167 100,0%

C. coeff.=.261 χ^2=12.192 df=4, p=.016

Релације између димензије личности – отворености и истраживачког типа професионалних интересовања

Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности –отворености и истраживачког типа професионалних интересовања, односно можемо тврдити да ниво отворености има детерминишуће дејство при одабиру занимања истраживачког типа. Томе у прилог говоре следећи резултати: C. Coeff = .469, df=4, χ^2 =46.968, p=.000.

Разлог потврде ове хипотезе може да буде у томе што особе које имају карактеристике личности – отвореност одликује интелектуална радозналост, потреба за промјеном и независност мишљења, склоност експериментисању, новим идејама, повезана је и са образовним статусом и

интелектуалним нивоом, могу да доведу до тога да те особе бирају занимања истраживачког типа, које такође у великој мјери одликују ове особине.

Табела 5: Релације између базичне димензије личности – отворености и истраживачког типа професионалних интересовања

Отвореност	Истраживачки тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	13 59,09%	9 40,91%	0 0,00%	22 100,0%
Умјерен ниво	15 13,27%	81 71,68%	17 15,04%	113 100,0%
Висок ниво	2 6,25%	15 46,88%	15 46,88%	32 100,0%
Укупно	30 17,96%	105 62,87%	32 19,16%	167 100,0%

C. Coeff. = .469 df=4 χ^2 =46.968 p=.000

Релације између димензије личности – отвореност и умјетничког типа професионалних интересовања

Анализа података прикупљених на узорку од 167 адолесцената који су усмјерени на релацију отворености и умјетничког типа професионалних занимања, индицирала је постојање односа статистички значајне разлике између компарираних варијабли. Потврду ове хипотезе налазимо у ранијим истраживањима, Холандовој теорији, као и у свакодневном животу, јер се претпоставља да особе које бирају занимања умјетничког типа (музичар, глумац, сликар), имају изражене карактеристике личности које припадају димензији личности – отвореност, јер су њихова занимања углавном везана за јавни живот. Црте личности које су заједничке димензији личности – отвореност и умјетничком типу су: естетска сензитивност, интелектуална радозналост, склоност недогматичним ставовима, креативно изражавање, отвореност духа према унутрашњим доживљајима, интензивније доживљавање како позитивне тако и негативне емоције.

Табела 6: Релације између базичне димензије личности – отворености и умјетничког типа професионалних интересовања

Отвореност	Умјетнички тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	10 45,45%	11 50,00%	1 4,55%	22 100.0%
Умјерен ниво	19 16,81%	82 72,57%	12 10,62%	113 100,0%
Висок ниво	2 6,25%	17 53,13%	13 40,63%	32 100,0%
Укупно	31 18,56%	110 65,87%	26 15,57%	167 100,0%

C.coeff.=.391 χ^2=30.169 df=4 p=.000.

Релације између димензије личности – отворености и социјалног типа професионалних интересовања

Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности – отворености и социјалног типа професионалних интересовања, односно може се тврдити да ниво отворености има детерминишуће дејство при одабиру занимања социјалног типа. Томе у прилог говоре следећи резултати: C. Coeff. = .283, df=4, χ^2 =14.543, p=.006.

Потврда и ове хипотезе је присутна и у ранијим истраживањима, што указује на то да особе које бирају занимања социјалног типа, које подразумијева помагање, подучавање, савјетовање кроз личну унтеракцију, отворене су према људима, интензивније доживљавају емоције, што су и особине које треба да посједују људу који припадају димензији личности – отвореност.

Табела 7: Релације између базичне димензије личности – отворености и социјалног типа професионалних интересовања

Отвореност	Социјални тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	4 18,18%	15 68,18%	3 13,64%	22 100,0%
Умјерен ниво	21 18,58%	76 67,26%	16 14,16%	113 100,0%

Висок ниво	3 9,38%	15 46,88%	14 43,75%	32 100,0%
Укупно	28 16,77%	106 63,47%	33 19,76%	167 100,0%

C. Coeff. = .283 df=4 χ^2 =14.543 p=.006

Релације између базичне димензије личности – отворености и предузетничког типа професионалних интересовања

Анализа релације отворености и предузетничког типа професионалних интересовања указала је на оправданост постављене алтернативне хипотезе истраживања, односно указала је на постојање статистички значајне разлике између компарираних и анализираних варијабли. Томе у прилог говоре сљедећи налази: C. Coeff. = .26., df=4, χ^2 =12.599, p=.013

Табела 8: Релације између базичне димензије личности – отворености и предузетничког типа професионалних интересовања

Отвореност	Предузетнички тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	8 36,36%	12 54,55%	2 9,09%	22 100,0%
Умјерен ниво	18 15,93%	77 68,14%	18 15,93%	113 100,0%
Висок ниво	1 3,13%	22 68,75%	9 28,13%	32 100,0%
Укупно	27 16,17%	111 66,47%	29 17,37%	167 100,0%

C. Coeff. = .26 df=4 χ^2 =12.599 p=.013

Релације између димензије личности – савјесности и истраживачког типа професионалних интересовања

Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности –савјесности и истраживачког типа професионалних интересовања, тако да се може тврдити да ниво савјесности има детерминишуће дејство при одабиру занимања истраживачког типа. Томе у прилог говоре следећи резултати: C. Coeff. = .239, df=4, χ^2 =10.124, p=.038.

Разлог потврде ове хипотезе може бити у томе што су савјесне особе јаке воље, усмјерене ка циљу. Висока савјесност је повезана и са академским и професионалним успјехом. Ужи аспекти су компетентност, ред, осјећај дужности, постигнуће, самодисциплина, што према Холандовој теорији у великој мјери описује особе које припадају истраживачком типу.

Табела 9: Релације између базичне димензије личности – савјесности и истраживачког типа професионалних интересовања

Савјесност	Истраживачки тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	7 26,92%	17 65,38%	2 7,96%	26 100,0%
Умејрен ниво	21 18,26%	74 64,35%	20 17,39%	115 100,0%
Висок ниво	2 7,69%	14 53,85%	10 38,46%	26 100,0%
Укупно	30 17,96%	105 62,87%	32 19,16%	167 100,0%

C. Coeff. = .239 df=4 χ^2 =10.124 p=.038

Релације између димензије личности – савјесности и социјалног типа професионалних интерсовања

Анализа података прикупљених на узорку од 167 адолесцената који су усмјерени на релацију савјесности и социјалног типа професионалних занимања, показала је постојање односа статистички значајне разлике између компарираних варијабли. Томе у прилог свједоче следећи резултати: C. coeff.=.276, χ^2=13.795, df=4, p=.008.

Табела 10: Релације између базичне димензије личности – савјесности и социјалног типа професионалних интересовања

Савјесност	Социјални тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	9 34,62%	15 57,69%	2 7,69%	26 100,0%
Умјерен ниво	16 13,91%	78 67,83%	21 18,26%	115 100,0%

Висок ниво	3 11,54%	13 50,0%	10 38,46%	26 100,0%
Укупно	28 16,77%	106 63,47%	33 19,76%	167 100,0%

C. coeff.=.276 χ^2=13.795 df=4 p=.008.

Релације између димензије личности – савјесности и конвенционалног типа професионалних интересовања

Анализа одговарајућих података усмјерених на релацију савјесности и конвенционалног типа професионалних интересовања дала је резултате који омогућавају потврду полазне хипотезе истраживања, показала је егзистенцирање савјесности као значајне детерминанте, која учествују у одабиру занимања конвенционалног типа. То потвђују следећи резултати: C. Coeff. = .232, df=4 , χ^2 =9.526, p=.049.

Потврде ове хипотезе налазимо и у ранијим истраживањима, Холандовој теорији и петофакторском моделу личности. Особе које припадају конвенционалном типу личности су конформистичке, практичне, уредне, детаљне, прецизне и вриједне. Воле јасне, структуриране, недвосмислене активности. Типична занимања конвенционалног типа су: књиговођа, инспектор, контролор лета, што указује на то да је за добро обављање поменутих послова нужно да те особе буду високо савјесне.

Табела 11: Релације између базичне димензије личности – савјесности и конвенционалног типа професионалних интересовања

Савјесност	Социјални тип			Укупно (%)
	Низак (%)	Умјерен (%)	Висок (%)	
Низак ниво	9 34,62%	15 57,69%	2 7,69%	26 100,0%
Умјерен ниво	16 13,91%	78 67,83%	21 18,26%	115 100,0%
Висок ниво	3 11,54%	13 50,0%	10 38,46%	26 100,0%
Укупно	28 16,77%	106 63,47%	33 19,76%	167 100,0%

C. Coeff. = .232 df=4 χ^2 =9.526
p=.049

Закључак

Иако су истраживања релација особина личности и професионалних интересовања бројна и досадашњи резултати су релативно конзистентни. Међутим, од доступних истраживања ових релација сва, осим једног, спроведена су у земљама енглеског говорног подручја. Из тог разлога циљ овог истраживања је био да се испитају релације мјера Big Five модела личности и професионалне оријентације, односно Холандових шест типова професионалних интересовања на узорку из наше земље. Стога се овај рад бавио утврђивањем релација између особина личности мјерених Big Five моделом (неуротицизам, екстраверзија, савјесност, сарадљивост, отвореност) и шест типова професионалних интересовања (реалистични, истраживачки, умјетнички, социјални, предузетнички, конвенционални).

Узорак је чинило 167 испитаника завршних разреда средњих школа. Истраживање је извршено примјеном сљедећих инструмената:

1. BFI (Big five inventory);
2. ТПИ (Тест професионалних интересовања заснован на Холандовој теорији).

Резултати добијени овим истраживањем показују:

1. Не постоји статистички значајна разлика између димензије личности сарадљивости и шест типова професионалних интересовања.
2. Не постоји статистички значајна разлика између димензије личности екстраверзије и реалистичног, истраживачког, умјетничког, предузетничког, конвенционалног типа професионалних интересовања, док постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности – екстраверзије и социјалног типа професионалних интересовања.
3. Не постоји статистички значајна разлика између димензије личности неуротицизма и реалистичног, умјетничког, социјалног, предузетничког и конвенционалнг типа професионалних интересовања. Постоји статистички значајна разлика између базичне црте личности неуротицизма и истраживачког типа професионалних интересовања.
4. Постоји статистички значајна разлика између димензије личности отвореност ка искуству и 4 типа професионалних интересовања (истраживачки, умјетнички, социјални, предузетнички). Не постоји статистички значајна разлика између димензије личности отвореност ка искуству и реалистичног и конвенционалног типа професионалних инетересовања.
5. Не постоји статистички значајна разлика између димензије личности савјесности и реалистичног, умјетничког и предузетничког типа професионалних интересовања. Постоји статистички значајна разлика

између димензије личности савјесности и истраживачког, социјалног и конвенционалног типа професионалних интересовања.

Резултати овог истраживања као и ранијих, која су истраживала повезаност особина личности и професионалних интресовања, показују да особине личности могу да имају улогу при избору занимања, што указује на то да приликом његовог избора треба водити рачуна о индивидуалним карактеристикама појединца.

Литература

Бабаровић 2004: T. Babarović, *Povezanost profesionalnih interesa i radnih vrijednosti: provjera nekih postavki Holandove teorije*, magistarski rad, Zagreb: Univerzitet u Zagrebu.

Јакелић 1993: Ф. Јакелић, *Утјецај технолошког развитка на професионално усмјеравање*. Сплит: Школски вјесник.

Кнежевић и др. 1997: Г. Кнежевић и др. *Евалуација BIG 5 модела личности кроз анализу инвентара личности NEO-PI-R*, Београд: Психологија, 1–2, 7–40.

Костић-Турудија 1980: С. Костић-Турудија, *Психологија рада*, Београд: Научна књига.

Медић 1994: P. Medić, *Osnovne psihologijske teorije profesionalne orijentacije i njihove implikacije na medicinu profesionalne orijentacije*, Zadar: Medica Jadretina.

Пајевић 2006: Д. Пајевић, *Психологија рада*, Београд: Либер.

Пец 1987: B. Pec, *Psihologija rada*, Zagreb: Naučna knjiga.

Поповић 1988: Б. Поповић, *Буквар теорија личности*, Веоград: Савез друштва психолога Србије.

Томековић 1980: T. Tomeković, *Psihologija rada – kadrovi i rad*, Zagreb: Sveučilišna naklada Libar.

Трејси и Раундс 1993: T. J. G. Tracey, Rounds, *Prediger's Dimensional Representation of Holland's RIASEC Circumplex*: Journal of Applied Psychology, 78(6), 875–890.

Трејси и Раундс 1993: T. J. G. Tracey, Rounds, *Evaluating Holland's and Gati's vocational interest models, A structural meta-analysis* : Psychological Bulletin, 113(2), 229–246.

Чукић 1986: Б. Чукић, *Психологија рада*, Београд: Научна књига.

Хол и Линдзи 1983: K. S. Hall, Lindzey,*Теорије личности*, Београд: Нолит.

Хедрих 2006: В. Хедрих, *Базична стуктутура личности и професионална интересовања ученика*, магистарски рад, Београд: Филозофски факултет Београд.

Холанд 1959: J. L. Holland, *theory of vocational choice*. *Journal of Counseling Psychology*, *6*(1), 34–45.

Холанд 1976: J. L. Holland, Vocational preferences. U D. M. Dunette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago : Rand McNally College Publishing Company.

Холанд 1994: J. L. Holland, *Self-directed Search: Assessment Booklet, A Guide to Educational and Career Planning*. Odessa,, Psychological Assessment Resources, Inc.

Хрњица 1982: С. Хрњица, *Зрелост личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хрњица 2005: С. Хрњица, *Општа психологија са психологијом личности*, Београд: Научна књига Нова.

Анида Р. Фазлагић*
Државни универзитет у Новом Пазару
Студијски програм за психологију
DOI 10.7251/ZRNSFFP09151087F
Стручни рад

ОДНОС ИНТЕГРИТЕТА И ЗАХВАЛНОСТИ С ОБЗИРОМ НА ЖИВОТНУ ДОБ

Теоријски оквир

Нови психолошки правац, позитивна психологија, настоји интегрисати постојеће психолошке конструкте у властити оквир проучавања. Теоријски посматрано, интегритет је најчешће спомињан у теорији Ерика Ериксона (Јерковић, Зотовић 2008). Своју концепцију Ериксон изводи из епигенетичког принципа програмираног развоја преузетог из ембриологије, по коме развој има унапред утврђен правац и ток из кога се појављују поједини аспекти у неко фазно време. Ступњева има седам, а последњи ступањ епигенетског процеса развоја према Ериксоновој теорији је интегритет личности насупрот очајању. Осма фаза животног циклуса наступа након професионалног, породичног и друштвеног самоостварења. Главна обележја ове фазе су евалуација, сумација и интеграција протеклог периода живота. Берк сматра да одрасли који постигну интегритет осећају се целовито, потпуно и задовољно својим постигнућима. Врло често у литератури срећемо синонимно значење појмова зрелост личности и интегритет личности. Интегритет се дефинише као процес обједињавања, делимично јединство, структуре и организације личности. Према Недељковићу (2008), добро интегрисана особа прихвата себе и друге људе, радно је ефиксана, контролише емоције, има одређене и јасне циљеве, устаљен систем вредности и одговарајући ниво аспирације.

Врло често терминолошка забуна настаје због нејасне дефиниције појмова идентитет, интегритет и зрелост личности. Зрелост личности се одређује као степен постигнуте равнотеже између идентитета и интегритета једне особе. Стога ћемо се у овом раду водити појмовним одређењем интегритета пре свега ослањајући се на теорију Ерика Ериксона (Недељковић 2008).

Главна врлина овог стадијума према Ериксону јесте мудрост – его снага. Мудрост одржава и спроводи интегрисаност искустава накупљених претходних година, при чему особе проналазе мир саме са собом и светом. У домену позитивне психологије, посебно је значајно што појединци који су развили врлину мудрости могу понудити млађим нараштајима стил живота који карактерише осећање целовитости и потпуности спостственог живота (Ријевац и остали 2008). Међутим, да ли се поред мудрости као животне врлине може укључити и понудити захвалност као животна врлина?

* anvrcic@np.ac.rs

Прегледом литературе нисмо наишли на истраживање које се бави односом интегритета и захвалности. У истраживању групе аутора (Лачковић-Грин, Чубела-Андорић, Некић 2003) резултати су показали да постоје узрасне специфичности интегритета које се огледају у старосним варијацијама валидности појединих ајтема оригиналне скале интегритета, у смислу да су ајтеми који мере евалуацију целог живота и смисла живота имале мању валидност у узроцима младих него у узорцима старијих испитаника. С друге стране, постоје истраживања у којима је утврђено да нивои интегритета расту како се особа приближава крају средњег одраслог доба, одржавајући комбинацију онтогенетског процеса и промене културалне климе (Снид и остали 2006).

Сама позивитна конотација захвалности позната је још од давнина, јер у свим религијама се овај појам помиње као основ добре вере и усмерености на свевишњег и свемогућег Бога. Захвалност коју осећамо према свему што имамо и што нам је дато један је од круцијалних услова за доброг верника.

У биолошком, еволуцијском смислу, осећај захвалности не постоји код једноставнијих сисаваца, али зачеци неких аспеката могу се наћи код шампанзи. Веинсфелд (1993) расправља о томе како се корени ове емоције могу видети у нужним социјалним интеракцијама док деле храну са пријетељима и у узајамном тимарењу. Чином узвраћања услед обостраног добра, ова емоција пружа трајну сарадничку везу са другом јединком. Адам Смитх (1759) захвалност назива моралним осећањем услед веровања да ова емоција омогућава постојање људског друштва.

Захвалност не само да има свој објекат већ успоставља однос који укључује пријатељство и будуће обавезе, па се може дефинисати као прототип размена које су универзалне у људском друштву и вероватно је основа савремених економских веза (према Отлеу и Јенкинс 1998).

Емпиријски је тешко дефинисати захвалност. Према ауторима (Стром 1987) захвалност се сврстава у емоцију, категорисану као позитивно интереперсонално осећање које је повезано са дивљењем, поштовањем, поверењем и награђивањем.

У Давицовој (1969) студији која се бавила структуром емоција, захвалност спада међу 50 емоција које помажу емоционалном мишљењу. Према Макалоку (2008) добре ствари у животу за које требамо бити захвални дешавају се свакодневно, а наш задатак је да их памтимо, дамо им важност јер тиме преузимамо емоционалну контролу над својим животом. Једна од компоненти захвалности која се подразумева јесте усмереност ка другим људима и позитивна стремљења према другима. Управо ова компонента има најјачи утицај на развој позитивних емоција и дугорочни ефект захвалности за добробит појединца.

Према Емонсу, захвалан одговор према животним догађајима може бити адаптивна психолошка стратегија и важан процес јер људи позитивно тумаче свакодневна искуства. Способност да приметимо, ценимо и

уживамо у сваком аспекту живота утврђено је као кључна детерминта благостања (Бруант 1989; Јанофф-Булман, Бергер 2000; Бруннер-Роутледге, Лангстон). Позитивнији поглед на живот има значајан утицај на глобалну добробит појединца (Емонс 2000). Психолози већ дуже времена сматрају да позивитвне емоције, као што су забава и срећа, промовишу психолошко благостање. Оно што разликује захвалност од других позитивних емоција јесте то што се захвалност јавља чак и онда када може бити „скупа", тј. онда када премаши наше материјалне, социјалне и друге могућности.

Интегритет и захвалност могу бити комплементарне психолошке димензије које својим садејством могу олакшати процес старења и зрелости. Ако претпоставимо да већина људи настоји живети у благостању развојне фазе, лакше ћемо проживети уколико допустимо да захвалност буде део наше свакодневице.

Методологија

Циљ овог истраживања био је испитати однос интегритета и захвалности с обзиром на животну доб. Такође нас је додатно занимало како остале социодемографске варијабле утичу на овај однос.

Испитаници

Подаци су прикупљени на пригодном узорку који је чинило 150 испитаника, и од тог броја 42 испитаника (28%) и 108 испитаница (72%), просечне старости М = 35,39; СД = 13,541. Испитаници су подељени у узрасне категорије. Прву категорију су чинили студенти завршних година студија њих 75 (50%) и одрасли испитаници сврстани према броју година у распону од 40 до 60 година. Према варијабли религиозност, испитаници су се изјашњавали као религиозни или нерелигиозни. У нашем узорку 97, 3 % испитаника се изјаснило да су религиозни. Брачни статус испитаника приказан је у табели 1.

Табела 1. Брачни статус

Брачни статус	Н	%
Неожењен/неудата	39	26%
У љубавној вези	42	28%
Ожењен/удата	61	40,7%
Разведен/разведена	4	2,7%
Удовац/Удовица	4	2,7%

Инструменти

У истраживању су коришћени општи упитник за прикупљање социодемографских карактеристика испитаника (пол, старост, образовање, брачни и партнерски статус, субјективни осећај религиозности). Такође је

од испитаника затражено да процене задовољство својим материјалним и здравственим стањем.

Степен изражености интегритета мерен је Скалом интегритета чија је ауторка Хавли, а коју су адаптирале Лацковић-Гргин, Чубела-Андорић и Некић. Састоји се од 11 ајтема, а задатак испитаника је да на петостепеној скали Ликертовог типа изрази степен у коме се слаже или не слаже са одређеном тврдњом.

Укупан резултат добија се сабирањем процена за сваку тврдњу, при чему виши резултат на скали означава виши ниво израженості компоненте интегритета. Могући распон резултата је од минималних 11 до максималних 55. Коефицијент поузданости износи α= .73.

За испитивање захвалности коришћен је Упитник захвалности, односно адаптирана верзија Gratitude Quesstioniare-a, чији су аутори McCullough, Emmons i Tsang. Састоји се од шест ајтема, а испитаници требају на Ликертовој седмостепеној скали да изразе степен у коме се слажу или не слажи са одређеном тврдњом. Садржај тврдњи означава процене искуства и израз захвалности о уважавања у свакодневном животу, као и осећања која се тичу примања захвалности од других. Укупан резулатат добија се сабирањем процена за сваку тврдњу при чему виши скор на упитнику означава виши степен захвалности код испитаника. Резултат варира од минималних 6 до максималних 42. Коефицијент поузданости варира у различитим истраживањима од α= .76 до α= .84.

Резултати истраживања

Одговарајућим статистичким поступцима извршена је анализа података. Дескриптивна статистика за примењене инструменте дата је у табели 2.

Табела 2. Основни дескриптивни подаци за инструменте примењене у истраживању

	Аритметичка средина	СД	Минимум	Максимум
Скала интегритета	41,91	6,628	23	55
Упитник захвалности	32,64	5,352	18	42

Као што видимо резултати на Скали интегритета благо су повишени, узимајући у обзир да је распон резултата од 11 до 55. Можемо претпоставити да већина испитаника обухваћена овим истраживањем има изражен интегритет. Што се тиче просечне израженості захвалности, добијени резултати показују да су скорови, у односу на истраживања аутора упитника, у актуелном испитаном узорку нижи (Меккулк 2002).

На нивоу дескриптивне анализе, резултати процене материјалног стања указују на то да већи део испитаника њих 67,3% своје материјално стање оцењује као добро. Остали испитаници, њих 25,3%, процењују своје материјално стање као одлично, а лошим само 7,3%. С обзиром на процену здравственог стања, највећи број испитаника се групише око оцене добро (47,3%) и одлично (46%), док је 6,7% испитаника своје здравље проценило као лоше.

У циљу утврђивања међусобне повезаности између интегритета и захвалности, израчунат је Пирсонов коефицијент корелације наведених варијабли. Израчуната је позитивна веза средње јачине између те две промењљиве ($r= 0,590$; $p<0,05$) . Резултат је приказан у табели 3.

Табела 3. Пирсонов коефицијент корелације изражености интегритета и захвалности

	Интегритет	p-вредност
Захвалност	0,590	0,000

Како би се утврдило постојање статистички значајних разлика у изражености варијабли интегритет, односно захвалност, код испитаника који припадају различитим групама, спроведен је т-тест за процену статистички значајности разлика аритметичких средина на поменутим варијаблама. Резултати су приказани у табели 4.

Табела 4. Аритметичка средина, стандардна девијација и значајност разлика варијабли израженост интегритета и захвалности у односу на припадност групи испитаника

Варијабла	Група	н	АС	СД	Разлика АС	Т-вредност	П-вредност
Интегритет	Млади	75	42,07	6,005	0,307	0,282	0,778
	Одрасли	75	41,76	7,235			
Захвалност	Млади	75	33,03	5,175	0,773	0,884	0,378
	Одрасли	75	32,25	5,531			

Из табеле можемо видети да не постоји статистички значајна разлика у нивоу изражености интегритета и захвалности између поредбених група.

Како би се утврдило да ли постоје статистички значајне разлике у изражености варијабли интегритета и захвалности код студената различитих студијских програма, обављена је једнофакторска анализа варијансе (Табела 5).

Табела 5. Резултати анализе варијансе између студената различитих студијских програма у односу на степен израженості интегритета, односа захвалности

Варијабла	Студијски програм	Н	АС	СД	Ф-вредност	П-вредност	Разлике АС		П-вредност
Интегритет	1.Психологија	27	45	5,630	5,844	0,004	1.и 2.	4,857	0,004
	2.Српски језик	35	40,14	5,976			1.и 3.	3,846	0,015
	3. Биологија и хемија	13	41,15	4,634			1.и 4.	-1,011	0,846
Захвалност	1.Психологија	27	34,56	3,886	2,185	0,120	1.и. 2.	2,727	0,099
	2.Српски језик	35	31,83	5,706			1.и. 3.	1,479	0,667
	3. Билогија и хемија	13	33,08	5,545			1.и. 4.	-1,248	0,732

Резултати показују да припадност одређеном студијком програму значајно утиче на нивое израженості интегритета (F= 5,884;p <0,05). На основу тога може се закључити да студенти Студијског програма за психологију имају значајно више скорове на Скали интегритета у односу на студенте Студијског програма за српску књижевност и језик (M=40,14), док разлика у скоровима између испитаника који студирају Психологију, Биологију и хемију, као и оних који студирају Српску књижевност и језик, Биологију и хемију нису статистички значајне.

Како п-вредност износи 0,120 за Ф статистик за ефекат припадности одређеној студијској групи и није статистички значајна (p >0,05) може се закључити да ова варијабла значајно не утиче на израженост захвалности. Такође, пост-хок анализом применом Turkey HSD теста показале су да између испитаника различитих студијских програма не постоји статистички значајна разлика у израженості генеративности (p >0,05).

У циљу провере постојања разлика у изражености варијабли интегритета и захвалности између испитаника који се изјашњавају као религиозни, односно неелигиозни, користили смо т-тест за процену статистичке значајности разлика аритметичких средина на поменутим варијаблама. Резултати су приказани у табели 6.

Табела 6. Аритемтичка средина, стандардна девијација и значајност разлика варијабли израженост интегритета и захвалности у односу на варјаблу религиозност

Варијбле	Група	н	АС	СД	Разлика АС	Т-вредност	П-вредност
Интгритет	религиозни	146	41,86	6,634	- 2,144	-0,637	0,525
	нерелигиозни	4	44	6,976			
Захвалност	религиозни	146	32,58	5,394	0,773-2,425	-0,893	0,373
	нерелигиозни	4	35	5,944			

На основу добијених резултата може се закључити да између испитаника који се изјашњавају као религиозни и оних који се изјашњавају као нерелигиозни не постоје статистички значајне разлике (т-вредност=-0,637; т- вредност= -0,893, р >0,05), по нивоу изражености варијабли интегритета и захвалности.

У циљу утврђивања међусобне повезаности изражености захвалности и субјективне процене здравственог и материјалног стања испитаника, израчунати су Пирсонов коефицијент корелације између наведених варијабли.

Табела 7. Присонови коефицијенти корелације између изражености захвалности и субјективне процене здравственог и материјалног стања

	Израженост захвалности	П-вредност
Оцена материјалног стања	-0,278	0,001
Оцена здравственог стања	-0,253	0,002

Веза између процене материјалног стања и здравственог стања и изражености захвалности је статистички значајна, ниска и негативна (r= -0,278; p<0,05). Можда бисмо могли овај налаз разумети као претпоставку да што је задовољство материјалним стањем веће, то је захвалност мања. Исти смер повезаности је и између субјективне процене здавственог стања

и захвалности. Дакле, што је задовољство материјалним стањем веће, ниже је задовољство.

Дискусија

На основу добијених резултата истраживања може се констатовати да су интегритет и захвалност статистички значајно и умерено повезане, што би значило да захвалнији испитаници истовремено показују већи осећај интегритета личности. При томе не можемо закључивати о узрочно-последичним везама. Овакав налаз представља значајан допринос подручју позитивне психологије, с обзиром да до сада нису рађена истраживања са циљем експлицитног утврђивања повезаности ове две димензије.

Претпостављамо да су особе које имају изражен осећај интегритета остварилe већину специфичних задатака, задовољније су својим постигнућима и дају им смисао. Осећај компетентности даје појединцу позитивни фидбек о припадности друштвеном и историсјком тренутку, а код њих истовремено не постоји осећање промашености, очајања и разочарења те су усмеренији на позитивније вредновање својих остварења, имају осећај уважавања некога или нечега, добре жеље усмеравају према тој особи, односно ствари или догађају и имају тенденцију да због тога и сами учине нешто позитивно.

Супротно очекивањима, нема разлике у израженості интегритета и захвалности између млађих и одраслих испитаника. Млади се налазе у периоду живота када су све више оријентисани на активности у друштвеној заједници и стичу постепено све већи осећај друштвене одговорности (компонента интегритета која се односи на капацитет да се сопствени живот посматра у ширем контексту човечанства) и подупире Ериксонову претпоставку да се у одређеном облику, сваки стадијум развоја личности појављује током целог животног циклуса. Одрасли испитаници се, са друге стране, налазе у периоду у коме имају улогу лидера у својим друштвеним заједницама, било на породичном плану (као родитељи или најстарије особе у породици), било на професионалном плану (као ментори на послу). Млади обично од одраслих траже подршку или савет што може резултирати повећању осећаја компетентности и аутономије.

Добијени резултати указују да међу младима постоје разлике у израженості интегритета с обзиром на базично образовање које стичу на студијама. Студенти психологије у односу на остале групе студената постижу нешто више скорове на скали интегритета. Такав налаз се може приписати тенденцији студената овог студијског програма ка чешћој и интезивнијој интроспекцији у односу на остале, што може допринети већој усклађености мисли и осећања, а самим тим и осећаја смисла и кохерентности у датом тренутку.

Будући да смо имали неуједначен број испитаника у групама религиозних и нерелеигиозних нисмо могли потврдити теоретску

претпоставку, споменуту у уводном делу, да су религиозни људи захвалнији од нерелигиозних.

Осим наведеног, показало се да између израженості захвалности и субјективне процене материјалног и здравственог стања испитаника постоји, ниска, али значајна повезаност. Однос према животу и животним обавезама се мења. Последица бројних друштвених промена као што су транзиција и глобализација смањила је индивидуалну потребу појединца да се усмери на интрапсихички развој. Често занемарујемо значај стабилног менталног и физичког здрававља до тренутка када исто није угрожено. Резултати истраживања нас упућују на претпоставку да су особе лошијег материјалног и здравственог стања задовољније и захвалније и на безначајним стварима, за разлику од особа које своје материјално стање процењују као одлично. С друге стране новац, односно материјални статус, очигледно позиционира појединца у групи и својим експлицитним деловањем усмерава развој одређених емоција, укључујући и захвалност. У несигурним временима људи настоје обезбедити сигурност себи и другима, међутим потреба за сигурношћу у ситуацијама када је новац лако доступан може се компензовати хедонизмом, а стабилност и сигурност која окружује овакво стање може смањити нашу потребу да будемо захвални према ономе што имамо.

Значајан налаз овог истраживања јесте потврда истраживачких и теоретских претпоставки да се епигенетички стадиујуми развоја према Ерискону не завршавају и не почињу у стриткно дефинисаним оквирима. Интегритет, на пример, у нашем истраживању постоји и код млађих одраслих, иако је карактериситичан за касну одраслу доб. Можда можемо претпоставити да је изградња интегритета последица самоевалуације кроз различите животне периоде, а да незавинсост, аутономија и компетентност омогућавају формирање здраве личности. Интеграција захвалности у свакодневни репетоар понашања повећаће потребу за повезаношћу и добром акцијом.

Литература

Аспинвал, Тедеши 2010: LG Aspinwall, RG Tedeschi, *The value of Positive Psychology for Health Psychology*: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health, Annals of Behavioral Medicine, 39, 4-15.

Берк 2003: L. Berk, *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Брунер-Роутлеџ 1994: C. A. Brunner-Routledge, Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112 – 1125.

Брајант 1989: F. B. Bryant, A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring, *Journal of Personality*, 57, 773 – 797,

Давиц 1969: J. R. Davitz, *The language of emotion*, New York: Academic Press

Чубела-Адорић, Лацковић-Григ 2004: В. Чубела-Адорић, К. Лацковић-Григ, Социјалне и темпоралне успоредбе у различитим доменама тијеком адолесцентне и одрасле доби, Приопћење на скупу XVI , *Дани Рамира Бујаса*, Загреб.

Јаноф, Бергер 2000: R. Janoff-Bulman, A. R. Berger, The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation, In: J. H. Harvey & E. D. Miller (Eds.), *Loss and trauma: General and close relationship perspectives* (pp. 29 – 44), Philadelphia.

Недељковић 2008: М. Недељковић, Аутономија, идентитет и интегритет личности као циљ и исход васпитања и образовања, *Педагогија*, 569-579.

Емонс, Крумплер 2000: R.A. Emmons, C.A. Crumpler, Gratitude as a human strength: Appraising the evidence, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.

Емонс, Меккулок 2004: R. A. Emmons, McCullough, *The psychology of gratitude*, New York: Oxford University Press, dostupno na: http://books.google.rs/books (приступљено маја 2014).

Фрох, Боно 2011: J. J. Froh,G.Bono. Gratitude in Youth: A Review of Gratitude Interventions and Some Ideas for Applications, NASP Communiqu, 39 (5), 1, 26-28, доступно на: http:// www.naspoline.org/publications/cq/39/5/ GratitudeZouth.apsx (приступљено 2014).

Хелм 2000: G. Helm, Gender Differences of the Older Adult in relationship to Ego Integrity and the Need for Control. A thesis for the Master Degree. East Tennessee State University, доступно на: http://dc.etsu.edu/cgi/viewconect.cgi?article=1035&context=etd (приступљено маја 2014)

Јерковић, Зотовић 2008: I. Jerković, M. Zotović, *Osnovi razvojne psihologije*, Novi Sad: Futura publikacije.

Меккулк и остали 2001: ME McCullough, SD Klipatrick, SD Emmons, RA Larson, Is Gratittude a Moral Affect, *Psychological Bulltein*, 127 (2), 249-266, доступно на: http://www.psy.miami.edu/faculty/mccullough/gratitude (приступљено септембра 2014).

Меккулк и остали 2002: ME McCoulgh, RA Emmons, J Tsang, The Greatful Disposition: A conceptual and Empirical Topography, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127, доступно на: http:// www.baylor.edu/content/services/document.php/25080.pdf (приступљено септембра 2014).

Меккулк и остали 2008: ME McCullough, MB Kimeldorf, AD Cohen, An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude, *Current Directions in Psychological Science*, *17*, 281-284.

Ријевац и остали 2008: M. Rijevac, I. Bradar, D. Miljković, *Pozitivna psihologija*, Zagreb: IEP.

Снид и остали 2006: J.R. Sneed, S.Krauss-Whitbourne, M.E. Culang, Thrust, Identity and Ego Integrity: Modeling Eriksons Core Stage Over 34 Years, *Journal of Adult Development*, 13, 2 (4), 148-157, доступно на: htpp:// michellereinlieb.files.wordpress.com/2011/11/sneed-2006.pdf (приступљено септембра 2014).

Отли, Јенкис 1998: K. Oatley, J. Jenkins, *Razumijevanje emocija*, Naklada slap, Jasterbarsko.

Стром, Стром 1987: C Storm, T. Storm, A taxonomic study of the vocabulary of emotions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 805 – 816

Вилсон 2012: K. Wilson, *The Theological Roots of Gratitude*, доступно на http:// www.jubileecentre.ac.uk (приступљено септембра 2014).

Веисфелд 1993: G.E. Weisfeld, *The adaptive value of humor and laughter*, Ethology and Sociobiology, 14, 141-169.

Секција за географију

Дејан Р. Дашић*
Висока школа академских студија
Академија за пословну економију Чачак
DOI 10.7251/ZRNSFFP09151101D
Прегледни рад

РЕГИОНАЛИЗАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ ОДРЖИВОГ И РАВНОМЕРНОГ РАЗВОЈА СРБИЈЕ

Увод

Људи су још у старом веку, размишљајући о животном простору, покушавали да утврде докле се нека територија простире, тј. где се налазе њене границе. Србија је већ крајем XVIII и почетком XIX века имала веома добар и организован систем локалне самоуправе. Постојали су различити територијални облици народне самоуправе и децентрализације (области, жупе, крајишта, села, градови ...), које су са јачањем моћи државе, постепено се потчињавале ауторитету централне власти. Средином 2009. године у Србији је донет Закон о регионалном развоју, непуну годину дана касније Закон је измењен са основном намером да се промени регионална организација на НУТС 2 нивоу – број региона је смањен са седам на пет[1], а Голић и Почуча (2014: 325) подсећају да су идеје о регионализацији Србије присутне још од почетка 90-их година двадесетог века, Устав из 2006. године гарантује унитарни карактер државе, без елемената регионализације који су у различитим верзијама циркулисали у стручној јавности.

У Европи, где постоје стабилни демократски режими, са стабилним територијалним целинама, регионализација представља кључ равномерног и одрживог развоја. То није случај код нас, што је на неки начин и разумљиво, узевши у обзир историјски аспект, тежње ка сепаратизму, што има за последицу страх власти од даљег дробљења и смањивања државне целине. Тодоровић (2008: 1088), регион и регионализацију посматра са више аспеката. Регион може бити цела држава (Луксембург), региони унутар једне државе (Каталонија) или региони који се простиру кроз територије више држава а који су настали сарадњом суседних региона (Алпе -Адриа). С обзиром да региони имају различити степен надлежности и различите форме (аутономне заједнице, покрајине, административни региони), обим овлашћења које поједини региони имају зависи од тога колико им овлашћења централна влада пренесе.[2]

---

* drddasic@gmail.com

[1] Регион Војводине, Београдски регион, регион Шумадије и Западне Србије, регион источне и јужне Србије и регион Косово и Метохија.

[2] Када се говори о оптималној величини региона у оквиру државе, аутори који се баве овом проблематиком (Кубовић 1961: 133; Увалић 1972: 114-115; Росић 1979:91; Ричардсон 1978: 17; Алампиев 1963: 21) немају јединствене ставове. Првенствено зависи од величине територије конкретне земље која је предмет поделе на регионе, циља регионализације и од онога што се на одређеној

Кочовић (2012: 128) напомиње да регионализацију треба схватити и прихватити искључиво „као начин бржег економско-социјалног развоја, лакше и брже идентификације проблема на одређеном простору и ефикасности инвестиција. Све то на крају треба да отколони заостајање региона, одржив, складан и миран развој, односно благостање у друштву. Регионализација никако не сме да буде у функцији политичких, етничких, верских или било каквих других сепаратних интереса појединаца, група или политичких партија“. Регионализација ствара услове за задржавање становништва на простору на коме се налази, што је у овом тренутку можда и један од највећих проблема са којима се Србија суочава, а „напори на смањењу сиромаштва и неједнакости кроз регионални економски развој може под одређеним околностима допринети расту привреде у целини“(в. Dillinger 2007).

Дефиниција и функција регионализације

Територијалне разлике у нивоу привредне развијености, посматрано по територијама унутар јединствених држава, тј. националних економија, присутне су како у развијеним тако и у неразвијеним земљама. Све њих карактерише веома широка и разуђена међурегионална диференцијација. Те диспропорције се јављају како између појединих региона, тако и између регионалних центара и окружења, села и града. Све земље имају свој релативно развијен север и мање развијен југ, тј. развијеније центре наспрам неразвијенијих периферија. Због територијалних неравномерности, проблематика регионалног развоја постаје предмет интересовања све већег броја економиста, и то како оних из развијених земаља, тако и оних из мање развијених земаља, што је имало за последицу настанак низа теорија о регионалном развоју.

Живановић и група аутора (2010: 151) сматра да је регионализација поступак, односно процес дезигнирања и одређивања величине и граница региона, истовремено подсећају да је то питање које дуго заокупља пажњу стручне и научне јавности Србије. Посебно је то наглашено у савременим условима у којима су, у функцији остваривања равномерног регионалног развоја, дефинисани као приоритети децентрализација, односно полицентрични развој и, пре свега, деметрополизација Србије, кроз систематско заустављање концентрације становништва и капитала у подручју Београдског метрополитена, уз синхронизовано јачање урбаних центара у

просторној целини жели остварити. При утврђивању критеријума на основу којих се врши регионализација, постоје различита теоријска мишљења, а најчешће се помињу: хомогеност, гравитација, функционалност, историјске и административно-територијалне границе, прихватање природних фактора као критеријума, тржишта, привредне развијености, јединство територије, начин искоришћавања ресурса, ниво развоја привредних веза, итд.

унутрашњости државне територије. Аутори наглашавају да регионализација Србије, као један од инструмената чија би адекватна примена и коришћење допринели смањењу међурегионаних разлика у степену развијености,[3] представља комплексан задатак који је само донекле окончан усвајањем већих територијалних целина Србије.

Љешевић и Иконовић (2005: 78-79) сматрају да се регионализацијом омогућује иницијатива регионалним и локалним снагама да се баве развојем, а регионализација као развојни концепт третира се као демократско питање. Концепт регионалног развоја везује се за монополарне, биполарне или тројне развојне центре (обично су то или градска насеља или велики индустријски објекти), који треба да буду носиоци развоја и развојне политике. Свакако да држава мора иницирати и потпомагати мање развијене регионе у развоју. Посебно се мора водити рачуна о регионалним компензацијама за некоришћење ресурса због потреба очувања природе (заштита резерватског типа или функционална заштита за водоснабдевање и сл). Тиме се обезбеђује да преливање вредности ресурса из мање развијених регија буде правичније надокнађивано. Проблеми који могу настати при томе, наводе аутори, јесу тенденције регионалних политичара да преузму државне ингеренције, што често доводи до бирократизације, при чему економска подршка добија примат. Очување природе и животне средине се бирократизује, а одрживи развој уступа место економском и технолошком развоју. Да се не би догађале такве девијације, неопходна је контрола државе преко затупника у региону у интересу државе у целости.

Развој на локалном нивоу је велики друштвени изазов, нарочито када је у питању рурална средина Србије, која је оптерећена бројним новонасталим и наслеђеним проблемима. Специфичности проблема развоја локалних руралних средина варирају, при чему се руралне средине најчешће суочавају са питањем социјалне, саобраћајне и инфраструктурне изолованости, институционалне неразвијености, слабе диверсификације руралне привреде која треба да обезбеди место запошљавања руралног становништва (Вујадиновић и др. 2010: 173-187).

[3] Површина руралних подручја у Србији износи 65. 952 км², при чему постоји 3.904 руралних насеља са просечном густином насељености од 63,10 становника/км². Према попису становништва из 1991. и 2002. Године, број становника руралних подручја је у обухваћеном периоду смањен са 4.319.463 на 4.161.660 (Републички завод за стат. РС). Осим негативних квантитативних тенденција, евидентна је и неповољна старосна структура становништва. Учешће становништва старијег од 65 година износи 17,49%, а млађег од 15 година 16,17%, при чему је стопа старења 1,08. Такође, стопа тзв. ин-аут миграција је негативна (-0,14). Оваква кретања у броју, структури и миграцијама руралне популације последица су неповољних животних услова, неразвијене руралне економије, али и ниске заступљености жена у репродуктивном добу. Најадекватнији одговор на појаву старења становништва јесте праведан и одржив економски раст друштва (Национална стратегија о старењу 2006 - 2015), (Михаиловић и др. 2012: 109).

С друге стране, аутори подсећају да регионална проучавања указују да се географски простор не састоји од хаотичне агломерације структурних компонената, елемената и фактора, већ да се они групишу према одређеним законитостима и да граде територијалне комплексе различитих величина у којима су објекти, процеси и њихови фактори доведени у хармонију. Разноврсност садржаја у физичко-географском и друштвено-географском погледу и степен економског развоја нису једини критеријуми диференцијације неке територије. На индивидуалност сваке географске целине, поред наведених физичко-географских и социо-економских фактора, утиче и став/становиште сваког појединца према локалној средини. То подразумева разумевање и прихватање околине као своје (у смислу локалне средине) и улоге и статуса појединца у друштву. Идентитет (од латинске речи idem - истост, истоветност, именовање, препознавање и слично), односно свест о припадности некој локалној средини обезбеђује сваки појединац који живи на том простору (индивидуални доживљај простора) и друштвена група (колективна свест о припадности). Обједињавањем физичко-географских и друштвено-географских принципа, с једне стране, и социо-психолошких ставова локалног становништва о идентитету, с друге, потврђује се индивидуалност неке географске целине у простору.

Трипковић (2003: 33-48) такође тврди да је питање регионализације једно од најконтроверзнијих теоријских и практичних питања у Србији, од чијег решавања је зависило и доношење устава.[4] Аутор се пита, на који начин питање регионализације ставити у једну општу социолошку преспективу трагања за одговорима за изналажење модуса на питање: „Како ускладити снажну потребу модерних друштава за хомогеношћу са исто тако јаком и легитимном њиховом потребом за хетерогеношћу.“ Узимајући у обзир наведено, он дефинише основне критеријуме и показатеље „добре“ или „пожељне“ регионализације.

1. Да се она заснива на специфичним заједничким, али и плуралистичким обележјима јасно издвојених територијалних целина, формираних мање-више спонтано у дужем временском периоду;
2. Да она доприноси отварању, а не затварању властитог региона, других територијалних јединица, целог друштва и његовог ужег и ширег спољашњег окружења;

[4] У свим понуђеним моделима питање регионализације је веома осетљиво: *Нацрт устава Краљевине Србије,* Павле Николић; *Основна начела за нови Устав Републике Србије,* ДСС; *Уставна решења за Србију и Југославију,* Београдски центар за људска права; *Пројекат Устава Републике Србије,* Форум иурис-а; *Нацрт Устава Србије,* ДС.

3. Да је регионализација у функцији развоја друштва и подизања квалитета живота, како региона тако и ширих целина којима он припада и са којима је повезан;
4. Да се њоме гасе, смањују или ублажавају постојећи друштвени сукоби и предупређује настајање нових;
5. Да се регионализацијом успоставља права мера између нужне централизације и пожељне децентрализације;
6. Да се њоме дају већа овлашћења регионалним јединицама али и повећава одговорност за сопствени развој, као и развој целине друштва.

Аутор наводи и услове да би неки регион био оформљен: *географско-историјски* (јасно издвојена „природна“ географска целина која је засебно историјски обликована у дужем временском периоду), *привредно-социјални* (обезбеђивање економског повезивања на ширим просторима с циљем рационалније производње и подизање стандарда и квалитета људског живота не само у региону него и у заједници којој он припада), *правно-политички* (демократски изражена воља за политичком самоуправом спроведена уз поштовање уставом и законима предвиђене процедуре) и *културно-духовни* (тежња за афирмацијом специфичног културног идентитета који се у првом реду исказује кроз поштовање мултикултуралности) (исто: 39-40).

Шабић и Павловић (2007: 151-158) констатују да се регионалне целине могу дефинисати на много начина али тврде да регије подстичу заједничку свест јер представљају јединство у људским животима и људској делатности и поспешују кохабитацију и заједничке активности. Они наводе да је криза у осећају припадности некој нацији учинила да је регионални идентитет поново у жижи интресовања, подсећајући да национални идентитет садржи одређена својства културног идентитета, али у суштини он се односи на припадност унутар етничке групе. Даље тврде да регионални идентитет представља брану сепаратизму, иредентизму, национализму, шовинизму и др. и јавља се понекада као реакција на европеизацију друштва.

Дакле, генерације које одлучују о планирању стратегија развоја на државном, регионалном и локалном плану морају да дају одговарајући допринос проналажењу стратегије развоја економије и друштва која омогућава континуитет и одрживост развоја, и могућност будућим генерацијама да одржавају и унапређују квалитет живота у срединама којима припадају. У Србији је једна од честих примедби да нема довољно конкретних извозно оријентисаних производних програма у свим регијама.

Специфичне модернизацијске промене данашњег времена изнеле су на видело дилеме да ли у процесу прављења стратегије о развоју у некој држави треба да се примени модел децентрализације, регионализације, демократизације и слично. У Словенији је држава прихватила политику полицентричног развоја земље интензивно развијајући све облике

инфраструктуре, који омогућавају људима да уживају погодности урбаног живота у најзабаченијим деловима земље, док је у Хрватској очигледно опредељење на регионални развој. У Хрватској су поједини послови државне управе децентрализовани и пренети на локалне и подручне (регионалне) самоуправе, а делокруг локалне самоуправе одређен на начин врло близак тзв. генералној клаузули, а не регионалној.

Без обзира на какав начин ће се спровести регионализација у Србији, у смислу санирања до сада утврђених проблема везаних за разлике у развоју по појединим регионима, мора се радити на ревитализацији живота и рада на селу[5], односно раније поменутих занемарених пограничних региона у држави. То може да се оствари успостављањем или оживљавањем разних грана привреде као што су ратарство и сточарство, пчеларство, шумарство или различите врсте туризма, већ према могућностима и потребама становништва тог региона.

Митровић подсећа и закључује (2002: 81-90) да је милошевићевски централизам лоше функционисао, али сматра да се лошом и непромишљеном децентрализацијом могу поспешити сепаратистичке тежње тамо где су оне данас скривене. Као решење проблема, аутор се залаже за регионализацију која је ближе локалној самоуправи него парадржавној организацији власти. По њему, модел „функционалне аутономије различитог темпа“, могао би да усклади наслеђене историјске, геополитичке, економске и културне разлике у Србији. Јака локална самоуправа, на месном, општинском, градском и регионалном нивоу, оптимално је решење за децентрализацију и подношљиву регионализацију Србије.

Регионализација као решење проблема руралних подручја Србије

Превладавајуће осећање апатије и бесперспективности грађана, неравномеран развој, одумирање становништва или занемаривање привредних и културних потреба становништва у пограничним регионима, проблеми су који се морају узети у обзир при анализирању и планирању развоја локалне управе и самоуправе, односно у пружању релевантне стручне помоћи властима на централном и локалном нивоу, као и у напорима да се побољша квалитет услуга локалном становништву на почетку XXI века у Србији.

[5] У селима живи 260.000 момака који нису засновали породице. Предвиђа се да ће четвртина садашњих села нестати релативно брзо, за две деценије, јер држава нема разумевања за решавање проблема демографског и економског изумирања села и потребно је хитно доношење стратегије развоја села, коју би доследно проводила свака власт без обзира на политчко опредељење (Бранимир Гулан, „Село између нестанка и опстанка“, http://www.agropress.org.rs/tekstovi/ 11423.html).

Глобализација и транзиција[6], коју Србија никако да заврши, условили су неравномеран развој, и као резултат имамо велике миграције на релацијама село-град, тј. кумулативни раст на једној страни (градови) и кумулативно заостајање (села) на другој страни. Узрочници регионалних неравномерности су разноврсни и много више изражени у земљама које се налазе на нижем степену привредне развијености (као што је наша земља), него у земљама развијених привреда. Регионалне неравномерности у великом броју земаља капиталистичке привреде пролазе кроз одређене етапе и то (в. Вилијамсон 2007: 106-127):

- етапу експанзије (ширења),
- етапу стабилизације и
- етапу конвергенције (сужавања) регионалних разлика.

Као и друге земље и Србија има свој развијен север и мање развијен југ те је карактерише веома широка и разуђена међурегионална диференцијација. Те диспропорције се јављају како између појединих региона, тако и између регионалних центара и окружења, села и града. Регионалне неравномерности у Србији су највише у Европи. Индекс развојне угрожености представља однос најразвијеније према најнеразвијеној општини или округу.

Свакако најуочљивији и најважнији међу проблемима политичке, економске и културне природе у Србији јесте демографски проблем и социјална димензија, за које је још крајем XIX века немачки економиста и социолог Макс Вебер изразио став да су најважнији фактори у економској политици једне државе.[7] То потврђује чињеница да се у Србији на почетку

[6] Друштво Србије је дубоко подељено на „оне који имају“ и „оне који немају“, постоји велика регионална неусклађеност у погледу просечних прихода, а транзиција је произвела велику незапосленост и све већи јаз између севера и југа Србије. Постоји велика регионална неусклађеност у погледу просечних прихода и изразито повећана неједнакост материјалних услова живота између појединих друштвених група у друштву Србије: на подручју региона, округа и општина, са знатном доминацијом севера у односу на југ. Транзиција је произвела незапосленост оних који су некада били запослени и отежала запошљавање оних који су сада незапослени (Рајковић 2014: 446).

[7] Демографски подаци говоре да је ситуација у Србији више него алармантна. По многим проценама, Србија на годишњем нивоу губи велики број становника. Ако се тако настави и у будућности, вероватно и питање брендирања државе и нације изгубиће смисао. У Првом светском рату 1.900.000, а у Другом светском рату око 2.000.000 Срба је погинуло. На почетку XVIII века, Срба и Румуна је било исто. Данас Румуна има 25 милиона, а Срба једва десетак, од тога само 6 у матици. Почетком XX века Енглеза и Срба је било приближно исто, а данас Енглеза има 50 милиона. Тарабићи у „Креманском пророчанству“ с правом су упозоравали да постоји опасност да сви Срби стану испод једне шљиве. Не можете брендирати државу или націју ако немате људе у тој држави (Дашић 2013а: 413; в. Батавељић 2008).

XXI века, као најзначајније карактеристике и одреднице у актуелном и будућем планирању развоја локалних самоуправа, уочавају проблеми (односно последице) одумирања становништва, и миграције људи из руралних и мањих градских средина у свега неколико урбаних центара у Србији, као и емиграције најобразованијег дела становништва у иностранство (в. Шуљагић 2009:67).

Према подацима РЗС-а (Саопштење број 163 од 30. 06. 2014), у Србији је средином 2013. године живело 7.164.132 становника, а у тој години су живорођена 65.554 детета, умрло је 100.300 становника, те је укупан број становника, не рачунајући прекограничне миграције, смањен за 34.746 лица. У градовима је рођено 45.657, умрло је 53.169, те је смањење становника износило 7.512. У селима је рођено 19.897 деце, умрло је 47.131 становника, те је смањење броја износило 27.234, што представља 78,3% укупног смањења становништва, мада у селима живи тачно две петине становништва. Позитиван природан прираштај је у 2013. години имало пет општина са већинским становништвом исламске вероисповести (Нови Пазар, Тутин, Прешево, Бујановац и Сјеница) и град Нови Сад.

Мањи број становника, мањи GDP/per capita и мања стопа привредног раста. То су фактори који негативно утичу на одлуку страног инвеститора о улагању. Нормално је да ће се страни инвеститори пре заинтересовати за регионе и општине са већим бројем становника, са већим GDP/per capita и са већом стопом привредног раста, чиме добијају већи тржишни потенцијал са већом куповном моћи (види Табелу 1). Дакле, „величина и потенцијал раста тржишта су далеко најмоћније детерминанте раста СДИ (стране директне инвестиције)“ (Хорнбергер и др. 2011: 4).

Регионална неравномерност токова СДИ у Србији има за последицу неједнак развој, са тенденцијом да се у блиској и далекој будућности тај јаз продуби. Развијенији региони и општине су најчешћа мета страних инвеститора, што нас упућује на закључак, а то потврђују и економски аналитичари у својим студијама, да су највећи релативни транзициони добитници били региони и општине са снажним приливом СДИ. Рурална подручја су због тога ускраћена за инвестиције, које захтевају обучену и квалитетну радну снагу.

Табела 1: Алокација СДИ по регионима у Србији, 2003-2011.

Регион	Број пројеката	Износ инвестиције (мил. EUR и %)	Број нових радних места
Београдски регион	84	8.887,8 *(44,7%)*	45.071
Регион Војводине	173	6.815,5 *(34,4%)*	66.005
Регион Шумадије и западне Србије	90	2.249,8 *(11,3%)*	17.757
Регион јужне и источне Србије	128	1.891,7 *(9,6%)*	29.512
Укупно	475	19.848,8 *(100%)*	158.345

Агенција за страна улагања и промоцију извоза, SIEPA, Београд

И Кочовић (2012: 124) потврђује да су то непремостиве пререкe са којима се суочава Србија, када је у питању локални развој: миграција становништва у урбане центре и одумирање сеоског становништва. Аутор наводи податке Географског института „Јован Цвијић“, где се указује на чињеницу да Србија има 19 села са мање од 10 становника и 226 села која имају мање од 40 становника старијих од 60 година. Број домаћинстава се повећао на 2 251 190 у односу на 1971. годину, односно повећао се за 273 152 домаћинства. Број чланова по домаћинству се смањује; тако је Србија 1921. године имала 4,9 чланова по домаћинству, 1931. године имала је 5,0 чланова по домаћинству, 1961. године имала је 4 члана по домаћинству, 1971. године 3,8 чланова по домаћинству, 1981. године 3,6 чланова по домаћинству и 2002. године 3,0 члана.

Подаци Републичког завода за статистику показују да се у последњих 30 година у престоницу Србије доселио укупно 859.791 становник, од чега 585.491 из неког другог насеља у Србији, док је остатак дошао највише из бивших југословенских република, Немачке, Француске и Аустрије. „Странци“ су, наравно, најчешћи повратници с привременог рада у иностранству, али се треба запитати остаје ли неко у другим деловима Србије (НИН 2014: 9).[8]

У наставку можемо видети на који начин су се овом проблематиком бавиле поједине земље. Добар савремени узор контролабилности територијалног аспекта локалне самоуправе пружа, на пример, Данска, која је завршила своје трагање за оптималном величином општинске територије.

[8] Београдизација као противречан процес политичке, економске и културне експанзије Београда у корист или на штету раста и развоја осталих србијанских градова и региона нарочито је био упадљив у кризним друштвеним ситуацијама, које прате ратови, преврати, реформе, етнонационализми, децентрализаторске, па и сепаратистичке идеје и праксе (Вујовић 2014: 152).

„Ради се о скоро парадигматичном примеру социјалног инжињеринга на делу...У Данској се пошло од надлежности за које се сматрало да треба да покривају одређену територију, односно пошло се од социјалних функција за које се тражио оптималан територијални оквир. Другим речима, трагало се за таквом величином територијалних јединица у којима би се најбоље, најекономичније и најоптималније могле извршавати одређене социјалне и политичке надлежности. Будући да су постојеће оштине биле просторно, економски, демографски и управно премалене, приступило се њиховом прилагођавању. Иако је административна подела земље у надлежности централних државних органа, који су нову општинску мапу могли да нацртају брзо и напречац, ипак је подела територије рађена постепено и релативно полагано, уз поштовање свих детаља демократске процедуре, како се у територијалној прекомпозицији земље нико не би нашао повређен или оштећен“ (Шуљагић 2009: 76).

Туристима и инвеститорима нису само привлачне одређене државе и нације, већ и одређени региони у тим државама (Nebenzahl, Џафи 2006: 160). У развијеним државама као што су Француска, Италија или Енглеска тренд запостављености села у друштву се развијао у супротном правцу од миграционих процеса на Балканском полуострву. Добар пример представља маркетиншки концепт рекламирања региона Провансе у Француској у последње две деценије двадесетог века. Када је у Француској шездесетих година дошло до масовних миграција људи из села у градове и до одумирања мањих насеља у јужном делу Француске, на преласку из осамдесетих у деведесете године Французи су одлучили да посвете пажњу обнови опустелих подручја. Млади брачни парови су могли да по повољним ценама купе куће и имања, а држава је обезбедила изградњу путева и телекомуникационих веза. Даљи тренд приказивања живота у рустикалном амбијенту у сеоским пределима Француске, рекламирање провансалског дизајна и стила живљења у јужним француским селима били су додатни подстрек да познати уметници и припадници високо рангираног друштвеног слоја бирају то подручје за свој стални боравак, што је дало додатну маркетиншку вредност природним потенцијалима сеоских предела Француске. Сличан тренд и маркетиншки концепт о предностима живљења и стварања у дизајну, грађевинарству, козметичкој индустрији, туризму и угоститељству присутан је и у случају оживљавања малих градова и села у Истри (Хрватска) или у живописним градићима на северу Италије, као и у планинским скијалиштима и летовалиштима у Шведској, Француској, Швајцарској, Аустрији, Словачкој или Бугарској.

Пројекат Френка Герија (Frank Ghery) за Гугенхајмов музеј у Билбаоу, изменио је привреду тог града и читаве регије. Иновативна архитектура ове зграде толико је јединствена, привлачна и задивљујућа да је сам пројекат независно од музејске поставке постао својеврсна атракција. Од четири милиона посетилаца из целога света који сваке године обиђу ову невероватну грађевину од закривљених светлуцавих

плоча (у питању је титанијум), најмање 40 одсто каже да највише долазе да би доживели ово јединствено архитектонско дело (Дашић 2013б: 475).

Пре него што је 1997. године отворен Гугенхајм једини људи који су посећивали Билбао били су морнари са усидрених бродова који нису имали куда другде да иду. „Од 1997. године Гугенхајм музеј је привукао 5 милиона посетилаца. Током прве три године својег постојања он је генерисао 500 милиона америчких долара економске активности и 100 милиона долара у новим порезима“ (Олинс 2004: 238).

Највећи утицај на брендирање појединих држава нација настаје управо преко успешно брендираних дестинација, региона.[9] „У ери глобализације, земље се такмиче за наклоност, поштовање и поверење потенцијалних потрошача, инвеститоре, туристе и др. Као кључна конкурентна предност у брендирању дестинација, регија је позитиван и снажан национални бренд. Да би једна дестинација била успешно брендирана, мора се ангажовати целокупна локална заједница, као и да јавни и приватни сектор морају заједнички деловати и усагласити се око визије дестинације. Након успешног развијања и брендирања дестинације, мора се радити на континуираном побољшању протоком времена“ (Giannopoulos 2011).

Са развојем туризма свакако да би се створили услови и за бољи развој руралног туризма (сеоског туризма), који је на нашим просторима недовољно развијен, узевши у обзир да рурална подручја у Србији чине око 90% њене територије и у њима живи око 43% становништва.

Рурални туризам у Србији нема дугу традицију; 70-те године 20. века могу се сматрати почецима развоја сеоског туризма, а пионирима села Сеча Река, Сирогојно и др. Иако Србија поседује разноврсну атракцијску структуру, њу не прати адекватан профил туристичких производа. Пре тога рурални туризам врло ретко се појављивао у туристичкој понуди Србије. Уситњени и дисперзни сељачки поседи, окренутост другим видовима туризма и масовности, недовољно развијена свест о вредности животне средине, само су неки од фактора који су утицали на слаб развој тог облика туризма (Дашић 2013в: 352).

Стварање дестинацијске (регионалне) марке подразумева холистички приступ, уз развијање стратегије маркетинга у брендирању дестинације. Одређене културне манифестације, спортска дешавања, филмски и музички фестивали, градитељски подухвати, природне лепоте, познате и славне личности и, на крају, добра пропаганда – све то може послужити као генератор брендирања одређене дестинације. Углавном се презентују

[9] Узевши у обзир да се ради о веома младој области, присутна је конфузија у терминима па тако поједини аутори посматрање заснивају на туризму и дестинацијама па термине place marketing поистовећују са термином „destination marketing“ (други пак укључују инвестиције, образовање и сл.), брендирање држава са брендирањем нација, разликују се приступи, зависно од тога да ли се ради о брендирању градова, регија или држава...

градови који су светске метрополе, а занемарују случајеви мањих градова који такође могу да допринесу позитивном имиџу државе, а чији је развој у већини случајева у сенци великих градова.

До сада је у Републици Србији формиран мали број кластера[10] (кластери воћа и сокова, намештаја, дрвопрерађивача, произвођача пољопривредних машина и текстила). Морају се покренути активности промовисања формирања кластера у домаћој привреди, а све у функцији стварања конкурентне привреде. Значајан начин за подстицање раста кластера у Србији, а и у осталим земљама у развоју, јесте привлачење СДИ. Теорија кластера се залаже за привлачење СДИ. „Привлачење једне или две мултинационалне компаније у одређеној области пословања може да привуче друге, што са своје стране покреће локални развој“ (Портер 2008: 253-254).

Доласком италијанске компаније „Фијат“ Крагујевац, Шумадијски округ, постаје локомотива економског развоја централне Србије, а по многима и целе Србије. То потврђује и најновији податак да је „највеће учешће у извозу Србије у првих 11 месеци 2013. године имао управо регион Шумадије и западне Србије са 33,2 одсто“ (РЗС, Политика 8.1. 2014: 12).

Са завршетком комплетног ауто-пута до Крагујевца, Шумадијски округ има сјајне услове да планирањем и развојем сеоског туризма започне са озбиљним дестинацијским брендирањем. „Уз брзе путеве, добар географски положај, природно и културно традиционално наслеђе, одређени локалитет стиче све услове за развој сеоског туризма. Оно што је још веома важно за развој сеоског туризма јесте то да све структуре континуирано и заједнички раде на побољшању својих услуга. Услуге које се нуде су: смештај и храна, спортски и туристички објекти, као и учествовање у сеоским активностима и информисање посетилаца о питањима руралног живота. Рурална подручја заузимају углавном проширени део Европске уније и окарактерисани су од виталног значаја за економски раст и социјалну кохезију“ (Fotiadis 2009).

Скандинавски Оресунд (Oresund) регион често је спомињан као пример успешне примене маркетинга места, где државне границе нису биле никаква препрека, већ предност. Овај регион је састављен од два

[10] Концепти привредног и регионалног развоја (полова раста и концепт специјализације и комплексног развоја) садржани су у концепту привредног развоја Мајкла Портера, који почива на формирању и развоју кластера. Концепт кластера представља нови начин размишљања о регионалним и градским привредама и указује на то да се највећи део конкурентске предности не налази у компанијама, па чак ни у делатности којој оне припадају, већ у локацији пословних јединица одређене компаније. Концепт кластера је потребно укључити у једну ширу динамичну теорију која узима у обзир глобална тржишта фактора и производа, а обухвата и трошкове и диференцијацију, као и ефикасност и стална унапређења и иновације.

раније независна региона, једног у Данској, а другог у Шведској. Схватајући потенцијал регије, владе Данске и Шведске, након десет година припрема и од оснивања заједничког тела „Oresund Committee“ 1993. године, непосредно пре него што је отворен мост који је повезивао Данску и Шведску (отклањајући и транспортну баријеру), заживео је регион Оресунд. Паралелно са успостављањем новог региона вршено је његово брендирање, кроз јединствене симболе и логотипе, фокусиране на концепт маркетинга места, регистрован заштитни знак, као и креирање Оресунд дана и догађаја. На овај начин креиран је добар бренд који може успешно да парира осталим регијама у ЕУ, који се фокусирао на три кључна сегмента: развој фирми из области медицинске технологије, туристички аспект и квалитет живота становника (в. Nebenzahl, Џафи 2006: 163-165; Вељковић 2010: 418-420).

Закључак

Регионализацију треба схватити као облик поделе власти, а не као што многи у Србији мисле, облик поделе државне територије, на шта је Србија посебно осетљива, што је разумљиво, узевши у обзир дешавања у последњих двадесет и пет година. Рурална подручја Србије имају генерално неповољне перформансе, са становишта демографских карактеристика, економије, развијености инфраструктуре и социјалног капитала. Узевши у обзир демографске, економске, социјалне, инфраструктурне и остале трендове, може се закључити да рурална подручја Србије имају висок степен издиференцираности.

Искуства из Европске уније потврђују да су територијалне јединице боља опција за остваривање вредности, него што је то држава. Сматара се да је регионализација кључ за решење развоја локалних руралних заједница, све више спомињаном проблему одрживог развоја, равномерног просторног, социо-економског и демографског развоја. Регионализација обезбеђује бржи економско-социјални развој, отклања заостајање региона, обезбеђује бржу идентификацију проблема на одређеном простору и ефикасности инвестиција. Још битније, ствара услове за задржавање становништва на простору на коме се налази, као и складан и миран развој, односно благостање у друштву, а познате и успешне регије брендирају и државу из које потичу.

Скандинавски Оресунд (Oresund) регион често је спомињан као пример успешне примене маркетинга места, где државне границе нису биле никаква препрека, већ предност. Овај регион је састављен од два раније независна региона, једног у Данској, а другог у Шведској. Основна тема на којој је изграђен регион јесу „људи и њихове потребе, што је и основа маркетиншке филозофије, а националне границе нису представљале проблем, већ изазов, где се становништво обе државе идентификује са овим регионом.

И код нас постоје сличне идеје, попут иницијативе за спајање Зајечарског и Борског округа, односно да се формира Тимочки регион, што би свакако смањило трошкове администрације и привукло нове инвестиције. Од два слаба округа направио би се јак регион чији би административни центар био Зајечар, а индустријски Бор. По узору на Оресунд регион, Шумадијски и Расински округ (не само они) имају сјајне услове да планирањем и развојем специфичних видова туризма (сеоски, здравствени и сл.) започну са озбиљним дестинацијским брендирањем. Овакав приступ, с једне стране, зауставио би демографско пражњење великог дела територије Србије, нарочито у недовољно развијеним крајевима, док би, с друге стране, у развијеним подручјима, у већим градовима и регионалним центрима, решио проблем претеране концентрације становништва.

Регионализацију треба схватити као територијалну јединицу у којој ће се артикулисати заједнички проблеми, интереси и пројекти локалних заједница, ... лакше и потпуније активирати расположиви ресурси, омогућити већа технолошка и економска димензионираност капацитета и постићи потпунија заступљеност друштвене инфраструктуре и њен рационалнији територијални размештај. Локална самоуправа, на месном, општинском, градском и регионалном нивоу, по многима, оптимално је решење за децентрализацију и подношљиву регионализацију Србије. Оно што је најбитније, у што већој мери би требало смањити уплитање политичко-бирократских структура у доношење развојних одлука (децентрализовано доношење инвестиционих одлука). Сви програми и пројекти треба да буду базирани на тржишним принципима. Сами региони могу најбоље да идентификују комплементарност својих развојних потенцијала и да дефинишу развојне амбиције ангажовањем развојних потенцијала. Такође, треба омогућити партнерски приступ између јавног и приватног сектора који треба да унапреди и олакша интеграцију развојне стимулације субрегионалних развојних ентитета на регионалноим нивоу. С циљем заустављања преливања дохотка из неразвијених региона неопходно је наставити са променама како у општој тако и у регионалној политици земље.

Међутим, историјски посматрано, подручје Србије је увек било на удару разних освајача, што је оставило трага на ниво друштвено-економске развијености појединих делова земље, на културни ниво, друштвену свест, менталне карактеристике и сл. „Мало која земља је као Србија толико мењала своје границе: и границе, и читаву друштвену структуру и усмерење... Бурна је историја Србије од самог њеног постанка као државе, а Балкан је представљао изазовну „веригу међу световима“, где су се одувек укрштали разни интереси, регион где се секу различити цивилизацијски лукови. На њему, у нашој савремености, долази до сусрета и сукоба различитих глобалних, регионалних и националних стратегија развоја и актера“ (Дашић 2014: 78). Сличног мишљења је и уважени академик САНУ Василије Крестић: „У овом тренутку једно од

најважнијих проблема Србије, јесте питање њене регионализације. То је веома крупно питање. Може да се каже да је то, с једне стране, добро да се средства распоређују равномерније, па регије напредују брже... Али, поставља се, истовремено, и питање да ли је у овом тренутку, у овом духовном стању српске нације, у оваквом распореду становништва, у Рашкој области, у источној Србији, у северној покрајини, ова регионализација и пут ка могућем цепању државе..." (Трошељ 2014: 26).

Литература

Алампиев 1963: П. М. Алампиев, *Экономическое районированые СССР*, Москва: Наука,

Београд: Агенција за страна улагања и промоцију извоза, SIEPA.

Батавељић 2008: Д. Батавељић, *Опстанак Србије и српског народа*, Београд: Опстанак.

Београд расте, а Србија? 2014: НИН, бр. 3293, 6. Фебруар.

Вељковић 2010: S. Veljković, *Brend menadžment*, Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

Вујадиновић, Павловић, Шабић 2010: С. Вујадиновић, М. Павловић, Д. Шабић, Интегрални одрживи развој на примеру локалне географске средине, *Glasnik Srpskog geografskog društva*, 90(2), 173-187.

Вилијамсон 1968: J. G. Williamson, Regional Inequalitu and the Process of National Development: A Description of the Patterns – Regional Analysis, L. Needleman, *Penguin Books*, Harmondsworth, 106-127.

Вујовић 2014: S. Vujović, Socioprostorni identitet Beograda u kontekstu urbanog i regionalnog razvoja Srbije, *Sociologija*, Vol. LVI (2014), N° 2, 145-166.

Гулан: Б. Гулан, Село између нестанка и опстанка, http://www.agropress.org.rs/tekstovi/ 11423.html.10.11.2014.

Giannopoulos 2011: A. A. Giannopoulos, et.al, *Desti–Nation Branding: what for?* From the notions of tourism and nation branding to an integrated framework, http://www.culturaldiplomacy. org/academy/ content/pdf/participant-papers /2011/april/biec-roa-nua/desti-nation_branding-_antonios_ giannopoulos. pdf-10.07.2014.

Голић, Почуча 2014: Д. Голић, С. Почуча, Статистички региони у Србији, *Култура полиса*, год. XI, бр. 23, 325-339.

Дашић 2013а: Д. Дашић, Брендирање држава и нација, *Култура*, бр. 139, 396-415.

Дашић 2013б: Д. Дашић, Брендирање дестинација Јагодина и Космај, у: *Митолошки зборник, Рача*, бр. 28, 473-491.

Дашић 2013в: Д. Дашић, Зелени брендови Хомоља у функцији одрживог развоја и дестинацијског брендирања, у: *Митолошки зборник Рача,* бр. 30, 351-371.

Дашић 2014.: Д. Дашић, Хуманост и херојство српске војске у великом рату, *Српска политичка мисао* , год 21, vol. 44, (2): 77-91.

Dillinger 2007: W. Dillinger, Powerty and Regional Development in Eastern Europe and Central Asia, *World Bank Working Paper*, No. 118, Washington, X Executive Summary.

Живановић, Тошић, Ђорђевић 2010: З. Живановић, Б. Тошић, Ј. Ђорђевић, Типови региона у Србији и њихова територијална неусклађеност, *Glasnik Srpskog geografskog društva*, 90(2), 151-172.

Закон о регионалном развоју 2009: Службени гласник РС бр. 51/2009; 2010: Службени гласник РС br. 30/2010.

Кочовић 2012: Д. Кочовић, Сунамизам у обнови и развоју села у Србији, *Socijalna misao*, 19(1), 121-139.

Кубовић 1961: Б. Кубовић, *Регионални аспект привредног развитка Југославије*, Загреб: Економски преглед.

Љешевић, Иконовић 2005: М. Љешевић, В. Иконовић, Индикатори одрживог развоја Рашке регије, *Glasnik Srpskog geografskog društva*, 85(1), 71-80.

Михаиловић, Цвијановић, Параушић 2012: B. Mihailović, D. Cvijanović, V. Paraušić, Analiza ekonomskih performansi ruralnih regiona Srbije, у: *Zbornik naučnih radova Instituta PKB Agroekonomik*, 18(1-2), 109-117.

Митровић 2002: М. Митровић, Контроверзе око децентрализације, регионализације и локалне самоуправе у Србији, *Социолошки преглед*, 36 (1-2), 81-90.

Nebenzahl , Џафи 2006: I. Nebenzahl, E. Jaffe, *National Image& Competitive Advantage, the Theory and practice of Place Branding*, second edition, Copenhagen Business school press.

Олинс 2004: V. Olins, *O brendu*, Beograd: Profile.

Портер 2008: М. Портер, *О конкуренцији*, Београд: ФЕФА.

Републички завод за статистику, *Општине и региони у Републици Србији 2011*, РСЗ, Београд.

Рајковић 2013: Љ. Рајковић, Поларизација друштва Србије као последица глобализације, у: *Зборник радова „Наука и глобализација*“, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, књига 8, том 3, 429-447.

Росић 1979: И. Росић, *Регионална економика Југославије*, Београд: Научна књига.

Ричардсон 1978: H.W. Richardson, *Regional and Urban Economics*, England: Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex.

Трипковић 2003: М. Трипковић, Регионализација у Србији: између централизма и регионализма, *Социолошки преглед,* 37, (1-2) 33-48.

Тодоровић 2008: Ј. Тодоровић, Регионализам – будућност Европске уније?, *Политичка ревија*, Година (XX) VII, vol=18, Бр. 4 /, 1087-1100.

Трошељ 2014: С. Трошељ, „Никола Тесла је био особењак за разлику од Михајла Пупина“, интервју: Василије Крестић, *Политика*, 16. и 17. фебруар 2014.

Увалић 1972: Р. Увалић, *Неразвијена подручја у развијеним капиталистичким земљама*, Београд: САНУ.

Фотиадис 2009: A. Fotiadis, *The role of tourism in rural development through a comparative analysis of a Greek and a Hungarian rural tourism area*, PhD, http://www.gphd.ktk.pte.hu/files/tiny_ mce/File/Vedes/ Anestis_ Fotiadis_ disszertacio. pdf- 01.07. 2014.

Hornberger, Battat, Kusek 2011: K. Hornberger, J. Battat.; P. Kusek, „Attracing FDI, The World Bank Group, Financial and Private Sector Development Vice Presidency“, Note Number 327, August, 2011, p. 4 .siteresources.worldbank.org/.../327-Attracting.. 06. 06. 2014.

Шуљагић 2009: С. Шуљагић, „Разматрање проблема одрживог и равномерног регионалног развоја“, *Politička revija*, вол 21,(3), 67-86.

Шабић, Павловић 2007: Д. Шабић, М. Павловић, Регионална свест и регионални идентитет: *Зборник радова-Географски факултет Универзитет у Београду*, (55), 151-158

„Шумадија највећи извозник“, *Политика*, 8. јануар, 2014.

Бранислав Ј. Драшковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију

DOI 10.7251/ ZRNSFFP09151119D

Оригинални научни рад

ФИЗИЧКО-ГЕОГРАФСКА СВОЈСТВА И ПРИРОДНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ТРЕСКАВИЦЕ

Увод

Природни потенцијали укључују природне услове, факторе и ресурсе. Под условима подразумијевамо постојање материје која омогућује опстанак човјека и других живих бића (вода, ваздух, храна). Природни фактори су елементи и стања животне средине који побољшавају или погоршавају квалитет животне средине, међу којима су најзначајнији климатски. Под природним ресурсима подразумијевамо материје које се из природе узимају, прерађују и користе за потребе људи (Љешевић 2000: 97–99).

Планина Трескавица се налази око 30 километара јужно од Сарајева, ограничена морфоструктурама Бјелашницом, Јахорином, Височицом и Лелијом. Њен врх, Ђокин торањ[1], висок је 2088 m и само је око 300 метара нижи од највише тачке БиХ. Остали значајнији врхови су: Љељен (1977 m), Сува Ластва (2000 m), Дјевојачке стијене (2058 m), Барице (2079 m) и др. То је мјесто судара јужних (маритимних) и сјеверних (копнених) ваздушних маса и сеизмички веома активно подручје, по чему је планина добила име. На Трескавици се налази тромеђа сливова највећих босанскохерцеговачких ријека: сјеверни дио планине припада сливу Босне, источни сливу Дрине а јужни и западни сливу Неретве. Такође, ту се налази граница између Босне и Херцеговине, односно *херцеговачка врата* између Ђокиног торња и Ђевиграда, тзв. Презида.

* branislav.draskovic@ffuis.edu.ba

[1] Врх је такође познат и по именима Паклијаш и Ћаба, а назив Ђокин торањ добио је накнадно, по малом лименом торњу који је изградио познати планинар Ђоко Петровић са пријатељима.

Карте 1 и 2: Подјела Трескавице и сателитски снимак (извор: https://maps.google.com/)

Јово Поповић још 1935. пише: „Ни на једној босанској планини нијесу опреке између питомине у вегетацији и карсне дивљине и голијети тако оштре као на овој планини. Најбујније зеленило измјењује се непрестано са оштрим кршем и сувом голијети. Стога је Трескавица тако лијепа и занимљива не само за планинара, него и за научне раднике на подручју којегод природне науке.“

Трескавица се гребеном од Вратла до Ћабенских стијена дијели на двије веома различите цјелине: Туровску (Трновачку или Босанску) и Калиновачку (Хумљанску[2]) Трескавицу, мада се понегдје помиње и Гвозно поље као трећа, засебна цјелина. Туровска Трескавица, која чини једну трећину укупне површине планине, је виша, водом богатија (припада сливу Жељезнице, укључујући и језера) и шумовитија, за разлику од пространије Калиновачке која представља висораван просјечне надморске висине око 1400 m, са врховима Трескачем (1924 m) на западу и Крбљинском звијездом (1445 m) на истоку.

Туровску Трескавицу карактеришу два већа раздвојена гребена: сјеверни и источни. Испод узвишења Сиљевица смјештена је удолина Козја лука, са глатким кречњачким странама и малим брежуљцима по дну. Карактеристика овог дијела планине су бројна врела[3] од којих су нека испод самих врхова (нпр. Ушљива врела испод Ћабенских стијена, Коњска врела, Бијеле воде, Студена врела, итд.).

[2] Назив добила по хумљачким (или хумљанским) сточарима. Такође, Трескавица се може подијелити на сјеверну и јужну, између којих је Гвозно поље. Негдје се може наћи и једноставна подјела на Босанску и Херцеговачку Трескавицу.

[3] Легенда каже да на Трескавици има врела колико и дана у години.

Љ. Михић пише (1984: 14): „Љепоту и сликовитост Туровске Трескавице чине у првом реду чести и интересантни природни контрасти. Ту се пејзаж стално мијења. Испод стрмих и сурих хриди простире се сочно зеленило траве. Њега убрзо замијени дуги и непроходни појас црне клековине. Онда се око зауставља на црногоричним и буковим шумама, па опет слиједе паше и зеленило. У том амбијенту чудног рељефа велику привлачност чине језера, 'горске очи'. Све то чини Туровску Трескавицу чудном и привлачном за туристе.“ Због изузетне природне љепоте амбијенталних услова на ширем подручју локације, ова језера су још 1957. године проглашена заштићеним дијеловима природе.

Геолошка грађа и рељеф

Геолошка подлога Трескавице слична је као и код осталих планина у окружењу: доминирају испуцали кречњаци и доломити средњег тријаса на верфенској подлози. Најзначајније површинско распрострањење имају масивни и банковити сиви и свјетлосиви кречњаци са амонитима анизијске старости. Чести литолошки члан који се јавља на контакту са њима су доњотријсаки црвени, жути и бјеличасти кварц-лискуновити пјешчари, подређено глинци, лапорци и лапоровито-пјесковити кречњаци. Интензивна тектонска активност резултирала је великом разноврсношћу геолошких формација на релативно малом простору. У геотектонском погледу планина припада зони палеозојских шкриљаца и мезозојских кречњака.

Кречњаци су подложни процесима карстификације, па је овај вид рељефа, уз глацијални, флувијални и физичко разоравање стијена, најзаступљенији на планини. Од површинских крашких облика најраспрострањеније су вртаче и шкрапе, које срећемо на свим дијеловима планине. Подземни облици су такође бројни, а од пећина највеће су: Руда главица (код села Тошићи), Мушеница (код Турова), Вратањска и Пашина пећина, пећина у Сиљевици и др. Богатство водом условило је и флувијалне ерозивне облике, од којих је познат локалитет Казана на Жељезници, гдје је ријека у кориту издубила специфичне облике налик на лонце. Скоро цијела Туровска Трескавица припада сливу Жељезнице те су присутни ерозивни и (нешто мање) акумулативни облици. У зонама изнад 1500 метара образоване су мање флувио-крашке заравни и кратке долине језерских притока.

Највећи глацијални облик на Трескавици је Ћабенски цирк који је развијен у унутаргорској депресији Туровске Трескавице. У ерозивном удубљењу смјештена су планинска језера од којих је највеће Велико језеро, као секундарни цирк унутар дубоког Ћабенског цирка.

У дубодолини Николино ждријело Јован Цвијић је нашао стрије и углачане површине. У овом кориту је и Бијело језеро око којег су „трагови старих глечера најразносврснији“. Платно језеро лежи на моренском

бедему и у моренском материјалу. Мутониране главице (комчице), углачане површине и стрије виде се око Бијелог језера. Бијело језеро је „котлина у стијени“ и није само загађено моренским материјалом. И Црно језеро је загађено мореном али је ипак „базен у стијени“. Средња висина дна цирка је 1700 m, а најниже морене на 1540 m, тако да би сњежна граница била на 1770 m (Бушатлија 1977: 242).

Моренски депонати се налазе око Великог, Блатног и Бијелог језера. Њихова дебљина је око 10 m, а састављени су од слабо заобљених комада кречњака и доломита са траговима стрија и ситног здробљеног материјала. Налазе се на разним висинама, што упућује на њихов настанак у више фаза вирмске глацијације (Чичић и др. 2003: 38). Утврђени су и у зони пречаге Шишан, између Великог језера и Козје луке, допремљени из Ћабенског цирка.

Још 1912. године Кацер је у долини Жељезнице издвојио флувиоглацијалне шљунке између Годиња и Турова и од Трнова до Киселице, док је шљунак код Јабланице означио као чисто флувијални (Соклић 1977: 252).

Слике 1 и 2: Ћабенски цирк са означеним локација Црног, Велоког језера и ентитетске границе (извор: https://maps.google.com/) и Трескавица са Гвозног поља

На простору Калиновачке Трескавице и сјеверног дијела Гвозног поља, област циркова је у зони Великог дола (1590 m), док су моренски бедеми образовани око Градца (1399 m). У његовом продужетку видљив је преталожени длувио-глацијални материјал, који је допринио накнадном уравнавању доњег дијела Гвозног поља (Ђуг и др. 2008: 164).

Као важан геоморфолошки агенс на Трескавици издваја је физичко (температурно и мразно) разоравање стијена. Чести су случајеви откидања комада стијенског материјала велике моћности са траговима урниских огледала, ниша и поткапина. Производи оброначних процеса обурвавања и осипања видљиви су преко урниског материјала који се транспортује низ точила таложећи сипарске накупине на њиховим крајевима. То је посебно забиљежено на подручју карстификоване суходолине Николиног ждријела.

Клима

Клима Трескавице резултат је географског положаја, рељефа, експозиције и других фактора. Планина представља природну границу између појаса субмедитеранске климе Херцеговине и планинско-котлинске климе Босне. У климатском погледу такође се могу издвојити два дијела: нижи на југу, са мање сњежаника и виши, на сјеверу, на коме се и у току љета могу наћи сњежаници по вртачама и увалама. Планински врхови и гребени својом висином задржавају ваздушне масе, како топлије маритимне са југа тако и хладније континенталне са сјевера, па сукобљавање различитих ваздушних маса узрокује честе промјене времена. Као посљедица јављају се честе падавине, током већег дијела године у виду кише, док се зими излучују у виду снијега који се често задржава до у касно прољеће. Више падавина има у хладнијем дијелу године.

Како на планини не постоји метеоролошка станица, као прихватљиви могу се користити подаци са метеоролошке станице на врху Бјелашнице (2067 m) која се налази двадесетак километара удаљена од врха Трескавице (2088 m), за временски низ 1980–2010. г. Средња годишња температура на Бјелашници износи 1,5^{o} C, количина падавина 1260 mm, а годишњи број дана са снијегом 103. Сличне вриједности вриједе и за Трескавицу, с тим што треба у обзир узети да се ти подаци односе за врх планине и да су на нижим надморским висинама нешто другачији. Вјетрови најчешће дувају из правца сјевера и југозапада, са средњом брзином од 7,3 m/s. Планина има обиљежја влажне бореалне климе, са Df Кепеновим климатским типом (просјечна температура најхладнијег мјесеца нижа од -3° C док је средња температура најтоплијег мјесеца виша од 10° C), и са два подтипа: Dfbx" и Dfcx". Од 1000–1500 m влада Dfbx" климатски подтип или влажна бореална клима са топлим љетом и без сушног раздобља (температура ваздуха најтоплијег мјесеца нижа од 22° C, али је у току 4 мјесеца виша од 10° C), док се између 1500–2088 m наставља Dfcx" климатски подтип или влажна бореална клима са свјежим љетом без сушног раздобља (само 1 до 4 мјесеца је температура ваздуха виша од 10° C, а најхладнији мјесец има температуру вишу од -38° C).

Хидрографија

Палеозојски и доњотријаски кластити избијају на појединим мјестима на површину што је условило формирање неколико језера. Карактеристично је да воде једног извора, послије краћег површинског тока, пониру и избијају поново на нешто нижој надморској висини. Тако и воде са виших језера пониру и избијају на западним ободима нижих, па поново пониру да би се јавиле на извору ријеке Жељезнице (Q=185 l/s) и

Храснице (Q=30 l/s) (Јосиповић 1969: 348). Извори имају углавном уједначену издашност, што је посљедица крашке и нивалне ретензије.

Најзначајнији површински водотоци Трескавице су на ободу и уједно чине њену ужу границу: Жељезница на сјеверу, Љута на западу и Добропољска ријека на истоку. Ријека Језерница (са Граисељичком ријеком и потоком Татинац) чини границу на југу према Зеленгори, Лелији и Товарници. Од мањих водотока које теку из „срца“ планине, значајне су Храснички поток који извире директно из Великог језера и поток Студеница на Гвозном пољу.

Жељезница (*l*=41,8 km) извире на сјеверним падинама Трескавице, на око 1020 m надморске висине, око 6 km југозападно од Трнова. Главни изворишни крак истиче из Годињске пећине[4], са средњом издашношћу врела од око 150 l/s. У горњем току Жељезнице, на подручју села Турови, налази се риједак природни феномен, познат под називом Казани на Жељезници. На овом локалитету вода је својим ерозивним радом и материјалом који носи, издубила у кориту, у стјеновитој подлози, округла удубљења, тзв. лонце или казане, који су дубоки од 0,5–1 m, са пречником од 0,3–1 m. На кратком растојању од око педесетак метара ријека има знатан пад а специфичност стијенских маса учинила је да се формирају облици који се ријетко срећу у природи. Након Казана ријека Жељезница наставља тећи према Трнову примајући воде неколико потока од којих су најзначајнији Храсница и Широкарка.

Слике 3 и 4: Казани на Жељезници и водопад Скок (фото: Драшковић 2010)

Храсница (или Храснички поток, *l*=6,15 km) је типични планински поток који настаје понирањем воде из Великог језера са Трескавичког платоа (подручје висине око 1550 m). Извире око 1 km сјевероисточно од поменутог језера и око 70 метара ниже од њега, протичући у горњем дијелу тока кроз шумовите терене Трескавице. Једна од природних атракција је

[4] Узводно од ушћа Храсничког потока, пролазећи кроз село Годињу ријеку зову и Годињски поток.

водопад Скок, најснажнији у прољеће када поред киша дотиче сњежница са врхова Трескавице. Стропоштавајући се са висине 35–40 m водопад у својој околини ствара густу водену измаглицу распршивајући своју снагу у ситне водене капљице настале ударом водне масе о стијене у подножју.[5] Храснички поток у горњем току одликује велики пад са израженом вертикалном ерозијом и корито пуно комада откинутих стијена које вода у вријеме поводња носи у ниже крајеве. Нешто положенија линија талвега је на дијелу око 3 km од извориштa (подручје висине око 1200 m), када поток протиче проширењем код планинарског дома „Суставац“, да би након тога поново имао стрми пад, све до уласка у село Турове. Из правца Палежа притичу Мутни поток, Крагујевац, Усјелине и Бољеновац. Након нешто више од 6 km тока и веома високих 94,3 m/km просјечног пада Храснички поток се код села Турови, на око 900 m, улијева у Жељезницу. Око ушћа је изградио пространу дилувијалну, пјесковито-шљунковиту терасу дебљине 8 метара.

Жељезница је до саставака са Храсничким потоком током цијеле године бистра, што се не може рећи за Храснички поток који у вријеме поводња еродира знатну количину материјала захваљујући нешто већем удјелу црвених пјешчара унутар сливног подручја. У долинама оба потока, узводно до саставака, могу се срести рестауриране старе воденице које су некадашњи неимари градили користећи висок пад и енергију воде за мљевење житарица. Након ушћа Храсничког потока Жељезница улази у мање проширење код села Турови а недуго затим у издужену трновску котлину. Просјечан ријечни пад на овој дионици задржава високе вриједности (21,8 m/km) јер ријека на дужини од око 5,5 km савлађује висинску разлику око 120 m.

Добропољска ријека или познатија као Бистрица мањим дијелом свог тока опасује Трескавицу са истока. Улива се у Дрину код Брода, око 4 km од Фоче. Дуга је око 40 km. Извориште јој је на 1230 m а ушће на 400 m, тако да укупан пад износи 830 m, а просјечан 20,75 m/km.

Ријека Љута са запада дијели Трескавицу од Височице. Изворишна челенка јој се налази западно од Барица (2079 m) и осталих врхова Трескавице, на око 1550 метара. Ушће у Неретву јој је на око 550 m тако да укупан пад износи 1000 m. Скоро цијелом дужином (око 34 km) протиче кроз клисуру усјецајући још неусаглашени профил. Просјечан пад ове ријеке износи високих 29,4 m/km што свједочи о њеном планинском карактеру.

[5] Надморска висина врха водопада је око 1450 m. У близини се налази планинарски дом ПД „Рунолист“ из Трнова са погледом на овај прелијепи водопад. Током касног љета водопад пресушује.

Језера на Трескавици

На Трескавици егзистирају четири већа језера[6], формирана у котлинама на контакту верфенских пјешчара и кречњака. Према већини аутора, настали су током плеистоцене глацијације и представљају типичне примјере циркних језера познатих под називом „горске очи“. То су: Велико, Црно, Бијело и Платно језеро. Језера губе воду преко бројних понора а подземним отицањем поново се на површини појављују у виду неколико извора формирајући Храснички поток (притока Жељезнице).

Котлина *Великог језера* смјештена је у крашкој удолини, између Ђокиног торња и превоја Шишан, на 1550 m надморске висине. Језерску депресију уоквирују обронци Великог Лупоча (1776 m) и Спасоваче на истоку, Главице (1973 m) на југу и Опаљеног кука (1977 m) на западу.

Према Цвијићу пречага Шишан је моренског поријекла као и околно земљиште, по физиономији благих нагиба, без и једног стрмог одсјека. Котлина у којој је језеро представља мањи, секундарни цирк на чијем дну се разликују два дијела: прибрежни, плићи, мјестимице обрастао травама и дубљи дио, дубине 3–4 метра. Са истока, из правца Платног језера, долази јак поток, просјеца моренске бедеме и улијева се у Велико језеро. По његовим странама се види да је моренски нанос дебео око 10 m (Михић 1984: 98).

На око 150 m од Великог налази се Платно језеро а од Црног језера на сјеверу одвојено је пречагом грађеном од верфенских пјешчара, релативне висине 200 m.

Морфометријске карактеристике језера током године варирају у зависности од доба године а вриједности из Табеле 1 се односе на октобарска водостања. Осцилације водостаја на Великом језеру могу се пратити према обалској линији а максимум износи око 0,65 m, у каснопрољетном периоду, када се нивална ретензија комбинује са крашком и максимумом падавина. Велико језеро има елипсоидан облик, на што указује батимеријски план и коефицијент разуђености који износи 1,2. Падови у језерском басену, према најдубљим изобатама готово су идентични изузев источних и сјеверних језерских обалних страна. Највећи падови забиљежени су на сјеверним странама језерске котлине и износе 6° 40'. Језерско дно је доста уравњено и падови не прелазе 4°. Провидост износи до 3 m а температура воде у октобру је 6,3° C (Спахић 2001: 52–53).

Загасито зелена боја воде потиче од зелених биљака које покривају језерско дно. Вода језера показује врло слабу киселу реакцију коју узрокују хемијске киселине (Михић 1984: 99).

[6] Понегдје се у литератури помиње и пето, Трокунско језеро, изнад села Дујмовићи. Такође, у мања језера спадају и Змијско, на Туров стану, на Спасовачи, Горње баре, Симовића бара и др.

Слике 5 и 6: Велико и Црно језеро (Фото: Драшковић 2008)

Црно језеро је смјештено сјеверозападно од Великог језера, на удаљености од око 700 m. Око њега се уздижу узвишења Љељен (1974 m) и Илијаш (1879 m) чинећи непосредну стрму обалу. Надморска висина Црног језера је 1675 m и хипсометријски је на 115 m више од Великог језера. Са три стране је опасано кречњачким странама изузев са југа гдје доминирају кластичне наслаге. Настанак котлине Црног језера углавном се објашњава глацијалном ерозијом али свакако су тектонски, крашки па и флувијални процеси имали удјела код формирања језерског басена тако да се с правом може говорити о полигенетском поријеклу.

Воду добија испод Љељена сублакустријским изворима, а отока му понире и тече подземно кроз кречњачку пречагу, да се на супротној страни јави као извор који притиче Великом језеру (Михић 1984: 101). Вода језера је тамнозелене боје, при облачном времену скоро црна због чега је језеро и добило име. Ова привидна боја потиче између осталог и због рефлекса црнозелених маховина са језерског дна. Према Спахићу (2001: 59–61), на истоку је прекривено барском вегацијом површине 6070 m², тако да је површина чистог водног огледала око 7710 m². Замочваривање са источне стране наставља се интензивно према западним дијеловима, тако да језеро, уз затрпавање колувијалним и пролувијалним седиментима пролази кроз фазу старости и полако ишчезава. Линија високих вода, која се може пратити на обали, указује на језерске осцилације које износе око 30 cm. Језерско дно је прилично равно са просјечним падовима од 4° 40'. Падови на странама језерског басена су највећи у његовим западним дијеловима и износе 25°. Посљедица овако великих падова језерског басена је стјеновита обала која слабо подложна лакустријској ерозији. Провидност језерске воде је велика па се у најдубљим дијеловима види језерско дно. Највећа дубина износи 3,7 m.

Платно језеро је најмање од трескавичких језера и налази се у непосредној близини Великог језера, на око 30 m релативне висине у односу на њега. Спада у групу проточних језера бистре воде и мале запремине. Снабдијева се изворском водом и отиче према Великом језеру.

Једино од четири језера не губи воду понирањем. Неправилног је облика са великим коефицијентом разуђености обалске линије и готово подједнаким падовима на обалама. Током зимског периода језеро потпуно затрпа снијежни прекривач. „Загађено је једним ниским моренским бедемом. Вода је бистра, зелене боје а дно запуњено пепељавим, пјесковитим фрагментима који одговарају најситнијем глечерском муљу“ (Михић 1984: 105).

Четврто трескавичко језеро је *Бијело*, на око 1,33 km југозападно од Великог. Налази се на највећој надморској висини у односу на остала три језера, на 1697 m. Карактеристична бијела боја воде потиче од свијетлих пјешчарских наноса којима је прекривено његово дно. Попут Платног и ово језеро током зиме бива потпуно затрпано снијежним наносима. На језерским обалама нема трагова високих водостаја на основу којих би се могле одредити осцилације језерског нивоа.

Процеси еутрификације су врло интензивни на југоисточном дијелу језера а захваљујући малој запремини воде и све већим отицањем кроз понор, језеро се налази у завршној фази постојања. Од укупне површине језерског дна (8170 m^2) без барске вегетације се налази само 2850 m^2. Током љета се исушује 1240 m^2, док се под барском вегетацијом налази још 4080 m^2 језерске котлине (Спахић 2001: 64).

Табела 1: Морфометријске карактеристике трескавичких језера

Језеро	Површина (m^2)	Запремина (m^2)	Макс. дубина (m)	Надморска висина (m)
Велико	34 900	69 521	4,9	1550
Црно	13 780	16 221	3,7	1675
Бијело	8 170	1 917	0,8	1697
Платно	1 930	1 323	2,0	1580

(Извор: Спахић 2001: 52–65)

Котлина Бијелог језера смјештена је на крају Николиног ждријела које, према Цвијићу и Милојевићу, представља фосилизовани цирк. Околни врхови су највиши на Трескавици: Ђокин торањ (2086 m), Пакиљеш (2070 m) и Клекова главица (2000 m).

Трескавичка језера су у фази ишчезавања. Дубина Великог језера се смањује што се види из старије литературе према којој је највећа износи 5,9 m (Поповић 1935), потом 5,3 m (Михић 1984) до новијих података који износе 3,7–4,9 m (Спахић 2001).

Порибљавање трескавичких језера вршено је неколико пута али због сурових зимских услова и залеђивања, рибе има само у Великом језеру.

Биодиверзитет

Трескавица је обрасла густим четинарским и листопадним шумама. Око 70% територије Туровске Трескавице обрасло је густом шумом, док је тај проценат у Калиновачкој Трескавици испод 50%. Планинске рудине одликују се бујном травнатом вегетацијом. Још је Јован Цвијић својевремено писао да је сва Туровска Трескавица шумовита и да је нарочито обрасла смреком, јелом, омориком и бором, буквом, јавором и лијеском. Карактеристике шумске вегетације на Трескавици илуструје податак да се могу срести стабла јавора пречника преко два метра и висине преко 40 m, стара и по 500 година.

Најнижу степеницу вегетацијске зоналности чине заједнице храста и граба, затим шуме јохе, првенствено уз водотоке, а знатан дио овог појаса обухватају мезофилне ливаде. Од ниске шумске флоре доминира једић, бреберина трава – шумарица, вратић и божурак.

Вишу зону представља буково-јелова шума, која заузима велики монтани појас Туровске Трескавице заступљен између 1100–1500 m.

Заједница буково-јелове шуме завршава се на подручју Козје луке. У правцу запад-југозапад од Козје луке према Шишану и Црном језеру наставља се спрат букве и смрче, потом долази до субалпијске букве, а у енклавама се јавља клековина бора. Сливови трескавичких језера су углавном обешумљени. Једини изузетак чине источне стране слива Великог језера, гдје се налази енклава субалпијске букве. Ова заједница се развила на педолошком супстрату рендзина на доломиту, киселим, смеђим и илимеризованим земљиштима (Спахић 2001: 50). У вишем дијелу овог појаса распрострањен је, на мањем простору, и црвени јавор (*Acer aptusatu*).

У највишој шумској зони заступљени су четинари са доминантном смрчом (*Picea eksceles*) а на горњој граници шума је појас клековине. Пашњаци доминирају на висинама преко 1500 m. Трескавица је пуна љековитог биља, некима је то додатни извор прихода. Од планинског цвијећа ту су јаблан (*Trelius europeeus*), шумарика (*Varatrum album*), енцијан (*Gentiana dinarika*), на влажном тлу око језера расте ријетка и лијепа орхидеја (*Orvhis bosniaka*), у близини сњежника расту звончићи и љубичица.

Примарни чинилац за процес образовања тла на планинама је матична стијена. Од земљишта доминирају црнице и рендзине и то у зони 1300–2000 m, док на нешто нижим подручјима има и смеђих земљишта. На платоима, преко кречњака и доломита, готово редовно леже иловаче, црвенице и глацијални грубо кластични материјали.

Антропогене вриједности

Најзначајнију материјалну оставштину Трескавице представљају стећци којих на планини и подножју има 1500. Споменимо Гвозно поље у ком се налази некропола (Градац) са интересантним облицима (слика 2). На стећцима су уклесани цртежи змије, штита са руком, на неким положен крст, а има и споменика у облику каменог крста. Стећке налазимо и на простору Барица (Кадрић 1987: 26).

Од планинарских објеката на Трескавици познат је био планинарски дом „Јосип Сигмунд Пепо“ на Козјој луци, који је девастиран током посљедњег рата и више није у функцији. Био је један од најпознатијих планинарских домова у бившој Југославији (изграђен 1952. године), са 18 соба и 60 лежајева. Налази се на 1510 метара висине у изузетно лијепом природном окружењу крашке удолине. Два дома су тренутно у функцији: планинарски дом на Суставцу и недалеко од њега новоизграђени дом планинарског друштва „Рунолист 05“. Дом на Суставцу има капацитет 15 кревета и још 15–20 у бунгаловима. Налази се на веома лијепом пропланку поред Храсничког потока. Такође, и дом „Рунолист“ има двадесетак лежајева, на одличној је локацији, на путу према језерима, недалеко од водопада Скок.

Закључак

Трескавица је засигурно једна од најљепших планина Босне и Херцеговине. Ипак, о њој се мало зна, вјероватно јер је остала у сјени славе сарајевских олимпијских планина. Позната по планинарењу и излетничком туризму, посебно у љетном периоду када бројни љубитељи природе маркираним стазама обилазе њена језера, потоке, врхове, видиковце и одморишта. Као најважнији природни потенцијали издвајају се хидрографски објекти, прије свега језера, потом биодиверзитет односно бујна и разноврсна вегетација. Добар географски положај обезбјеђује јој близина главног града БиХ и фреквентна путна комуникација на ободу планине. Ипак, за озбиљнији развој туризма неопходна су улагања, превасходно у изградњу прилазног асвалтног пута долином Храсничког потока, од села Турови према планинарским домовима. Обнова дома на Козјој луци, само 1 km удаљеног од Великог језера и 1,5 km од Црног језера свакако би представљала корак напријед за све љубитеље природе.

Број посјетилаца Трескавице сигурно би био већи да није још увијек присутног страха од мина које су зарађене стране постављале током протеклог рата. Такође, у посљедње вријеме све интензивнија илегална сјеча шуме пријети да оскрнави несвакидашњу љепоту ове планине. Посјетиоци планине се све више жале да механизација за извлачење балвана од

питомих планинских путева ствара блатне каљуге. То треба зауставити што прије како би овај бисер природе остао такав и за будуће генерације.

Литература

Бушатлија 1977: I. Bušatlija, Visoke planine, *Geologija BiH, knjiga III*, Kenozojske periode, Sarajevo: Geoižinjering, 241–246.

Чичић и др. 2003: S. Čičić, M. Bašagić, F. Skopljak, Geološki sastav i tektonika terena okoline Sarajeva, Sarajevo: *Geološki glasnik*, knjiga br. 35, str. 5–59.

Драшковић 2011: Б. Драшковић, *Хидролошке карактеристике сарајевске котлине*, докторска дисертација, Пале: Филозофски факултет Пале.

Ђуг и др. 2008: S. Đug, N. Drešković, A. Hamzić, *Prirodna baština Kantona Sarajevo*, Sarajevo: Kantonalni zavod za zaštitu kulturno-historijskog i prirodnog naslijeđa Sarajevo.

Јовановић и др. 1972: R. Jovanović i dr., *Hidrogeološka studija Sarajevskog polja*, Sarajevo: Zavod za inžinjersku geologiju i hidrogeologiju Građevinskog fakulteta.

Јосиповић 1969: J. Josipović, Hidrogeološke karakteristike šire okoline Sarajeva, Sarajevo: *Geološki glasnik* br. 13.

Кадрић 1987: Š. Kadrić, Treskavica – planinarski vodič, Savez organizacija za fizičku kulturu Univerziteta u Sarajevu, Tuzla: IGTRO „Univerzal“.

Љешевић М. 2000; *Животна средина – теорија и методологија истраживања*, Београд: Географски факултет.

Михић 1984: Lj. Mihić, *Treskavica – biser prirode*, Kalinovik i Trnovo: SOUR APRO-HERCEGOVINA.

Поповић 1935: J. Поповић, *Кроз планине Босне и Херцеговине*, Сарајево: Издање планинарских друштава у Сарајеву.

Рокић 1989: Lj. Rokić, *Uloga i značaj inženjerskogeoloških modifikatora na inženjerskogeološke odlike terena Srednje Bosne*, Sarajevo: Zavod za geotehniku i fundiranje Građevinskog fakulteta u Sarajevu.

Спахић 2001: M. Spahić, *Prirodna jezera Bosne i Hercegovine – limnološka monografija*, Tuzla: Harfo-graf.

Соклић 1977: I. Soklić, Sliv rijeke Save, *Geologija BiH*, knjiga III, Kenozojske periode, 247–258, Sarajevo: Geoinžinjering.

Ждрале 2009: Г. Ждрале, *Географски основи заштите животне средине и могућност туристичког активирања општине Трново*, магистарски рад, Пале: Филозофски факултет.

<https://maps.google.com/>.

Драгица М. Живковић*
Универзитет у Београду
Географски факултет Београд
Катедра за картографију
Александар Ђ. Ваљаревић
Универзитет у Косовској Митровици
Природно-математички факултет
Одсек за географију

DOI 10.7251/ZRNSFFP09151133Z

Оригинални научни рад

КАРТОГРАФИЈА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА

Увод

Глобализација потиче од енглеске речи „the glob“, што значи Земља, упућујући на слику света као заједничког простора, у коме се, занемарујући географске дистанце, нити међусобно плету огромном брзином захваљујући технолошком напретку. Као таква, она утиче на поимање простора, концептуализована као процес повезаности и међузависности територија (Newman, Kliot 2000). Глобализација је процес који се истовремено односи на смањивање света и интензивирање свести о свету као целини, упућујући на слику света као заједничког простора у коме су испреплетени технолошки, политички, економски и еколошки елементи. „Глобализацију можемо дефинисати као процес економског, политичког, социјалног и културног деловања на наднационалном нивоу, који на глобалном нивоу мења устаљене политичке, привредне, социјалне и културне односе. Битна детерминанта овог процеса је технолошки развој, који омогућава просторно и временско смањивање света“ (Глигорић 2007).

Нове технологије изузетно агресивно свакодневно се развијају. Продирући у све области живота, омогућавају да се читав свет све више повезује, и у будућности ћемо сви, на један начин, бити умрежени. Велики напредак остварен у средствима комуникације, започет проналаском оптичког кабла (1961), резултирао је појавом Интернета, глобалне компјутерске мреже (средином деведесетих година). Интернет се реализује кроз бројне сервисе, омогућујући комуницирање у реалном времену на великим дистанцама, губљењем временске празнине у комуникацији на даљину.

Картографија и глобализација

Глобализацију света најавило је Гутембергово откриће штампарије, а у правом смислу она је почела великим географским открићима крајем 15-ог и почетком 16-ог века. Угледни месечни француски часопис „Le

* dragica@gef.bg.ac.rs.

Monde diplomatique“ издао је 2006. године прво издање „Атласа глобализације“, 234 карте и графикона. Атлас се састоји из пет поглавља, изабраних да би се описао начин организације света и актуелних проблема. У уводу главни уредник истиче важност карте и картографских прилога, као и човекову „глад“ за хегемонијом, истичући то реченицом „човек је измислио карту да би могао држати свет у својим рукама“ (L’ Atlas du Monde diplomatique).

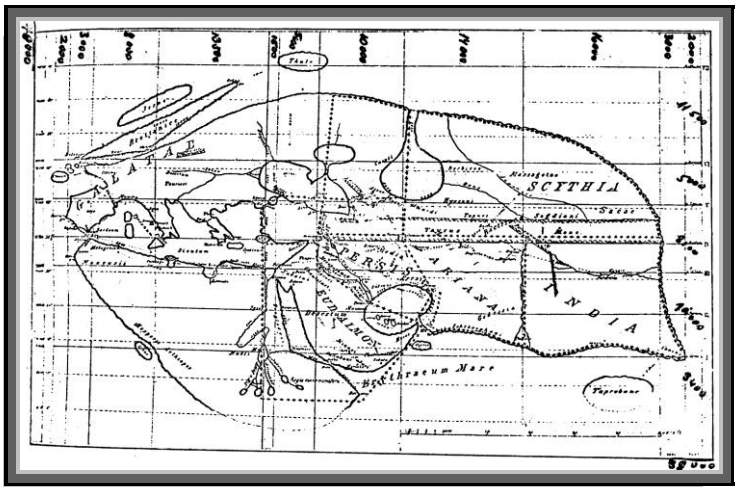
Однос картографије и глобализације може се сагледати кроз глобалну слику света, картографску комуникацију и геовизуелизацију.

ГЛОБАЛНА СЛИКА СВЕТА

Карта 1. Глобална слика света (www.serbiamap.net)

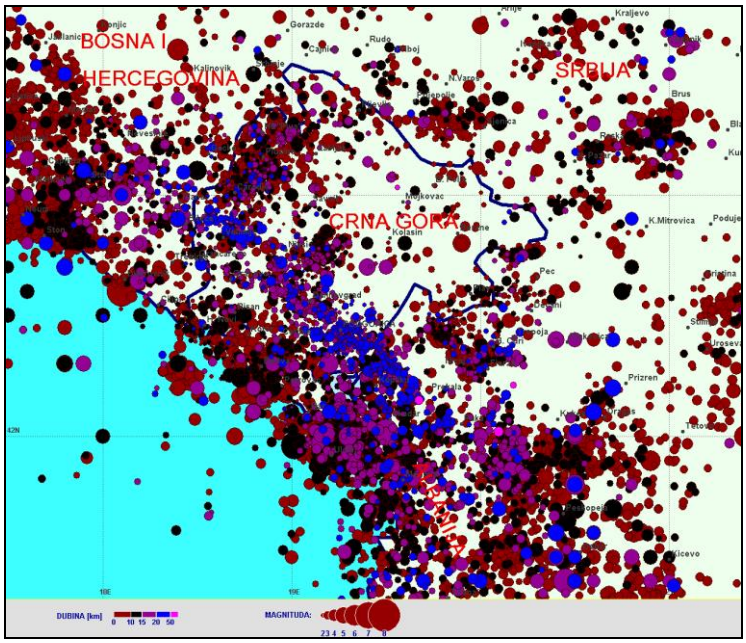
Своја првобитна сазнања о простору човек је изразио кроз слику. Као свесно биће, одувек је имао потребу да прикаже простор и предмете, појаве и процесе кроз препознатљиву слику (карта 1). Према дефиницији Ричарда Хартшона, „задатак географије је осигурати тачан, организован и рационалан опис и интерпретацију различитих обележја Земљине површине – фиксирати локацију коју проучавамо, фиксирати је од других појава, ефективно и економично приказати“. То је најсвеобухватније могуће помоћу карте. Чувено Ератостеново дело „Географија“ обухватило

је подробно описивање тада познатог дела копна и његову карту (слика 2) (в.: Салишчев 1951).



Карта 2. Реконструкција Ератостенове карте света из III в. пре н.е. (Петерца и др. 1974)

Глобализација се може сагледати и на регионалном нивоу. На пример, сеизмичност Црне Горе карактеришу бројна аутохтона сеизмичка жаришта, повезана са сеизмичким зонама целог западног Балкана (слика 3). Као последица геодинамичких процеса, највећи део јужног Јадрана и значајан део јужних Динарида били су погођени бројним земљотресима. Карактер и интензитет сеизмичких активности на простору јужних Динарида јасно изражава карта епицентара земљотреса који су се догодили током последњих пет векова. Карта указује да се на великом делу територије Црне Горе генеришу земљотреси велике јачине (www.mup.gov.me).



Карта 3. Карта епицентара свих документованих земљотреса у периоду од 15. до века до краја 2005. године на простору Црне Горе и непосредне околине (www.mup.gov.me)

Картографска комуникација

Картографска комункација веома је сложена. Људи су различито интерпретирали и изражавали сагледавање свога окружења путем симбола и знакова. Целокупан човеков живот, од праисторије до савремене цивилизације, одвија се уз помоћ знакова. Картографска комуникација представља интеракцију путем знакова, повезаних у системе, чинећи картографски језик. Карте су резултат географског истраживања стварности представљеног картографским језиком као средством преноса информација, разумљивих свима. Карта као просторни модел, суштински је информациона творевина. Објективна истина је конкретан геопростор, а реалан модел је карта. Картографски модели геопростора омогућавају истраживање предмета, појава и процеса, њихове међусобне везе, утицаје и закономерности, визуелизацију апстракција, прошлих, садашњих и будућих стања картираних елемената.

Језик, као начин комуницирања, одувек је био један од највећих феномена човековог живота. Човек је, као друштвено биће, осећао потребу да изрази своје мисли, осећања и сазнања, да усмено или писмено нешто саопшти, да прими одређене поруке и да их пошаље другом. Картографски језик јесте универзални језик, а картирање је један од најзначајнијих

начина комуницирања. Картографска комуникација обухвата разноврсне облике размене информација. У зависности од степена развоја друштва, разликовао се и процес комуникације. Карте истог предела, обале Бафинове земље, које су урадила два Ескима, независно један од другога, задивљују детаљима приказа и слагањима у основним цртама. Њихов значај јесте у томе што су веома сличне са данашњим картама, произведеним савременим техничко-технолошким методама (Салишчев 1951). Савремени развој комуникационих технологија омогућио је бржу и интензивнију продукцију и репродукцију информација. Развојем рачунарских мрежа и виртуелним комуницирањем повећава се ширина и пропусна моћ комуникационих канала, односно повећава се количина информација и број корисника информација.

Геовизуелизација

Глобализација није један процес, то је низ неуједначених, противречних („супротносних“) процеса који се тичу политике, културе, економије и технологије, са највећим утицајем иновација на пољу система комуникације (в.: Gidens 2005).

Папирнате карте преносиле су информације о простору, али њихова статичност и немогућност интеракције ограничавале су њихов комуникациони капацитет. Савремени развој рачунарски засноване географске визуелизације омогућио је разумевање комплексног и мултивалентног геопростора. Визуелизација значи учинити нешто видљивим. Учинити видљивим геопростор, одувек је био посао картографа.

Визуелизација је трансформација података у слике. Кремптон (Crampton 2001) користи термин „географска визуелизација“ коју дефинише као „моћ карата да истражују, анализирају и визуелизују просторне скупове података, како би се боље разумели просторни обрасци“. Геовизуелизација се може схематски описати кроз три основне карактеристике: висока интерактивност, висока експлоративност и индивидуално коришћење. Савремени хардвери и софтвери променли су захтеве према карти. Дигиталне карте не приказују само простор у одређеном временском пресеку, већ и динамику и интеракције картираних показатеља. Технике геовизуелизације омогућавају кориснику издвајање и истраживање огромне количине информација, спровођење обимних измена приказа података, различите углове посматрања, промену услова, који омогућују упоређивање битних чињеница, сагледавање међусобних релација и карактеристика елемената геопростора.

Интерактивност на Интернету (Web map) омогућила је појаву великог броја нових алата, апликација, карата и других видова геовизуелизације. Број дигиталних карата које је интернет портал *MapQuest* произвео 2001. године, премашује број карата било којег

издавача у историји картографије (Peterson 2004). Пример интерактивности представља *Google maps*, активан од 2005. године. Он нуди опцију API (Aplication Programming Interface - интерфејс за апликативно програмирање), која омогућава корисницима директан приступ базама података и стварање нових софистицираних апликација (Dodge, McDerby, Turner 2008). Поред *Google maps*, који је најпопуларнији, на Интернету се могу пронаћи и други извори података и апликација, који нуде сличне могућности. *Google Earth*, који се такође појавио 2005. године, представља велики напредак у сфери географских информација. *Google Earth* јесте програм који омогућава виртуелни 3D приказ Земљине површине, свемира и од 5.0 верзије и мора. Приказ је створен од много различитих сателитских слика које нису из стварног времена, него су накнадно спојене. Будућност развоја геовизуелизације подразумева формирање више интегрисаних Digital Earth сервиса, даљи развој 3D ГИС-а, омогућавање праћења промена у реалном времену, итд. (Craglia, Goodchild 2008).

Закључак

Информације које садрже карте могу се превести на друге језике, што омогућава многоаспектност њиховог коришћења и укључивање у друге системе наука. Развој електронских медија снажно је утицао на глобалну свест, идеју глобалне заједнице и компресију времена и простора од шездесетих година до данас. Геовизуелизација је уопштенији појам од картографске визуелизације јер се карта сматра превише ограниченим појмом за нове могућности приказа просторних података (перспективних приказа, фотографија, анимација итд.). Процењује се да данас 80% свих дигиталних података који се генеришу у свету имају неки облик просторних односа, на пример географске координате, адресе, поштански број. То омогућава интеграцију различитих врста геоподатака. Геовизуелизација је омогућила прикупљање великог броја података, новим могућностима њиховог презентовања, реалнијег приказа простора. Свеобухватношћу довела је до глобализације, претворивши планету у „глобално село“. Глобализација је доминантан појам и процес који има корене у прошлости, са реалним изгледима да обележи и овај век. Ентони Гиденс каже „термин глобализација је дошао ниоткуда да буде свуда“.

Литература

Newman, Kliot 2000: D. Newman, N. Kliot, *Geopolitics at the End of the Twentieth century, The Changing World Political Map*, London-Portland: Frank Cass.

Глигорић 2007: Т. Глигорић, „Особине народа“, Бања Лука: *Бина*, 95.

Hartshon 1959: R. Hartshon , *Perspective on the nature of geography*. (Monograph series), Chicago: Rand McNally, Association of American Geographers.

Петерца и др. 1974: Н. Радошевић, С. Милисављевић и Ф. Рацетин, *Картографија*. Београд: Војногеографски институт

Салишчев 1951: К. А. Салишчев, *Основи науке о картографији*, Историјски део, Београд: Савет за енергетику и екстрактивну индустрију владе ФНРЈ.

Gidens 2007: E. Gidens, „Odbegli svet: kako globalizacija preoblikuje naše živote“, y: *Sociologija*, Vol. XLIX , N° 3 , Beograd: Stubovi kulture, 284.

Crampton 2001: J. Crampton, „Maps as social constructons: Power, communicaton and visualization“, *Progress in Human Geography*, 25 (2), 235-252.

Peterson 2004: M. P. Peterson, „The development of map distribution trought the Internet“, Proceedings of the 20th *International Cartographic Conference*, Vol. 4, 2306-2312.

Dodge, McDerby, Turner 2008: M. Dodge, M. McDerby and M.Turner, „The Power of Geographical Visualizations”, in: *Geographic Visualization: Concepts, Tools and Applications*, John Wiley & Sons Ltd, 1-10.

Craglia, Goodchild 2008: M. Craglia, M. F. Goodchild, „What does Google Earth mean for the Social Science“, in: *Geographic Visualization: Concepts, Tools and Applications*, John Wiley&Sons. 11-23.

Секција за методику

Биљана М. Павловић*
Универзитет у Приштини
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Драгана Ј. Цицовић Сарајлић**
Универзитет у Приштини
Факултет уметности у Приштини – Звечан

DOI 10.7251/ ZRNSFFP09151143P

Стручни рад

ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ ПАТРИОТСКИХ ПЕСАМА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ[1]

Увод

Патриотизам је одувек сматран божанским осећањем у човека. (...) Има само два осећања која су два највиша духовна богатства, поред којих и најсиромашнији човек не може бити потпуно убог: то су патриотизам и вера. Ко воли своју отаџбину, он живи у широком простору, на великом сунцу, у великој заједници, као што човек који искрено верује у Бога никада није сам ни безнадежан (Дучић 1998: 102).

У раду се говори о заступљености српских патриотских песама у основношколској настави музичке културе, и њиховом значају у националном васпитању ученика. Анализирају се наставни планови и програми за музичку културу од 1. до 8. разреда и уџбеници музичке културе како би се утврдило које патриотске песме су предвиђене за обраду у настави. Уочава се недовољна заступљеност српских патриотских песама, и предлаже обогаћивање наставног плана и програма ширим избором песама ове тематике. Наводе се наслови патриотских песама, које се могу послушати на одређеним интернет адресама, и које се могу обрадити путем певања или слушања у настави музичке културе. Истиче се значај ових песама у ратним и судбоносним тренуцима кроз које је пролазио наш народ у прошлости, али и смисао њиховог неговања у временима мира и слободе. Посебна важност придаје се примени патриотских песама данас, у основним школама на територији Косова и Метохије, које треба да допринесу развијању и учвршћивању осећаја националног идентитета, као и моралној подршци српском народу на Косову и Метохији и његовом опстанку на овој територији.

---

* bilja.pavlovic@yahoo.co.uk
** dsarajlić@gmail.com.

[1] Рад је настао у оквиру пројекта III 47023 – *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција*, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Патриотско васпитање у настави музичке културе

Култ слободе, чојства и јунаштва одувек је присутан у српском народу. Говорећи о динарском типу људи, који преовладава међу србима, Јован Цвијић истиче да су патриоте, изузетно везани за своје националне претке, и да имају јако развијену националну свест. Према њему: „Национални морал и национална мисао наслеђе су дуге историјске прошлости; они су се учврстили као инстинкт који аутоматски одређује понашање сваког грађанина и читавог народа. Искрсне ли какав догађај, сваки динарски Србин зна шта треба да чини и чини то тачно; сви раде у највећој сагласности (...) За народну ствар сви подносе највеће жртве“ (Цвијић 1966: 368).

Патриотизам (*patria,* лат. – отаџбина, домовина) је осећање које се испољава као „емотивна и активна приврженост својој отаџбини, односно, као љубав и жудња према родном крају и као спремност за практично ангажовање и жртвовање у одбрани отаџбине“ (Енциклопедија 1978: 784). Патриотизам обавезује човека да штити и заступа интересе земље чији је грађанин. Патриотско васпитање, као облик друштвено-моралног васпитања односи се на „развијање патриотских осећања и ставова према својој земљи (отаџбини) и народу и идентификацију са њима“ (Јовановић 2005: 61). Оно се заснива на развијању сазнања о припадности одређеном народу (етничкој заједници), везаности за његову прошлост и садашњост, за његову културу и достигнућа у науци, техници и уметности (Круљ и други 2003). Развијање патриотизма, националног и културног идентитета, разумевање, очување и остваривање националних интереса, важни су циљеви националног васпитања. У остваривању циљева националног васпитања значајну улогу имају осећања, уверења, убеђења и ставови које код ученика треба развиајати. Само у јединству знања, осећања, уверења и убеђења „могу се формирати позитивни ставови ученика према националним и културним вредностима и подстицати њихова спремност за одбрану и развој националних вредности и интереса, а да се при томе поштују вредности и интереси других нација и заједница“ (Јовановић, Парлић 2010: 153). Према истакнутом педагогу Ушинском „љубав према домовини пружа васпитању сигуран кључ за отварање срца човековог, постављајући уједно снажан ослонац за борбу против штетних склоности“ (Николић, Јовановић 2005: 25).

Настава свих предмета предвиђених наставним планом и програмом у основној школи омогућава остваривање задатака националног васпитања и образовања, као што су: упознавање ученика са духовним, друштвеним, економским, научним, уметничким, културним достигнућима и вредностима свог народа; поштовање језика, обичаја, традиције, вере; развијање националних осећања и самосвести, вере у будућност и напредак земље, развијање патриотизма као и спремност за одбрану земље и народа.

На развијању патриотизма неопходно је радити од најмлађег основношколског узраста. Најважније државне симболе химну, заставу и грб, који симболизују државност, индивидуалност и суверенитет, деца треба да упознају већ у предшколском узрасту. У појединим земљама, ритуално подизање заставе и интонирање државне химне свакодневно претходе првом школском часу (Павловић 2007). Настава музичке културе, у корелацији са другим наставним предметима, може значајно да доприносе развијању и неговању патриотских осећања и свести, чиме реализујемо један од основних циљева националног васпитања. Чешки музички педагог Драгутин Блажек, који је током 19. века радио у Србији, као диригент и музички педагог (Блажек 1885), сматрао је да се српско родољубље најбоље може развијати певањем српских народних и родољубивих песама. У свом раду *Може ли музичка и певачка вештина народну свест да подигне* (Блажек 1886: 467- 470), Блажек говори о утицају музичке уметности на народну свест, постављајући питање може ли она подстицати патриотизам. Истичући чињеницу да музика и певање непосредно утичу на људска осећања, закључује да ове вештине исто тако могу пробудити и узвисити љубав према домовини.

Патриотске песме у настави музичке културе

Патриотске песме изражавају колективна осећања у којима доминира љубав према отаџбини, свом народу и слободи, и као такве снажно утичу на формирање националне и патриотске свести. Инспирисане су карактеристичним догађајима везаним за народну борбу, бунама и устанцима, припремама за одлазак у бој, победама. Многе песме посвећене су јунацима, народним херојима, чије је деловање допринело остваривању националних интереса, о којима је српски народ спевао најлепше епске и лирске песме. Говорећи о великом народном поштовању према српским националним јунацима, Јован Цвијић пише: „Сваки динарски сељак сматра националне јунаке као своје претке. Са дубоком националном и људском осећајношћу он мислима учествује у њиховим великим делима и у неизмерним патњама, махом хајдучким патњама, онима о којима песма казује. Он зна не само имена косовских јунака, већ исто тако и какав је ко био и које су му врлине и мане. Има крајева у којима чак осећају и ране косовских јунака“ (Цвијић 1966: 368).

Патриотске песме говоре о чежњи народа за слободом, о вери у народне снаге и спремности да се за слободу жртвује живот, о вери у лепшу будућност, у чему се огледа њихов огроман морално-васпитни значај. Оне одишу правдољубивошћу, слободољубивошћу и херојством, али и нежношћу и дубоком осећајношћу. У њима је исказано борбено одушевљење, радост и занос, пркос и бунт, бол и туга за рањеним или погинулим борцима. Мотиви патриотских родољубивих песама могу бити природне лепоте домовине, знамените личности из области уметности,

науке, или спорта, које су својим деловањем представиле наш народ у најлепшем светлу. Ове песме су изражене јасно, без алегорија и симбола. Њихов израз је непосредан, недвосмислен и прецизан.

У ратовима који су вођени на територији Србије, од Косовског боја, балканских ратова, Првог и Другог светског рата, па све до НАТО агресије 1999. године, родољубље се у нашем народу идентификовало с борбом против освајача и сновима о националној слободи и еманципацији. Из свих ових периода сачуване су родољубиве песме, народне и уметничке, које сведоче о великој љубави нашег народа према својој земљи, његовом јунаштву и пожртвованости у борби за слободом, очувањем свог националног идентитета, части, поноса и достојанства. Оне су биле нераздвојни пратилац и саставни део живота бораца. Својим пркосним, слободарским, родољубивим и хуманистичким тоном снажно су подизале моралну свест људи, јачале борбени дух и јединство, позивале на борбу за спас отаџбине. Говорећи о стању у земљи почетком Првог светског рата, бомбардовању Београда и осталим невољама које су задесиле српски народ, књижевник Коста Димитријевић, наводи: „Док су се владе и скупштина преселиле у Ниш, цела Србија кранула је у бој са оном познатом песмом *Хеј трубачу с бојне дрине, дед' затруби збор*" (Димитријевић 1971: 14). У ратним условима, овакве песме биле су моћно оружје и најјача покретачка снага која је борцима у најтежим тренуцима уливала самоувереност и веру у праведност националне борбе. Бодриле су и снажиле, ублажавале бол и глад. Настајале су спонтано, у свим приликама, као потреба да се саопшти и исприча неки догађај из борбе, да се доживљено каже, да се опише занос, срећа, усхићење, туга, бол, или да се саопшти нека важна порука.

Истичући изузетну стимулативну снагу патриотских песама, нарочито оних револуционарних, које су настајале током рата, књижевник Миливој Родић анализира феномен песме и људску потребу за певањем у најтежим ратним тренуцима: „Када се радује и пјева срећан, слободан и животом задовољан човјек, сасвим је природна и разумљива ствар. Али је тешко докучити праве разлоге и потицаје услијед којих пјева робијаш, тешко рањени борац и свеколики поробљени народ који је стављен пред велика животна искушења да уз натчовечанска одрицања и велике жртве брани своју слободу и част" (Родић 2005: 172). Размишљајући шта тако снажно мотивише човека да се поетски изражава на згаришту свога разореног дома*, над отвореном раком док сахрањује онога ко му је најдражи*, он поставља питање: „Да ли је то можда неки древни пагански обичај, нешто атавистичко, или неки посебан и редак нагон за самоодржањем?" (Родић 2005: 172). Закључује да се песма, у ратним условима, који снажно потресају биће човека, никада не јавља ради самог певања. Она је много сложенија и дубља друштвена, психолошка и стваралачка творевина. Према њему, „у ратним условима, онај обични, свакодневни говор постаје тотално превазиђен и неподесан за казивање значајних спознаја, збивања и доживљаја. Кад људе и народне масе захвати стање борбене екстазе, као

адекватан израз њиховог душевног расположења, манифестује се поетска реч. Борбено усталасане масе спонтано, *и право из груди*, пјевају о слободи и својој борби“ (Родић 2005: 173).

Литерарни текст патриотских песама додатно обогаћује мелодија, која појачава његову рецептивну и асоцијативну снагу. Енергичне су, полетне, наглашеног ритма, али има и оних које својим нежним и сентименталним тоновима побуђују најплеменитија и најдубља осећања према својој отаџбини. Јединством речи, мелодије и ритма, ове песме снажно делују на слушаоца, изазивајући осећање поноса, храбрости, одважности, привржености, узвишености, честитости, дужности, непоколебљивости, обавезе, солидарности, пожртвованости и изнад свега љубави према својој земљи и народу.

У периоду после Другог светског рата патриотизму се поклањала велика пажња на свим нивоима васпитања и образовања. Патриотизам је био основа васпитања социјалистичке омладине. Посебан значај „имао је жанр ‘масовне песме’, карактеристичан за период социјалистичког реализма, јер је одговарао тадашњем императиву за компоновањем и извођењем ’напредних’ дела ‘полетног, оптимистичког’ карактера инспирисаних домаћим фолклором и темама партијског и револуционарног култа, као одразом ‘друштвене стварности’ социјалистичког човека” (Арнаутовић 2012: 38). Ове песме имале су изузетну улогу у неговању југословенског социјалистичког патриотизма. Певале су се масовно, у готово свим приликама, док су у основним школама биле неизоставан део музичког репертоара.

У данашњем наставном плану и програму, за наставу музичке културе, није посвећено довољно пажње патриотским песмама, о чему сведочи анализа наставних планова и програма, изложена у наставку овог рада. Родољубиве, патриотске песме, могу бити основа повезивања многих предмета. Пре свега, могу послужити као спона између наставе српског језика и музичке културе, али се могу певати и слушати и на другим часовима. Кроз наставу природе и друштва историје и географије ученици упознају знамените и светле ликова из прошлости, сазнају о јунаштву и мудрости својих предака, упознају природна богатства и лепоту земље што доприноси развијању националног поноса. На настави природних наука ученици упознају истакнуте српске научнике који су допринели просперитету целокупног човечанства. На настави физичке културе упознају наше истакнуте спортисте. Расправљајући о неговању осећања националног поноса, музички педагог Драгутин Блажек истиче значајну улогу прослављених уметника, сматрајући да је „слава појединца – слава народа“ (Блажек 1886: 469). Многе народне и уметничке песме говоре о знаменитим Србима. Њих треба обрадити на настави музичке културе, а на часовима других предмета, ове песме могу да послуже као увод у причу о њима.

Анализа наставних планова и програма предмета Музичка култура од 1. до 8. разреда

У наставку ћемо анализирати наставне планове и програме за наставу музичке културе од 1. до 8. разреда, како бисмо утврдили које су српске патриотске песме предложене за обраду у настави. Од 52 песме, колико их је предложено за певање у првом разреду (Правилник 2004), само једна је са родољубивим садржајем, која истовремено има и верски карактер. То је *Светосавска химна*. За слушање је преложена 31 песма. Од тог броја две песме су патриотског садржаја: државна химна *Боже правде* и *Светосавска химна*.

Наставни план и програм за други разред (Правилник 2004) препоручује 51 песму за певање. Патриотске тематике су државна и светосавска химна. За слушање је предложено 27 песама, међу којима су такође наведене ове две химне. Од 20 песама које су предложене за рад са хоровима две су патриотске, а то су поменуте химне.

У наставном плану и програму музичке културе за 3. разред (Правилник 2005), од 34 препоручене песме за певање две су патриотског садржаја: *Боже правде* и *Светосавска химна*. Од 18 песама за слушање две су патриотске тематике – државна и светосавска химна. За хорско певање предложено је 20 песама, од којих су патриотске већ поменуте химне, које су предложене за певање и слушање.

Од 33 предложене песме за певање у 4. разреду (Правилник 2006), осим државне и светосавске химне, патриотског садржаја је песма *Домовина*. За слушање је предложено 11 песама. Три су патриотског садржаја: две химне које су већ предложене за певање и слушање, и песма *Српкиња*. За рад хорова предложене су 33 песме од којих су четири са патриотском тематиком: *Никола Тесла, Српкиња, Моја земља се слобода зове, Светосавска химна.*

Наставни план и програм за 5. разред (Правилник 2007) предлаже 21 песму за певање. Осим државне и светосавске химне, остале немају патриотску тематику. За слушање су предложене 4 песме, од којих су две химне.

У наставном плану и програму за 6. разред (Правилник 2008), предложено је 15 песама за певање. И у овом избору песама само две су патриотске – државна и светосавска химна. За слушање је предложено 8 песама домаћих аутора. Осим државне и светосавске химне, предложена је композиција *Марш на Дрину*, коју је компоновао Станислав Бинички. Текст који прати део композиције, написао је Милоје Поповић, 1964. године.

Наставни план и програм за 7. разред (Правилник 2009) препоручује 34 песме за певање. Поред државне и светосавске химне, још три песме носе патриотску тематику. То су: *Капетан Коча путује, Креће се лађа француска* и *Тамо далеко*. Предложено је 55 песама за рад хорова. Пет

песама су патриотске тематике: *Српски звуци*, *Боже правде*, *Химна Вуку, I свита из Србије*, *Ој, Србијо*.

За 8. разред предложено је 37 песама за певање (Правилник 2006). Поред државне и светосавске химне, препоручене су исте три песме, као у 7. разреду: *Капетан Коча путује*, *Креће се лађа француска* и *Тамо далеко*. За рад са хором, предложене су такође исте песме као за 7. разред. Анализом наставног плана и програма за предмет *Музичка култура* од 1. до 8. разреда утврђено је да је предложено укупно 277 песама за певање. Свега 6 песама имају патриотску тематику, то су: *Боже правде, Светосавака химна, Капетан Коча путује, Креће се лађа француска, Тамо далеко* и *Домовина*. Од 1. до 8. разреда предложено је укупно 99 песама за слушање. У овом избору, поред државне и светосавске химне, још две песме имају патриотски садржај: *Српкиња* и *Марш на Дрину*. За рад са хором предложено је 128 композиција. Осим државне и светосавске химне, 7 песама су са патриотском тематиком: *Српски звуци, Химна Вуку, I свита из Србије, Ој, Србијо, Никола Тесла*, *Српкиња*, *Моја земља се слобода зове.* Закључено је да у наставном плану и програму за наставу музичке културе, од 1. до 8. разреда, од укупно 504 песме, предложених за певање, слушање и за рад са хором, свега 14 наслова упућује на родољубиву, патриотску тематику.

Анализа уџбеника музичке културе

Анализираћемо уџбенике од 1. до 8. разреда издавачке куће *Завод за уџбенике и наставна средства*, да бисмо утврдили колико су у њима заступљене српске патриотске песме.

Уџбеник за 1. разред (Стојановић и други 2003) садржи 22 песме за певање. Овај избор песама не обухвата песме патриотске тематике.

Уџбеник за 2. разред (Стојановић, Васиљевић 2007) садржи 23 песме за певање, међу којима нема патриотских песама.

Уџбеник за 3. разред (Стојановић 2004) садржи 18 песама, од којих ни једна нема патриотску тематику.

Уџбеник за 4. разред (Стојановић, Протић 2004) садржи 38 песама које су предложене за певање. Међу њима се не налазе патриотске песме. Анализом уџбеника музичке културе од 1. до 4. разреда утврђено је да не садрже примере песама патриотске, родољубиве тематике, предвиђене за певање. У уџбенику за четврти разред предложена је једна патриотска песма – *Српкиња*, за слушање.

Уџбеник за 5. разред (Стојановић, Рајчевић 2009) садржи 39 песама. Две су патриотске: *Боже правде* и *Светосавска химна*.

Уџбеник за 6. разред (Стојановић, Рајчевић 2010) садржи 37 песама. Поред државне и светосавске химне, патриотску тематику имају две песме: *Српкиња* и *Играле се делије*.

Уџбеник за 7. разред (Стојановић, Рајчевић 2009) садржи 27 песама. Патриотски карактер имају државана и светосавска химна.

Уџбеник за 8. разред (Стојановић, Ћирић 2009) садржи 26 песме. Ни једна од наведених песама нема патриотску тематику.

Од 199 песама, колико их је предложено у уџбеницима музичке културе, од 1. до 8. разреда, издавача *Завод за уџбенике*, свега 4 песме имају патриотску тематику*: Боже правде, Светосавска химна, Српкиња и Играле се делије.*

Изненађује чињеница да уџбеници музичке културе од 1. до 4. разреда не садрже ни једну песму родољубиве тематике за певање, а није много боља ситуација ни у уџбеницима за старије разреде, где су поред химни, предложене само две песме. Изузетно оскудан избор патриотских песама у уџбеницима музичке културе и наставном плану и програму говори о немарност аутора наставних планова и програма, и уопште, немарности друштва, према овом жанру песама, изузетно важном и значајном за национално васпитавање младих.

У литератури постоји велики број родољубивих песама – текстова, које су писали наши истакнути песници. Неопходно би било заинтересовати музичке педагаоге и српске композиторе да стварају и пишу мелодије на такве текстове, примерене гласовним могућностима ученика основне школе, како би наставници имали шири избор патриотских песама за коришћење у основној школи. Од изузетног значаја и смисла је коришћење патриотских песама данас у основним школама на Косову и Метохији. Косово је у свести српског народа свето место, извориште националног духа и националних вредности. Мит о Косову, који чини основу српског националног идентитета (Базић 2012), посебно се негује у епским али и лирским патриотским песмама. Често опевавани елементи везани за Косово и косовски бој, који у колективном сећању нашег народа симболизује слободу, отпор туђину, неговање патриотизма, витештва и херојства, јесу Видовдан и божур. У наставку дајемо предлог патриотских песама са тематиком везаном за Косово, али и избор других родољубивих песама које могу да се певају и слушају у основној школи. Песме се могу пронаћи на следећим интернет адресама:

- *Косовски божури* http://www.youtube.com/watch?v=geiDaAsaaao
- *Метохијо моја* http://www.youtube.com/watch?v=Z_JGm7hcmEA
- *Ораховцу, рајска баштo*http://www.youtube.com/watch?v=-rw5GZ9obTo
- *Ђенерале, Ђенерале http://www.youtube.com/watch?v=U8reudT0-Y8*
- *Видовдане, мој очињи виде* http://www.youtube.com/watch?v=S2NbhpppDag
- *Црвен цвете* http://www.youtube.com/watch?v=ypM-3SdoXcE
- *Суза Косова* http://www.youtube.com/watch?v=9Zl30z1c_90
- *Онамо, намо* http://www.youtube.com/watch?v=74aKZNbtV68
- *Са Косова зора свиће* http://www.youtube.com/watch?v=UGSEVM0Q4Cc
- *Видовдан* http://www.youtube.com/watch?v=xm6PDu70Xb8
- *Химна косовских јунака* http://www.youtube.com/watch?v=v0Pwa-3YYQQ

- *Кнез Лазар http://www.youtube.com/watch?v=hbrW2_tJDWc*
- *Српкињица једна мала http://www.youtube.com/watch?v=GuNHxZTTdio*
- *Што ћутиш, ћутиш Србине тужни* http://www.youtube.com/watch?v=wliil-L1Hfc
- *Србијо, мајко*http://www.youtube.com/watch?v=Ty4WUgTiins
- *Песма о Србији http://www.youtube.com/watch?v=mnv2vHIrIKs*
- *Волимо те отаџбино наша*
- *http://www.youtube.com/watch?v=GV3LHCb7O7o*
- *Химна за живот Србије http://www.youtube.com/watch?v=RI69Ya0HIa0*
- *Востани Сербије* http://www.youtube.com/watch?v=zftmKLD3CnM
- *Ово је Србија* http://www.youtube.com/watch?v=QXdwa-FjnOc
- *У ранама на бојишту* http://www.youtube.com/watch?v=jTGnXVdp_ks
- *Седам сати удара* http://www.youtube.com/watch?v=4QmQMluDk34
- *Свети Сава* http://www.youtube.com/watch?v=1VX572HzdEM
- *Децу ти нећу опростити http://www.youtube.com/watch?v=BeMXZbqCi_c*
- *Песма о Новаку Ђоковићу*http://www.youtube.com/watch?v=TxmWDfJ0zHE

Закључак

Развијање патриотизма је један од важних задатака националног васпитања. У раду је разматрана заступљеност српских патриотских песама у основношколској настави музичке културе, и њихов значај у националном васпитању младих. Истакнута су гледишта музичких педагога који сматрају да се српско родољубље најбоље може развијати певањем родољубивих, патриотских песама. Оне доприносе формирању позитивних ставова према својој земљи, развијању осећаја припадности свом народу, љубави према њему, везаности за његову прошлост и садашњост, као и развијању осећања поноса, храбрости, одважности, узвишености, честитости, дужности, непоколебљивости, обавезе, солидарности, пожртвованости и привржености према својој земљи и народу. Говоре о чежњи народа за слободом, о вери у народне снаге и спремности да се за слободу жртвује живот, о вери у лепшу будућност, у чему се огледа њихов морално васпитни значај. Изузетно доприносе остваривању циљева националног васпитања.

Анализирани су наставни планови и програми за наставу музичке културе од 1. до 8. разреда, као и уџбеници музичке културе, са циљем да се утврди колико су у њима присутне песме патриотске тематике. Закључено је да су српске патриотске песме запостављене у наставним плановима и програмима и уџбеницима музичке културе у основној школи. Од 277 песама предложених наставним планом и програмом од 1. до 8. разреда, за певање, свега 6 имају патриотску тематику, то су: *Боже правде, Светосавака химна, Капетан Коча путује, Креће се лађа француска, Тамо далеко* и *Домовина*. Од 199 песама, колико их је предложено за певање у уџбеницима музичке културе, од 1. до 8. разреда, издавача *Завод за уџбенике*, свега 4 песме имају патриотску тематику*: Боже правде, Светосавска химна, Српкиња и Играле се делије.* Од 99 песама, које су

предложене наставним планом и програмом за слушање у настави, поред државне и светосавске химне, само две су патриотске: *Српкиња* и *Марш на Дрину*. Од 128 композиција, предложених за рад са хором, осим државне и светосавске химне, 7 песама су са патриотском тематиком: *Српски звуци, Химна Вуку, I свита из Србије, Ој, Србијо, Никола Тесла*, *Српкиња* (предложена је и за певање) и *Моја земља се слобода зове*. Дакле, у наставном плану и програму и уџбеницима музичке културе, од 1. до 8. разреда, предложене су 703 песме, за певање, слушање и за рад са хором. Свега 15 наслова упућује на родољубиву, патриотску тематику. То је изузетно мали број, у односу на друге жанрове песама заступљене у настави музичке културе. Имајући у виду огроман значај ових песама у моралном и националном васпитању ученика, сматрамо да је неопходно ревидирати наставни план и програм наставе музичке културе и допунити га ширим избором песама патриотске тематике. Наведен је списак песама које би требало уврстити у избор песама наставног плана и програма, што ће омогућити већу заступљеност патриотских песама у настави. У раду је указано на посебан смисао и значај коришћења патриотских песама у основним школама на Косову и Метохији, које ученицима треба да пруже моралну подршку, снагу и веру у опстанак српског народа на овим просторима.

Литература

Арнаутовић 2012: Ј. Арнаутовић, *Између политике и тржишта*, Популарна музика на Радио Београду у СФРЈ, Београд: Радио-телевизија Србије.

Базић 2012: Ј. Базић, Савремене рефлексије косовског мита, *Зборник радова,* Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Блажек 1885: Д. Блажек, *О напретку Словена у музици*, Нови Сад: Јавор, XII, 20.

Блажек 1886: Д. Блажек, *Може ли музичка и певачка вештина народну свест да подигне*, Нови Сад: Јавор, XIII, 15.

Димитријевић 1971: К. Димитријевић, *Јунаци српске трилогије говоре*, Београд: Индустродидакта.

Дучић 1998: Ј. Дучић, *Јутра са Леутара,* Београд: Дерета.

Енциклопедија 1978: *Општа енциклопедија*, Београд: Просвета.

Јовановић 2005: Б. Јовановић, *Школа и васпитање*, Београд: Едука.

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.

Круљ, Качапор, Кулић 2002: Р. Круљ, С. Качапор, Р. Кулић, *Педагогија,* Београд: Свет књиге.

Николић, Јовановић 2005: Р. Николић, Б. Јовановић, *Школска и породична педагогија,* Практикум, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу.

Павловић 2007: М. Павловић, *Српска знамења*, Звуци, боје, облици, Београд: Чигоја штампа.

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 2006: Правилник о изменама правилника о Наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник* бр. 9, 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.

Родић 2005: М. Родић, *Народна поезија револуционарних епоха као књижевни феномен*, Београд: Свет књиге.

Стојановић 2004: Г. Стојанивић, *Музичка култура за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Протић 2004: Г. Стојановић, В. Протић, *Музичка култура за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Васиљевић 2007: Г. Стојановић, З. Васиљевић, *Музичка култура за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Рајчевић 2009: Г. Стојановић, М. Рајчевић, *Музичка култура за 5. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Рајчевић 2009: Г. Стојановић, М. Рајчевић, *Музичка култура за 7. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Ћирић 2009: Г. Стојановић, Н.Ћирић, *Музичка култу ра за 8. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Васиљевић, Дробни 2009: Г. Стојановић, З. Васиљевић, Т. Дробни, *Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Рајчевић 2010: Г. Стојановић, М. Рајчевић, *Музичка култура за 6. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Цвијић 1966: Ј. Цвијић, *Балканско полуострво и јужнословенске земље*, Основи антропогеографије, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наташа М. Вукићевић*
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке

DOI 10.7251/ ZRNSFFP09151155V

Кратко саопштење

СЛОБОДНО ИЗРАЖАВАЊЕ МУЗИЧКОГ ДОЖИВЉАЈА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Увод

Настава музичке културе у основној школи неретко је „место“ првог сусрета детета са уметничком музиком и представља важан корак у формирању дечјег односа према музичкој уметности. С обзиром на то да је читав процес музичког васпитања и образовања усмерен ка разумевању музичког дела, за остваривање оптималних резултата и очекиваних исхода наставе, посебно је значајна улога учитеља/наставника у методичком приступу избору и артикулацији садржаја. Изграђивање критичког односа према музици је дуготрајан процес, који почиње подстицањем музичког доживљаја ученика, а све остале активности се надовезују и одвијају на његовим основама. Циљ и задаци наставе музичке културе такође су условљени музичким доживљајем - од развијања интересовања и љубави према музичкој уметности са аспекта *слушања, извођења* и *стварања музике*, до опажања естетских квалитета у музичком делу.

Садржаји програма музичке културе, у функцији приближавања музичке уметности ученицима, подељени су у више програмских целина а васпитно-образовни задаци наставе остварују се кроз сва подручја рада (Братић, Филиповић 2001). С једне стране, у реализацији садржаја у оквиру различитих области, увек се једна компонента издваја као доминантна:

- извођењем музичких игара, бројалица, свирањем на ритмичким музичким инструментима, првенствено се развија осећај за ритам и ритмичко кретање,
- на развијање креативности и стваралачких способности ученика најнепосредније утиче дечје музичко стваралаштво,
- музичка меморија се развија певањем песама по слуху и опажањем музичких феномена у слушаним композицијама,
- сазнајни процес у настави музичке културе одвија се континуирано у оквиру свих активности, али је стицање нових знања у највећој мери усмерено на област музичке писмености.

* vukicnatasa@yahoo.com

С друге стране, интензивирање музичког доживљаја заједнички је задатак свих области у настави музичке културе и представља основу целокупног васпитно-образовног рада у подручју музичког образовања ученика, од развијања њихових интересовања и стварања звучних наслага у фази пре музичког описмењавања до развијања естетске личности и формирања музичког укуса који ће утицати на однос васпитаника према уметности уопште.

Слободно испољавање музичког доживљаја ученицима у највећој мери омогућава област дечјег музичког стваралаштва, али је музички доживљај потребно интензивирати и у другим подручјима. У складу са захтевима програма и образовних стандарда који упућују на (већу) међусобну повезаност свих области „без којих квалитетно упознавање са музиком није могуће“ (Ивановић 2007: 8), у раду говоримо о изражавању музичког доживљаја ученика и са аспекта других области рада - слушања и извођења музике.

Музички доживљај са аспекта слушања музике

Слушање музике, у односу на друге области рада у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, обезбеђује комплекснији, целовитији музички доживљај јер ученици дело могу да сагледају са одређене „дистанце“. Иако би коначни исход слушања музике требало да буде стицање и примена одређених теоријских знања, у млађим разредима један од основних задатака слушања музике јесте подстицање емоционалног и естетског доживљаја. Ученици млађег школског узраста на основу индивидуалног музичког доживљаја препознају дело при поновном слушању, лакше уочавају елементе музичког израза - темпо, динамику, мелодију, карактер, и брже усвајају теоријска знања[1] о инструментима, врстама игара, извођачким саставима и др. Појмовно овладавање наведеним музичким елементима и феноменима подразумева даљу надградњу спонтаног музичког доживљаја до фазе у којој ученици препознају музичке елементе без повезивања са доживљајем и карактером композиције. У односу на компоненту која је у одређеном тренутку доминантна, да ли је то емоционални доживљај или мисаона активност, у настави се издвајају два приступа слушању музике, доживљајни и сазнајни, а њихова наизменична и интерактивна примена је једини пут који води ка свесном усвајању музичких знања и разумевању музичких појмова. „Теоријска знања поткрепљена искуством слушања музике, садржајно би обогатила процес перцепције и оспособила ученике за свесно и функционално идентификовање феномена музичке уметности“ (Станковић 2002: 102).

[1] Овде се под *теоријским знањима* подразумевају само елементарна знања предвиђена програмским садржајима.

Осим методичког приступа, на изграђивање музичког доживљаја утичу стварање атмосфере и припрема ученика за слушање, мотивација, избор композиција, као и повезаност свих наведених елемената.

Припрема за слушање музике зависи од избора композиције, задатка који се поставља ученицима и саме артикулације часа. Уколико је слушање музике заступљено у главном делу часа, као средство мотивације ученика првог и другог разреда у уводном делу најпогоднији су ванмузички садржаји - драматизације, литерарни текстови, слике. У зависности од узраста, индивидуалних музичких способности и предзнања ученика, може се организовати понављање раније наученог градива или певање научених песама које по тематском садржају и карактеру одговарају композицијама које ће се слушати у главном делу часа. Међутим, најзаступљенија наставна јединица у млађим разредима је *Обрада песме и слушање музике*, при чему се слушање музике реализује у завршном делу часа. У том случају, композиција коју ученици слушају требало би да употпуни музички доживљај песме коју су обрађивали у главном делу. Слушање музике представља завршну активност која повезује садржаје у уводном и главном делу часа и тематски заокружује час музичке културе.

Задаци који се ученицима постављају у овој области такође условљавају избор садржаја који ученике припремају за слушање музике. Мотивација ученика за изражавање под утиском слушане композиције, која искључује могућност усмеравања њиховог доживљаја и разговора о композицији, суштински се разликује у односу на припрему ученика за опажање музичких елемената у слушаној композицији или препознавање инструмената којима су, на пример, музички представљене животиње у познатом делу "Карневал животиња" Камија Сен Санса. Највиши ниво би, у овом примеру, представљао захтев да ученик повеже карактеристике инструмента са музичким изразом (музичким описом одређене животиње), односно да препозна везу између изражајних могућности инструмента и карактера композиције.

Избор композиција препоручених за слушање у млађим разредима основне школе прилагођен је узрасту ученика и њиховим могућностима перцепције музичког дела, али би учитељ требало да избор композиција прилагоди и *индивидуалним* музичким способностима ученика у разреду, њиховим интересовањима и претходном музичком искуству. Осим тога, предуго задржавање на спонтаном музичком доживљају музике, без аналитичког слушања, успорава или чак онемогућава процес разумевања одређеног музичког феномена. Слушањем вокалних композиција ученици ће лакше схватити уметничку поруку слушаног дела, али је за активно слушање музике и развијање ученикове способности аналитичког слушања боље на што млађем узрасту почети са слушањем инструменталних композиција. Наведена препорука да се на ранијем узрасту примени слушање инструменталних композиција нарочито важи за ликовно и литерарно изражавање под утиском слушане музике, јер би слушањем

вокалних композиција ученици били подстакнути да изразе тематски садржај уместо музичког доживљаја композиције.

У релевантној методичкој литератури у области наставе музичке културе за млађи школски узраст, наилазимо на два приступа слушању музике, глобално и селективно[2] слушање, који проистичу из природног тока развоја способности слушања музике и доминантне утицаја једног аспекта - емоционалног доживљаја или мисаоне активности ученика. С обзиром на то да је у првом и другом разреду доминантна доживљајна компонента, поменути аутори за овај узраст препоручују глобално слушање. Као што смо раније напоменули, на сваком часу су оба процеса присутна, без обзира на привремено истицање једног аспекта. Искључивост у погледу захтева у овој области рада дефинисаних кроз глобално слушање у супротности је са савременим тенденцијама образовања, које се односе на флексибилнији приступ организацији наставе. Под глобалним слушањем се подразумева слушање музичког дела у целини ради доживљаја слушане композиције и слободног изражавања општег утиска односно музичког доживљаја. Селективно слушање представља слушање композиције по деловима, са унапред постављеним захтевима који се односе на опажање елемената музичког израза посебно, препознавање средстава извођења или одређених делова композиције.

Међутим, и приликом селективног слушања музике и уочавања елемената музичког израза, нпр. темпа, динамике, мелодије, неопходан је целовит музички доживљај на основу којег ученици могу прецизно да одреде неки од наведених елемената. Ученици ће темпо композиције одредити у односу на њихов музички доживљај и музичко искуство, а исти принцип важи и за уочавање динамичких промена и нијансирања или препознавање карактера композиције на основу појединачних параметара. У почетном раду, када ученици музичке елементе препознају слушањем две контрастне композиције на истом часу, музички доживљај има примарну улогу, јер се мисаона прерада чулних представа одвија на неком од наредних часова слушања музике, кроз задатак да у конкретној композицији препознају дати елемент. Свесна мисаона активност која се у току слушања тада одвија представља виши ступањ развојног процеса сазнавања у музичкој настави. У случају слушања контрастних композиција, осим утицаја саме музике и претходног музичког искуства, ученици су изложени непосредном деловању друге композиције која појачава дејство изражајне карактеристике којом се контраст остварује (контраст у темпу, динамици, мелодијски или ритмички контраст, колористички контраст).

[2] Термине *глобално* и *селективно* слушање музике користи аутор Гордана Стојановић (1996) у књизи *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, а преузели су их и аутори Томислав Братић, Љубица Филиповић (2001) у приручнику *Музичка култура у разредној настави.*

Могућности изражавања музичког доживљаја у области извођења музике

Централно место и основу целокупног васпитно-образовног рада у настави музичке културе у млађим разредима представља певање песама. Певањем песама ученици развијају своје музичке способности, обогаћују свој емотивни и естетски доживљај музике, развијају своје креативне способности, стичу нова знања, креирају однос према вредним уметничким остварењима.

Избор песама врши се у складу са општим дидактичко-методичким и музичким захтевима и важно је да, пре свега, песме буду прилагођене психофизичком узрасту ученика, индивидуалним музичким способностима, музичким предзнањима и гласовним могућностима ученика. Основни критеријум у погледу музичких захтева, представља уметничка вредност песме.

Уколико се песма обрађује по слуху, примењује се уобичајени методски поступак: припрема ученика за певање (распевавање и стварање одговарајуће атмосфере), музички доживљај песме у интерпретацији учитеља, обрада песме по деловима и спајање у целину и изражајно дотеривање песме. У оквиру свих етапа одвија се рад на интензивирању музичког доживљаја, од тумачења литерарног текста до истицања улоге појединачних елемената и њиховог садејства у остваривању одговарајућег карактера и расположења.

Певање као облик активног музицирања подстиче и емоционални доживљај јер ученици на веселу песму реагују полетно, одлучна изазива снагу и покрет, сетна и нежна смирује и сл. У том контексту, поново истичемо значај повезивања предметних подручја и повезивања садржаја у области слушања и извођења музике, које доприноси трајности и функционалности знања ученика. Иако програмским захтевима није предвиђено објашњење утицаја појединачних музичких елемената на музички израз, ученицима се кроз област слушања музике, повезивањем одређеног музичког елемента са покретом, могу објаснити наведене музичке појаве/феномени. Аутор Емилија Станковић указује на могућност „да ученици покретима руку опишу смер кретања мелодије или да то учине покретима тела“, као и на улогу покрета приликом објашњења музичког метра, при чему „музику компоновану у парним тактовима можемо представити као „корачајућу“, „марширајућу“, „одлучну“, „статичну“...“ (Станковић 2002: 100), а троделни такт повезати са облим, кружним покретима. Уколико у области слушања музике применимо наведени методички приступ, можемо очекивати да ће емоционални доживљај ученика приликом певања одговарати музичком карактеру дате песме.

У последњој фази обраде песме – фази изражајног дотеривања, потребно је обратити пажњу не само на коректно певање мелодије и тачан изговор текста, већ и на естетске елементе: интерпретирање песме у

адекватном темпу, са одговарајућим динамичким нијансирањем, јасно и правилно изговарање текста, са правилним наглашавањем слогова и фразирањем. Изражајна интерпретација подстиче музички доживљај ученика, и обрнуто: различита интерпретација песме, између осталог, настаје услед различитог доживљаја. Често се на часу обраде песме по слуху занемарује последњи сегмент методског поступка – изражајно дотеривање песме, у случају када због лоше артикулације часа нема довољно времена, или се изражајно дотеривање песме поистовети са утврђивањем и применом групног и индивидуалног облика рада. Певање песме по групама и појединачно свакако треба примењивати, али након што сви ученици лепо и правилно науче текст, ритам и мелодију песме, дакле, након изражајног дотеривања песме. Лепим и изражајним певањем ученици обогаћују свој музички доживљај и тек тада, када ученици песму отпевају изражајно, можемо сматрати да су је у потпуности научили.

Други начин обраде песме у млађим разредима основне школе, обрада из нотног текста, почиње слушањем и доживљајем песме. Најпотпунији музички доживљај ученици имају када песму науче, а све претходне етапе обраде су у функцији подстицања музичког доживљаја. Њихов музички доживљај различит је у различитим фазама обраде, приликом анализе нотног текста или после изражајног дотеривања песме.

Свесна активност ученика у току обраде песме из нотног текста доприноси интензивирању музичког доживљаја, па је то још једна од функција коју има примена наведеног методског поступка. По препоруци већине истакнутих методичара, у наставној пракси усталио се следећи методски поступак обраде песме из нотног текста:

1. Слушање песме у наставниковом извођењу - музички доживљај песме;
2. Анализа нотног текста;
3. Извођење ритма песме на неутрални слог *ла* са тактирањем;
4. Читање имена нота солмизацијом:
   а) у слободном ритму,
   б) у одговарајућем ритму - парлато са тактирањем.

Пре преласка на следећу активност, након давања интонације, неопходно је ученике распевати у тоналитету песме.

5. Певање мелодије песме солмизацијом:
   а) у слободном ритму,
   б) у одговарајућем ритму са тактирањем;
6. Певање мелодије неутралним слогом *ла*;
7. Певање мелодије песме са текстом;
8. Изражајно дотеривање песме.

Поједини „прелазни“ поступци[3], као што су читање имена солмизацијом у слободном ритму (4а) или певање солмизацијом у слободном ритму (5а), у одређеним се случајевима могу изоставити приликом обраде песме, што зависи од музичких способности ученика, њихових предзнања, узраста ученика (да ли се песма обрађује у трећем или четвртом разреду када су ученици већ навикнути на устаљен редослед активности при обради песме из нотног текста), од мелодијских захтева или дужине песме. Уколико је песма једноставна по структури и садржају, након извођења ритма одмах се прелази на парлато, а затим и на певање песме солмизацијом у ритму са тактирањем.

Музички доживљај песме, као и осталих музичких садржаја, повољно утиче и на развијање музичке меморије јер ученици дуже памте нешто што им се допало, у чему су активно учествовали и уживали.

Свирање на дечјим музичким инструментима такође је значајна извођачка активност у настави музичке културе и од великог је значаја за развој осећаја за ритмичко и мелодијско кретање. Поред тога, као област рада у настави, свирање је веома занимљиво ученицима, а нарочито се препоручује на часовима утврђивања песама по слуху и из нотног текста, када треба додатно мотивисати музикалније ученике. Истовремено, свирање делује подстицајно за остале ученике, чије способности не долазе до изражаја приликом вокалног репродуковања. Хармонска пратња на мелодијским и ритмичка пратња на ритмичким инструментима интензивира музички доживљај песме коју ученици певају. Резултат рада у области свирања требало би да буде развој хармонског слуха ученика, њихових ритмичких способности, неговање равномерне ритмичке пулсације, али и остваривање васпитних задатака као што су развијање љубави према свирању и колективном извођењу, и, у том смислу, развијање личне одговорности појединца за успех читавог колектива, подстицање жеље ученика да (научи да) свира на различитим дечјим инструментима и др.

За успешну реализацију певања и свирања из нотног текста, неопходно је *познавање елемената музичке писмености*, под којима се у разредној настави подразумева усвајање основних појмова: звук, тон, линијски систем, виолински кључ, такт, основне ритмичке вредности, основне тонске висине, динамика, темпо, знаци за понављање. Све наведене музичке појмове усвајају на основу претходних звучних представа, музичког доживљаја и музичког искуства, а читав сазнајни процес у настави музичке културе се одвија истовремено са формирањем навика и развијањем музичких способности ученика. Као што смо у претходном поглављу нагласили, ученици знања стичу и утврђују реализацијом садржаја у оквиру свих области, посебно слушања музике.

[3] Поступци које смо назвали „прелазним“ у ствари представљају поједностављивање постојећих поступака (у тексту назначени под 4а и 5а) и примењују се само у посебним случајевима, у раду са ученицима којима је потребна додатна помоћ у савладавању песме.

Остваривање високог степена корелативности између различитих области један је од захтева образовних стандарда, који је наглашен дефинисањем захтева у једном домену (нпр. *Елементи музичке писмености),* кроз све области: *Музичко извођење, Слушање музике, Знање и разумевање* и *Музичко стваралаштво* (Ивановић 2007: 33).

Повезивање садржаја води ка бољем разумевању, а без разумевања нема ни свесне активности ученика, која је један од неопходних услова и примарних задатака наставе музичке културе. Иако на овом узрасту музичка писменост подразумева само усвајање елементарних појмова, међусобна повезаност и јединство свих области обезбеђује већу функционалност знања и могућност аперцепције музике.

Реализација *музичких игара,* које такође представљају вид музичког извођења, доприноси развоју говорних, музичких и моторичких способности и обједињује више естетских подручја; подразумева лепо певање, повезивање музике и покрета, складност покрета и креативан приступ избору начина интерпретације музичког садржаја, који може бити драмски, вокални, плесни, ритмички. Извођење појединих врста музичких игара јесте изражавање музичког доживљаја покретом (игре уз инструменталну музику), изражавање доживљаја музике пантомимом, глумом, плесом (музичке драматизације), док друга врста игара може имати одређени циљ и правила игре (дидактичко-музичке игре) и код ње је музички доживљај само основа за даљи рад и подстицање ученика на активно учешће у игри. У току обраде и извођења игара посебно треба обратити пажњу на истовремено поштовање музичких и играчких захтева. Наставник у току извођења игре, када ученици првенствено воде рачуна о покретима, корацима, правилима игре или другим играчким захтевима, мора подсетити ученике да обрате пажњу на лепо и изражајно певање како би се реализацијом игара остварио комплексан музички и естетски доживљај.

Музичко стваралаштво - слободно изражавање ученика

У настави музичке културе, поред слушања музике, дечје стваралаштво је најпогоднија област рада у којој ученици могу да искажу музички доживљај. Кроз разне облике стваралаштва подстичемо музичку машту, развој музичког мишљења и креативности ученика, а сва дела настала у процесу стваралачког ангажовања ученика имају велики педагошки значај. Дечје музичко стваралаштво јесте слободно изражавање музичког доживљаја средствима музичке уметности, али и свако стварање под утиском музичког дела; неки од облика стваралаштва представљају музички доживљај изражен средствима других уметности, као што су ликовно и литерарно изражавање под утиском слушане музике, о чему је већ било речи. Изражавање музичког доживљаја, у том случају, не треба да буде тумачење садржаја музичког дела речима, цртежом, сликом, већ

изношење унутрашњег, емотивног доживљаја које је музика покренула код ученика. Остали облици дечјег музичког стваралаштва, видови изражавања музичким мислима, ослањају се на претходна музичка искуства. Ученик мора имати комплетан музички доживљај дечје песме, развијен осећај за формално заокружење музичке мисли - каденце и врсте кретања мелодијске линије, да би осмислио тонове у мелодијској допуњалци или мелодију на задати текст.

Осим тога, као што напомиње Роџерс, а истиче и Богнар парафразирајући његово мишљење, важни предуслови за одвијање стваралачког процеса су слобода, прихваћеност, психолошка сигурност, разумевање и вредновање ученикових рада без укључивања спољашњих критеријума (Роџерс 1985: 270). „У почетку стваралачког чина јављају се доживљај, инспирација, идеја“ (Богнар, Матијевић 2005: 120), који имају карактер индивидуалног и субјективног. Слободно изражавање доживљаја јесте природна потреба детета, а музичко стваралаштво један је од непосредних видова његовог испољавања. Музички доживљај не може бити „погрешан“, доживљај је индивидуалан и јединствен а подстицање доживљаја је неопходно у процесу оспособљавања ученика за схватање уметничког дела, које није могуће остварити без сагледавања музичких феномена са свих аспеката - слушања, извођења и стварања. Стваралаштво је најосетљивије подручје у настави, где сваки неадекватан захтев или реакција наставника/учитеља на стваралачке продукте или сам процес стварања може створити одбојност ученика према стваралачким активностима и његово „затварање“ према свакој врсти креативног рада у настави, чак и у другим подручјима. Ова сфера наставног процеса јесте само један од сегмената континуираног рада на развоју креативних потенцијала и креативног мишљења ученика у основној школи, у чему се огледа не само васпитно-образовни, већ и друштвени карактер стваралаштва. Досадашња наставна пракса није показала повољне резултате у овој области рада, што говори у прилог критикама савремених дидактичара да је доживљајни аспект наставе неоправдано занемарен у васпитно-образовном процесу у уметничким подручјима (Богнар, Матијевић 2005: 116). С обзиром на то да су стваралачки радови ученика израз личног доживљаја односно продукт индивидуалног стваралачког чина и да је њихова вредност у верном и искреном „осликавању“ субјективног доживљаја, посебно важна компонента јесте анализа радова, без оцењивања и наметања шаблона. Добијање повратне информације о стваралачким радовима значајно је за даљи напредак ученика и представља подстицај за слободно изражавање у стваралачким и осталим музичким активностима у наставном процесу.

Уместо закључка

Имајући у виду упоредно одвијање музичког и општег развоја детета на млађем школском узрасту, различите реакције ученика на музички садржај и условљеност музичког доживљаја бројним факторима, у раду смо са методичког аспекта указали на значај раних и различитих музичких искустава неопходних за даљи музички развој. Повољне услове у настави можемо обезбедити обликовањем навике слушања музике, подстицањем слободног музичког изражавања и неговањем способности естетског вредновања музичког дела. Као што је Ксенија Радош истакла, рани музички доживљаји су важни за обогаћивање и мењање афективног реаговања на музику, а афективна је реакција, заједно са перцептивним, сазнајним, вокалним и психомоторним развојем једна од важних компоненти музичког развоја (Радош 1996).

Музички доживљај је основа рада у свим наставним областима и спона различитих активности ученика у настави музичке културе. У области извођења музике у млађим разредима, обрада нове песме почиње слушањем и доживљајем песме, а завршава се изражајном интерпретацијом којом се претходно стечени музички доживљај интензивира. Дечје музичко стваралаштво заснива се на слободном изражавању музичког доживљаја, стваралачких потенцијала и креативности. Процес сазнавања почиње у сфери доживљајног искуства, чијом се даљом мисаоном прерадом стичу трајна и примењива знања. Слушање музике јесте најсложеније подручје, у коме се одвијају сви наведени процеси - доживљај музичког дела, слободно изражавање доживљаја музичким средствима и средствима других уметности, примена стечених теоријских знања и постављање основа за изграђивање критичког односа према музичком делу и развијање способности естетског вредновања музике. Подстицање и интензивирање музичког доживљаја у настави кроз све наведене активности, заправо је одговор савременим захтевима образовног процеса који се односе на међусобну повезаност области рада у функцији упознавања свих димензија музике.

Литература

Богнар, Матијевић 2005: L. Bognar, M. Matijević, *Didaktika,* Zagreb: Školska knjiga.

Братић, Филиповић 2001: Т. Братић, Љ. Филиповић, *Музичка култура у разредној настави,* Јагодина-Приштина: Учитељски факултет у Јагодини, Факултет уметности у Приштини.

Васиљевић 2000: З. Васиљевић, *Методика музичке писмености,* Београд.

Ивановић 2007: Н. Ивановић, *Методика општег музичког образовања за основну школу,* Београд: Завод за уџбенике.

Мирковић-Радош 1996: К. Мирковић-Радош, *Психологија музике,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пожгај 1988: J. Požgaj, *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi,* Zagreb: Školska knjiga.

Роџерс 1985: K. Rogers, *Kako postati ličnost,* Beograd: Nolit.

Станковић 2002: Е. Станковић, *Методички аспекти опажања и препознавања музичких феномена у општеобразовној музичкој педагогији*, Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.

Стојановић 1996: Г. Станковић, *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Резиме

Други том радова са научног скупа *Наука и слобода*, одржаног 4-6. јуна 2014. године на Филозофском факултету на Палама, подијељен је у двије свеске због великог броја приспјелих радова који су прошли рецензије. У другој свесци налазе се радови секција за Педагогију, Психологију, Географију и Методику.

У двадесет радова презентованих на Секцији за педагогију феномен слободе тумачен је из најразличитијих сфера којима се бави ова науку. Тумачена је слобода наставника, али и слобода ученика, слобода наставног процеса, али и феномен слободног времена, као и креативна слобода. Као централни текст у овом поглављу функционише рад *Слобода - циљ и/или средство васпитања и образовања.*

Секција за психологију доноси нам четрнаест занимљивих огледа који показују да учесници ове секције нису своје темате прилагодили теми скупа, јер се феноменом слободе бави само аутори два рада.

Свега три објављена рада са Секције за географију показују да сама тема није била баш интересантна научницима из ове области, што се може рећи и за Секцију за методику која нам доноси само два рада.

Обимом велика друга свеска са 39 радова из области филозофских и природно-математичких наука показује да је највеће интересовање за тему скупа било код учесника из педагогије, а да су се учесници преостале три секције у знатно мањој мјери бавили назначеним феноменом.

Summary

The second volume of the conference proceedings *Science and Freedom*, held from 4-6 June 2014 at the Faculty of Philosophy Pale is divided in two series owing to the large number of received papers which are given positive reviews. The second series contains the papers from pedagogy, psychology, geography and teaching methodology sections.

In twenty papers presented at the pedagogy section the phenomenon of freedom is explained from diverse spheres explored by this discipline. What is explicated is the freedom of teachers, the freedom of students, the freedom of educational process, but also the phenomenon of spare time as well as creative freedom. As the central paper in this chapter stands the paper *Freedom – the ends and/or the means of education.*

Psychology section brings fourteen interesting experiments which show that the participants of this section did not adapt their topics to the theme of the conference, since only two authors explore the phenomenon of freedom.

Only three published papers from the geography section show that the theme was not quite interesting to the researchers from this discipline, which also applies to teaching methodology section, offering only two papers.

The second series of this volume with 39 papers from the areas of philosophy and mathematics depicts that the participants from the pedagogy field showed most interest, and that the participants of the remaining three sections to a much lesser extent dealt with the indicated phenomenon.

Садржај

Секција за педагогију 643

Миле Ђ. Илић
ДИДАКТИКА И СЛОБОДА УЧЕСНИКА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА 645

Снежана Д. Стојиљковић
ПОДСТИЦАЊЕМ САМОАКТУАЛИЗОВАНОСТИ ДО СЛОБОДЕ ЛИЧНОСТИ 669

Бранка С. Ковачевић
ПРОМЈЕНЕ У ПОЗИЦИЈИ СТУДЕНТА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ 689

Златко М. Павловић
ПРОЦЈЕНЕ СТУДЕНТА О ЗАСТУПЉЕНОСТИ ПАРАДИГМИ ВАСПИТАЊА У ПОРОДИЦИ, ШКОЛИ И ИНФОРМАТИВНИМ МЕДИЈИМА 699

Jelena Z. Maksimović, Jelena S. Osmanović
KREATIVNA SLOBODA NASTAVNIKA U KONTEKSTU EVALUACIJSKIH ISTRAŽIVANJA 715

Маргарета Г. Скопљак
ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ И ПАРТИЦИПАЦИЈА УЧЕНИКА 733

Биљана М. Сладоје Бошњак
ОСНОВНИ ПЕДАГОШКИ ПОЈМОВИ У ИЗВОРНОМ СЛОВЕНСКОМ ЗНАЧЕЊУ 747

Перо М. Спасојевић
ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА У ТРАГАЊУ ЗА СМИСЛОМ ИЗМЕЂУ СЛОБОДЕ И ИНФЕРИОРНОСТИ 755

Живорад М. Марковић
Сандра Р. Милановић
СЛОБОДНО ВРЕМЕ СТУДЕНАТА ФАКУЛТЕТА ПЕДАГОШКИХ НАУКА УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ 764

Славиша В. Јењић
Желимир Ж. Драгић
УЧЕЊЕ О ПРОШЛОСТИ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА – СЛОБОДА ИЛИ СПОСОБНИ ВЛАДАРИ И ВЕЛИКА ОСВАЈАЊА 783

Драгана Љ. Станојевић
Љиљана Б. Митић
КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ – ПУТ ДО САМОАКТУЕЛИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА КАО ОСНОВЕ И ЦИЉА ВАСПИТАЊА 791

Исидора Б. Кораћ
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ – ПОДСТИЦАЈ АУТОНОМИЈИ И СЛОБОДИ НАСТАВНИКА 813

Мирјана Б. Томић
ВОЛОНТЕРИЗАМ – КОНТЕКСТ СЛОБОДНЕ РАЗМЕНЕ ЗНАЊА И ПОДРШКА РАЗВОЈУ ПЕДАГОШКИХ КАПАЦИТЕТА СТУДЕНАТА 825

Драго Ј. Бранковић
СЛОБОДА – ЦИЉ И/ИЛИ СРЕДСТВО ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 839

Бисера С. Јефтић
Марина М. Ивановић
СОЦИЈАЛНА ДИСТАНЦА У КОНТЕКСТУ ПОДЗАСТУПЉЕНИХ МАЊИНСКИХ ИДЕНТИТЕТА 849

Драженко Л. Јоргић
ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ 865

Далиборка Б. Шкипина
ПРЕДСТАВНИЦИ ИНДИВИДУАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ О ИДЕЈИ СЛОБОДНОГ ВАСПИТАЊА 877

Мила Б. Бељански
ОСОБИНЕ И ВРЕДНОСТИ МЛАДИХ: КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У ВАСПИТАЊУ СЛОБОДА 889

Миља Б. Вујачић
РЕАЛИЗАЦИЈА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ИСКУСТВА И МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА 907

Рајка С. Ђевић
Емилија Н. Лазаревић
УЛОГА НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ РАЗВОЈА САРАДНИЧКИХ ОДНОСА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ 923

Секција за психологију 937

Jasna V. Veljković
Radomir M. Čolaković
PSIHODRAMA METODA GRUPNE PSIHIJATRIJE – PUT KA RAZVIJANJU SPONTANE I KREATIVNE LIČNOSTI 939

Драгана В. Станимировић
Бранка Ђ. Јаблан
ОГРАНИЧАВАЈУЋИ ПОДСТИЦАЈНИ УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ ПОТЕНЦИЈАЛА ДВОСТРУКО ИЗУЗЕТНЕ ДЕЦЕ 949

Gorjana D. Koledin
RAZLIKE IZMEĐU DAROVITIH I NEDAROVITIH U INTENZITETU I VRSTAMA ISPOLJAVANJA SOCIJALNO NEPRIHVATLJIVOG PONAŠANJA 965

Јелена Д. Малинић
РАНО ИСКУСТВО И ДАРОВИТОСТ 975

Небојша М. Милићевић
ФАКТОРИ КРЕАТИВНОГ ПОСТИГНУЋА НА СТУДИЈАМА ПСИХОЛОГИЈЕ 983

Aleksandar Lj. Kontić
KREATIVNI DAR I SLOBODA OD UNUTRAŠNJIH KONFLIKATA 991

Јелена И. Давидовић Ракић, Ранко Д. Рајовић
САМОПОШТОВАЊЕ ДАРОВИТИХ ОСНОВАЦА 997

Miroslav B. Komlenić
ODNOS IZMEĐU MAKSIMA I AFORIZAMA 1011

Милена Д. Белић
Миодраг Б. Миленовић
СИМЕТРИЧНОСТ ЛИЦА – ИЗМЕЂУ ИДЕАЛНОГ И ПРИВЛАЧНОГ 1023

Aleksandra S. Stojilković
Stefan N. Ćorić
ZANIMANJE RODITELJA I OSOBINE NJIHOVE DECE 1039

Aleksandra R. Milunović Petrović
RAJHOV KONCEPT OKLOPA KAO IZRAZ ROPSTVA I SLOBODE U ČOVEKOVOJ LIČNOSTI 1049

Дамјана Р. Панић
ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ, СИНДРОМ ИЗГАРАЊА И СКЛОНОСТ КА ПСИХОСОМАТСКИМ ИСПОЉАВАЊИМА 1057

Горица Д. Вуксановић
Оливера Б. Калајџић
РЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОРЈЕНТАЦИЈЕ УЧЕНИКА 1071

Анида Р. Фазлагић
ОДНОС ИНТЕГРИТЕТА И ЗАХВАЛНОСТИ ОБЗИРОМ НА ЖИВОТНУ ДОБ 1087

Секција за географију 1099

Дејан Р. Дашић
РЕГИОНАЛИЗАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ ОДРЖИВОГ И РАВНОМЕРНОГ РАЗВОЈА СРБИЈЕ 1101

Бранислав Ј. Драшковић
ФИЗИЧКО-ГЕОГРАФСКА СВОЈСТВА И ПРИРОДНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ТРЕСКАВИЦЕ 1119

Драгица М. Живковић
Александар Ђ. Ваљаревић
КАРТОГРАФИЈА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА 1133

Секција за методику 1141

Биљана М. Павловић
Драгана Ј. Цицовић Сарајлић
ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ ПАТРИОТСКИХ ПЕСАМА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ 1143

Наташа М. Вукићевић
СЛОБОДНО ИЗРАЖАВАЊЕ МУЗИЧКОГ ДОЖИВЉАЈА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ 1155

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

001:17(082)

НАУЧНИ скуп Наука и слобода (9 ; 2014 ; Пале)

Наука и слобода. Филозофске науке : зборник радова са Научног скупа, Пале, 6-8. јуни 2014. / [главни уредник Вера Вујевић]. - Пале : Филозофски факултет, 2015 (Пале : Dis Company). - [643]-1165 стр. : илустр. ; 25 cm. - (Посебна издања. Научни скупови ; књ. 9 ; т. 2/2)

Тираж 300. - Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-99938-47-68-7

COBISS.RS-ID 5017112