

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LXII Бр. 2 Стр. 217–392 Нови Сад 2016.
UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

Др Жељко Калуђеровић, др Орхан Јашич: Представљање, разумевање и
поимање *dike* и *dikaioσύne* ----- 221

Др Радован Грандић, Магда Мајор МА: Образовање за демократију у
плуралном друштву ----- 235

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Биљана Лунгулов, др Милена Летић: Значај и употреба исхода учења у
високом образовању: теоријска и емпиријска истраживања ----- 249

Мр Угљеша Белић: Одреднице о женама у енциклопедијама на
српско(хрватском) језику ----- 262

Јелена Јоковић МА: Оливера Лазаревић - османска султанија ----- 277

Ивана Бајшев МА: Друштвене мреже као средство информалног
образовања ----- 286

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Дијана Каруовић, др Иван Тасић, др Драгана Глушац, Новица Новаковић:
Утицај коришћења интернета на безбедност деце у средњој школи ---- 298

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Мирољуб Ивановић, др Срђан Милосевљевић, др Угљеша Ивановић:
Анксиозност адолесцената као предиктор ставова према настави
физичког варпитања ----- 312

Милица Војводић: Могућности имплементације садржаја еколошког
образовања у настави ликовне културе ----- 327

Др Аница Арсић: Хорско певање као начин подстицања музикалности код
ученика ниже музичке школе ----- 338

Мр Маја Јоцков: Визуелна култура и млади ----- 348

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Марта Дедај, др Тања Панић: Агресивно понашање деце предшколског
узраста и социјалне компетенције ----- 361

ПОРОДИЧНА ПЕДАГОГИЈА

Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Тања Панић: Улога породице у
припреми младих за родитељство ----- 372

CONTENTS

Dr Željko Kaluđerović, Dr Orhan Jašić: Presenting, understanding and comprehending <i>dike</i> and <i>dikaiosyne</i> -----	221
Prof. dr Radovan Grandić, Majda Major, MA: Education for Democracy in Plural Society -----	235

VIEWS AND OPINIONS

Dr Biljana Lungulov, Dr Milena Letić: The Importance and Use of Learning Outcomes in Higher Education: Theoretical And Empirical-----	246
Mr Uglješa Belić: Determinants About Women in Encyclopedias in Serbian (Croatian) Language: 1925-2014. -----	262
Jelena Joković, MA: Olivera Lazarević - Ottoman sultan -----	277
Ivana Bajšev, MA: Social Networks as a Mean of Informal Education -----	286

SCHOOL AND UPBRINGING

Prof. dr Dijana Karuović, Prof. dr Ivan Tasić, Prof. dr Dragana Glušac, Novica Novaković: The Impact of Internet Use on the Safety of Children in High School -----	298
---	-----

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

Dr Miroljub Ivanović, dr Srđan Milosavljević, dr Uglješa Ivanović: The Anxiety of Adolescents as a Predictor of Students' Attitude Towards Physical Education -----	312
Milica Vojvodić: The Possibility of Implementation Of Environmental Education Contents in Art Classes -----	327
Dr Anica Arsić: Choir Singing as a Way of Stimulating the Musicality of Lower Music School Students-----	338
Mr Maja Jockov: Visual Culture and the Media-----	348

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Dr Marta Dedaj, Dr Tanja Panić: Aggressive behavior in children of preschool age and social competencies -----	361
--	-----

FAMILY PEDAGOGY

Dr Radovan Grandić, Dr Marta Dedaj, Dr Tanja Papić: The role of the family in preparing young people for parenthod-----	372
---	-----

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович, Д-р Орхан Яшич: Представление, понимание и понимание <i>dike</i> и <i>dikaiosyne</i> -----	221
Д-р Радован Грандич, Майда Майор: Образование для демократии в плюралистическом обществе -----	235
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Биляна Лунгулов, Д-р Милена Летич: Значение и употребление итогов учения в высшем образовании: теоретические и эмпирические исследования -----	249
Мр Углеша Белич: Статьи о женщинах в энциклопедиях на сербском (хорватском) языке: 1925–2014 -----	262
Елена Йокович: Оливера Лазаревич — османская султанша -----	277
Ивана Байшев: Социальные сети как средство неформального образования -----	286
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ	
Д-р Дияна Каруович, д-р Иван Тасич, д-р Драгана Глушац, Новица Новакович: Влияние использования интернета на безопасность детей в средних школах -----	298
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ	
Миролюб Иванович, Срджан Милосавлевич, Углеша Иванович: Тревога подростков как предсказатель отношений к урокам физкультуры -----	312
Милица Войводич: Возможности имплементации содержания экологического образования в занятиях по рисованию -----	327
Д-р Аница Арсич: Хоровое пение как средство стимулирования музыкальности учащихся начальной музыкальной школы -----	338
М-р Майя Йоцков: Визуальная культура и молодёжь -----	348
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Марта Дедай, Д-р Таня Панич: Агрессивное поведение детей дошкольного возраста и социальные компетенции -----	361
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА	
Д-р Радован Грандич, д-р Марта Дедай, д-р Таня Панич: Роль семьи в подготовке молодежи к воспитанию детей -----	372

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

UDK 17(38)
Прегледни чланак
Примљен: 15. IV 2016.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 2, р. 221–234.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ, РАЗУМЕВАЊЕ И ПОИМАЊЕ *DIKE* И *DIKAIOSYNE*

Сажетак

*Аутори су у раду провели темељно и продубљено рецептирање идеје правде, у свој њеној многодимензионалности и разнородним манифестацијама, кроз вишевековну еволуцију и мене хеленске мисли и филозофије. Иако је најчешће разматрана као регулативни канон целокупног људског делања, правда се није могла посматрати искључиво из визуре људских поступака или релација. Правда је особито у предфилозофско време и у једном делу пресократовске епохе имала знатно ширу конотацију, а њен универзализам огледао се у томе што је она представљала сваку врсту поретка, као што је и супротна појава, неправда, била свако рушење тог поретка. Са Хераклитом је, затим, започело филозофско легитимирање идеје правде која се рађа у времену трансформације архаичког у класични полис, наиме, идеје по којој је номос у средишту појма *dike*. Општи захтев софиста да људи из себе и на основу властитог уверења треба да траже принципе онога што ће сматрати истинитим, добрим, вредним, учиниће, потом, да правда еволуира из своје претежно законске у индивидуалну димензију. Ако се зна, коначно, шта је о правди говорио отац „појмовне филозофије” Сократ, и да су Платон и Аристотел диференцирано развијали у неким од својих најважнијих дела појам *dikaiosyne*, као кључни за очување склада заједнице, јасно је да правда није некакво стање, већ однос, па су тешкоће њеног опојмљења биле повезане са тематским рационалним односом према самом том односу.*

Кључне речи: Хелени, *dike*, *dikaiosyne*, представљање, разумевање, поимање

Вишеструки су разлози тешког концептуализовања правде. Она је, најпре, један од кључних појмова политичке филозофије и етике код Хелена, али због тога што припада подручју практичког, дакле оног променљивог које „може бити

и не бити”, *dike* се не може теоријски фиксирати, нити једноставно систематски изводити. Правда се може мисаоно „оцртати”, јер то као предмет мишљења сама допушта, и може јој се приступити судовима вероватности. Иако је, затим, најчешће разматрана као регулативни канон целокупног људског делања, она се није могла посматрати искључиво из визуре људских поступака или релација тј. као спецификум који ексклузивно егзистира у људској заједници. Правда је особито у предфилософско време и у делу пресократске епохе имала знатно ширу конотацију, а њен универзализам огледао се у томе што је она представљала сваку врсту поретка, као што је и супротна појава, неправда, била свако рушење тог поретка. Еволутивност хеленског поимања правде манифестовала се, потом, трансформацијом овог доминантно космичког аспекта *dike* у тзв. законску правду. Драконово законодавство, које је вероватно било прво писано законодавство Атине (VII век пре н. е.), представљало је по многим само обично бележење старих норми које су се до тада чувале у усменој традицији. Ово систематизовање норми обичајног права у основи је, ипак, имало потребу изградње ауторитета *полиса* наспрам аристократске или народне самовоље. У времену трансформације архаичког у класични *полис* скупштина и закони заузимаће све значајније место у животу Хелена, да би свој врхунац досегли у класичном раздобљу хеленске повести. Пресократовци (негде од времена Хераклита) ће филозофски легитимирати идеју правде која се рађа у првопоменутом периоду, наиме, идеју по којој је *номос* у средишту појма *дике*. Након што су многе иманентне противречности хеленских *полиса*, као и друге невоље, у последњим деценијама V века пре н. е. и током IV века пре н. е. довеле до кризе и слома класичног *полиса*, и до распада обичајносног јединства живота, успоставиће се нове социјалне и духовне парадигме. Софисти ће бити весници овог великог обрта омогућавајући експресију и етаблирање принципа субјективности. Општи захтев Протагоре и других, да људи из себе и на основу властитог уверења треба да траже принципе онога што ће сматрати истинитим, добрим, вредним, учиниће да правда еволуира из своје претежно законске у индивидуалну димензију. Ако се зна, на концу, шта је о правди говорио отац „појмовне филозофије” Сократ, и да су Платон и Аристотел диференцирано развијали у неким од својих најважнијих дела појам *dikaioσυνη*, као кључан за очување склада заједнице, јасно је да правда није била некакво стање, већ однос, па су тешкоће њеног опојмљења биле повезане са тематским рационалним односом према самом том односу.¹

Без обзира да ли је у питању представљање, разумевање или поимање правде, Хелени су релативно рано довели у везу идеју правде и идеју еквиваленције. Прве назнаке подразумевања овог односа појављују се већ код Хомера, посебно везано за међусобни однос припадника родовске аристократије. Имајући

¹ Трансформације схватања правде могу бити посматране и из комплексне визуре правних статуса, од јус-натуралистичких концепција, па до различитих варијација јус-позитивистичких легалистичких концепција правде и законитости као облика правде.

у виду да је реч о зачецима стварања права и правде, спорења и сукоби често су били начин њиховог конституисања, повезани пре свега са схватањем части. Најмоћнији и најугледнији људи желели су да успоставе адекватну сразмеру између заслуга које су сматрали да имају за заједницу и права која су им на основу тих заслуга припадала. Они су успостављање те пропорције понекад обављали на груб и насилан начин, диктирајући и намећући правила понашања, што је потом био аргумент неким ауторима (Overton 10: <http://www.xu.edu/classics/Theses/Laura%20Overton.pdf>) да утврде да је принцип „моћ је право” био централни за грчко схватање *δίκη*², и да Хомер потврђује прихватање овога начела у оба своја епа (*Илијади* и *Одисеји*). *Dike* код Хомера показује и своју другу кључну карактеристику, корелативност, јер се стално односи на две стране (*ἀμφότερος*) које су у спору, уз честу асистенцију *агоре*. У *Одисеји* се може регистровати још једна димензија правде, наговештај њене примене у међуполиским односима. Овоме треба додати и посебно место које има Зевс, посредством кога Хелени треба да схвате да је правда неопходна за разрешење њихових сукоба. Као највиши заступник правде уопште Зевс кажњава оне дела којих нису у сагласности са правдом, што указује Ахејцима да треба да формирају заједницу која је утемељена на правди, а та заједница је *полис*.

Генеалогска и дидактичка поезија Хесиода представља ослобођење од духа херојске епопеје. Као једно од најважнијих начела уобличења социјалних односа он истиче начело правде. Хесиод идеју правде ставља у само средиште живота, јер у њој налази онај корен из кога треба да израсте другачији и бољи свет. Прожет снажним уверењем да је Зевс оличење оног савршеног и доброг, Хесиод у *Пословима* и *данима* говори о томе како је правда највеће добро и како ономе ко ради по правди „*потомство му ужива срећу*”. Хесиод помиње и шта ће снаћи оне који поступају *хибристично*, којима су „*дела опака*”, пишући да ће такви искусити многоструке казне, превасходно од самог Зевса, уз помоћ Дике, задатак које је да чува божанску правду. Идеја правде ће се код Хесиода манифестовати као потреба за учвршћивањем односа еквиваленције тамо где је он стабилан и адекватан, и за његовим успостављањем тамо где је дестабилизован и неадекватан. Присутност правде на свим нивоима, од највишег метафизичког, па све до релација у практичкој сфери, указује да она може бити разматрана као моћно божанство, као космичко начело али и као легитимацијска основа свеобухватног људског *праксиса*.³ Код Хесиода се, такође, наговештава разлика између поретка узрочности неразумске природе и поретка обичајносне дужности, односно између *биа* на једној страни и *номоса* и *dike* на другој страни. Сматрајући да жива бића не могу нарушавати поредак *биа* али да човек може нарушавати поредак

² О многозначности преноса именице женског рода *δίκη* на модерне језике детаљније видети у: Калуђеровић, Делић 2015: 536-537.

³ О етимологији и значењу појма *праксис* („делање”) детаљније видети у: Перовић 2003: 119-129.

dike, Хесиод постулира разлику која ће бити кључна за потоње филозофско промишљање сфере *праксиса*.

Свесни комплексности и антитетике архаичког *полиса*, седморица мудраца покушавају да, представом о самоспознаји и мери, дају свој допринос спасавању унутрашњег јединства *полиса*. Они су, како Хегел (G. W. F. Hegel) каже, били државници у време када се радило о спасењу, о читавом поретку и уређењу, готово о заснивању државног живота или у најмању руку о заснивању законских сталних стања. Солон живи са вером у моћ *Dike*, а слика коју о њој гради показује видан Хесиодов утицај. Као и Хесиод, Солон излаже плодове *еудикије*, коју он зове *еуномијом*, али ако се погледа како Солон замишља казну, биће јасно шта га дели од религиозног реализма Хесиодове вере у право. За атинског државника бојја казна није лоша жетва и куга, као што је то за аскарског песника, него се она реализује као поремећај социјалног организма, какав изазива свако кршење права. Код Солона се наговештава и тзв. законска правда, што је сигурно и последица његове одлучности да законе и правду примарно разуме као творевину људи. Солонове мере за успостављање баланса моћи између аристократије и демократије смерале су на ослобађање *демоса* од конзервативизма родовске традиције и на зауздавању економске и политичке моћи аристократије. На тај начин сви слободни и пуноправни грађани могли су узети учешћа у управљању заједницом, а стара моћ аристократије била је редукована. И даље су, дакако, најзначајније политичке функције остале доступне само најбогатијима, јер правда се није схватала као аритметичка једнакост, већ као однос еквиваленције, тј. геометријска сразмера у расподели части и добара међу грађанима.

Херодотов допринос разумевању правде код Хелена може се посматрати у две равни. Најпре, то је термилошка иновативност настала појављивањем израза *dikaiosyne*⁴ и особеном употребом речи *dike* у формулацијама јуристичког типа. Из другог, важнијег угла гледано, правда се у четири различите књиге *Историје* наговештава у готово у свим њеним модалитетима. Прво, Херодот је кроз причу о Деиоковом сразмерном кажњавању поданика упутио на стару норму *талион*. Халикарнашанин је, вероватно и због своје проперикловске и демократске наклоности, доводио у блиску везу законитост и праведност, посебно апострофирајући аритметички вид правде. У причи о дванаест краљева, затим, акценат је на еквилибријуму између поменутих владара, пошто су се они сами договорили „да неће радити на томе да један има више од другог”. Придржавати се договора значило је владати праведно, односно делати у складу са основним нормама практичко-обичајносног света. Однос Глаука и непознатог Милећанина, потом и Милећанинових синова, представља илустрацију сукоба традиционалног представљања правде оснажене заклетвом са једне стране и

⁴ Именица женског рода *δικαιοσύνη* означава „праведност”, „правичност”, „правду”; потом, „прави квалитет”, „право стање”; затим „правосуђе”; коначно, њено значење код Павла еволуира у вером даровано „стање недужности”.

наговештаја индивидуалне процене шта је праведно потпомогнуте законима, са друге стране. У спору између два *полиса* (Атине и Егине), који се помиње у VI књизи *Историје*, правда јесте подразумевала еквиваленцију али је њен однос наметала јача страна, водећи рачуна искључиво о властитим интересима. Разговор Артабана и Ксеркса показује наглашавање божанских закона првог и аргументовање у прилог договора међу људима, другог. Последње помињање *dikaiosyne* је у VII књизи *Историје*, где се на основу Херодотовог навођења Кадмовог добровољног одступања од власти и враћања повереног новца може говорити о снажној унутрашњој мотивацији за такву одлуку и о антиципацији тзв. индивидуалне праведности.

Постоји висок степен сагласности међу каснијим интерпретаторима да *δικη* представља централну тему Есхилове *Орестије* (Кауфман 1989: 150). У овој трилогији приказан је, у рудиментарној форми, целокупан еволутивни пут пресократског схватања правде. Правилност и ритам те еволуције могуће је пратити почевши од појављивања обичајносне правде у *Агамемнону* и *Покајницама*, где се она манифестује посредством лекс *талионис*-а. Орест не једном месту говори да му Аполон прети „*олујом беде*” уколико убице очеве не нападне „*те истим, каже, начином не погубим и, ко бик бесан, мером истом одмерим*”. У *Покајницама* и *Еуменидама* се, међутим, показује да постоји и другачије разумевање правде, коме принцип „око за око, зуб за зуб” није основа. Премда се у последњем делу трилогије каже да „*богиња Палада правду кројуће*”, Атина ипак одређује „*суд поротни за палу крв*”. Пресуда односно правда се доноси кроз сарадњу богова и људи, и то након суђења пред Ареопагом. Есхил не одузима правди у потпуности божанску легитимацију, али се она успоставља гласањем поротника након изношења аргумената обе стране, што указује на елементе законског вида правде. Уопште читава атмосфера у *Покајницама*, а особито у *Еуменидама*, у којима се наглашава лично доношење одлука и резоновање, упућује на скоро истицање принципа људске субјективности, који ће следствено породити и индивидуалну праведност.

Анаксимандар је први филозоф код кога се, у једином сачуваном фрагменту (DK12B1), појављује реч *dike* и њен облик са негативном партикулом *адикиа*. Овај важни текст за западну филозофију, по Хајдегеру (М. Heidegger) и за европску повест, који је диференциран на две језички хетерогене реченице, показује да за Милећанина правда није била искључиво везана за људску сферу, нити је представљала нешто што само у њој егзистира. Правда има и своју космичку димензију, показујући се као складна веза и корелативност опрека које чувају принцип мере. Анаксимандар је био уверен да је свако бивствовање, као одређено бивствовање, равнотежа опрека и, разуме се, сукобљавање опрека. Док траје еквилибријум опрека поредак траје, праведност траје. Кад се он поремети настаупа доба неправедности, или, како Анаксимандар каже, доба „*плаћања казне и одитете*”. Схватање правде код Анаксимандра, за разлику од Солона, указује

на димензију аритметичке једнакости, антиципирајући њен посебни облик који ће потом Аристотел назвати изједначавајућом праведношћу.

Питагорејци су, у складу са својом, математиком прожетом, *паидеиом* и одређењем да је број бивство свих ствари, покушали да дефинишу правду. Две њихове дефиниције правде посебно су биле у фокусу интересовања каснијих историчара филозофије. То је, најпре, она из списка *Магна Моралиа* 1182a11-14, у којој се каже да су питагорејци третирали праведност као квадратни број односно као „број помножен сам собом”. Ова дефиниција показује да правда и за питагорејце јесте еквиваленција, и да у њој постоји наглашен математски аспект. Друга одредница онога *τὸ δίκαιον*⁵ налази се у *Никомаховој етици*. У параграфу 1132b21-23 ове књиге, пише да су питагорејци одредили праведност као својеврсни реципроцитет, што подразумева да су је они разматрали као квадрат, јединицу, у којој се сваки од два чиниоца односи према оном другом једнако као и овај према њему. Реч је о аспекту односа, који као и код Анаксимандра наглашава аритметичку једнакост и реafirмише стару норму *талион*. Аристотел је критиковао питагорејско одређење праведности као „узајамности”, пошто оно не „одржава заједништво државе” и наглашавао геометријски аспект *dikaiosyne*. Око нумеричког израза питагорејских дефиниција правде потоњи коментатори су се спорили, а истраживањем се дошло до закључка да је правда изражавана уз помоћ најмање пет бројева. Најчешће су то били бројеви 4 и 9 али се помињу и бројеви 8, 5 и 3.

Песник и филозоф Ксенофан налази се у свом првом фрагменту (DK21B1) на трагу једне од носећих максима Хелена, која је постулирана од стране седморице мудраца, „Ништа превише” (*μηδὲν ἄγαν*). Наиме, говорећи да је прекомерно конзумирање вина својеврсна „обест”, он индиректно упућује на меру и разумност, односно да се „све ради по правди”. Правда је за њега подразумевала живљење у складу са устаљеним нормама заједнице и придржавање утврђеног реда или поретка ствари. Критикујући, у другом фрагменту (DK21B2), новоуспостављене обичаје да се победницима на олимпијским такмичењима указују једнаке тј. идентичне почести као и песницима, Колофоњанин каже да се тиме чини неправда. Ксенофан баштини стару аристократску представу правде, која подразумева да се част и остала добра расподељују сразмерно нечијим заслугама за заједницу. Пошто је, као и други песници, веровао да је његов допринос добробити *полиса* неупоредиво већи него допринос неког атлете, он је сматрао да му адекватно више припада свега а нарочито части. Тиме би се, по Ксенофану, уз

⁵ Реч *δίκαιος* значи „праведан”, „правичан”, „поштен”, „племенит”, „добар”, „законит”, „достојан”, „пристојан”; Супстантивирано *τὸ δίκαιον* значи „право”, „праведност”, „правда”, „правичност”, „правно поступање”, „праведна ствар”, уз различите фразе значења се додатно спецификују и гранају. Адвербијално *δίκαιως* означава нешто што је „на праведан начин”, „праведно”, „с правом”, „по праву”, „како је право”, „поуздано”, „озбиљно”, „по истини”, „непристрасно”, „по закону и обичају”, „како доликује”, „с добрим разлогом”, „природно”.

знање које би омогућило „добро обделавање закона” најбоље заштитили интереси целине, односно *полиса*.

Правда се појављује у сва три дела Парменидове поеме *О природи*, уз дилеме коментатора да ли се на тим местима може говорити о једној те истој *Dike*. Из пролога тј. из 14. стиха 1. фрагмента (DK28B1.14) сазнаје се да је она *πολύτιμος*, јер за одмазду „много мучи”. Она у ствари држи „изменичне кључеве” и „кажњава много”, пошто је осетљива на сваку повреду реда, у конкретном случају космичког реда. На „путу истине” у 8. фрагменту 13. и 14. стих (DK28B8.13-14), саопштава се да битак није могао настати, променити се и кретати се: „Стога нити настајати нити пропадати из окова Правда пропустила није”. Овај фрагмент показује да је и по Пармениду Правда регулисала целокупно бивствовање, односно да је *космос*⁶ поредак који одржава Правда, која стога може добити атрибут космичка. На „путу мњења” у 12. фрагменту (DK28B12), „у сред” прстенова, или можда тамо где се мешају светло и тама стоји Правда, као једно од имена „богиње управљачице”, „кључарице”, и „Нужности”, која „свиме управља”. Ако неправде и може бити међу људима, пошто они могу прелазити границе властите природе и кршити поредак ствари, ње не може бити у „бићу”. Разлог је једноставан: „биће” је непокретно „у међама големих веза без почетка и краја”, и не попустивши негве „не даде Дике да настане нити да пропадне (биће) него (га чврсто) држи”. Правда је за Парменида нека врста вечне истоветности „бића” и еквиваленције сила (*ισοπαλές*) „свуда од средишта једнако далеко”.

Одређивање бивства правде код Хераклита започиње упућивањем на њену корелативност (DK22B23), односно на јединственост супротстављених термина, правде и неправде. Ово није једини модус разматрања *dike*, јер према Платоновим тврдњама из дијалога *Кратил* (412ц и даље), праведност је, изражена хераклитовским језиком, оно што „прожима” све што јесте, а ова изрека је поткрепљена сродношћу речи *δίκαιον* и *διαίον*.⁷ Хераклит, затим, у 94. фрагменту (DK22B94) говори о томе како ни „Сунце неће прекорачити своје мере, иначе ће га Ериније, помоћнице Правде, пронаћи”. У овом фрагменту излаже се разумевање правде као извесног поретка, пошто чак и Сунце ако прекрши ред тј. ако прекорачи своје границе може бити кажњено. Слично као и Анаксимандар, Хераклит мисли да су природне појаве омеђене одговарајућим законима и да су подвргнуте космичкој правди. Са друге стране, Ефежанин насупрот Милећанину баш у борби супротности види правду. Завада (*ἔρις*) је у 80. фрагменту (DK22B80) названа *δίκη*,

⁶ Именица мушког рода *κόσμος* значи „распоред”, „уређење”, „ред”, „правилност”, „правило”, „свет”; осим тога, она је означавала и „накит”, „скупоцено посуђе”, „одело”.

⁷ Грчко *διά* значи „простирање: кроз, преко”, „протезање: кроз”, а у сложеницама *διά* означава „кретање и ширење у простору и времену”, „растављање”, „надметање и међусобни рад”. У *Кратилу* 412е говори се о „пролажењу кроз” следећим речима: „Будући да управља свим осталим стварима пролазећи кроз њих (διαίον), исправно би то назвао именом праведно (δίκαιον), додавши с благозвучја *καπα* (κ)” (Платон 2000: 51).

што очигледно представља хотимично кориговање Анаксимандровог диктума из његовог 1. фрагмента (DK12B1). Позивање на меру у 30. фрагменту (DK22B30), осим што говори да је она за Хераклита нешто што омогућава извесну сталност, односно, стабилност у вечном току, показује и да је за одржавање поретка у *космосу* неопходан и други постулат правде, еквиваленција. Хераклит и свој централни метафизички појам вагру одређује као судију или као правду. Коначно, идеја правде у смислу регулисања социјалне димензије живљења, уз божанску правду као општи *логос*,⁸ изражена као писани закон *полиса*, разматра се у 44. фрагменту (DK22B44), представљајући опозит дотадашњем старом праву родовске аристократије.

Према постоји девет наслова „етичких” списа и око 216 сачуваних фрагмената, од којих се у 22 експлицитно помиње реч правда, Демокритов допринос утемељењу појма *dike* код Хелена није сразмеран квантитативном опсегу његових дела. У Абдериђаниновим фрагментима углавном се помињу максиме обичајносне заједнице, општа места о добром делању у интересу *полиса* и наглашава потреба поштовања закона који се доводе у блиску везу са правдом. Томе треба додати и дилеме које се појављују у вези аутентичности и оригиналности појединих фрагмената, као и око тога да ли се може успоставити чврста веза између Демокритове физике и тзв. „етичких” фрагмената. Када у 256. фрагменту (DK68B256) каже да је правда „*радити оно што треба*”, а неправда „*не радити оно што треба*”, Демокрит само још једном потврђује да, иако старији од Платона и савременик софиста и Сократа, његово одређење правде следи саморазумљиву моћ општости над оним посебним и појединачним, моћ заједничности *полиса* над посебним практичким странама његовог живота и над појединачним интересима и намерама у њему.

Софистичка свест, када је праведност у питању, њено мерило тражи у себи самој а не више просто у светском искуству. У складу са властитом тезом о *хамо менсури*, Протагора ће утврдити да је мера оно што се свакоме чини, па ће следствено томе и правда, како за појединце тако и за државе, бити оно што резонујућа свест пронађе на основу одређених разлога. Сасвим је јасно да, по Протагори, није постојала унапред утврђена садржина правде, да се *ин цонцирето*

⁸ Није једноставно набројати сва значења именице мушког рода *λόγος* у класичном грчком језику, као и варијације превода на модерне језике. Један обичан школски речник, *Grčko-hrvatski rječnik* који је приредио Сенц, садржи, поређано у две групе, око 80 могућих значења *логоса*. За овај кључни појам Хераклитовог мишљења и један од централних појмова грчке филозофије уопште, важније је знати његова специфична значења у Ефежаниновим фрагментима, него неселективно набрајати сва могућа, како нефилозофска тако и филозофска, значења. *Логос* у Хераклитовој рецепцији значи превасходно опште начело, закон и правило, потом он означава умствену моћ која све прожима, и коначно, он је суштаствено одређење ствари. О проблему *логоса* у Хераклитовој филозофији консултовати истоимени текст Бранка Бошњака (Bošnjak 1961: 39-101).

она ипак разликовала од оног корисног и да је била веома сродна законима неког *полиса* и „заједничком мишљењу” у њему.

Каликле ће критику облика владавине и политичког делања у целини, за разлику од Протагоре, засновати на представи о праву природе, с тим што ће резонујући утврдити да је *плеонексиа*⁹ темељни принцип људске природе. Он ће природни закон представити, у складу са могућностима субјективне садржине људске свести, тако да људи нису по природи једнаки, а правду ће разумети као право јачег, бољег и снажнијег. Хваљењем неумерености, разузданости и слободе као врлине и среће, Каликле ће разорити и схватање аритметичке и геометријске једнакости, као и темељ на коме је почивало представљање и разумевање правде, однос еквиваленције. Оваквим ставовима Каликла софистичко становиште биће доведено до својих радикалних консеквенци, а разумевање индивидуалне праведности, које он репрезентује, до крајности.

У Ксенофоновим *Успоменама о Сократу* могу се пронаћи две Сократове одреднице праведности. Једна је она да је суздржавање од чињења неправде у ствари праведан чин. Поред ове имплицитне, Сократ нуди и експлицитну дефиницију, говорећи: „*Ја тврдим да је праведно оно што је законито*” (*Мем.4.4.12*). Ову везу праведности и законитости он потом више пута понавља у различитим верзијама, чији је заједнички смисао да је једно те исто придржавати се закона и бити праведан. Додатну легитимацију ове везе праведности и законитости, која је уздрмана софистичким релативизовањем важења постојећих закона, Сократ, при крају расправе са Хипијом, оснажује тврдњом да чак и богови хоће да праведно буде исто што и законито. Све ово показује колико појмовна бит свести, узета сама за себе и ослоњена сама на себе, има проблема да обезбеди неспорни онтолошки статус људског делања, његово важење и парадигматско дејство у конкретним животним ситуацијама. Сократ је, када су облици владавине у питању, био заступник софократије. Знање је код њега било изједначено са ваљаним делањем, односно са врлином, а оно је уз поштовање закона, било кључни елемент исправно уређеног *полиса*. Дистрибуција добара и части требала се према томе одвијати сразмерно нечијем знању и умећу, а праведност би била најбоље изражена у свом геометријском виду.

Платон је мислилац који појам праведности ставља у само средиште филозофске дискусије. Његово поимање *дикаиосуне*, као врлине која је у суштаственом смислу везана за бит државе, елаборира се детаљно у дијалогу *Држава*, иако се и у другим делима (*Хармид*, *Протагора*, *Горгија*, *Гозба*) могу открити ставови значајни за њено филозофско захватање. Платон у *Држави* деструише спонтане обичајносне представе о праведности, али и обара познату софистичку тезу о

⁹ Грчка именица женског рода *πλεονεξία* означава сваку врсту „предности”, „добитка”, „користи”, али има и негативније значење с обзиром да може обележавати и „пожуду”, „користољубље”, „лакомост”, „себичност”, „саможивост”. Детаљније видети у: Калуђеровић 2015: 192-203.

правди као о „праву јачег”. Показује се такође, на крају прве књиге *Политеије*,¹⁰ и да сократска индивидуализованост спознајног мисаоног кретања према појму праведности не даје очекивани резултат, јер се целина појма не може добити одређивањем онога што би конкретног појединачног човека у његовој делатној појединачности чинило праведним. Платон посебно наглашава универзалност и трајност појма правде, њену суштинску важност за исправно стање људске душе и склад три „дела” душе, али и везу са троструком сталешком засновањем најбоље *политеије*, те диференцираним облицима владавине, развијаним, осим у *Држави*, у *Државнику* и *Законима*. Најчешће помињана дефиниција праведности, која најбоље сублимира њено виђење „у великом”, изложена је у *Rep.433b*: „Обављати свој посао” – у томе је, о пријатељу, по свој прилици, начин постојања правичности”. Заговарајући као и Сократ софократију, односно владавину најмудријих, Платон сматра да једино у таквом облику владавине може бити реализована потпуна хармонија, јединство сфера практичног живота, али и адекватност и еквиваленција давања и примања од стране слободних грађана неког *полиса* и самога *полиса*. Праведност у краљевству односно аристократији, биће примењена, пре свега, на основу начела геометријске једнакости, док би аритметичка једнакост била само помоћно средство ублажавања нарасталих тензија у класичном *полису* Платоновог времена.

Аристотел је, спекулативним поимањем праведности, желео да постигне темељну повезаност „етичког”, „економског” и „политичког” сегмента живота хеленског човека. Он је био први филозоф који је релацију идеје правде и идеје еквиваленције систематски уобличио, показујући да се идеја правде мора реализовати у односу еквиваленције између заслуге и валоризације тј. награде која следи на основу одговарајућих заслуга. Стагиранин у петој књизи *Никомахове етике* предузима деликатно и обимно расправљање о праведности, а *dikaiosyne*, коју сматра вишезначном речи, разумева најмање двојако: 1. Праведност се практично изједначава са поштовањем закона, и у извесној мери се подудара са врлином. Постоји, дакако, и разлика у односу на врлину, а она је одређена тиме што се за врлину каже да је напросто некакво стање (*ἕξις*), док је праведност увек у односу „према другоме” (*πρὸς ἕτερον*). Диференција између врлине и праведности фундира се у другој темељној одредници праведности, корелативности. Ова врста праведности потом је названа „општом” праведношћу. 2. Друга је тзв. „партикуларна” праведност, која се манифестује у придржавању правила јед-

¹⁰ Оригинални назив *Државе* је *ΠΟΛΙΤΕΙΑ*. У овој именици женског рода сублимирано је значење које подразумева однос слободног грађанина према држави, дакле некакво „грађанско право”; друга нијанса значења односи се на „јавни живот”, „политику”, „државничку вештину”, „државну управу”, „владу”; на концу, она има везе и са „уставом неке државе”, „грађанством” и са самом „државом”. Боље је зато или задржати транслитерирани грчку реч *политеија*, или употребити неки други од наведених израза, уз обавезно објашњење вишезначности саме речи у грчком искуству политичког делања и уопште у хеленском поимању практичне сфере.

накости, и она се разматра као део врлине. „Партикуларна” праведност се, по Аристотелу, даље дели на: (а) деобену или дистрибутивну праведност, у којој ће се добит расподељивати сразмерно нечијим заслугама, те она у зависности од величине заслуга може бити и једнака и неједнака. Сасвим је било очекивано да је у превлађујућем систему родовске аристократије нечије племенито порекло било централни критеријум расподеле социјалне части, добити и читаве мреже статуса. Тамо где је богатство било најважније приликом утврђивања заслуга за заједницу, оно је било и водеће мерило код награђивања заслужних. Коначно, у *полису* који је устројен тако да слобода буде његов доминантни фактор, она ће бити кључна и приликом награђивања његових грађана. Позивање на правду може, стога, означавати напросто захтев за коресподентношћу између заслуга и добити по заслугама, док сам критеријум главне заслуге може бити веома различито схваћен, и самим тим бити предмет жестоких спорова међу становницима некога полиса. Другачије речено, Стагиринова анализа појма праведности често се завршавала формалном тезом „*свакоме једнако према сразмери*”, док се неправедност именовала као оно што је опречно сразмери. Аристотел је осветлио дубоке разлике које су већ доминирале у хеленској заједници око саме идеје заслуге, а предлог који је он нудио узимао је у обзир постојеће представе о заслугама и покушавао да балансира између захтева грађана које су делиле велике имовинске разлике. Имајући јасне увиде у дубоку унутрашњу слојевитост хеленских *полиса*, Стагираин је трајност и вредност *политеије* желео да утемељи на задовољењу интереса свих социјалних група и одговарајућој расподели политичких функција, који су се, по њему, најбоље могли отеловити у мешовитом облику владавине. (б) Друга парадигма правде изведена из „партикуларне” праведности је корективна или комутативна праведност. Ако дистрибутивна праведност води рачуна о достојанству људи и величини њихових заслуга за заједницу, онда друга, изједначавајућа односно комутативна праведност смањује разлику између грађана и омогућава постизање њихове изворне једнакости пре свега у грађанско-правним односима, или једноставније речено пред законом. Док је дистрибутивна праведност базирана на принципу геометријске једнакости, комутативна праведност је, са друге стране, такође врста једнакости, али према аритметичкој сразмери. Премда је једнакост „према количини” на другом месту по значају у односу на једнакост „према заслуги” код праведних ствари (ЕН1158629-31), комутативни модел праведности начелно није супротстављен дистрибутивном моделу праведности, већ се пре може говорити о њиховом међусобном прожимању и коресподентности. Суптилно развијање ова два појма праведности, омогућава и наизменичност владања и покоравања у *полису*, чиме се на дијалектичан начин, по Аристотелу, учвршћује заједништво односно јединство различитости самог *полиса*.

Литература

- Aristotel (1992). *Nikomahova etika*. Zagreb: Hrv. sveuč. nakl.
- Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Liber.
- Аристотел (1997). *Устав атински*. Београд: ПЛАТΩ.
- Barker, E. (1959). *The Political Thought of Plato and Aristotle*. New York.
- Bošnjak, B. (1961). *Logos i dijalektika*. Zagreb: Naprijed.
- Diels, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
- Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Zürich.
- Ђурић, М. Н. (1994). *Грчке трагедије*. Прва књига. Есхил. *Орестија*. Београд: Српс. књиж. задр.
- Ђурић, М. Н. (1990). *Историја хеленске етике*. Београд: Зав. за уџб. и нас. сред.
- Ђурић, М. Н. (1996). *Историја хеленске књижевности*. Београд: Зав. за уџб. и нас. сред.
- Хегел, Г. В. Ф. (1975). *Историја филозофије I-II*. Београд: БИГЗ.
- Херодот (1988). *Историја I-II*. Нови Сад: Мат. срп.
- Хесиод (1994). *Послови и дани*. Нови Сад: Књиж. зајед. Н. Сад.
- Хомер (1985). *Илијада*. Нови Сад: И.р.о. Мат. срп.
- Хомер (2002). *Одисеја*. Београд: Зав. за уџб. и нас. сред.
- Höffe, O. (1989). *Politische Gerechtigkeit. Grundlegung einer kritischen Philosophie von Recht und Staat*. Frankfurt/Main.
- Калуђеровић, Ж. (2015). *Dike i dikaiosyne*. Скопје (Македонија): Магнаскен.
- Калуђеровић, Ж., Делић, З. (2015). „Разложност *homo mensure*”, *Педагошка стварност*, год. LXI, бр. 4, Нови Сад.
- Кауфман, В. (1989). *Трагедија и филозофија*. Нови Сад: Књиж. зај. Н. Сада.
- Коплстон, Ф. (1991). *Историја филозофије Грчка и Рим*. Београд: БИГЗ.
- Ксенофонт (1980). *Успомене о Сократу*. Београд: БИГЗ.
- Overton, L. K. “Definition and Standards of *Δίκη* in Homer and Hesiod”. Интернет адреса: <http://www.xu.edu/classics/Theses/Laura%20Overton.pdf>.
- Перовић, М. А. (2013). *Филозофија морала*. Нови Сад: Цензура.
- Платон (2000). *Гозба*. Београд: БИГЗ.
- Платон (1987). *Хармид (у: Дијалози)*. Београд: Графос.
- Платон (1993). *Држава*. Београд: БИГЗ.
- Платон (2000). *Кратил. Теетет. Софист. Државник*. Београд: ПЛАТΩ.
- Платон (1968). *Протагора. Горгија*. Београд: Култура.
- Платон (2004). *Закони*. Београд: Дерета.
- Ролс, Џ. (1998). *Теорија правде*. Београд. Подгорица: ЈП Сл. ли. СРЈ. ЦИД.
- Stace, W. T. (1950). *A Critical History of Greek Philosophy*. London.
- Волцер, М. (2000). *Подручја правде*. Београд: „Ф. Вишњић”.

Dr Željko Kaluđerović

Novi Sad

Dr Orhan Jašić

Sarajevo

PRESENTING, UNDERSTANDING AND COMPREHENDING DIKE AND DIKAIOSYNE

Abstract

The authors of the paper conducted a thorough and deepened reflection on the idea of justice, in all its multidimensional and heterogenic features, through centuries of evolution and phases of Hellenic thought and philosophy. Although commonly considered a regulatory canon of the entire human action, justice could not be viewed solely from the perspective of human actions and relations. Justice, especially in Pre-Philosophical period and in one part of the pre-socratic epoch, had a much broader connotation, and its universalism was reflected in the fact that it represented every type of order, as is the opposite phenomenon, injustice, represented every demolition of this order. Then, with Heraclitus began philosophical legitimization of the idea of justice which was born in a time of transformation from the archaic to classical *polis*, in other words, the idea by which the *nomos* is in the center of the concept of *dike*. General request of the Sophists was that people should, starting from themselves and based on their own beliefs, seek the principles of what would be considered genuine, good, worthy, which will make justice evolve from its predominantly legal to the individual dimension. Finally, if we are familiar with what Socrates, the father of the conceptual philosophy, said about justice, and what Plato and Aristotle developed in some of their most important works, *dikaiosyne* term, which is considered to be crucial to the preservation of the harmony in the community, it is clear that justice is not a state but the relation, and the difficulties of its conceptualization were related to the thematic rational approach to the process.

Key words: Hellenes, *dike*, *dikaiosyne*, introducing, understanding, conception

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

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, РАЗУМЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ *DIKE* И *DIKAIOSYNE*

Резюме

Авторы в данной работе провели основательное и углубленное рецепирование идеи справедливости, во всей ее мультидименсиональности и разнородных манифестациях, в течение многовековой эволюции и мен эллинской мысли и философии. Хотя она чаще всего рассматривалась как регулятивный канон совокупных человеческих действий, справедливость невозможно было наблюдать исключительно через призму человеческих поступков или отношений. Справедливость, особенно в дофилософское время и в один период предсократической эпохи, имела более широкую коннотацию, а ее универсализм отражался в том, что она представляла каждый вид устройства, подобно тому как противоположное явление, несправедливость, представляло каждое разрушение этого устройства. С Гераклитом, потом, началась философская легитимация идеи справедливости, которая рождается в период трансформации архаичного в классический *полис*, идеи, согласно которой *намос* находится в центре понятия *dike*. Общее требование софистов, согласно которому людям надо из себя и на основании собственного убеждения искать принципы того, что будут считать истинным, хорошим, полезным, повлияет потом на то, чтобы справедливость эволюционировала из своей преимущественно законной в индивидуальную дименсию. Если известно, наконец, что о справедливости говорил отец „понятийной философии“ Сократ, и что Платон и Аристотель дифференцированно развивали в некоторых из своих важнейших произведений понятие *dikaiosyne*, как ключевое понятие для сохранения гармонии сообщества, тогда ясно, что справедливость не какое-либо состояние, а отношение, поэтому трудности ее концептуализации были связаны с тематическим рациональным отношением к самому этому отношению.

Ключевые слова: эллины, *dike*, *dikaiosyne*, представление, понимание, понимание

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

UDK 37.035.1:316.7
UDK 37.035:321.7
Прегледни чланак
Примљен: 2. IV 2016.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 2, р. 235–248.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДЕМОКРАТИЈУ У ПЛУРАЛНОМ ДРУШТВУ¹

Резиме

Рад се бави питањем образовања и демократије, тачније питањем изградње демократског друштва на темељима образовања. Такво друштво се гради кроз развој свих аспеката друштвеног, привредног и политичког живота, али је и образовање, свакако, у томе врло значајан сегмент. Говорећи о демократији, бавимо се и питањем реалних друштвених околности, а то су данас свакако плурализам, па тиме и интеркултурализам. Када говоримо о овој теми постоји опасност да она постане сувише далека или апстрактна. Зато се додичемо и питања која се односе на реалне околности данашњег образовног система, тачније на питање школе и у њој наставника, у плуралној средини.

Кључне речи: демократија, интеркултурализам, плурализам, наставник, школа.

*Граница моје слободе је слобода других
(Марковић, 1997: 19).*

Од почетака образовања и васпитања расправља се о питању међуутицаја образовања и друштва. Образовање доприноси друштву кроз наставне програме, уџбенике, наставнике, методе рада, као и кроз будућу поделу улога у друштву, изградњу кадрова који су потребни привреди и читавом друштву. Ипак, ово јесте и најједноставније представљен начин утицаја образовања на развој друштва. „Образовање се данас, у зависности од различитих посматрача и интересних група, посматра као услов економског напретка, као инструмент борбе против незапослености, главна полука научног и технолошког прогреса, нужна претпоставка културног развоја друштва, услов социјалног прогреса, једнакости и осигурања демократских вредности, пасош индивидуалног успеха“ (Милутиновић, Зуковић,

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” бр. 179036, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

2011: 136). Дакле, вишеструка очекивања се постављају пред образовање, а та очекивања ће се и повећавати, са обзиром да је образовање позвано да пружи одговор на бројне промене које карактеришу нашу садашњост и будућност. Аврамовић (2006) сматра да је од питања на који начин образовање утиче на развој друштва далеко сложеније питање како друштво утиче на образовање. Како друштво обухвата институције, организације, односе и делатности, као и вредности, није лако идентификовати све нити којима друштво као сложена целина утиче на систем образовања и васпитања (Аврамовић, 2006). То су нити које се на најразличитије и на први поглед неприметне начине пресликавају на све аспекте друштва. Очигледна је међусобна зависност друштва и образовања. Како живимо у доба демократије, у друштву које тежи да буде демократско, важан је одговор који на то пружа образовање. Оно јесте један од важних путева достизању овог идеала.

Питање образовања за демократију добило је на интересовању у Источној и Централној Европи у периоду посткомунизма када развој демократског грађанства постаје један од приоритетних циљева. „Недостатак културе политичког понашања и вештине политичког опхођења, тј. непознавање и непоштовање демократских процедура, снижено осећање политичке ефикасности и компетентности и, изнад свега, изражене појаве нетолеранције и искључивости у политичкој и свим другим областима друштвеног живота, испољиле су се, очигледније него икада раније, управо у периоду раних политичких конфронтација и покушаја да се у овим друштвима, по први пут у слободној конкуренцији, освоји власт“ (Васовић, 1997: 150).

Ово питање касније постаје актуелно и у Србији која се креће ка интеграцији у Европску заједницу, и то кроз дуги транзициони период, а и даље јесте тема интересовања друштва. „Налази истраживања из деведесетих година у нашој држави указала су на недовољну демократичност у нашем друштву, како код одраслих тако и код младих. Сматрало се да је овакав резултат одраз традиционалне, патријархалне културе, као и ауторитарне друштвене климе“ (Јоксимовић, 1997: 165). Таква клима не одговара новонасталим друштвеним околностима које су од тада до данас постале још присутније. Зато је било потребно редефинисати циљеве образовања како би се млади припремили за живот у друштву чије су нам карактеристике сада познате, као и за живот у будућем друштву које не познајемо у потпуности. Са обзиром на брзе промене које се дешавају може се рећи да данас децу припремамо за непознату будућност. „Уколико се демократија схвати као право, слобода и једнакост појединца и друштвених група да учествују у изградњи нормативне структуре друштва са обавезом да поштују важеће норме све до тренутка легалне и легитимне промене, онда морамо рачунати на непрекидну променљивост“ (Аврамовић, 2006: 59). Питање демократије и плуралног друштва у овом раду доводимо у вези највише узимајући у обзир чињеницу да је плурализам у сваком погледу, такође, реалност у којој живимо, а управо је демократско уређење оно које се сматра најадекватнијим уређењем данашњице и ако се не може рећи да нема својих слабости и недостатака. „Реално друштво, које се налази под демократском владом, јесте плуралистичко друштво“ (Бобио,

1990: 20). Када бисмо анализирали све оне елементе које демократија треба да подразумева и то поредили са друштвима, према Васовићу (1997), бисмо видели да таква моделска демократија нигде на постоји. Ипак, она се у реалном животу јавља у различитим облицима. Унапређење и приближавање идеалу може бити оно чему свако треба да тежи, али у складу са сопственим особеностима. У складу са сопственим особеностима наглашавамо, јер се стиче утисак да се пресликавање решења из једног система у други некада примењује, што онда неминовно доводи до тешкоћа у имплементацији у пракси.

У темељу идеје о демократији је народ као извор легитимитета. Дакле, воља народа, односно већинска воља, даје легитимитет власти, али не само власти него она и на нижим нивоима одређује правила функционисања и доношења коначних одлука. Остваривању демократских циљева претходи дискусија, што имплицира изражавање сопственог мишљења, могући вербални сукоб, али и постизање консензуса (Аврамовић, 2006). Овде је приказано примарно значење појма *демократија*, значење у политичком смислу. Ипак, демократија није само облик владавине, него се она *конзумира* и кроз начин живота. Дјуи дефинише демократију као облик заједничког живота и дефинише два елемента који су карактеристични за демократски уређено друштво:

1. Многобројни заједнички интереси и степен ослањања на уочене узајамне интересе као чинилац у друштвеном уређењу;
2. Слободна узајамна сарадња и мењање друштвених навика како би долазило до сталних прилагођавања новим ситуацијама (Милутиновић, 2008).

Две перцепције демократије не искључују једна другу него су међусобно зависне. Наиме, постављен институционални оквир кроз који се омогућује владавина закона, слободни избор, гласање, људска права и тд. је предуслов да бисмо на даље могли говорити о демократском начину живота који је присутан у свакој пори друштва. У том оквиру се истиче да показатељ демократског развоја не може више бити број особа које имају право гласа, него број места која нису политичке установе где постоји право гласа. То значи проширивање простора демократизације са политичке сфере на цивилну сферу где се појединци наизменично сагледавају као мушкарци и жене, послодавци и радници, наставници и ученици, говорници и слушаоци, произвођачи и потрошачи (Милутиновић, 2008). Бобио (1990), такође, истиче да у демократији није довољно право на учешће у доношењу колективних одлука и да то право ужива што већи број грађана. То јесте важно и представља основу, али потребан је и трећи услов: потребно је да они који су позвани да одлучују имају могућност избора, односно реалну алтернативу и да су у могућности да се опделе за једну од алтернатива (Бобио, 1990).

„Без грађана, спремних да својом активношћу демократију учине начином живота, институционални оквир демократије остаје само скупочени рам без слике“ (Тркуља, 1997: 81). Предуслов демократског друштва су образовани грађани. То се може објаснити кроз анализу ових поменутих карактеристика демократског

друштва и кроз упоредо замишљање идеала човека који је потребан за остварење тих карактеристика. Наиме, ако кажемо да је избор већине потребан за легитимитет, да је потребна дискусија и изношење сопственог мишљења, да је човек независнији, да му је потребна већа снажљивост због непредвидивости будућности и, што је најважније, да грађанин има способност критичког мишљења, онда је и јасно зашто је важно да припадник демократског друштва буде образован и просвећен. „Чини се да је највећи непријатељ демократије управо недостатак образовања. Тешко је замислити да демократија ваљано функционише уколико у земљи не постоји разумно висок ниво образовања и развијено критичко јавно мишљење“ (Милутиновић, 2008: 225). У Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године се, такође, истиче развој грађанина демократског друштва као оно чему тежимо (Сл. гласник РС, бр. 107/2012). Мил је направио разлику између активних и пасивних грађана међу којима владари више воле ове друге, али су демократији управо потребни активни грађани који учествују у доношењу колективних одлука (Бобио, 1990).

Липит и Вајт су издвојили шест међусобно повезаних вредности које чине психолошко језгро демократије:

1. Отвореност духа (огледа се у могућности да се други саслуша и да се прихвати могућност постојања различитих мишљења);
2. Прихватање себе и поверење у себе (самопоштовање);
3. Оријентација на реалност (ослањање на чињенице);
4. Неоптерећеност статусним разликама;
5. Праведност;
6. Пријатељство у смислу постојања добре воље (Јоксимовић, 1997).

Плурализам као наша реалност

Свет који нас окружује је постао врло комплексан током 20. века. Стална промена је реалност у којој живимо. Наиме, треба узети у обзир огромну количину информација којима смо изложени, сталне миграције становништва, већу присутност припадника различитих култура на једном месту, догађаји на једном крају света утичу на људе на другој страни света, постојање великог броја интернационалних компанија, брз развој научних дисциплина и много тога другог. То значи да је садашњост таква да је многи у двадесетом веку нису могли замислити у овом или сличном облику. Оно што је реалност света у којем живимо јесте и интеркултурализам и плурализам у сваком смислу те речи. Брига друштва јесте или би требало да буде усмерена на генерације које долазе и на њихову припрему за живот у свету будућности. Наравно да онда ова припрема подразумева и промене на пољу образовања. Ове промене се свакако односе и на формалне облике који су код нас прилично и заживели (а често се у оквиру тога суочавамо са бројним проблемима), као што су: наставни програми, већа усмереност на процес учења, учење страних језика, грађанско васпитање, инклузија и слично. Ипак, у оквиру овог рада бисмо се више бавили питањем образовања за демократију и

плурализам на оном нивоу који подразумева више неформални део, а односи се на климу у образовним институцијама, личност наставника и атмосферу која је демократска, а која ће ученике само на тај начин најбоље припремити живот у плуралном друштву. На пример, не можемо очекивати да ученици постану грађани који ће прихватати консензус уколико не науче шта он значи и како се до њега долази. Како да очекујемо то ако немамо школу и друге образовне институције у којима се може исказати сопствено мишљење, у којима се прво може научити како се мишљење аргументује и како се доносе одлуке, у којима ће се функционисати у условима мултикултуралности? Ово је нешто што често наилази на осуду од стране просветних радника јер се схвата у некој другој крајности која подразумева непостојање правила и одговорности ученика. Наиме, ни грађанско друштво то не подразумева. Оно подразумева поштовање јасних правила и закона, али и учествовање у дискусији и гласању. Зато је важно то и омогућити ученицима у ситуацијама када је то сврсисходно и логично. На тај начин подстиче се развој личности која ће научити како и коме да постави питање, да истражује, да аргументује, гласа или уочава мане на чијем решењу може да ради. „Школа није само творница за репродукцију знања већ је, након обитељи, главни чимбеник социјализације“ (Саблић, 2011: 128).

„Реторика глобализације у западном свету данас је повезана са интересом за рушење баријера културног сукоба и успостављање оквира за преговоре и омогућавање слободног протока људи, идеја, роба и услуга широм света“ (Милутиновић, 2008: 240). Дакле, будућност није у нетолеранцији него у нечему још већем од саме толеранције, а то је интеракција и међусобно деловање са онима који су различити од нас самих. Будућност плуралистичких демократија ће зависити не само од закона, већ и од понашања и деловања грађана као индивидуа, као чланова одређених група, и као грађана мултикултуралних друштава у комплексном, глобалном и међузависном свету. Мултикултурално образовање се тако може описати као приступ који промовише уважавање етничких, културних, расних и лингвистичких разлика (Милутиновић, 2008). Плурализам подразумева схватање различитости као позитивне неминовности, али не значи одрицање својих специфичности. Дакле, он не значи занемаривање сопствене историје, традиције и особина, него управо прихватање истих, али и прихватање оних који су од нас по нечему другачији, али опет и слични, што ствара и услове за међусобно учење и развој. „Вероватноћа да ће деца која данас одрастају морати да раде и живе са онима другачијег националног, језичког, верског и расног порекла данас је већа него у случају било које претходне генерације“ (Грандић, 2005: 63). Сложеност света у којем живимо можда најбоље показује то да се у мултикултуралним градовима дешавају и насиље и незакоње који настају због интеркултуралних разлика, али ипак те исте разлике су у исто време не само претња него и могућност за конструктивну енергију. Дакле, и ако смо сведоци бројних проблема који настају из мултикултуралности, ипак смо чешће сведоци њених позитивних ефеката.

Горски истиче да је мултикултурални модел наишао на различит степен прихватања код стручњака, али да сви они у основи говоре о следећим тран-

сформацијама: сваки ученик мора да има једнаке могућности да постигне свој пуни потенцијал, сваки ученик мора да буде припремљен за комплетно учествовање у мултикултуралном друштву, наставници треба да буду припремљени за подстицање учења код ученика, без обзира колико је он различит од наставника, школе морају учествовати у укидању сваке врсте угњетавања, образовање мора постати много више оријентисано на ученике, наставници и сви они који се баве образовањем морају постати активнији у преиспитивању образовне праксе (Милутиновић, 2008).

Доношење одлука

Када смо говорили о демократији напоменули смо шта укратко она представља у политичком (државном) смислу, а шта представља на нижем, свакодневном нивоу. Аврамовић (2006) о овоме говори кроз демократију у малим и великим друштвеним групама. Велике групе подразумевају државе које функционишу кроз институције и у којима између државе и друштва посредују политичке партије. За нас је значајније на који начин аутор анализира мале друштвене групе и доношење одлука у оквиру њих. Мале друштвене групе су: установе, организације и удружења. То су групе које су повезане личним и професионалним доносима. За Аврамовића је непосредна демократија ако се у оквиру тих група организују управне функције. Дакле, у реалној ситуацији било које организације у којој појединац редовно учествује је пожељно *живети демократију*. То је оно споменуто питање које се односи на то где се све може гласати ван изборних процеса.

Питање доношења одлука овде спомињемо јер се може пресликати на савремену школу у Србији. Наиме, и законским путем је ово питање прилично разрађено и дефинисано. Иде се ка томе да у процесу доношења одлука које се тичу свих актера образовног процеса ти актери заиста у њима и учествују. Под тиме се мисли на наставнике, ученике, родитеље и локалну заједницу. Оно чему тежимо јесте међусобна сарадња ових актера и заједнички рад на унапређењу образовно- васпитне праксе у школи. Због тога школа има Законом о основама система образовања и васпитања дефинисана тела кроз која доноси одлуке (Сл. гласник РС, бр.72/2009,52/2011, 55/2013, 35/2015). Нека од тих тела су: Школски одбор (у који су укључени поред представника запослених и представници родитеља и локалне самоуправе), Савет родитеља, Ученички парламент и Наставничко веће. То су у најужем смислу тела која имају могућност да доносе одлуке, а постоје и друга тела која могу да предлажу мере за унапређење рада на бројним пољима, као што су Педагошки колегијум и бројни школски тимови у који су често укључени и представници родитеља, ученика или локалне самоуправе. На тај начин се омогућује транспарентност кроз све активности, али се и пружа могућност за међусобну сарадњу јер ће свако од ових актера један проблем или ситуацију сагледати из свог угла, па се на тај начин тражи пут до коначног решења, односно доношења одлуке. Генерално се данас школа отвара

све више према својој околини и то не само у овом правном или формалном смислу на који закон обавезује, већ и у индивидуалном смислу када на пример један наставник или школски тим сарађује са различитим установама који помажу у превенцији на разне теме, па их угосте у школи, или када ученици посећују установе и предузећа упознајући се са различитим занимањима, или у ситуацијама када се кроз Ученички парламент покрећу разне иницијативе за промене унутар школског колектива. Наравно, колико ће све ово заживети у школској средини зависи од конкретних услова, па у пракси постоје добри и лошији примери. Свакако, да би ова идеја сарадње била схваћена и примењивана на прави начин потребан је одређени образовни и културни ниво свих актера како би се свако бавио оним што је његова улога у датим условима, а како се то не би претворило у међусобно пребацивање одговорности или мешање у поље у којем нисмо довољно компетентни. Укратко, потребан је одређени степен зрелости друштва. На тај начин се ствара партнерски однос школе и других актера. „То партнерство је неопходно на свим нивоима и подразумева: сарадњу међу свим системима и облицима образовања; партнерство између образовања, управе, укључујући планирање, финансије, радне, комуникационе и остале социјалне секторе; партнерство између владиних и невладиних организација, привредних и других сектора“ (Недељковић, 1997:115). Дакле, школа може бити значајан чинилац васпитања за демократију, али је као подршка томе значајна атмосфера коју пружа друштвена заједница. Школа не може у потпуности живети демократију уколико је не живи и друштвени систем, јер се он на разне начине на њу пресликава.

Пут развоја школе у Србији је, такође, транзицион, односно не треба ни очекивати да ће промене које су овде описане и које су очекиване настати одједном. Не треба занемарити то да се до пре деценију школска пракса заснивала на страху од различитости и непредвидивости, да су се културне разлике схватале чешће као претеће, а знање као објекат контроле (Милутиновић, Зуковић, 2011). Данас су погледи и очекивања потпуно супротни, а у складу са животном реалношћу, па су и школски системи реформисани, а и даље тече процес ослобађања од стега из прошлости у школским колективима.

Марковић (1997) сматра да је основни проблем васпитања за слободу и демократију помирење два наизглед противречног захтева, а то су: уклањање баријера индивидуалне аутономије, са једне стране, и ограничавање аутономије једне личности у име аутономије других личности, са друге стране. Аутор истиче да су ове карактеристике образовања само наизглед противречне, јер су у исто време основ за припрему за живот у правној држави. У супротности би се доношење одлука појединаца које угрожавају друге појединце svelo на анархију.

Плурализам и улога наставника

Ако узмемо у обзир бројне промене друштвених околности које су споменуте, знамо да оне утичу на питање постављања образовно- васпитних циљева. Говорећи о циљевима образовања или о стратегијама и сл. не можемо да се не задржимо на кључној улози у достизању истих- улози наставника. „Личност наставника може бити извор богате педагошке и демократске културе и успешан посредник између света знања, света рада, информација, демократије и културе уколико своју професионалну партиципацију у педагошком раду непрестано богати новим сазнањима и искуствима. Наставник је представник друштва у школи, а ученик потенцијални, образовањем промовисани члан заједнице и то управо онакав каквог га друштво очекује, будући грађанин каквом се друштво нада“ (Недељковић, 1997: 121). Пред наставника се постављају све комплекснији задаци. Динамичност модерних друштава, променљивост потребе корисника образовних услуга, као и ново разумевање улоге образовања у мултикултуралном окружењу, пред наставнике и друге запослене у оквиру васпитно- образовног система постављају захтев нових компетенција (Гајић, 2011). Зато је питање иницијалног образовања наставника и његовог професионалног развоја данас још значајније. Припрема ученика за успешно обављање улога грађанина демократског друштва подразумева и развој интеркултуралне компетентности. Већ су споменуте данашње честе миграције становништва и неминовност веће учесталости заједничког живота различитих култура на једном месту.

Када је реч о раду наставника у мултикултуралној средини не могу се очекивати успешност у раду и постизање најпозитивнијих плодова рада уколико наставник није сензибилизан да препозна потребе различитих група. У интеркултуралном образовању (што је и један од разлога зашто га више не називамо мултикултуралним) је веома значајно питање међукултуралног односа и међусобног упознавања- истицања сличности и разлика, а не само једноставно поучавање о различитим културама (Гајић, 2011). Из овога може произаћи и значај интеркултуралне школске средине. Етос школе би морао бити такав да уважава различитости, али их и прихвата и користи за обогаћивање читаве средине- и запослених и ученика који се на тај начин развијају као индивидуе спремније за живот у грађанском демократском друштву. Зато ово питање не би требало да остане „на папиру“, декларативно, него се очекује да школа живи интеркултурално у правом смислу те речи. „Вишезначност улоге наставника у процесу одгоја и образовања за интеркултуралне односе огледа се у чињеници да се развој његових одгојних функција све више надопуњује улогом сурадника, координатора и креатора нових односа према стварном знању и успјешним интеркултуралним односима, али и у организацији примјерених облика наставе који ће ученицима омогућити озрачје међусобног разумјевања, интеркултуралне осјетљивости, равноправне интеракције и сурадничког учења“ (Бедековић, 2011). Зато је интеркултурална компетентност наставника претпоставка интеркултуралне компетентно-

сти ученика. Према Јоксимовић (1997) на социјалну климу у школи врло утиче и наставник, а стварање демократске атмосфере у групи подразумева: демократско насупрот аутократском вођењу, недирективну комуникацију са ученицима и примену кооперативног учења. Толеранција, као и демократија, је вредност. Вредности уопште, а толеранција посебно, не могу се у школи поучавати као други садржаји, јер се показало да се, ако се вредности намећу споља, доводи до њихове негације (Недељковић, 1997).

Када на овај начин говоримо о школској средини и о компетенцијама просветних радника данас, не можемо да се не запитамо колико су наставници данас свесни оних аспеката својих компетенција на којима је потребно да раде. Процес перманентног образовања наставника почиње иницијалним образовањем, а наставља се кроз увођење наставника у посао, а потом и стручно усавршавање. Иначе, Министарство просвете, науке и технолошког развоја последњих година јесте посебну пажњу посветило питању професионалног развоја наставника. Ипак, на овом путу се у конкретној школској средини јавља низ потешкоћа. Процес стручног усавршавања почиње од самопроцене компетенција наставника. Када наставник направи самопроцену онда му се покажу оне компетенције које би требало да развија у наредном периоду. На основу тога он прави избор стручних семинара које ће да похађа. На тај начин настаје лични план професионалног развоја наставника, а у збиру ових планова настаје план професионалног развоја школе. Са обзиром да школа кроз развојни план осмишљава правац развоја за наредних три до пет година, на основу резултата самовредновања, и она је та која у једном делу креира правац стручног развоја наставника који у њој раде, па је то све оно што овај план професионалног развоја садржи. У пракси ова процедура функционише, али се наилази и на бројне проблеме. Једно од основних питања јесте остваривост ових планова са обзиром на то да често постоје проблеми када се ради о финансирању стручног усавршавања запослених. Такође, и питање самопроцене наставника је веома деликатно, јер је искуство показало да су наставници у тој самопроцени често необјективни или да најчешће имају потребу за ужестручним усавршавањем (односно везују се највише за предмет који предају), а не толико за другим пољима усавршавања у шта би се могао убрајати и развој интеркултуралних компетенција. Једно од важних питања је и то како смо дошли до тога да се усавршавање у реалној школској средини своди на прикупљање неопходних бодова? Такође, да ли је често незадовољство наставника квалитетом семинара резултат реално сагледане ситуације или је више резултат одбијања да се нешто у досадашњем раду промени, да се уложи додатни напор или ствари сагледају из другог угла?

Споменуто је да је питање етоса школе веома значајно за улагање у развој грађанског друштва. Приступ кроз који образовање за демократију прожима све школске активности, учење о демократији, али и њено практиковање ауторка Јоксимовић(2006) дефинише као најтеже остварив. Анализом друга два приступа долазимо и да питања увођења посебног наставног предмета у наше школе-

грађанског васпитања, кроз који се стиче знање о демократији. Трећи приступ јесте обухваћеност демократских садржаја кроз све наставне предмете. Дакле, ако школа негује интеркултуралну климу на свим нивоима и не само декларативно онда ће се о демократији учити и она ће се практиковати и на часовима грађанског васпитања, али и у оквиру свих других школских активности и њене свакодневнице.

Грађанско васпитање је уведено као изборни предмет у наше школе (а данас је дефинисан као један од обавезних изборних предмета, поред верске наставе) у циљу припреме младих за живот у демократском друштву. Постоји у основној и средњој школи и подразумева упознавање младих са људским правима, као и са демократским процедурама и вредностима. Грађанско васпитање омогућује примену конструктивистичке парадигме и приступ фокусиран на онога који се васпитава/образује, односно на активности изградње сазнања. Конструкција сазнања значи да се субјект информише, тражи, селекује, критички приступа информацијама, реорганизује, анализира, компарира, класификује, дефинише хипотезе, проверава их, експериментише и сл(Гајић, 2011). Са аспекта искуства стеченог кроз рад као наставник грађанског васпитања, може се закључити да овај наставни предмет највише остварује свој циљ онда када излази из оквира учионице, када млади имају прилику да буду креативни, да учествују у смањењу проблема кроз омладински активизам, када и они сами временом постају иницијатори различитих акција. За то је питање слуха школског колектива као и локалне заједнице важан предуслов.

Савремено структуриран школски курикулум треба да артикулише садржаје, програме, методе рада и поступке наставника који се неће односити само на усвајање знања него ће, посматрајући свет из различитих филозофских углова и ширина, у непосредним додирима разграђивати различите социјалне стереотипе, предрасуде и стигматизацију међу људима (Превишић, 2004 према Гајић, 2011: 42). Напоменуто је да је за успех у постизању демократске атмосфере у школској средини значајан етос школе, односно међуљудски односи и прихватање идеје демократије на делатном нивоу. Јоксимовић (1997) детаљније формулише чиниоце који подстичу усвајање демократских вредности у школској средини:

- Број ученика у школи- школе са мањим бројем ученика имаће већу могућност да се у њима од стране ученика испољи просоцијално понашање;
- Број ученика у одељењу- у одељењима са мањим бројем ученика је комуникација интензивнија, а сукоби и нетолеранција су ређи;
- Просторна организација у одељењу- учионице са флексибилним начином седења пружају веће социјалне контакте, развијају кооперативност, развијају позитивнији однос према школи и већу активност свих у школским активностима.

На развој демократске атмосфере у школи и на прихватање идеје о интеркултурализму утичу бројни, на први поглед невидљиви фактори. Оно што је некада најпре неопипљиво, што није нигде записано, а што ученици могу врло

лако наслутити је кључно и одређује да ли је школа савремена или не. Напори за развој савремене школе, као што су курикулуми, годишњи наставни планови, постојање предмета грађанско васпитање у нашим школама и много тога другог, представљају добру основу, а примена демократског живљења у образовним установама је оно чему увек треба тежити.

Закључна разматрања

Демократија данас јесте идеал коме тежимо. Након различитих друштвених уређења кроз која су друштва пролазила дошло се до тога да је демократско уређење оно које највише одговара плуралном друштву и оно које у највећој мери уважава слободу и мишљење човека. Кажемо да је оно идеал јер и друштва која су много испред нас данас наилазе на бројне проблеме и потребна су стална унапређења и превазилажења препрека. У свету великих различитости на једном месту не успева се увек одговорити на изазов, па се јављају и проблеми нетрпљивости, екстремизма и насиља. Ипак, верујемо у то да је много више позитивних страна живота у плурализму. Сматрамо да ће и наши млади можда тога више постати свесни онда када буде постојала још већа отвореност различитих система Европских држава према нама и када у том смислу постанемо равноправнији. Зато је важно да млади буду образовани у том духу, да развију неопходне способности и да на различите ситуације могу успешно да одговоре.

Како живимо у демократском друштву, или барем друштву чији је то циљ, школа не може да се заобиђе у променама које такво друштво подразумева. Она се као институција мења и прилагођава, отвара се ка спољашности и све више сарађује са другим актерима друштвеног живота. Остварење свих планова и стратегија највише зависи од човека, односно у овом случају, од наставника. Од наставника се данас очекује више, јер он треба да поседује и знања свог наставног предмета, али и бројне друге компетенције. Он мора сагледавати ситуације из различитих углова, из њих извлачити најбоље ефекте, уважавати различитости, сарађивати са другима, стално се усавршавати... Морамо узети у обзир то да је много наставника нашег образовног система започело своју професионалну каријеру у време потпуно другачије од данашњег, остало на истом радном месту, а данас се од њега очекује да своју дугогодишњу праксу мења. Иако би то требало да се подразумева, у пракси то наилази на отпор. Такође, не можемо да не споменемо и питање односа друштва према образовању, јер држава често само декларативно уважава значај образовања, али реално је оно често на последњим лествицама. Зато је данас и питање мотивације врло проблематично. Некада се циљеви којима тежимо чине нереалним само када погледамо у којим условима данас радимо, јер је примена нових технологија у школама често одсутна, па онда и школски услови не одговарају друштвеној реалности. Ово су само неке од опасности на које се наилази и које треба отклањати кроз даљи развој наше образовно- васпитне праксе.

Ипак, пошто се питање образовања за демократију често чини врло далеки у односу на образовну праксу, овде је циљ био да прикажемо и то на који се начин демократија живи у школи. На тај начин се види да се она код нас данас ипак заиста живи, упркос свим тешкоћама. Они који томе доприносе су управо наставници који воле иновације.

Литература

- Аврамовић, З. (2006): *Апорије образовања за демократију*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бедиковић, В. (2011): Интеркултурална компетенција цјеложивотног образовања наставика. *Педагошки истраживања*, 8 (1), 139-151.
- Бобио, Н. (1990): *Будућност демократије- Одбрана правила игре*. Београд: Завод за издавачку делатност Филип Вишњић.
- Васовић, М. (1997): Васпитање за демократију: проблем трансфера, у *Демократија, васпитање, личност*, 150-162. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гајић, О. (2011): *Грађанско образовање за демократију*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Грандић, Р. (2006): *Глобализација и образовање- избор текстова*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Београд: Службени гласник Републике Србије, бр.72/2009.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2011). Београд: Службени гласник Републике Србије, бр.52/2011.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2013). Београд: Службени гласник Републике Србије, бр.55/2013.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2015). Службени гласник Републике Србије, бр.35/2015.
- Локсиминовић, С. (1997): Развој демократских вредности у школи, у *Демократија, васпитање, личност*, 163-173. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марковић, М. (1997): Култивисање за демократију, у *Демократија, васпитање, личност*, 11-20. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милутиновић, Ј. (2008): *Циљеве образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Милутиновић, Ј. Зуковић, С. (2011): Образовање у плуралном друштву и плурализам у образовању, у *Плурализам у образовању- донети и ограничења*, 135-148. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Недељковић, М. (1997): Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију, у *Демократија, васпитање, личност*, 96-124. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Саблић, М. (2011): Интеркултурални курикулуми- осврти и перспективе. *Педаго-
гијска истраживања*, 8 (1), 125-138.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020.године (2012). Београд: Службе-
ни гласник Републике Србије, бр.107.

Prof. dr Radovan Grandić

Majda Major, MA

Novi Sad

EDUCATION FOR DEMOCRACY IN PLURAL SOCIETY

Abstract

The paper addresses the issue of education and democracy, namely the issue of building a democratic society on the basis of education. Such society is built through the development of all aspects of social, economic and political life, and education is also very important segment of this process. Addressing the idea of democracy, we are also considering the issue of the real social circumstances, and these are certainly pluralism, as well as inter-culturalism. When we talk about this topic there is a danger that it becomes too distant or abstract. Therefore, we touch upon the issues related to the real circumstances of the present educational system, namely the question of schools and teachers in the plural society.

Key words: democracy, interculturalism, pluralism, teacher, school

Д-р Радован Грандич, Новый Сад

Майда Майор, Новый Сад

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕМОКРАТИИ В ПЛЮРАЛИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Резюме

Настоящая статья рассматривает вопрос образования и демократии, более точно-вопрос строительства демократического общества на фундаментах образования. Такое общество строится через разработку всех аспектов общественной, экономической и политической жизни-но значительным сегментом также считается и образование. Говоря о демократии, занимались вопросом реальных общественных обстоятельств-плюрализмом и, следовательно, межкультурализмом. Признаком настоящей темы является опасность от превращения в абстрак-

цию. Поэтому в статье рассматриваются и вопросы относившийся к реальным обстоятельствам сегодняшней системы образования, более точно-вопросы школы и учителя в плюралистической среде.

Опорные слова: демократия, межкультурализм, плюрализм, учитель, школа

Др Биљана Лунгулов
др Милена Летиг
Универзитет у Новом саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378.057
Прегледни чланак
Примљен: 5. IV 2016
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 2, р. 249–261.

ЗНАЧАЈ И УПОТРЕБА ИСХОДА УЧЕЊА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ: ТЕОРИЈСКА И ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА¹

Апстракт

Рад представља анализу и преглед релевантних теоријских и емпиријских истраживања која су за циљ имала испитивање ефеката употребе и примене, као и утврђивања значаја исхода учења у високом образовању. Карактеристика оваквих истраживања огледа се у њиховој актуелности и значају, с обзиром на то да су исходи учења концепт који је тек током протеклих двадесет година почео да се развија и имплементира у област високог образовања, а током протекле деценије интензивније да се истражује и проучава. Спроведено је неколико релевантних теоријских истраживања која обрађују концепт исхода учења и аспекте као што су, дефинисање и одређење појма, писање и формулисање, значај за квалитет образовања и остварење циљева, ефекти и утицај на наставни процес, релевантност за све заинтересоване стране и сл. Такође, представљено је и глобално емпиријско истраживање које је реализовано са циљем да се утврде могућности за проверавање и процењивање остварених исхода учења. У раду су представљени најзначајнији резултати реализованих истраживања чије резултате је важно схватити као препоруке и импликације за унапређење образовне праксе и квалитета високог образовања, као и за креирање и иновирање образовне политике.

Кључне речи: високо образовање, исходи учења, истраживања

¹Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“ бр. 179010, који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Приликом прегледа и анализе релевантне литературе из области високог образовања запажа се значајан пораст истраживања у овој области током протекле две деценије. Истраживања која се реализују подразумевају анализу свих аспеката високог образовања и односе се на образовне системе широм света. У Европи су актуелизована током осамдесетих и деведесетих година 20. века, а посебно су постала изражена почетком 21. века иницирана потписивањем Сорбонске и Болоњске декларације и спровођењем реформи у високом образовању на подручју читаве Европе.

Разматрањем циљева и резултата релевантних истраживања закључује се да је сваки аспект високог образовања подложен провери, евалуацији и анализи са циљем његовог унапређења и оптимизације. Ти аспекти односе се на широко подручје деловања, од управљања високошколским институцијама, креирања високошколске образовне политике (Hayton & Paczuska, 2005; OECD, 2003; Potnoi, Rust & Bagley, 2010) обезбеђења квалитета образовања (Becher, 2004; Doherty, 1994/2005; Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2005), глобализације и интернационализације (Kehm, 2003; Sporn, 2003; Teichler, 2004), демократизације и доступности образовања (Baldwin & James, 2010; Evans & Chun, 2007; Walker, 2010). Такође, истраживања су усмерена и на испитивање проблематике креирања курикулума (Coate, 2009; Lattuca 2007), дефинисања исхода учења и компетенција студента (Adam, 2006; Allan, 1996; Hussy & Smith 2008; Kennedy, 2007) мобилности запослених и студената (Brooks & Waters 2011; Teichler 2011), као и микропедагошких процеса и унапређења квалитета наставе, стратегија учења и поучавања (Biggs & Tang 2011; McKimm, 2009), оцењивања студената (Moon, 2002), планирања наставе, интеракције и односа међу наставницима и студентима и др. Наведени аспекти представљају само неке од релевантних тема које се у оквиру проучавања високог образовања обрађују и истражују.

Поред теоријских утемељења и расветљавања појединих феномена у вези са исходима учења, значајна су и емпиријска истраживања, посебно актуелна током протекле деценије, која су спроводили мањи и већи тимови стручњака а подразумевала су интердисциплинарни и холистички приступ истраживању ове теме. Истраживања су највише конципирана са циљем да се утврди релевантност и значај постављања и употребе исхода учења, да се процени колико студенти достижу и остварују постављене циљеве и исходе, да се анализирају области знања и вештина које су значајне за развијање током студија и сл. У складу са тим, посебан осврт у оквиру новијих истраживања стављен је на концепте исхода учења и компетенција студената, као посебне области високог образовања, које су током претходне деценије постале предмет научних проучавања и добиле више на значају.

Проучавање исхода учења и њихове примене у високом образовању

Један од најранијих пројеката и истраживања у области исхода учења реализован је 1992. године на Департману за запошљавање у оквиру Јединице за

развој континуираног образовања одраслих (UDACE) у Лондону у сарадњи са девет високошколских институција из Енглеске и Велса. Извештај са резултатима пројекта и истраживања објављен је у књизи *Исходи учења у високом образовању* (Otter, 1992). Пројекат је заснован на две једноставне премисе: да је учење кључна сврха високог образовања и да се евалуација и процена учења најбоље може остварити путем описа исхода (односно шта студент зна и може да уради као резултат учења) више него традиционалним приступом који описује инпуте за учење (силабус или садржај курса) (Otter, 1992: i).

Истраживање је обухватало респектабилан број високошколских институција, наставника студената и послодаваца, на основу чега су добијени релевантни подаци. Резултати прелиминарног истраживања објављени су у публикацији коју су ревидирале и коментарисале 74 високошколске институције, као и 138 послодаваца. Одржане су серије радионица у којима је партиципирало више од 700 студената са свих високошколских институција укључених у истраживање. Бројне активности спровеле су мање групе наставника и експерата који су одржали консултације са другим академским особљем, студентима и послодавцима. Пројекат је трајао две године и укључивао је 19 наставника са девет високошколских институција, који су били одговорни за припрему и израду одређених примера исхода учења, за истраживање везе међу исходима учења, академских кредита и процењивање њихове остварености (Otter, 1992). Сви наведени подаци указују на величину и обимност истраживања које је реализовано и тиме на значај добијених резултата.

У оквиру пројекта тестирана је могућност писања и дефинисања исхода учења у високом образовању тако да буду јаснији и разумљивији за три релевантне групе заинтересованих страна и то: студенте, наставнике и послодавце. Разматрано је такође на који начин исходи могу бити процењивани и акредитовани, као и потреба да се испита могућност описивања знања и стечених диплома у терминима исхода – односно шта дипломирани студент може да уради, зна и разуме након студија.

На основу добијених резултата наставници су идентификовали четири различита приступа у описивању исхода учења заснованих на циљевима образовања, подручно специфичним знањима и компетенцијама. Мишљење студената анализирано је на основу добијених података који су прикупљени током одржаних радионица и студенти су том приликом издвојили значајне групе исхода и то: персоналне, социјалне, академске и професионалне, али нису били у могућности да их самостално напишу и дефинишу. Послодавци су процењивали запошљивост дипломираних студената, али на основу скупа општих вештина и компетенција. Приликом испитивања проблематике на основу одржаних радионица закључено је да не постоји довољно развијена и адекватна стратегија процењивања исхода учења курса или целокупног програма, као и да се углавном користе традиционални приступи (Otter, 1992). Истраживање је посебно значајно јер се сматра пионирским пројектом у овој области који је расветлио бројне дилеме у области исхода учења, укључио све релевантне заинтересоване групе, али и

отворио низ значајних питања и дилема на које се у потоњим истраживањима настојао дати одговор.

Крајем деведесетих година двадесетог века у Уједињеном Краљевству је у оквиру Савета за економска и друштвена истраживања основан Програм за истраживање наставе и учења (TLRP) са циљем унапређења система образовања. Иако је до тада реализован знатан број истраживања у образовању, постојала је празнина у разумевању како побољшати употребу исхода учења, стога је овај програм основан као одговор на потребе унапређивања процеса учења и очекиваних исхода које су се јавиле у образовној пракси.

Као општи циљ програма, постављена је потреба обављања истраживања како би се унапредили исходи за оне који се образују на широкој територији и контексту Уједињеног Краљевства и током читавог живота (James & Brown, 2005). Сам назив програма, као и његов кључни циљ указују на то да је главна интенција усмерена на то да се развије веће разумевање о томе како се дешава учење и на који начин је повезано са наставним приступима и методама. Циљ је, дакле, да се унапреди процес учења и образовања путем употребе широког спектра исхода учења и да се утврди на који начин њихова употреба утиче на образовну климу. Сматра се да ће резултати помоћи наставницима, образовним институцијама и креаторима курикулума да унапреде свој рад, као и да ће се реализацијом ових програма обезбедити нови поглед на теоријске ставове и разматрања процеса наставе и учења и на питања процењивања и евалуације (McGuinness, 2005). Посебно је истакнута аспирација да се такво сазнање учини јавно доступним свима како би допринело унапређењу исхода учења за све који се образују без обзира на године старости и да буду употребљиви независно од контекста. С тим у вези, закључује се да је спектар исхода учења веома широк и да укључује и развој вештина, разумевање, знање и квалификације, као и развој ставова, вредности и идентитета релевантних за друштво које учи (James & Brown, 2005: 8).

У оквиру овог програма реализована су бројна истраживања поменутих области и свима је био циљ да добијени резултати буду транспарентни и доступни свим заинтересованим странама и студентима, наставницима, послодавцима, креаторима образовне политике и др., како би се унапредио квалитет образовања, али и истраживања. Међутим, посебно је значајна група истраживача која је формирана 2002. године са циљем реализације испитивања у области планирања исхода учења. Група се састојала од шест до осам експерата који су у почетним фазама рада периодично истраживали релевантну литературу и анализирали документацију и резултате бројних пројеката, дебатовали, предлагали и публиковали најзначајније резултате. Анализа је започета као покушај давања одговора на једноставно питање „Шта су исходи учења који се истражују у оквиру ТЛРП пројеката?“ (James & Brown, 2005: 10). Као резултат анализе истраживања бројних пројеката настала је значајна категоризација исхода учења која подразумева седам категорија који су редефинисани тако да се могу применити и ван школског и образовног контекста: категорија постигнућа, разумевања,

когниције и креативности, употребе, виших нивоа учења, диспозиција и седма категорија која се односи на припадност, инклузију и самопоштовање (James & Brown, 2005).

Сваки члан радне групе анализирао је неколико пројеката који истражују област исхода учења, користећи заједничку матрицу за процену ефеката и начине реализације пројеката и истраживања. Велики изазов за чланове експертске групе била је израда одређених индикатора о томе шта би целокупан програм могао да закључи о исходима учења. У оквиру таквих анализа разматрана су значајна питања у вези са исходима учења као што су: значај и начин процењивања широког спектра исхода и организација окружења за учење тако да оно доведе до достизања постављених исхода и др. (James & Brown, 2005).

Експерти групе за исходе учења закључили су да истраживања која се реализују у оквиру ТЛРП мреже програма и односе се на област исхода учења имају заједнички изазов који се манифестује у расветљавању односа између донетих закључака и добијених података, јер се прихвата широк спектар различитих методолошких приступа. Циљеви свих пројеката усмерени су ка успостављању релевантних закључака о исходима учења и указивања не само истраживачима него и доносиоцима одлука у оквиру образовне политике на њихов изузетан значај. Стога се као главни изазов у унапређењу исхода учења истиче могућност истраживача да открију начине на које различите форме педагошке праксе и образовне политике утичу на исходе учења (James, Pollard, Rees & Taylor, 2005).

На територији Уједињеног Краљевства формиран је засебан програм финансирања, одобравања и евалуације пројеката који се баве образовањем са циљем унапређења и развоја. Посебан део тог програма чини група за анализу, дефинисање, употребу и процењивање исхода учења на свим образовним нивоима. Она окупља експерте из те области и на основу њиховог рада и рада бројних истраживача даје препоруке и сугестије за све учеснике и заинтересоване стране у образовном процесу, као и институције, друге релевантне организације и креаторе образовне политике. Међутим, Стивенс на основу прегледа објављених радова, резултата пројеката и препорука у оквиру овог програма закључује да „још увек није сигурно шта учење заправо јесте и дебате које се воде око исхода још увек су више концентрисане око метафора у вези са процесом учења, него што залазе иза тих дилема и истражују саму сврху учења“ (Stevens, 2005: 105).

Процена и анализа остварених исхода учења

Важно је навести и један од најзначајнијих и до сада најобимнијих пројеката и истраживања исхода учења који се реализује у оквиру светске Организације за економску сарадњу и развој – ОЕЦД и носи назив Процена исхода учења у високом образовању (АНЕЛО). Идеја и пројекат истраживања представљени су на конференцији у Атини 2006. године, где су се министри за образовање сложили да би све земље чланице ОЕЦД-а требало да осигурају већи квалитет у високом образовању и препознају да тренутне методе процене и евалуације остварених

резултата нису адекватне да одговоре изазовима који се дешавају под дејством технолошких промена у 21. веку. Тиме је започета идеја о покретању овог истраживања, што је и учињено 2008. године на министарској конференцији у Токију пилот пројектом, након чега је требало да се донесу закључци о могућностима реализације оваквог тестирања студената и процене остварености исхода учења. Тада је донета одлука да се истраживање спроведе под руководством ОЕЦД-а због претходног искуства са обимним међународним истраживањима као што су Програм за интернационално процењивање ученичких постигнућа (ПИСА) и Програм за интернационално процењивање компетенција одраслих (PIAAC).

У оквиру пројекта настојало се да се утврде, анализирају и процењују остварени исходи учења и компетенције студената и стога представља потенцијално највећу и свеобухватну процену универзитета до сада (OECD, 2009). У истраживању је поред анализе исхода учења у оквиру специфичних дисциплина (инжењерство и економија) акценат стављен и на мерење остварености и развоја општих способности и компетенција студената. Циљ пројекта је да се процене и измере различити типови исхода учења и да се пронађу алтернативни приступи у њиховој евалуацији.

Студија је дизајнирана тако да обухвати четири кључна правца истраживања која су се развијала одвојено, али ипак довољно усаглашено. Прва три правца односила су се на процењивање у оквиру три различита домена: опште вештине (као што су критичко мишљење, аналитичко размишљање, способност решавања проблема и писмена комуникација), економија и инжењерство. Четврти правац деловања усмерен је на проблематику мерења додате вредности, али не укључује директно процењивање исхода учења и додате вредности (Tremblay, Lalancette & Roseveare, 2012: 56).

У ово опсежно истраживање укључене су високошколске институције из 17 земаља света које рефлектују диверзитет култура и језика. Поред високошколских институција, укључени су интернационални експерти који чине конзорцијум Савета за истраживање образовања у Аустралији и Савета за помоћ у образовању у Сједињеним Америчким Државама, затим представници сектора за високо образовање (агенције за контролу квалитета образовања, студенти, универзитети) и различити спонзори. На тај начин створен је тим стручњака, али и представника свих заинтересованих страна, како би се што адекватније одговорило на потребе овог истраживања и тежње за унапређењем и осигурањем квалитета у високом образовању.

Да би се реализовао постављени циљ истраживања, усвојена је методологија која се делом заснива на већ постојећим начинима анализе исхода учења, а делом су креирани и нови приступи у евалуацији, док су неки постојећи прилагођени потребама истраживања и интернационалном контексту (OECD, 2009: 4). У оквиру истраживања тестирају се студенти који су при завршетку бечелор нивоа студија и тестови су креирани тако да буду интернационално упоредиви и да не зависе од социјалног окружења и конкретне културе. Тестови би требало

да обезбеде реалне податке о квалитету учења и његовог значаја за тржиште рада (OECD, 2010–2011: 5).

Фокус истраживања приликом тестирања студената, усмерен је на подруч-но специфична знања и компетенције (област инжењерства и економије), као и опште способности. У истраживању се користи тест за процену исхода учења (*Collegiate Learning Assessment – CLA*), који је развио Савет за помоћ у образовању у Сједињеним Америчким Државама (САЕ). Ови тестови код студената мере развијеност следећих општих способности:

- способност критичког мишљења;
- способност решавања проблема;
- аналитичко размишљање и
- усмену и писмену комуникацију (OECD, 2012).

Након спровођења пилот истраживања и иницијалног тестирања студената конципирани су и објављени извештаји који представљају детаљну анализу спроведеног истраживања. Обрађени су сви аспекти реализоване студије и указано је на позитивне и релевантне стране, али и могућа ограничења, дилеме и изазове које би требало решити. Како се наводи у трећем делу извештаја, сврха овакве пилот студије и јесте била да покуша да сакупи доказе и тиме да одговор на питање: да ли је технички и практично могуће процењивати шта студенти знају и могу да ураде на крају студија? У извештају се, такође, закључује да је пилот студија успешно обезбедила овакве доказе, али је у први план ставила проблематику исхода учења. Питања која су се јавила током и на крају спровођења студије представљају веома важан део успеха студије, уз саме резултате који су добијени (OECD, 2013a: 35).

Током спровођења истраживања јавила се потреба за посебном групом експерата који ће пратити и евалуирати пилот студију. Формирано је посебно саветодавно тело одговорно за праћење и преглед техничких стандарда за реализацију истраживања и назива се Техничко саветодавна група (TAG). Званично је формирана 2010. године и чини је осам чланова одабраних на основну адекватне процене, као и експерти за високо образовање широм света (Ewell, 2013). Ова група је континуирано обављала мониторинг током трајања студије и на крају је на основу прикупљених резултата изнела закључке о позитивним и негативним аспектима студије, дала сугестије за унапређење запажених недостатака и дала препоруке за додатна својства и функције студије које би требало уважити, развијати и имплементирати приликом реализације главне студије која ће се у будућности спроводити.

Као најзначајнији исходи пилот студије представљени су извештаји објављени у три дела од којих сваки део прати одређену фазу њеног спровођења. Први део извештаја односи се на дизајн, идејни пројекат и начин имплементације (Tremblay, Lalancette & Roseveare, 2012). Други део представља методолошку анализу, приказ добијених резултата и национална искуства током спровођења студије (OECD, 2013b). Након тога је одржана конференција у Паризу 2013. го-

дине на којој су сумирани резултати, дискутована актуелна питања и донете препоруке за наставак реализације пројекта. Као резултат објављен је и трећи део извештаја који сумира изложене закључке на конференције и обједињује даље сугестије за имплементацију истраживања (OECD, 2013a). Нека од кључних питања која су препозната током спровођења студије односе се на процењивање исхода учења и дилеме шта би требало процењивати, да ли подручно специфична знања и компетенције или опште вештине и способности? Такође, јавила се и дилема да ли би требало процењивати и анализирати опште способности и компетенције у високом образовању или не?

Како закључује Андреас Шлајхер, извршни директор за образовање и вештине ОЕЦД-а, одређена група аутора сматра да би требало процењивати подручно специфичне компетенције и знања јер се лако могу повезати са контекстом одређеног факултета, међутим, такво процењивање, ипак, искључује поље компетенција које није подложно процени или није довољно инваријантно за различите културе и језике (OECD, 2013a). Друга група аутора сматра да би фокус истраживања требало да буде на општим компетенцијама јер оне мање зависе од професионалног или културног контекста и представљају моћан покретач за унапређење квалитета наставе. Међутим, такве опште компетенције представљају кумулативне исходе учења и стога би требало да буду повезане и са претходним учењем. Оне се не односе на врсте подручно специфичних компетенција и не зависе од њих (OECD, 2013a).

Разматрала се, такође, и проблематика могућности процењивања општих компетенција независно од области студија. Поставља се питање да ли се оне могу испољити и манифестовати ван конкретног поља проучавања. Одређена група наставника и академског особља сматра да је немогуће опште компетенције издвојити и посматрати их и процењивати изоловано од подручја и области проучавања. Они додају да се специфичне компетенције могу показати и испољити само у одређеном контексту. Тако се, на пример, критичко мишљење може развијати тек уколико особа поседује довољно знања о одређеној теми, на основу којег може доносити критички став и износити мишљење. Студија је показала да би неки резултати на тестовима за испитивање општих компетенција били бољи да су били контекстуализованији и више повезани са одређеним областима. У оквиру истраживања постављана су и питања која се односе на решавања проблема из „реалног живота“, међутим, начин на који су та питања била постављана зависио је од одређене културе, а њихова перцепција зависила је од земље и образовног система (OECD, 2013a).

Оваква студија показала се као веома значајна јер је, поред добијених резултата, осветлила и важна питања и дилеме која се односе на процењивање исхода учења у високом образовању. Стога се и истиче у извештајима да су добијени резултати изузетно значајни за унапређење квалитета високог образовања.

С обзиром на то да високо образовање пролази кроз фундаменталне промене које се односе на пребацивање са парадигме поучавања на парадигму учења – делом и као резултат повећања броја различитих мисија, улога и

повећањем броја студената – вредност АНЕЛО начина мерења и процењивања биће све значајнија“ (Tremblay, Lalancette & Roseveare, 2012: 56).

Закључци су да би АНЕЛО пројекат и реализовано истраживање требало да представља значајну потпору и алат за унапређење квалитета високог образовања и једну од обавезних компоненти у сложеном процесу процењивања и анализе стеченог знања и компетенција.

На основу приказаних истраживања, употребљене методологије, добијених резултата и дефинисаних препорука, закључује се да оваква и слична истраживања заслужују пажњу и ресурсе научне јавности. Посебно су значајна у периоду који предстоји и који поставља нове изазове високом образовању, ради ревидирања постојећих циљева, усмеравања развојних праваца и дефинисања образовних и политичких стратегија.

Међутим, значајно је истаћи и да поред актуелних потреба за утврђивањем и испитивањем образовне теорије и праксе, Стивенс наводи могуће изазове са којима се суочавају истраживања у образовању јер се по његовом мишљењу још увек боре са супротстављеним теоријским приступима (Stevens, 2005). То се посебно дешава у ситуацијама када циљеви и исходи учења постану сложенији и комплекснији и мање подложни процењивању и провери, стандардизацији и валидацији и истиче да:

У поређењу са природним наукама, касно су постављене и развијене теорије учења. Иронично је то што иако су сви искусили учење на различите начине, једино је мали део популације у могућности да наведе било коју теорију или принцип учења. Док се као супротност томе већина људи често може сетити да постоји Бојлов закон, али само неколицина га може применити и користити (Stevens, 2005: 105).

Такође, важно је нагласити да, иако су истраживања исхода учења и компетенција студената у високом образовању у Европи и свету у знатном порасту и представљају жижу интересовања научне и стручне јавности, важно је истаћи да у Републици Србији та област представља недовољно истражено и развијено подручје. Није јој посвећено довољно пажње у научним истраживањима а коју несумњиво заслужује с обзиром на то да је њен значај за унапређење квалитета образовања, усклађивања високог образовања и тржишта рада и оспособљавање будућих стручњака за рад изузетан. Ово поље проучавања у Србији је занемарено и стога је неопходно спровести темељна истраживања у циљу унапређења високошколске политике, развоја стратешких докумената, усклађивања националне са европском образовном политиком и подизања квалитета рада високошколских институција.

Литература

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. *Journal of the European Higher Education Area, Chapter B – Introducing Bologna Objectives and Tools*, B. 2.3-1, 1-24.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108.
- Baldwin, G. & James, R. (2010). Access and Equity in Higher Education. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 334-340). Oxford: Elsevier.
- Becher, T. (2004). Higher Education in a Context of Change. In B. Moon, S. Brown, M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 705-722). London: Taylor & Francis.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does (4th edition)*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brooks, R., Waters, J. (2011). *Student mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Coate, K. (2009). Curriculum. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman and C. C. Morphew (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 77-90). New York and London: Routledge.
- Doherty, J. (1994/2005). Introduction: The concern for quality. In J. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 2-19). London: Taylor & Francis.
- Evans, A. & Chun, E. B. (2007). The theoretical framework: Psychosocial oppression and diversity. *ASHE Higher Education Report*, 33(1), 1-26.
- Ewell, T. (2013). Role of the AHELO Feasibility Study Technical Advisory Group (TAG). In *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 2 – Data Analysis and National Experiences* (pp. 153-173). Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD.
- Hayton, A. & Paczuska, A. (Eds.). (2005). *Access, Participation and Higher Education - Policy and Practice*. London: Kogan Page Limited.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C. & Wood, M. (2005). *Improving Quality in Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Hussey, T., Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- James, M. & Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7-30.
- James, M., Pollard, A., Rees, G. & Taylor, C. (2005). Researching learning outcomes: building confidence in our conclusions. *The Curriculum Journal*, 16(1), 109-122.

- Kehm, B. (2003). Internationalization in higher education: From regional to global. In R. Begg (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice* (pp. 109-118). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.
- Lattuca, L. R. (2007). Curricula in International Perspective. In J. J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 39-64). Dordrecht: Springer.
- McGuinness, C. (2005). Behind the acquisition metaphor: conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects. *The Curriculum Journal*, 16(1), 31-47.
- McKimm, J. (2009). Teaching quality, standards and enhancement. In H. Fry, S. Ketteridge, S. Marsha (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 186-197). New York: Routledge.
- Moon, J. (2002). *The Module & Programme Development handbook*. London: Kogan Page Limited.
- OECD (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO, Feasibility Study Report, Volume 3 – Further Insights*, Retrieved March 13, 2014 from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf>
- OECD (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, Volume 2 – Data Analysis and National Experiences*, Retrieved April 11, 2014 from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-chool/AHELOFSReportVolume2.pdf>
- OECD (2012). *AHELO Feasibility Study Interim Report*, Directorate for Education, Institutional Management in Higher Education Governing Board, Retrieved September 15, 2013 from <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/imhe/ahelo/gne%282012%295&doclanguage=en>
- OECD (2010-2011). *OECD - AHELO Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, Retrieved June 2, 2013 from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45755875.pdf>
- OECD (2009). *The OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*, Retrieved May 22, 2012 from <http://www.oecd.org/dataoecd/3/13/42803845.pdf>
- OECD (2003). *Educational Policy Analysis*, Retrieved February 12, 2011 <http://www.oecd.org/edu/school/educationpolicyanalysis-2003edition.htm>
- Otter, S. (1992). *Learning Outcomes in Higher Education*. London: Unit for the Development of Adult Continuing Education.
- Potrnoi, L. M., Rust, V. D. & Bagley, S. S. (Eds.). (2010). *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. New York: Palgrave MacMillan.

- Sporn, B. (2003). Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities. In R. Begg (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice* (pp. 97-107). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Stevens, J. (2005). A response to the discussion of the Learning Outcomes Theme Group from a user perspective on professional and workplace learning. *The Curriculum Journal*, 16(1), 105-108.
- Teichler, U. (2011). Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates?. In H. Schomburg & U. Teichler (Eds.), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe - Key Results of the Bologna Process* (pp. 3-41). Rotterdam: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5–26.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities ‘prospective analysis’ of global higher education policy, *Journal of Education Policy*, 25(4), 485–501.

Dr Biljana Lungulov

Dr Milena Letić,

Novi Sad

THE IMPORTANCE AND USE OF LEARNING OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL

Abstract

This paper presents an analysis and review of the relevant theoretical and empirical research that is aimed at examining the effects of the use and application of learning outcomes in higher education, as well as at the establishment of their importance. The characteristic of these studies is reflected in their relevance and importance with regard to the fact that the learning outcomes concept began to develop and implement during the past twenty years in the field of higher education, and during the past decade researchers began investigating and studying this field. There have been several relevant theoretical research that addressed the concept of learning outcomes and aspects such as the definition and determination of the concept, writing and formulation, the importance for the quality of education and the achievement of goals, effects and influence on the teaching process, the relevance for all interested parties, etc. Also, we address a global and empirical research that was conducted in order to identify op-

portunities for assessment and evaluation of the achieved learning outcomes. The paper presents the most important results of research projects whose findings are important to understand as the recommendations and implications for improving educational practices and the quality of higher education, as well as for creating and innovating the educational policy.

Key Words: higher education, learning outcomes, research

Д-р Биљана Лунгулов, Д-р Милена Летић, Нови-Сад

ЗНАЧЕНИЕ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ИТОГОВ УЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Резюме

Работа представляет анализ и обзор релевантных теоретических и эмпирических исследований, целью которых являлось исследование эффекта употребления и применения, а также и установления значения итогов учения в высшем образовании. Характеристика таких исследований отражается в их актуальности и значении, принимая во внимание, что итоги учения — концепт, который только в последние двадцать лет начали развивать и включать в область высшего образования, а в течение последнего десятилетия более интенсивно исследовать и изучать. Проведено несколько релевантных теоретических исследований, которые обрабатывают концепт итога учения и аспекты как, например, определение понятия, писание и формулировка, значение для качества образования и осуществления целей, эффекты и влияние на учебный процесс, релевантность для всех заинтересованных сторон и т. п. Представлено также и глобальное эмпирическое исследование, реализованное с целью установления возможностей для проверки и оценки достигнутых итогов обучения. В работе представлены важнейшие результаты реализованных исследований, результаты которых надо понять как рекомендации и импликации для улучшения учебной практики и качества высшего образования, а также и для создания и инновации учебной политики.

Ключевые слова: высшее образование, итоги учения, исследования

ОДРЕДНИЦЕ О ЖЕНАМА У ЕНЦИКЛОПЕДИЈАМА НА СРПСКО(ХРВАТСКОМ) ЈЕЗИКУ: 1925–2014.

Резиме

Енциклопедијски текст је једна од форми академског дискурса, хијерархијски структуриран према одређеним правилима. Сегментација текста је визуелно видљива у издвојеној јединици: подаци о особи, образовање, напредовање у каријери, библиографски подаци и литература.

Анализа енциклопедијског текста обухвата различите нивое моћи, рада и одговорности у поступку формирања текста: ко су уредници који одобравају текстове, ко су сарадници који пишу текстове, поступак формирања листе особа које добијају засебну јединицу и број редака и сл. У оквиру једне енциклопедијске јединице посебно се анализирају типови имплицитне и експлицитне дискриминације према женама.

Прелиминарни подаци показују да је мали број жена обухваћен енциклопедијама као књигама које воде рачуна о културном наслеђу, да су енциклопедијске јединице о женама краће у односу на оне за мушке особе, да је далеко мањи број додатног материјала (фотографија уз текстове о женама, да је библиографија радова оскудна, а литература недовољна, те да су текстови писани понекад дискриминаторно у односу на научницу, уметницу, политичарку или спортисткињу).

Готово да изостају подаци о женама из других националних заједница које вековима живе у Србији и о женама које су каријеру оствариле у дијаспори, а пореклом су из Србије.

Кључне речи: академски дискурс, енциклопедија, жене, деконструкција.

Увод

Енциклопедија се дефинише као „научно дело систематизовано као речник које даје сажете податке из свих области знања или из једне области посебно“ (Клајн и Шипка, 2006, 440). Када је реч о простору садашње Србије, за 90 година (од 1925. до 2014) податке можемо наћи у *Народној енциклопедији*

српско-хрватско-словеначкој (1925)¹, *Енциклопедији Југославије* (прво издање: 1955–1971; друго издање: 1980–1982)², *Српској енциклопедији* (Том 1: књ. 1–2, слова А–Б)³ у 2010. и 2011. и *Енциклопедији Војводине* (А–Б)⁴ од 2011. до 2014, дакле реч је о енциклопедијама општег типа.

Енциклопедија је у основи књига о прошлости и садашњости намењена будућим поколењима као проверено наслеђе разних података о личностима, догађајима и појмовима. Научно дело је културно, идеолошки и политички уоквирено што ова дефиниција не сигнализира, па ће тако будућим нараштајима у наслеђе стизати поруке занемаривања, искључивања неких особа (или догађаја и појмова). Имајући то у виду, полазимо од становишта да је енциклопедија научно дело увек родно, културолошки, идеолошки, политички и језички одређено. Оправдано се поставља питање у којој мери енциклопедија садржи имплицитну и експлицитну родну дискриминацију о особама из прошлости и садашњости?

Овакво питање до сада није постављено када је реч о енциклопедијама штампаним у Краљевини СХС, СФРЈ и Републици Србији на српско(хрватском) језику у последњих деведесетак година, а у раду ће бити анализирано стање у наведеним енциклопедијама на слова А и Б.

Преглед и развој енциклопедијских пројеката (1925–2014)

У Поговору НЕ IV (2001, I–X), последње књиге поменуте енциклопедије главни уредник Станоје Станојевић детаљно наводи услове под којима је прва енциклопедија настајала: „настала је у првој деценији њихове заједничке државе (IX) када „за тај посао није било готово никаквих предуслова, опширних приручничких књига или добрих регистара, дакле није било скоро ничега, по чему би се могао саставити добар и колико-толико потпун алфаветар чланака, који треба да уђу у Н.Е.“ (Станојевић, књ. 4, 2001, III). „Подаци о живим личностима тражени су по правилу од њих самих“ (Исто, IV), поштовала се воља личности да не уврсте нечије податке, ако су они тако инсистирали. У тиму је укупно било 146 сарадника – ниједна сарадница „од којих су: 80 Срба, 45 Хрвата и 21 Словенац. Међу сарадницима су заступљене све политичке странке и друге разне групе и струје у сва три дела нашега народа. По положају у друштву било је међу сарадницима Н.Е. 65 професора Универзитета, 20 академика, 8 бивших министара, 5 виших официра ...“ (Исто, I).

¹ У даљем тексту НЕ. Приликом писања рада коришћено је 2. фототипско издање, Станоје Станојевић, *Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка*, Нови Сад, Сремски Карловци 2001.

² У даљем тексту ЕЈ.

³ У даљем тексту СЕ.

⁴ У даљем тексту ЕВ.

Очигледно је да су први енциклопедијски текст у Краљевини СХС правили мушкарци изузетне академске моћи⁵, што ће остати главна смерница и у сачињавању потоњих енциклопедијских текстова. Отуда сматрамо овај вид научног (академског) текста високо идеологизираним, који је сачинио тим људи велике (друштвене и интелектуалне) моћи. Одабир сарадника указује на одговор зашто су неки од текстова (одредница, чланака) изостављали доприносе жена у датој области. Део питања о одредницама међу којима су и жене, односи се на уредничково 'јадиковање' шта су му све замерали у раду. Једна од замерки је да су у НЕ ушле одреднице о глумцима и глумицама, што су очигледно, неки сматрали забавом, а не озбиљним доприносом развоју друштва и зближавању трију народа. Изналажење односа између уметности и науке као доказа о доприносу неке личности у енциклопедијском тексту остаје до данашњег дана изазов, јер је највећи број жена у НЕ управо оних које су се доказале у позоришној уметности, односно у доприносу забави, угођају и увесељавању других.

Детаљније износимо тешкоће стварања прве енциклопедије код нас да бисмо подсетили да је иста ситуација и данас, односно да су проблеми веома слични. Уз проблем недостатка континуираног финансирања енциклопедијских пројеката и упркос великом степену развоја информационих технологија, и даље је тешко координирати бројним тимом и њиховим радом, без обзира да ли је реч о члановима/цама редакције или ауторима/кама енциклопедијских одредница. Томе додајемо и тешкоће које могу наступити услед концепцијских нејасноћа или концепцијских несугласица на највишем нивоу одлучивања.

Међутим, у предговорима других енциклопедија које ће уследити, оваква питања нећемо разматрати, јер је текст предговора за 50 година већ академизиран у смислу да приватно није део јавног академског текста, па тешкоће уредника припадају управо овој првој сфери. За феминистички приступ енциклопедијском тексту једнако је вредно правило приватно је политичко, што значи да процес сачињавања енциклопедијског текста пролази различите фазе односа појединачног и тимског рада, усаглашавања са одређеним идеолошким, политичким и другим вредностима тога времена.

„Дужина биографије не мора увек бити у правом односу са значењем дате особе. То често стоји у вези и са посебним приликама“ (Исто, IV), а један од разлога је и „разно схватање појединих сарадника у том погледу“ („јер већина сарадника није допуштала, да им се чланци много мењају, особито не да им се скраћују“) (Исто, V). Податак пре открива да су уважени аутори сматрали прављење енциклопедијске одреднице својим ауторским делом, а не тимским радом на јединственом тексту (било је случајева да су неки отказивали сарадњу управо због тога).

Енциклопедија Југославије (прво издање у осам томова: 1955–1971; друго: у шест томова 1980–1990)⁶ отпочело је непосредно после Другог светског рата у

⁵ О прожимању женског питања и југословенства уп. Јелена Петровић, Женско ауторство између два светска рата: прилог књижевној антропологији рода, у: *Теорија политике и рода* (ур. Тајана Росић), Београд: Институт за књижевност и уметност, 2008, 67–81.

⁶ Мирослав Крлежа је био уредник само књ. 1 у другом издању ЕЈ. После Крлежине смрти, главни уредник од књ. 2 до књ. 6 ЕЈ био је Јаков Сиротковић.

Загребу и „говори о земљи у којој смо се родили послје многобројних поколења и коју ћемо као своју отаџбину намријети онима који долазе” (Предговор Првом издању ЕЈ, V). ЕЈ говори о нашој садашњости и будућности „... да бисмо родовима који ће говорити нашим језиком обезбједили најнепосредније и најприродније право. Право на човјека достојан, слободан и цивилизован живот. У њој је ријеч о свим југословенским народима“. Дакле, „*Енциклопедија Југославије* жели да буде одраз културе и цивилизације свих јужнословенских народа“ (Исто). Осим о унутрашњој кохезији, чланови Редакције су водили рачуна и о међународном угледу и положају заједничке југословенске државе „То је издање придонијело афирмацији Југославије, њезиних народа и народности у свјетским размјерама” (Предговор Другом издању ЕЈ, VII). Концепцијско и програмско стајалиште није промењено, „ЕЈ и даље треба да припомогне јачању заједништва на начелима које је утемељио СКЈ на челу са Јосипом Брозом Титом“ (Исто, VIII).

У Предговору *Српској енциклопедији* штампаној 55 година после (2010) Уређивачки одбор даје оцену ЈЕ, као разлог за отпочињање новог посла: „у изради *Енциклопедије Југославије* спровођен је не само поступак систематског прећуткивања или искривљавања чињеница које се не уклапају у задате идеолошке оквире него је, временом, све очигледније постојало сазнање да је југословенска енциклопедистика послужила у сврху пласмана политичких идеја усмерених ка дезинтеграцији српског државног, политичког и културног простора“ (СЕ, Предговор, 2010, 7). Из овог цитата јасно се види да дефиниција енциклопедије као („*научно дело систематизовано као речник које даје сажете податке из свих области знања или из једне области посебно*“) није dostatна па треба додати да се ради о књизи која је дубоко утиснута у политички, друштвени и културни контекст. Како је питање рода увек политичко питање, онда је јасно да се у енциклопедијском тексту могу тражити подаци за степене родне дискриминације према женама као политичкој поруци. Прављење енциклопедије је увек конструкција о прошлости и садашњости за будућност у смислу избора догађаја и особа, о којима саопштава.

Зашто смо одабрали да анализирамо баш енциклопедијски текст као политички важан? Зато што је он ’утицајнији’ од било код другог научног текста, јер делује као необорива истина, већ сама чињеница да се неки податак (не)налази у тексту јесте мерило друштвене вредности. „*Енциклопедија* ће, као врело информација, деловати сугестивно при разматрању цјелокупне културне и политичке јужнословенске проблематике“, поручује уредништво првог тома ЈЕ.

С тим у вези онда можемо поставити питање чега има (односно нема) у *Српској енциклопедији* (2010) која отпочиње рад у другој деценији 21. века у новим условима друштвеног преокрета од социјалистичког ка капиталистичком, од јужнословенског ка једнонационалном већинском народу. Већ у првој реченици се одређује и значај ове књиге, која „представља прекретницу у српској култури: Срби су на сигурном путу да стекну свеобухватну и поуздану, вишетомну националну енциклопедију, те да међу корицама десетотомне публикације буду изложена важна и проверена сазнања о српском народу, сакупљена у оквиру многобројних дисциплина“ (Предговор, 2010, 7).

Ако се сада у СЕ налазе подаци важни за српску културу, питање је где се налазе подаци о другим националним заједницама које живе у Републици Србији, односно у којој мери су такви подаци укључени у јединице текста СЕ (мађарске, словачке, хрватске, русинске, румунске, немачке, јеврејске, бугарске, црногорске, македонске, грчке, чешке, албанске и других народа). У којој мери су они филтрирано присутни у овом тексту? Практично је реч о новој идеологизацији енциклопедијског текста у сврху окупљања података о (једном) већинском народу?

„*Енциклопедија Војводине*⁷ (2011–2014) замишљена је као регионална енциклопедија у којој ће бити уврштено све што је битно одредило њену прошлост и што чини њену садашњост, како бисмо пред читатељством представили њен потпуни идентитет. Забележићемо и личности из других средина и народа у чијем је стваралачком фокусу била Војводина.” (*Презентација Енциклопедије Војводине*, 2010, 5). „За разлику од постојећих или пројектованих националних енциклопедија народа које чини делом и вишенационално војвођанско становништво а које маргинално обухватају личности и друштвена збивања других војвођанских националних заједница, Енциклопедија Војводине ће свеобухватно и једнако обухватити све догађаје и историјска збивања на овом простору, као и она која су индиректно али значајно утицала на судбину овог тла и људи који ту живе.“ (Т. Кетиг, Предговор, *Енциклопедија Војводине*, envoj.rs).

Тбл. 1. Подаци о учешћу жена у писању енциклопедија на српско(хрватском) језику, просечној дужини енциклопедијске одреднице о женама и броју фотографија које прате одреднице о женама

Редни број	Назив енциклопедије и година издања	Уредник / Редактор	Сарадници		Писмо	Дужина одреднице (просечан број редака)	Фото
			f	m			
1.	<i>Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка, А–Б</i> (1925)	Станоје Станојевић	0	146	Ћир.	13,76	-
2.	<i>Енциклопедија Југославије ЕЈ 1, А–Б</i> (1955–1956)	Мирослав Крлежа	41	470	Лат.	13,36	4
3.	<i>Енциклопедија Југославије ЕЈ 2, А–Б</i> (1980–1982)	Мирослав Крлежа, Јаков Сиротковић	91	696	Лат.	12,48	9
4.	<i>Српска енциклопедија А–Б</i> (2010–2011)	Чедомир Попов, Драган Станић	187	323	Ћир.	30,38	26
5.	<i>Енциклопедија Војводине А–Б</i> (2010)	Томислав Кетиг	50	94	Лат.	12,48	-

⁷ За представљање Енциклопедије Војводине коришћена је публикација: *Презентација Енциклопедије Војводине* (ур. Р. Кастори), Нови Сад 2010, као и подаци са сајта envoj.rs.

Напомене уз табелу:

Дужина одреднице је заснована на тзв. ретку. Како је у различитим издањима поменутих енциклопедија текст одредница различито преломљен, самим тим редак се састоји од различитих броја словних знакова. Ми смо се одлучили да се редак састоји од 60 словних знакова, па је према томе и изведен просечан број редака у наведеној колони.⁸ Присуство одредница о женама у посматраним енциклопедијама изражено је просечним бројем редака.

Циљ и хипотезе

Циљ истраживања у овом раду је провера постојања имплицитне дискриминације према женама из различитих група у постојећим енциклопедијским одредницама.

Образложење циља истраживања. Преглед владајућих ставова и схватања у литератури у подручју истраживања са наводом литературе која је консултована. За сада код нас изостаје ваљана дискусија о особинама енциклопедијског жанра као једног типа академског текста у настајању; изостаје и критичка дискусија о томе да ли су компоненте тог типа академског текста имплицитно или експлицитно дискриминаторне у односу на жене у постојећим енциклопедијским пројектима.

Хипотезе истраживања:

Прва хипотеза. У постојећем енциклопедијском корпусу на српско(хрватском) језику присутан је недовољан број енциклопедијских одредница о женама.

Друга хипотеза. У постојећим енциклопедијским одредницама присутна је имплицитна родна дискриминација.

Трећа хипотеза. У постојећем енциклопедијском корпусу на српско(хрватском) језику уочљива је експлицитна родна дискриминација у уређивачким концепцијама.

⁸ НЕ је штампана двостубачно, ЕЈ 1 и ЕЈ 2 такође, СЕ тростубачно, ЕВ у свом електронском издању једностубачно. Редак у НЕ броји 35 карактера, ЕЈ 1 66, ЕЈ 2 55 карактера, СЕ 35 и у ЕВ један редак има 60 карактера. То онда значи да је један редак НЕ и СЕ отприлике 60% редка у ЕВ, односно да је редак ЕЈ 1 за 10% већи од редка у ЕВ, а да је редак ЕЈ 2 приближно исти редку у ЕВ. Дакле, када је у колони горње табеле изражена дужина одреднице помоћу редака, морамо имати у виду његову дужину. Конкретно, то у случају СЕ, где се на први поглед чини да је просечна дужина одреднице дупло већа, није тако, јер добијену просечну дужину морамо поделити са 1,71 и када то урадимо, видимо да је просечна дужина одреднице у СЕ заправо око 17 редака са 60 карактера.

Теоријски оквир истраживања

Теорија другости (де Бовоар, 1983)⁹ може послужити као основа за анализу енциклопедијских одредница о личностима и метод критичке анализе дискурса/текста (Водак, 2014) као пример једног од институционалних текстова.

Према теорији о 'другом' данас се могу разматрати различите групе које су у две позиције Ми и Они. Ови критерији се суобличавају теорији 'Другости', а на примеру ауторских текстова енциклопедијских одредница. Анализа енциклопедијске одреднице се може сматрати ауторским текстом о 'нама и 'другима'. Ми смо они који се налазимо у тексту, а други су они који су искључени (на основу унапред постављених критеријума за селекцију особа, догађаја или појмова), или су заборављени, намерно прећутани и минимализирани. Ми и 'други' нису стриктно одвојене групе него се међу њима може установити континуум, нарочито када су у питању одреднице о женама.

У НЕ веома је мало жена у првом тому (слова А и Б). Могли бисмо рећи да су те жене обележене као 'друге', оне којих нема међу одредницама, али не зато што стварно нема много жена у јавном свету (Срба, Хрвата и Словенаца којима је та енциклопедија намењена). Пре ће бити да је о њима изостао инвентар података (Станојевић у Поговору каже да је *Народна енциклопедија* настала у ситуацији када ничег нема као извор за сачињавање одредница), да су прећутане из различитих разлога, из историјске и савремене ситуације, што се види из података енциклопедија које следе и у којима се појављују жене које су живеле и стварале у време прављења претходних енциклопедија (на пример, одредница о Јованки Броз изостаје у ЈЕ, а појављује се у СЕ). Надаље, има података да се о некој женској особи налазе подаци у све четири одабране енциклопедије, али се дужина одреднице разликује, односно степен дискриминације у односу на жену остаје (као што је пример одреднице о књижевници и добротворки Еустахији Арсић), па се она у односу на друге мушке особе сматра као 'друга'.

Отуда је важно истражити и показати различите облике 'другости' женских особа укључених у енциклопедије, колико и различите облике одсутности из ње. На пример, у СЕ су 'друге' оне који нису Српкиње (успешне и знамените жене из различитих националних заједница које живе у Србији) „Српска енциклопедија је национална енциклопедија општег типа (...) а њен главни циљ јесте сакупљање, систематизовање и енциклопедијско тумачење свеукупног историјског развоја и савременог положаја српског народа (СЕ, Предговор, Нови Сад, Београд 2010, VIII) и зато ту нећемо наћи одреднице познатих Словакиња (песникиња, научница и др.), нити припадница других националних заједница Војводине (Мађарица, Русинки, Румунки, Хрватица и др).

⁹ Уп. Simone de Beauvoir, *Drugi pol*, 1–2, Beograd, 1982. и Ane Brigitte Roning, „Simon de Bovoar: Drugi pol – uticaj na moderni feminizam”, у: Svetlana Zečević i Nataša Krivokapić, *Rod, identitet i kultura*, Nikšić, Filozofski fakultet, 2010, 28–40.

У ЕВ, као енциклопедији регионалног типа, намера је редакције да енциклопедија обухвати све појмове и личности од значаја за Војводину, па су самим тим присутни припадници/це свих националних заједница.

На примеру енциклопедијског текста овде теорију другости примењујемо да покажемо у којој мери су знамените жене, жене које су дале значајан допринос развоју друштва, културе, образовања, науке, спорта и других домена, схваћене као оне друге. Теорија другости се јасно потврђује када се примењује на групе различите националне припадности. Тако није тешко доказати да она функционише када поредимо високо образоване Ромкиње и неромкиње у Србији и закључујемо о постојању Ми и Оне где су Оне у дискриминацији у односу на неромкиње (Савић, 2007).

У случају енциклопедијског текста Ми су мушке особе, а Оне су женске особе. Подаци и истраживања о разним облицима дискриминације, ниподаштавања, мизогиније жена у односу на мушкарце постоје данас у домаћој литератури и описују савремену друштвену сцену.

Резултати истраживања досадашњих енциклопедија на слова А и Б

Народна енциклопедија: По својој концепцији и по речима главног уредника С. Станојевића, задатак НЕ је био да се три народа међусобно боље упознају, дакле несумњиво је имала југословенски или тринародни карактер. То се огледа и у структури сарадника, њих око 150 са простора бивше Југославије, тада Краљевине СХС, али и у писмима на којима је штампана. Осим тога, НЕ је промовисана у Љубљани, Загребу и Београду, што је опет показивало намеру главног уредника да и на овај симболичан начин документује државно заједништво. Без обзира на намеру, цео подухват је оспораван и у Београду и Загребу, а у његовом оспоравању учествовали су како политичари тако и јавни и научни радници.

Нас у овом случају интересује и аспект родне равноправности, који сведен на бројке за А и Б слово изгледа овако: укупно на А и Б слово има 508 одредница, од чега је 26 жена, што чини свега 5,11% енциклопедијског текста. Главни уредник у Поговору, говорећи о недостацима и замеркама које му се тим поводом упућују, искрено међу њима наводи и “женски покрет и женско питање”. Поред тога, занима нас и учешће жена у њеном стварању. Ни ту ситуација није боља, јер међу сарадницима/писцима одредница нема жена. Као што смо навели у претходном делу, тзв. Главне редакције или одбора није било, и у том контексту онда не можемо да посматрамо ни учешће жена. Станојевић наводи Редакцију која се бавила искључиво техничким пословима, била је четворочлана и у њој је радила гђа Вера Стојић, која је обављала секретарске послове .

У НЕ је највећи број жена уврштен по основу родбинских односа (16). Области деловања су: уметност (12), добротворни рад (2), образовање (1), култура (1). У НЕ нема фотографија.

Енциклопедија Југославије: ЕЈ је објављена у издању Југославенског лексикографског завода, а главни уредник је био Мирослав Крлежа, такође и

директор ЈЛЗ. За сваку републику и покрајину постојала је редакција. Прво издање је објављивано у периоду 1955–1971. Састојало се из осам томова/књига (А–Боск, 1955; Босна–Дио, 1958; Дип–Хиђ, 1958; Хил–Југос, 1960; Југос–Мак, 1962; Макљ–Пут, 1965; Р–Србија, 1968. и Србија–Ж, 1971). Друго издање је објављено у периоду 1980–1990. и од планираних 12 томова, објављено је шест. Распад Југославије и грађански рат су онемогућили завршетак овог значајног културног и цивилизацијског подухвата (А–Биз, 1980; Бје–Црн, 1982; Црн–Ђ, 1984; Е–Хрв; Хрв–Јањ, 1988. и Јап–Кат, 1990). Прво издање је било латинично, а друго на оба писма, али и на језицима народа и народности СФРЈ, тако да је ЕЈ била прво енциклопедијско издање на албанском и македонском језику. На српскохрватском језику и ћирилици објављена су два тома, на словеначком језику четири, на македонском и албанском по два и на мађарском језику један том). Уредник ЕЈ и директор Лексикографског завода (1991–2001) је био Д. Брозовић, лингвиста и члан ХАЗУ.

Током рада на првом и другом издању, често су у јавност избијала концепцијска неслагања, која су углавном долазила из Београда и Загреба (посебно након хрватског прољећа 1971. и потом Меморандума САНУ).

Са становишта родне равноправности, подаци су следећи: у првом издању на А и Б слово има 1123 одреднице, од тога је 57 посвећено женама, што чини 5,8%; од укупно 511 сарадника, 41 су жене, што је 8,7%; од 17 чланова Главне редакције, 2 су жене, што је 11,7%;

У другом издању на А и Б слово има 1015 одредница, од тога је 90 посвећено женама, што чини 8,86% ; од укупно 787 сарадника, 91 су жене, што је 11,5%; од 14 чланова Главне редакције, 0 су жене, што је наравно и 0%.

Области деловања у којима се жене појављују су: уметност (38), одређење по основу родбинских односа (18), образовање (6), политика (5), наука (4), култура (4), владари (4), борба против фашизма (3), привреда (2), црква-религија (1), родност и родне студије (1). У ЕЈ 1 има 4 фотографије уз женске одреднице.

Српска енциклопедија: Скупштина Републике Србије је децембра 2005. усвојила Закон о српској енциклопедији, што је била формално-правна прекретница, јер је омогућила пре свега стабилно финансирање овог амбициозно замишљеног и дугогодишњег пројекта, па се 2010. у издању САНУ, Матице српске и Завода за издавање уџбеника појавила прва књига (А – Бео), а наредне године и друга књига првог тома (Београд – Буштрање). Пројектом СЕ руководи Уређивачки одбор (28 чланова, нема чланица), успостављена је „организациона структура и именоване су стручне редакције” (СЕ, том 1, књ. 1, Предговор, 8). Уређивачки одбор, говорећи о концепцији СЕ тврди да је то национална енциклопедија општег типа, заснована на савременим научним и лексикографским знањима (СЕ, том 1, књ. 1, Предговор, 8). Посебно упада у очи тврдња „да је обрада енциклопедијске грађе по лексикографским начелима заснована на поузданим изворима и чињеницама, на примени строге научне критике и на знањима која су проверена и у науци прихваћена” (СЕ, том 1, књ. 1, Предговор, 9) и зато ова

енциклопедија у пуној мери одражава актуелно стање српске науке, али и укупне друштвене свести.

У СЕ на А и Б слово има укупно 1802 одреднице, од тога је 239 посвећено женама, што чини 13,2%; од укупно 144 члана стручних редакција, 22 су жене, што је 15,2%; од 28 чланова Главне редакције/Уређивачког одбора, 1 је жена, што је 3,5% и од 493 укупно ангажованих писаца одредница, 183 су жене, што је 37,12%.

Области деловања у којима се јављају жене су: уметност (113), наука (92), здравство (21), одређење по основу родбинских односа (19), образовање (15), информисање (15), спорт (13), култура (9), владари (9), политика (4), урбанизам (3), добротворни рад (3), борба против фашизма (2), привреда (1), правосуђе (1) и војска (1).

Енциклопедија Војводине: Пројекат израде ЕВ је започео 2008. а носилац пројекта је била Војвођанска академија наука и уметности. Заправо, пројекат је обновљен, будући да је још тзв. прва ВАНУ започела рад на њему (1980), направљен је абецедар, чак је штампан тзв. Пробни табак за део слова А (1983). У измењеним друштвеним и политичким околностима, Скупштина АПВ је у јесен 1989. донела одлуку да престане са радом на ЕВ „због недостатка финансијских могућности за наставак преамбициозно замишљеног вишегодишњег и вишетомног пројекта Енциклопедија Војводине”. У познатим и трагичним “дешавањима народа” ВАНУ је јула 1992. угашена, а њено чланство је преведено у САНУ. Формиран је Огранак САНУ у Новом Саду, а пројекат израде ЕВ је остао наравно по страни, све до 2008. када је реоснована ВАНУ (2004) опет приступила његовој изради.¹⁰

У ЕВ на А и Б слово има укупно 1261 одредница, од тога је 101 посвећена женама, што чини 8%; од укупно 88 чланова стручних редакција, 23 су жене, што је 26,1%; од 19 чланова Редакције ЕВ, 2 су жене, што је 10,5%. Од укупно 144 ангажованих писаца одредница, 50 су жене, што је 34,7% .

Области деловања у којима су жене присутне су: уметност (59), наука (28), образовање (9), борба против фашизма (9), култура (9), здравство (8), спорт (6), политика (3), црква-религија (2), привреда (1), владари (2), урбанизам (2), добротворни рад (2), информисање (2), војска (1).

Закључна разматрања

У НЕ је 26 одредница о женама у којима су присутни различити видови родне дискриминације. Међу њима, нарочито је очигледна одредница о Еустахији Арсић (НЕ, књ. 1, 86, аутор одреднице је Р. Грујић), јер је одредница је посвећена њој, зове се Еустахија Арсић, а започиње са ...супруга Саве Арсића. Потпуно недолично, али морамо имати у виду чињеницу да је НЕ настала три-

¹⁰ Одлукама Уставног суда Србије 2013/2014. АП Војводини је оспорено право да се бави науком и технолошким развојем, оспорена је ВАНУ, самим тим и рад на пројекту Енциклопедија Војводине, прим. аут.

десетих година 20. века. Сем тога, већина присутних женских одредница односи се на средњовековне личности, од којих је најчешћа Ана (Комнинова, Кантакузинова, Палеологова, Савојска), па је једна Ана „Немањина жена“, друга је „удата за Владислава“, трећа је „учена кћи“, четврта и пета су „кћери“, а шеста је „нећака“. Ангелина Бранковић је „жена и кћи“, Даница Бандић је „кћер“ а имамо чак у два случаја и дуал где су Бозда Наум и Јелена дефинисани као „народни добротвори“ исто као и Брановачки Ђена и Ида.

Приметно је и да је неколико аутора било родно коректно, па су жене заступљене у НЕ сликарке, глумице, књижевнице, новелисткиње и учитељице, али има и аутора који за занимања особа женског пола користе мушки род, па је тако „Милица Бешевић – СЛИКАР“!? Већина присутних женских одредница припада средњовековној историји или свету уметности: глумице, певачице.

Прво и друго издање ЕЈ објављена су после Другог светског рата и деведесетих година 20. века, дакле тада су жене већ увелико биле у професионалном смислу присутне у свим сегментима живота и рада, дакле у образовању, управи, науци, здравству, спорту итд. Посматрајући ову чињеницу, морамо закључити да је опет недопустиво мало жена у енциклопедијским одредницама, да и даље имамо експлицитну и имплицитну дискриминацију у оквиру одредница, да је мало жена укључено у писање одредница, а сасвим симболично у рад Главне редакције.

Опет узимамо за пример одредницу о Еустахији Арсић коју је написао М. Лесковац (ЕЈ 1, књ. 1, 217), односно (ЕЈ 2, књ. 306) па је у првом издању ЕЈ, Еустахија Арсић је „књижевник“, у другом је „прва српска књижевница“. Одреднице су написане у распону од 25 година, али је обим одреднице у другом издању готово три пута мањи. Што се тиче родне равноправности у језичком погледу, подаци су следећи: Ане су и даље „кћи“, „удате за“, „нећаке“, „жене“, Ангелина (Бранковић) је „српска деспотица“ не и светица, опет имамо дуале (Анастасијевић Ђуро и Софија су „глумци“), и даље је конкретна жена „сликар“, „професор“, „политички радник“, „сликар костима“, „музички педагог“, „министар“, „књижевни историчар и публицист“ и др. Истовремено, за друге ауторе одредница конкретна жена је „сликарка“, „књижевница“, „кипарка“, „творничка радница“ итд. Може се слободно рећи да су аутори одредница из западних делова СФРЈ у језичком смислу били коректнији према женама и њиховим занимањима. У малом броју женских одредница, доминирају жене из средњег века, као и жене из света уметности: глумице, сликарке, певачице, књижевнице. Полако се уводе, нарочито у другом издању, жене у науци и високом образовању, култури и управи, што је било повезано са традицијом НОБ-а.

У СЕ је приметно повећање броја женских одредница, као и учешће жена у настанку ове енциклопедије. Ипак, то повећање не одговара стварном учешћу жена у животу и раду, а осим тога и даље имамо експлицитну и имплицитну дискриминацију која по својим појавним облицима више одговара времену настанка НЕ, иако је СЕ у хронолошком смислу наставак ЕЈ!? Како долазимо до тог закључка? Тако што поново излажемо одредницу о Еустахији Арсић аутора М.

Лесковца (СЕ, том 1, књ. 1, 2010, 323) где она, после 55 година и једног светског рата, јесте опет “књижевник и добротвор”!? Опет је конкретна жена “кћер”, “удата за”, “историчар уметности”, “правник”, “фармацеут”, “музиколог”, “лекар”, “књижевник”... Родна равноправност у језичком погледу је заправо назадовала у односу на ЕЈ, истина имамо нових занимања и титула, али су у мушком роду. Овакву ситуацију можемо објаснити једино чињеницом да је настанак СЕ заправо био у функцији промоције државе Србије и да је енциклопедијски карактер пратио државно-политички, дакле, био је изузетно конзервативан.

У ЕВ постоји недовољан број одредница које су посвећене женама, иако постоји читав низ нових области живота и рада. Нешто је већи број жена сарадника. Што се тиче језичке родне равноправности, опет се враћамо Еустахији Арсић (аутор Т. Кетиг) чија је одредница коректно написана, мада је имплицитно дискриминирајућа, будући да аутор помиње “трећег мужа”. И даље, мада много ређе, имамо примере женске особе која је “хемичар”, “музиколог”, “таписериста”, “математичар”, “прозни писац”, “архитекта” и сл. Текст о нашој књижевници Еустахији/Евстахији Арсић се постепено мења током деведесетак година у наведеним енциклопедијама (али незнатно), што би евентуално било у сагласности са општим идејама о ослобођењу и еманципацији жена у целини.

Чињеница је, међутим, да је редакција НЕ прећутала брачно стање књижевнице Арсић (енциклопедија је штампана само годину дана након њене смрти), да је у НЕ она одређена као супруга познате особе (која није ушла у НЕ), а тек даље у тексту помиње се да „прва и томе сл.“ и што је много важније да је била добротворка (помагала Јоакима Вујића). Али већ у ЕЈ она јесте књижевник, али је он њен трећи муж што у знатној мери умањује и њену величину књижевнице, а још више значај који она има за развој женске еманципације, јер је она била та која је писала о важности образовања девојака. И надаље, у СЕ понавља се њен значај као књижевника и добротвора, задржава одредница трећег мужа, само се ставља у заграду. Језички родно најкоректнија је одредница о Еустахији Арсић у ЕВ, иако се и овде наводи њено брачно стање (трећи муж). Разлика је што се у поменутој одредници Еустахија ставља у исту раван са мужем (наводи се њихов заједнички рад на издавању књижевних дела). Уочавамо да су у свим побројаним енциклопедијама одредницу о њој писале мушке особе.

Будуће енциклопедије треба да имају кодекс несексистичке употребе језика¹¹ и то тако што ће се навести сви језички облици такве употребе. Овим поводом предлог је да се брачно стање не уноси у енциклопедијску одредницу, сем у извесним случајевима, зато што је информација о брачном стању приватна ствар сваке особе, уосталом, као и верска, национална, полна или политичка припадност.

За разлику од одреднице о Еустахији Арсић која се наводи у свим енциклопедијама, постоје примери да се о некој жени само у једној или две енциклопедије дају одреднице: Јованка Броз, очекивано је да о њој нема података у НЕ;

¹¹ Уп. С. Савић, *Род и језик*, Нови Сад 2010, 13–22. и С. Савић, *Жена скривена језиком медија: кодекс несексистичке употребе језика*, Нови Сад 2004.

готово да није очекивано да је нема у ЕЈ 1 будући да је она већ тада имала чин мајорке ЈНА и била носителка Партизанске споменице.

У СЕ из 2011. Јованка Броз има посебну одредницу у целини, коју је написао проф. др Љ. Димић (СЕ, том 1, књ. 2, Нови Сад 2011, 565). Прва идентификација аутора је да је она супруга Јосипа Броза Тита?! По нашем мишљењу Јованку Броз би у пољу за идентификацију у одредници требало идентификовати као резервну мајорку ЈНА, носителску Партизанске споменице или као боркињу и учесницу НОБ-а. Чињеницу о њеном брачном стању у овом случају би свакако требало навести, с обзиром да је била законита супруга доживотног председника СФРЈ, али не на самом почетку енциклопедијске одреднице. Још је већи проблем што аутор одреднице користи непроверене информације о њеном понашању (на основу чланка из недељника). У списку литературе, то је једна од две библиографске јединице. На самом крају се наводе њене титуле, чинови и одликовања (фотографија изостаје, а укупно је 53 редака текста).

Очигледно је да је СЕ имала добру намеру да уврсти Јованку Броз међу знамените жене српског наслеђа, али начин на који је то урађено, јесте дискриминаторан. У наредним енциклопедијама није препоручљиво ослањати се само на податке недељне и дневне штампе, без критичког прилаза који би подразумевао и коришћење извора и литературе.

Резултати истраживања, као и анализа издвојених и карактеристичних примера енциклопедијских одредница о женама о којима је било речи у закључним разматрањима, потврђују хипотезе истраживања: у постојећем енциклопедијском корпусу на српско(хрватском) језику присутан је недовољан број енциклопедијских одредница о женама, у постојећим енциклопедијским одредницама присутна је имплицитна родна дискриминација, као и то да је у постојећем енциклопедијском корпусу на српско(хрватском) језику уочљива експлицитна родна дискриминација у уређивачким концепцијама.

ЛИТЕРАТУРА

- Beauvoir, S. de (1982): *Drugi pol*, 1–2, Beograd: BIGZ.
- Enciklopedija Jugoslavije*. Tom 1–8 (1955–1971), glavni urednik Miroslav Krleža, Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.
- Enciklopedija Jugoslavije*. Tom 1–6 (1980–1990), glavni urednik Miroslav Krleža, Jakov Sirotković, Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.
- Ketig, T. (2015): "Predgovor", u: *Enciklopedija Vojvodine*: envoj.rs (Pristupljeno 25. 10. 2015).
- Klajn, I. i M. Šipka (2006): *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad: Prometej.
- Petrović, J. (2008): *Žensko autorstvo između dva svetska rata: prilog književnoj antropologiji roda*, u: T. Rosić (ur.), *Teorije politike i roda*, Beograd, Insitut za književnost i umetnosti, 67–81.
- Popović, D. (2012): *Žene u nauci: od Arhimeda do Ajnštajna*, Beograd: Službeni glasnik.

- Prezentacija Enciklopedije Vojvodine* (2010), ur. Rudolf Kastori, Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Roning, A. B. (2010): "Simon de Bovoar: Drugi pol – uticaj na moderni feminizam", u: S. Zečević i N. Krivokapić, *Rod, identitet i kultura*, Nikšić, Filozofski fakultet, 28–40.
- Savić, S. et al. (2009): *Rod i jezik*, Novi Sad: Ženske studije i istraživanja : Futura publikacije.
- Srbija u modernizacijskim procesima 19. i 20. veka*. 4, Žene i deca (2006), ur. L. Perović, Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Srpska enciklopedija*. Tom 1, knj. 1–2 (2010–2011), glavni urednici Č. Popov, D. Stanić, Novi Sad: Matica srpska ; Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti : Zavod za udžbenike.
- Stanojević, S. (2001): *Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka*. 2. fototipsko izd, Novi Sad, Sremski Karlovci. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- The Discourse studies reader : main currents in theory and analysis* (2014), eds. J. Angermuller, D. Maingueneau, R. Wodak, Amsterdam [etc.]: John Benjamins Publishing Company.
- Trgovčević, Lj. (1982/1983). "Pokušaj pisanja jugoslovenske enciklopedije tokom Prvog svetskog rata", *Istorijski časopis* knj. 29/30, 513–55.
- Zečević, S. i N. Krivokapić (2010): *Rod, identitet i kultura*, Nikšić: Filozofski fakultet.

Mr Uglješa Belić,
Novi Sad

DETERMINANTS ABOUT WOMEN IN ENCYCLOPEDIAS IN SERBIAN
(CROATIAN) LANGUAGE: 1925-2014.

Abstract

Encyclopedic text is one of the forms of academic discourse, hierarchically structured according to certain rules. Segments of the text are visually evident in a separate units: information about a person, their education, career advancement, bibliographic data and literature.

Analysis of encyclopedic texts covers different levels of power, work and responsibilities in the process of forming the texts: who are the editors that approve the text, who are collaborators who write articles, what is the process of forming a list of people who receive a separate unit and what number of rows will they get, etc. Within one encyclopedic unit a special emphasis is placed on analyzing the types of implicit and explicit discrimination against women.

Preliminary data show that small number of women are included in encyclopedias, as books that preserve the cultural heritage, that there are fewer encyclopedic units

about women compared to ones about men, that there is a significantly less additional material (Photos with texts about women, scarce bibliography of papers and insufficient literature, also the texts are sometimes written in a discriminatory manner referring to the female scientist, artist, politician or athlete).

There is almost no information about women from other ethnic communities that have been living in Serbia for centuries, as well as about women who have made a career abroad but who originated from Serbia.

Key words: academic discourse, encyclopedia, women, deconstruction

Мр Угљеша Белич, Нови-Сад

СТАТЬИ О ЖЕНЩИНАХ В ЭНЦИКЛОПЕДИЯХ НА СЕРБСКОМ
(ХОРВАТСКОМ) ЯЗЫКЕ: 1925–2014

Резюме

Энциклопедический текст — одна из иерархически структурированных в соответствии с определенными правилами форм академического дискурса. Сегментация текста визуально заметна в отдельной единице: информация о человеке, образование, продвижения по службе, библиографические данные и литература.

Анализ энциклопедического текста охватывает разные уровни силы, труда и ответственности в процессе создания текста: кто редакторы, которые одобряют тексты, кто сотрудники, которые пишут тексты, процесс создания списка людей, которые получают отдельную единицу и количество строк и т. п. В рамках одной энциклопедической единицы отдельно анализируются типы эксплицитной и имплицитной дискриминаций женщин.

Предварительные данные показывают, что небольшое число женщин охвачено энциклопедиями как книгами, которые заботятся о культурном наследии, что энциклопедические единицы о женщинах короче единиц о мужчинах, что намного меньше дополнительного материала (фотографий вместе с текстом о женщинах, что библиография работ скудна, литература недостаточна, и что тексты иногда написаны дискриминационно по отношению к ученым, художницам, политикам или спортсменкам).

Почти отсутствуют данные о женщинах из других национальных общин, которые веками живут в Сербии, и о женщинах, которые сделали карьеру в диаспоре, но происходят из Сербии.

Ключевые слова: академический дискурс, энциклопедия, женщины, деконструкция

ОЛИВЕРА ЛАЗАРЕВИЋ - ОСМАНСКА СУЛТАНИЈА

Резиме

Политички бракови у средњем веку били су сигурно средство дипломатије и склапани су врло често ради успостављања мира, јачања политичких веза, стабилизације односа често и у читавим регионима. Управо из ових разлога склопљени су и бракови српске принцезе Оливере Лазаревић. Историјска улога Оливере Лазаревић, међутим, никако није завршена њеном удајом за Бајазита II. Ова образована, промишљива и интелигентна жена успела је да учврсти свој положај и више него што су околности и историјске прилике то допуштале. Она је, што је до тада било невиђено и незамисливо, успевала да утиче на самог султана Бајазита и на доношење појединих одлука, уживајући његово велико поверење и љубав, а истовремено је остала верна себи и православној вери, што су све потоње султаније мењале у замену за моћ и утицај на царском сарају.

Кључне речи: Оливера Лазаревић, српска принцеза, османска султанија, Бајазит II

Политички брак, односно, брак из државних и политичких интереса, био је најнормалнија појава једно од основних средстава дипломатије у прошлости. Рука ћерке и сестре, још од најдавнијих времена, била је залог мира, пријатељства, савеза, политичке нагодбе. Ова појава могла би се окарактерисати и као један од обичаја средњег века који није заобишао ни средњовековну Србију. „Када се чита историја средњег века“, каже Стојан Новаковић, „види се да су женидбе и удаје непрестано употребљаване да политици послуже стишавајући, одлажући и ублажавајући кризе, предупређујући и отклањајући текобе, делујући као копча и залог интересима“ (Новаковић, 1933, 195). Услед чисто личне управе ондашње политике, ово средство служило је да ублажи, стиша и, у најмању руку, одбровољи утицајне личности од чијих је поступака често зависила судбина читавих региона.

Бракови свих српских владара из династије Немањића, редом од Стефана Немање до цара Уроша I, имали су овакву позадину. Неки од њих ступали су и у више оваквих бракова, а краљ Милутин у чак пет. Ни османски владари, који су

касније, ширећи своју државу, продирали на територију Византије, нису остали имуни на обичај употребе брака као политичког средства (Иналџик, 1974, 122). Орхан Гази, отац Мурата I и деда Бајазита II, је 1346/47. године оженио Теодору, ћерку Јована VI Кантакузена, који је у то време био претендент на византијски престо, да би касније и постао цар (Јиречек, 1984, 224). Недуго затим, већ након Маричке битке 26. септембра 1371. године, а можда и мало раније, склопљен је још један брак између османског султана и хришћанске принцезе. Тада је султан Мурат I, као залог за вазалство, од бугарског цара Јована Шишмана, савладара Бугарске и зета кнеза Лазара, тражио руку његове сестре Тамаре (Новаковић, 1933, 210).

Двадесетак година касније, слична судбина задесиће и принцезу Оливеру Лазаревић, најмлађу ћерку кнеза Лазара, која је својом удајом за османског владара и каснијим поступцима и историјским догађајима и околностима са којима је, као султанија, била у непосредној вези, обезбедила себи важно место у историји, како свог, тако и турског народа.

Порекло Оливере Лазаревић

Оливера Лазаревић, позната и као Оливера Деспина, била је најмлађа ћерка кнеза Лазара и кнегиње Милице који су, поред ње, имали још четири ћерке и два сина. Не зна се по коме је принцеза тачно добила име будући да је оно веома ретко међу српским средњовековним племкињама. Међутим, у вези са њеним надимком Деспина – *деспотица*, ваља нагласити да се ова титула среће и приликом помињања других хришћанских принцеза које су животне и политичке околности доводиле у дворе османских владара, но не толико често у комбинацији са личним именом, као да представља његов саставни део. У сваком случају, префикс деспина неспорно указује на очувани лични интегритет принцезе Оливере, што ће пола века касније успети да оствари и принцеза Мара Бранковић.

Када је реч о години њеног рођења, извори су врло оскудни, а мишљења међу историчарима прилично подељена. Неки аутори сматрају да је рођена 1373 (Моравчевић, 2007, 47) или 1376 (Пурковић, 1996, 109). године. Међутим, постоје и извори који указују на то да се, уколико се руководимо податком да се Оливерин брат, деспот Стефан, родио око 1377. године, и она сама могла родити између 1378. и 1380. године (Веселиновић, 2002, 47). Ипак, будући да не приказују сви родослови исти редослед рађања деце кнеза Лазара и кнегиње Милице, не може се безрезервно прихватити податак до ког се дошло оваквим посредним закључивањем.

Уколико се узме да је Оливера рођена 1373. и 1376. године, то би значило да је у харем султана Бајазита отишла када је имала између шеснаест и осамнаест година. Ако, пак, за релевантан узмемо други расположиви податак, односно онај који говори да је рођена између 1378. и 1380. године, долазимо до закључка да је у харем отишла када је имала свега између десет и дванаест година. Иако је чињеница да склапање политичких бракова у овом узрасту није била реткост,

историчари, ипак, при помињању година српске принцезе приликом њене удаје за турског султана, углавном кажу да је да је тада имала око шеснаест година. Можда због тога податак о њеном рођењу у некој од „ранијих“ наведених година и делује као више вероватан (Моравчевић, 2002, 47).

По мајци, кнегињи Милици, Оливера је пореклом од Немањића пошто је кнегиња Милица чукунука краља Дукље, Вукана Немањића, најстаријег од тројице синова великог жупана Стефана Немање. Милицин отац, кнез, или велики војвода Влатко, био је један од војсковођа цара Душана крајем прве половине XIV века (Мрђеновић-Палавестра-Спасић, 1987, 20).

По оцу, кнезу Лазару, Оливера је унука извесног Припца (Прибца) Хребељановића из Прилепца код Новог Брда. Он се, око 1340. године спомиње у служби тадашњег краља, а потоњег цара Стефана Душана као пехарник, логотет и велики слуга, али се ипак не може са сигурношћу тврдити какву је заправо политичку моћ Прибац Хребељановић могао да има и какав је био његов ранг у дворској служби.¹ У сваком случају, Прибац је био из кругова ниже властеле или властеличића који су, у време цара Душана, средином XIV века, доживели успон. О Припчевом оцу, пак, готово да нема никаквих података. Постоје назнаке у појединим изворима по којима је Лазар био само Припчев усвојени син, а да је заправо син Теодоре, Душанове полусестре, или можда син и самог цара Душана, што би значило да је, самим тим, и он био Немањић (Априлски, 1996, 301-302).

Као кнежевско дете, Оливера је морала имати добро образовање, будући да се оно постављало као задатак и обавеза, а не као привилегија. Учила се строга дворска етикеција, али исто тако и читање, писање, математика и певање. Чак и женска деца морала су, бар делимично, да буду упућена у правила и тајне дипломатије.

Кнежева деца, а самим тим и Оливера, имала су прилику да се сусретну са многим умним људима, уметицима и занатлијама и да се упознају са њиховим делима и стваралаштвом. образовање мушке владарске деце никако не сме бити доведено у питање, међутим, ни образовање женске деце није било само формално. Познато је да је кнегиња Милица обављала велики део државних послова, како оних који се односе на старање о болницама и школама, тако и оних финансијске природе као што је брига о дворским расходима и приходима (Ивановић, 1990, 92). Све њене ћерке, такође, су израсле у амбициозне, паметне, образоване, самосвесне и енергичне жене - праве владарке, налик на своју мајку Милицу (исто, 97). Квалитет и резултати оваквог образовања принцезе Оливере свакако ће бити потврђен кроз њене поступке и ставове након одласка у турски харем.

¹ *Пехарник* (pincernarius, виноточ, енохијар) вероватно се старао око протокола у вези са трпезом владара. *Логотет* (логофет) био је дворски канцелар, који се, осим дворске управе, старао и о односима између владара и Цркве. *Велики слуга* по Стојану Новаковићу, највероватније је био нека врста заповедника копнених трупа и у том случају био је трећи у рангу међу војним заповедницима

Последице Косовске битке и одлазак у харем

Косовска битка која се одиграла 28. јуна 1389. године оставила је за собом низ негативних последица. Оне су, међутим, биле далеко неповољније по Србију него по Турску. Током боја, обе државе изгубиле су своје владаре и врховне команданте својих војски што је јединствен случај у историји. Још у току саме битке, турска држава је добила новог султана, Бајазита I, старијег сина убијеног султана Мурата, док је, на другој страни, српска држава остала практично обезглављена. На њеном челу нашли су се удовица кнеза Лазара, кнегиња Милица и тада још увек малолетни кнежевић Стефан. Као таква, она није могла да пружи никакав озбиљнији отпор у случају даљих турских војних насртаја.

Поред турске опасности која је претила са југа, Србију су додатно притискали и Мађари са севера. Кнез Лазар је, крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година, извесно време био њихов вазал, потом се ослободио тог положаја, међутим, притисци од стране угарског краља Жигмунда поново су се интензивирали уочи саме Косовске битке. У Србији су се тада формирале две политичке струје. Прва је била за приклањање Мађарима у циљу заједничке борбе против Турака. Друга, по свему судећи бројнија, залагала се за примирје са Бајазитом I, свесна растуће моћи његове државе.

У тако затегнутој ситуацији, услед истовременог продора Мађара и Турака, Србија није могла дуго да остане пасивна. Да би се што пре стишала напетост, у новембру, а најкасније у децембру 1389. године, одржан је Државни сабор на коме је, уз сагласност кнегиње Милице, властеле, државних чиновника, патријарха и архијереја српске Цркве, донета одлука о склапању мира са Турцима и о ступању у вазалне односе са њима (Јиречек, 1984, 328). Овај мир и ово вазалство подразумевали су, пре свега, плаћање великог новчаног данка Турцима, помоћ у људству за потребе турске војске, али и давање најмлађе кнежевске ћерке Оливере у харем султана Бајазита. Ова последња обавеза представљала је крупан залог за испуњавање првих двеју - материјалне и војне.

Оливера је могла отићи у Бајазитов харем најкасније у пролеће наредне 1390. године јер се заједничка акција Срба и Турака против Мађара у северној Србији и јужној Угарској одиграла већ у пролеће те године (исто). Извори, међутим, ни овог пута нису потпуно усаглашени, па тако Стојан Новаковић удају српске принцезе смешта у пролеће 1391. године, повезујући је са преносом моштију светог кнеза Лазара из Приштине у Раваницу, а то је био један од услова под којим су Срби прихватили мир (Новаковић, 1933, 230).

У сваком случају, одласком Оливере у харем, коначно је склопљен мир између Србије и Османске империје. Овај потез, иако трагичан и тежак, очигледно је био неминован у овом тренутку. Био је то догађај са заиста потресним карактером, по читав српски народ, а поготово по Лазаревиће и кнегињу Милицу, која не само да је своју ћерку, принцезу, дала у харем муслиманског султана, већ и у харем човека који јој је погубио оца.

И док су европски, првенствено домаћи извори, усаглашени и казују да су Оливеру, по договору, у харем одвела браћа, кнежевићи Стефан и Вук, којима је ово уједно било и прво вазалско путовање на поклоњење новом врховном господару (Јиречек, 1984, 328), турски хроничари износе нешто другачију верзију. Ашикпашазаде уопште не спомиње кнежевиће већ описује како је деспот турском хану послао много дарова и изасланика да му честита ступање на престо. Такође, наводи да је са изаслаником дошла и сестра његовог оца (Aşıkpaşazade, 1914, 69). У даљем казивању, пак, остаје нејасно да ли је Оливера стигла са њима, или је Бајазит послао свог изасланика по њу. Он наводи како се султан сложио са захтевом деспота Стефана да новој невести поклони Смедерево и Голубац (исто). Ови подаци се, ипак, морају узети са резервом будући да је сам Ашикпашазаде о догађајима и приликама с краја XIV и почетка XV века слушао од других, углавном старијих особа, које често ни саме нису биле очевици истих. Записао их је око седамдесет година касније, па због тога у његовој „Хроници“ наилазимо на много грешака у годинама² и именима³.

У својој капиталној Историји Турског/Османског/ царства, насталој на темељу како западних, тако и турских извора, Јозеф Хамер наводи следеће: „Чим је ступио на престо, Бајазитов први циљ био је сређивање прилика у Србији (...) Тада закључи мир са Стеваном, Лазаревим сином, који је дошао признати његову власт, уз три услова: да у свако Бајазитовом рату учествује као савезник, да му да сестру за жену, те да му од ископавања сребра шаље годишњи порез (Hammer, 1979, 77-78).“

Султанија хришћанка

При опису Оливере, турски хроничар Ашикпашзаде наводи само да је, у време када је доведена османском падишаху, била јако млада, девојчица, и да је, након што се сусрела са султаном, испуњено оно што је било намеравано, односно оно што се желело (Aşıkpaşazade, 1914, 69). Није, међутим, до краја појаснио да ли је под тим мислио да су овим коначно испуњене све ставке српско – турског мира или је, пак, мислио на нешто друго. Даље каже да је девојка, након што је поодрасла, послужила за оно што јој је и била дужност (исто). Такође, наводи и да је након принцезиног доласка наступило славље уз вино те да је ово подржавао и велики везир Али-паша, што казује чак и кроз стихове (исто). Ашикпашазаде, као правоверни муслиман и дервиш, нема благонаклон став према тим дешавањима, те таква раскалашна славља повезује са доласком хришћанске принцезе у султански харем. Кроз ових неколико редова, Ашикпашазаде је указао на негативан утицај који је Оливера имала на султана који је од ње научио уживања уз алкохол, те је самим тим видљива и његова лична нетрепелјивост према њој. Он, притом, српску принцезу нигде не спомиње по имену већ само као Српкињу девојку (*Las kızı*) или Неверничку девојку (*kafir kızı*) (исто). Своје

² Косовску битку смешта у 1395. годину.

³ Деспота Стефана назива Вуком

кратко казивање посвећено Оливери Лазаревић Ашикпашазаде завршава уз стереотипан закључак о штетности и негативним последицама склапања муслиманско-хришћанских бракова. Но, на основу ових података, може се закључити да је Оливера, као законска, једна од четири шеријатске супруге султана Бајазита, на њега имала већи утицај него што је то било уобичајено или чак дозвољено.

И код Хамера се као посебан куриозитет помиње податак да је Бајазит био „први османски владар који је почео под утицајем своје жене, српске принцезе, пити вино и тиме кршити исламски закон“ (Hammer, 1979, 80).

Слична навођења присутна су и код Ахмета Рефика, турског историчара и писца који је живео и стварао у другој половини XIX, односно првој половини XX века. Он најпре тврди да је султан Бајазит, након Косовске битке и убиства свог рођеног брата Јакупа, ради учвршћивања своје позиције на престолу и на челу империје, отворио једно ново поглавље у начину живота на царском сарају и својим навикама и склоностима на неки начин обележио и укаљао читав султанат и његову традицију (Refik, 1914, 22). И по његовим записима, султан се, након женидбе хришћанком, окренуо једном неморалном животу испуњеном уживањем у алкохолним пићима, помпезном и пренаглашеном раскошу и сјају и уплитањима у најразличитије смутње. Турски историчар наглашава да је Бајазит I у великој мери потпао под утицај своје супруге Оливере (исто) и султану зама-ра то што је, уз испијање вина и различита славља почео да занемарује врлине и вредности својствене једном добром и примереном муслиману. У овом делу такође је потврђен податак присутан и код Ашикпашезаде који говори о великом везиру Али-паши и о његовим склоностима ка пороцима и уживањима, те и Ахмет Рефик износи да је велики везир на султана имао једнако штетан утицај као и Оливера.

Код Ахмета Рефика се такође наилази на грешке када су у питању имена, те он тако принцезу Оливеру Лазаревић назива Милицом (*Meliça*) (исто), мешајући је притом највероватније са њеном мајком, српском кнегињом. Поред тога што можемо извести неизбежан закључак о штетном утицају који је једна хришћанка могла имати на храброг и силног падишаха, па и на читав живот у његовом сарају, из записа Ахмета Рефика може се закључити и то да је Оливера била једна изузетно лепа и префињена жена. Султанија хришћанка се, како он каже, врло лукаво служила удварањем и завођењем, те је непрестано кокетирајући са њим, успевала да придобије султана и стави га под свој утицај (исто).

По овим строгим и негативним, али суштински ипак истинитим казивањима која су изнели турски хроничари, видимо да је Оливера Лазаревић била једна интелигентна и мудра жена. Она је, дакле, својом проницљивошћу и оштроумношћу успела да се, по свему судећи, пажљиво дозирајући своје захтеве и предлоге, избори за очување стабилности положаја своје земље. Неприметно и врло пажљиво придобила је поверење и подршку султана Бајазита I, који је изузетно уважавао своју супругу и којој је био посебно наклоњен.

Оливера Лазаревић, притом, ни једног тренутка није угрозила свој лични интегритет, Штавише, она је читавог свог живота била одана хришћанској вери

и никада није прешла на ислам упркос томе што је била удата за султана по ше-ријатском закону. Самим тим, она је постигла много више него било која друга жена пре ње. Све касније султаније, попут султанија Хурем и Косем, које неоспорно важе за моћне и утицајне жене, мењале су веру и прелазиле на ислам, што је био прећутни предуслов да се учврсте на врху.

Закључак

Продор Османлија на ове просторе током XIV и XV столећа био је неизбежан. Српски владари су ипак, сасвим природно, настојали да што дуже очувају своје земље служећи се, између осталог, и ондашњим провереним и доста уобичајеним средством какав је био политички брак. Српска принцеза, Оливера Лазаревић, нажалост, тако је понела бремене тешке и неизвесне судбине упустивши се у живот у ком је била окружена једним другачијим менталитетом, другачијом културом, другачијом вером.

Циљ овог рада био је да покаже како је ова наочна и способна жена успела да, упркос бројним оспоравањима, а захваљујући свом одличном образовању, васпитању проницљивости и смирености, најпре задобије љубав и наклоност ратоборног и енергичног османских султана за ког је била удата, а потом и да стекне изванредан углед и поштовање, како на просторима српских земаља, тако и у оквирима граница Османског царства, остајући притом доследна себи и истрајна у својој вери.

Подаци који су присутни у домаћим, односно европским изворима, али првенствено они на које смо наишли кроз турске изворе и хронике, показују нам да се улога и утицај ове српске принцезе, а турске султаније, никако не смеју занемарити и да су, кроз поједине историјске тренутке, чак и од историјског значаја. Неоспорно је да је статус који је Оливера Лазаревић успела да задобије виши и важнији него што се то можда и очекивало и да су њено присуство и боравак у Османском царству привукли пажњу неких еминентних историчара који су јој у својим записима посвећивали пажњу не само зато што је била супруга моћног падишаха чија су освајања потресала три континента, већ и зато што је неким својим поступцима и особинама, макар и посредно утицала на ток појединих историјских догађаја, изазивајући истовремено поштовање и оних којима је била подређена.

Литература

- Априлски, М. (1996), Истине и заблуде о Немањићима, Београд: Вечерње новости 7, фељтон бр. 2, 301-302.
- Ашүкрашазадe (1914) *Tevarih-i Al-i Osman*, İstanbul: Matbaa-yi Amire.
- Веселиновић, А. (2002), Лазаревићи – родослов, Нови Сад: Платонеум.
- Ивановић, В. (1990), Деспот Стефан – повест о перу и мачу, Београд: Дуга, 413, 92-97.

- Иналдик, Х. (1974), Османско царство, Београд: СКЗ.
 Лиречек, К. (1984), Историја Срба до 1537. године, I–II, Београд: Словољубве.
 Михаиловић, К. из Островице (1966), Јаничарева успомена, Београд: Просвета.
 Моравчевић, Н. (2007), Витез у доба зла, Београд: Архипелаг.
 Мрђеновић, Д., Палавестра, А., Спасић, Д. (1987) Родословне таблице и грбови српских династија и властеле, Београд: Нова књ.
 Новаковић, С. (1933), Срби и Турци XIV и XV века, Београд: Просвета
 Орбин, М. (2006), Краљевство Словена, Београд: Sezam book.
 Пурковић, М. (1996), Кћери кнеза Лазара, Београд: Пешић и синови.
 Рајић, Ј. (2003), Историја словенских народа, Београд: Златоусти Бгд.
 Refik, A. (1924), Alimler ve sanatkârlar, İstanbul: Kitaphane-i Hilmi.
 Refik, A. (1914), Kadınlar saltanatı, İstanbul: Kitaphane-i Hilmi.
 Ђоровић, В. (1933), Историја Југославије, Београд: Народно дело.
 Философ, К. (1989), Житије деспота Стефана Лазаревића, Београд: Српска књижевна задруга.
 Hammer, von J. (1979) *Historija Turskog /Osmanskog/ carstva*, 1-3, Zagreb: Nekrez Smailagić.

Jelena Joković, Ma
 Belgrade

OLIVERA LAZAREVIĆ - OTTOMAN SULTAN

Abstract

Political marriages in the Middle Ages were safe means of diplomacy and were often assembled in order to establish peace, strengthen the political ties, stabilize the relations often in entire regions. Precisely for these reasons marriages of the Serbian princess Olivera Lazarevic were concluded. The historical role of Olivera Lazarevic, however, is by no means finalized with her marriage to Bayezid II. This educated, insightful and intelligent woman has managed to strengthen her position even more than the circumstances and historical events allowed. She has, what had by then been unseen and unthinkable, managed to influence the Sultan Bayezid and certain decisions he made, by having his great faith and love, while remaining true to herself and the Orthodox faith, which all subsequent Sultanas exchanged for power and influence at the imperial palace.

Key words: Olivera Lazarević, Serbian princess, Ottoman sultan, Bayezid II

Елена Јокович, Белград

ОЛИВЕРА ЛАЗАРЕВИЧ — ОСМАНСКАЯ СУЛТАНША

Резюме

Политические браки в эпоху средневековья были средством дипломатии и брак очень часто заключался ради заключения мира, укрепления политических связей, стабилизации отношений, часто и во целом регионе. Именно по этим причинам заключались браки Оливеры Лазаревич. Однако, историческая роль Оливеры Лазаревич не заканчивается ее бракосочетанием с Баязидом I. Этой образованной, проницательной и интеллигентной женщине получилось укрепить положение больше, чем допускали обстоятельства и политическое состояние. Ей, а это в то время было еще немыслимо, удавалось влиять на самого султана Баязида и на принятие им определенных решений, пользуясь его большим уважением и любовью. В то же время, она оставалась верной себе и православной вере, в то время как все последующие султанши меняли её на мощь и влияние на царском дворце.

Ключевые слова: Оливера Лазаревич, сербская принцесса, османская султанша, Баязид I.

ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ КАО СРЕДСТВО ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Експоненцијални раст расположивих информација ставља образовни систем у важну и утицајну позицију преношења неопходног знања за учествовање у одржавању и развоју друштва, која собом носи и велику одговорност. У ери технолошких иновација медији су ти који имају велики утицај на све сфере живота, поготово живота младих људи, а систем вредности, и формирање ставова и образаца понашања представљају сферу сазревања и одрастања на коју медији имају можда чак и највећи утицај. У том контексту говоримо о информалном образовању које представља непланирано учење које се одвија у свакодневном животу и може се стицати на основу свакодневног искуства, као што је искуство везано за породицу, пријатеље, групе вршњака, медије и друге утицаје у нечијем окружењу. Друштвене мреже треба посматрати као добар простор за ширење и размену знања, могућност неформалније комуникације и развоја сарадње. Оно на шта је посебно потребно скренути пажњу јесте да је употреба друштвених мрежа променила не само начин провођења слободног времена, комуникације и пословања, већ и начине учења и организовања наставног процеса.

Кључне речи: информално образовање, учење, медији, друштвене мреже

Увод

У свом досадашњем развоју, информационо-комуникационе технологије су донеле броје промене у скоро свим аспектима људског живота и рада. У актуелном начину живота који је последица глобалног ширења нових технолошких достигнућа, дајемо предност питању образовања у будућности. Сведоци смо све масовније употребе медија и друштвених мрежа, који постепено заузимају централно место у модерној електронској комуникацији. Све је већи утицај медија, нарочито масовних медија, на свакодневни живот људи. Медији је термин који се користи да би се означиле оне структуре у друштву које постоје за комуникацију са широм јавношћу. То је најпогоднија дефиниција овог термина у складу са

тематиком рада. Најшира подела медија врши се према начину дистрибуције, на штампане и електронске медије. Медији имају велик утицај на друштво. Масовне медије или скраћено масмедије називамо медије широке потрошње и опсега а међу њима су интернет, дневне новине, радио и телевизија. Масовни-глобални медији настали су дуго након појаве локалних и националних.

Коришћење друштвених мрежа у слободном времену је већ опште прихваћено, али оно постаје обавезно и у пословању, као и сталан извор информисања. Друштвене мреже су један од најраспрострањенијих и најинтересантнијих феномена данашњице. Реч је о бесплатним онлине сервисима који корисницима омогућавају разноврсне видове комуникације са светом и могућност властите презентације, бесплатно постављање видео клипова, фотографија, писање блогова, играње разних игара и друге корисне и мање корисне активности путем ових мрежа. Друштвена мрежа је врста интернетског сервиса, који се најчешће јавља у облику платформе, прозора или веб странице. Друштвена мрежа настаје скупљањем људи у одређене групе, и лако ју је направити у школама, градским заједницама, предузећима, и слично, ипак, најпопуларније су оне које се формирају на интернету. То се дешава вероватно из разлога што милиони људи, корисници интернета, траже упознавање, потребне информације, запослење, обављају маркетинг, и слично. Различити сајтови окупљају различите групе људи, које деле интересовања, хобије, знања и сл. Оно на шта је посебно потребно скренути пажњу јесте да је употреба друштвених мрежа променила не само начин провођења слободног времена, комуникације и пословања, већ и начине учења и организовања наставног процеса. Склоност људи да користе могућности које пружају друштвене мреже све више се користи и у образовању, како би се процес учења прилагодио потребама ученика и учинио се што интересантнијим и привлачнијим за њих. Примећено је да су и сами ученици почели са оснивањем група на друштвеним мрежама, како би се повезали и разменили информације о садржајима и обавезама. Ово је навело и наставнике да почну са све већом употребом друштвених мрежа како би садржаје за учење учинили доступнијим, подстакли дискусије међу ученицима и презентовали им различите корисне примере и видео материјале који им помажу да градиво сагледају на нов начин. У том контексту говоримо о информалном образовању које представља непланирано учење које се одвија у свакодневном животу и може се стицати на основу свакодневног искуства, као што је искуство везано за породицу, пријатеље, групе вршњака, медије и друге утицаје у нечијем окружењу. Овај тип учења одвија се на нередовној основи током човековог живота. Није организовано или структурирано у смислу циљева, времена или подршке учењу. Информално образовање се одвија у ситуацијама које се не најчешће не перципирају као ситуације учења. Када особа доживи неко ново искуство, види, чује или уради нешто ново, а након тога ту ситуацију рефлектује, онда из таквог искуства ненамерно стиче нова знања и ту настаје научено искуство. За разлику од формалног и неформалног

образовања, информално образовање није нужно намерно учење, па тако може проћи непримећено од стране појединаца у смислу стицања знања и вештина. Међутим, за сналажење на интернету неопходан је одређен степен информационе писмености. Овај термин означава усвајање вештина да се пронађу информације, користећи притом било који начин или медијум, који задовољава потребе за информисањем, а који води мудро и етичком коришћењу информација у друштву. При томе извори информација могу бити различити: књиге, часописи, рачунари, филм, ТВ, итд. У садашњем информационом добу се, поред способности коришћења рачунара и интернета подразумева и поседовање знања које омогућава да се у претерано великој количини информација пронађу оне које су потребне. Да би се сматрао информационо писменим човек мора бити способан да утврди када је нека информација потребна и мора бити оспособљен да лоцира, процени, и на ефикасан начин употреби тражену информацију. У најширем значењу информациона писменост се односи на човекову способност да допре и разуме знатан број ресурса.

Појам циљева и задатака васпитно-образовног процеса

Полазећи од хуманистичке теорије васпитно-образовни циљеви и задаци имају свој индивидуални и друштвени аспект. Индивидуални аспект се односи на интересе (спознајне, доживљајне и психомоторне) и потребе (биолошке, социјалне и самоактуализацијске). Иако се васпитање и образовање испреплићу ипак се интереси односе на образовање, а потребе на васпитање. Будући да је човек друштвено биће он своје интересе и потребе може задовољити само у односу с другим људима, дакле у друштву.

Као интенционална активност, васпитање има обавезно неки циљ. Циљ васпитања се увек своди на то да се васпитаници развију у личности одређених својстава. Будући да је циљ, због тога што је друштвена делатност - друштвено детерминисан, различита друштва имају различите циљеве васпитања. Пошто се циљ васпитања, по правилу, веома уопштено формулише, уобичајено је да се он разлаже на саставне компоненте, тј. на више одговарајућих ужих циљева, који се не називају задацима васпитања. То су захтеви који се обично формулишу у нормативном облику, односно у облику смерница. Циљ је општије изражена васпитно-образовна појава, а задатак је конкретизација циља.

Циљеви образовања и учења су променљива категорија и предмет сталног преиспитивања, редефинисања и усклађивања са захтевима и потребама друштва и човека. Потребно је напоменути и то да је појам "образовања" вишезначан. Његова основна значења су: образовање као институција, образовање као процес, образовање као продукт, и образовање као садржај (Милутиновић, 2008).

На дидактичком нивоу није могуће прецизирати мноштво циљева и задатака који се постављају у васпитно-образовном процесу, али је могуће приказати њихову структуру. У томе нам може помоћи матрица васпитно-образовних

задатака која показује однос индивидуалног и друштвеног аспекта задатака, али и однос задатака васпитања и образовања. Друштвени аспект циља и задатака васпитања и образовања артикулира се васпитно-образовним програмом или курикулумом где се дефинишу вредности (егзистенцијалне, друштвене и хуманистичке) и постигнућа (научна, уметничка и технолошка) која се желе усвојити у васпитно-образовном процесу. Индивидуални аспект може артикулирати само наставник у сарадњи с ученицима и то тако да утврди њихове потребе (биолошке, социјалне и самоактуализацијске) и интересе (спознајне, доживљане и психомоторне). Васпитно-образовни процес је стално једна сложена интеракција и испреплитање како васпитања и образовања тако и индивидуалних интереса и потреба и друштвених вредности и постигнућа.

Значај питања циљева образовања и учења произилази из њихових вишеструких функција. Заправо се ради о томе да циљеви образовања и учења представљају референтне оквири у односу на које се све образовне активности пореде, евалуирају и процењују. Циљеви имају регулаторску функцију, што значи да утичу на избор средстава долажења до циља, јер није свако средство прихватљиво. Заправо, циљеви образовања и учења стимулишу целокупну образовну делатност и постављају одређене захтеве пред наставнике и ученике, како би они у највећој мери остварили оно што ти циљеви предвиђају. (Милутиновић, 2008).

Критичка педагогија као теоријска основа

Покрет критичке теорије друштва или критичка теорија настала је још 30-их година прошлог века, формирајући се при том у оквиру такозваног Франкфуртског круга који је у то време окупљао многобројне, еминентне и за то време значајне филозофе, социологе, психологе, педагоге (М. Хоркхајмер, Т. Адорно, Е. Фром, В. Дилтај, Ј. Хабермас). Развој науке и употреба њених резултата условљава потребу постављања питања критичке процене њених оснивача и претпоставки као и питања раста научног сазнања.

Према Милутиновић (2008, 159) „критичке теорије васпитања представљају напор да се унутар образовних институција промишљају питања односа моћи, лажних митова о једнакости прилика за образовање и интернализовања система веровања до тачке када појединци напуштају аспирацију да пропитују могућности промена у властитим животима. Главна улога образовања је да развија критичку свесност. Социјално критичко мишљење се користи у сврху декодирања значења која структуришу свакодневни живот. Тако, критичко образовање постаје инструмент за анализу контрадикција у школском систему и за разјашњење социјалних и политичких узрока ових контрадикција. Циљ је обликовање нове, јавне сфере базиране на принципима једнакости, слободе и правде.“ Развој науке и употреба њених резултата условљава потребу постављања питања критичке процене њених оснивача и претпоставки као и питања раста научног сазнања.

Када говоримо о „критичком” у педагогији, према схватању појединих аутора (Старчевић, 3) “потребно је да направимо разлику између критичког мишљења и критичких теорија. Критичке теорије доводе у питање традиционалистичке поставке које се одражавају на циљеве образовања, курикулум, односе између наставника и ученика и опште уређење школског живота. Критичко мишљење или критички дух сигурно представља један од предуслова промене, саставни је део поставки критичких теорија, али постоји и независно од теорија и подложно је различитим тумачењима. Заступници критичких теорија обликују циљеве образовања који би имали значај у превазилажењу разлика у друштву и промовисању социјалне правде. Они верују да циљеве образовања треба повезати са сличним тенденцијама у оквиру политичких и економских теорија које теже једнакости у друштву, а које као главни циљ постављају освешћивање људи. Образовање се посматра као средство ослобађања човека од „стега“ које му намеће постојећи друштвени систем. Једино онај појединац који без предрасуда прилази животним проблемима, може бити способан да се носи са перманентним променама у свим сферама живота. Критичке теорије претпостављају промену односа у образовном процесу јер полазе од несталности знања. Сви учесници образовног процеса треба да пођу од разумевања себе, свог породичног и културног наслеђа и да се упусте у анализу односа са другима.”

Термин “критичка педагогија” се односи на образовне теорију и праксе подучавања и учења, које су усмерене на подизање критичке свести “ученика”, који желе да стекну знања о друштвеним системима. Не губећи из вида фокус на лично ослобађање кроз развој критичке свести, критичка педагогија представља први корак у широј политичкој борби за побијање и трансформацију доминантних, репресивних друштвених наратива стварањем егалитарнијег друштва.

Теорија де-школовања

Иван Илич, један од најпознатијих радикалних теоретичара о укидању школе, заступао је став да највећи део знања људи углавном стичу изван школе. Сматра да су школе одговорне за многе невоље са којима се друштво суочава као и за медусобну отуђеност људи. Школовање је, према њему, по својој природи дехуманизујуће и деструктивно, а једино су хумани и креативни они облици образовања који се појављују изван формалних институција школовања. Зато је овај мислилац препоручивао укидање школе и креирање мрежа учења, у које треба да се укључе сви они који имају нешто да понуде другима и сви они који желе да се у некој области образују. Иван Илич није био усамљен у својим критикама школског система.

Иван Илич, како сматрају поједини аутори (Врцел, Мушановић, 2013, 682) “разматра проблеме образовања у време тзв. касног капитализма 1970-их година, које обележава растућа институционализација и модерно сиромаштво. Модерно је сиромаштво, како истиче, одраз тржишних односа у којима појединац дожи-

вљава фрустрирајуће изобилје због индустријске хиперпродукције уз лишавање слободе и снаге да делујемо аутономно. “

Заступници теорија о укидању школа у својим критикама формалног образовања настоје да оживе потребу повезивања формалног, неформалног и информалног образовања у јединствен систем доживотног учења. Њихове мреже учења антиципирале су интернет и оруђа којима се олакшава приступ ресурсима учења и омогућава интеракција и заједништво. Говорећи речима Ивана Илича, ради се о оживотворењу концепта „дружељубивих“ институција, институција отворених за учење, мењање и сарадњу.

Према наводима појединих аутора (Исто) “средишње питање којим се Илич бави јесте образовање и учење, тј. комерцијализација знања. Учење постаје роба и као било која друга роба која је на тржишту, постаје све недоступнија, стога сматра да је поражавајуће што се човек у савременом свету не може образовати и усавршавати изван школског система; човек је од вртића смештен у оквиру и школске разреде, школске програме и клупе, а шансе да се признају друге способности које човек има и друга знања која су стечена изван институција - незнатне су. Да би образовање имало другачију функцију, потребно је, како истиче Иван Илич, тежити ка остварењу неколико циљева: 1) демократизација образовања - свима који желе да уче треба омогућити приступ расположивим средствима у свако доба живота (чиме је „најавио“ целоживотно учење); 2) све особе који желе неком преносити знања треба овластити да пронађу појединце који желе да стичу знање; 3) свима који желе пред јавност изнети било какво спорно питање треба пружити повољну прилику. образовање треба да постане индивидуална ствар сваког појединца; свако треба да буде одговоран за сопствено образовање и учење.” Илич (1980), наводи да: “углавном, човек учи нехотице, па чак и хотимично учење у највећем броју случајева није исход програмиране подуке. Нормална деца уче први језик нехотице, мада га уче брже ако им родитељи посвећују пажњу. Људи који добро науче други језик већином то постижу захваљујући необичним околностима, а не непрекидној настави.”

Илич је указао на предности које доносе компјутери и умреженост, али исто тако и на сумње према „новом кибернетичком режиму“ који може значити нову институционализацију. Сматрао је да информацијско друштво може редефинисати писменост и бити политички опасно и болно за појединце ако се „интерни“ текстови екстериоризирају и емитирају дигитално.

Различита схватања о утицају медијских садржаја

На креирање идентитета и усвајање система вредности код деце неоспорно највећи утицај имају породица, школа и друштво. Ово су традиционални узорци младих, међутим у ери технолошких иновација медији су ти који имају велики утицај на све сфере живота, поготово живота младих људи, а систем вредности, предрасуде и формирање ставова и образаца понашања представљају сферу

сазревања и одрастања на коју медији имају можда чак и највећи утицај. Главна улога деловања у овом контексту преписује се електронским медијима.

Поједини аутори (Миливојевић, 2009) сматрају да је у време настајања савремених медијских студија владала концепција о 'свемоћним медијима'. На њено формулисање знатно су утицали теоретичари Франкфуртске школе који су, у судару са новом Америчком средином и носећи трауматично искуство нацистичке Немачке из које су избегли, засновали своја истраживања на хипотези о директном и непосредном утицају медијских порука на свест публике. Налази њихових критичких промишљања коинцидирани су са тада доминантним правцем у Америчким истраживањима, заснованим на прагматичко-бихејвиористичким схватањима утицаја медија на ставове и понашање публике. Ово становиште развијано је, углавном, у оквиру Чикашке школе, тада на врхунцу теоријског утицаја. Тако су једна критички настројена теорија утемељена у марксизму, с једне стране, и критичка традиција прагматизма, са друге, произвеле апсолутну доминацију уверења о максималним медијским ефектима. Медији утичу на нашу перцепцију не само информацијама које носе, већ и својом интерпретацијом тих информација. Овај утицај медија није искључив, јер се као пресудан фактор јављају ставови које већ имамо.

Према наводима појединих аутора, Потер (2001) дели утицаје медија на краткорочне и дугорочне, с обзиром на то кад се утицај појави - одмах након конзумирања медија или дуго након тога. Он истиче да се из медија учи, па тако медији имају последице на знање. Друго, медији делују на наше схватање о неком питању и стварају наше мишљење, јачају га, обликују. Треће - медији делују на емоције па док гледамо филм осећамо страх, бол, тугу, радост, весеље. Четврто - медији подстичу физиолошке реакције као што су јаче лупање срца, виши крвни притисак, повишени адреналин, нарочито код садржаја који нас плаше. Пето - медији утичу на понашање гледаоца, што је нарочито изражено код деце. Медијска писменост бави се питањима утицаја медијских садржаја као важног начина разумевања. (Зграбљић, 19).

Коковић (2007) истиче да је Макулан уочио централност медија, одређујући и пратећи њихове посебне карактеристике као и сврху у коју се користе. Макулану који се школовао за књижевног критичара, није било толико важно који је садржај поруке, већ у којем се облику она преноси. За разлику од његових схватања прихваћен је став да су промене у медијима имале битне друштвене и културне последице.

Медијска култура и њени садржаји који се пласирају гледаоцима свакако доприносе демократизацији друштва, али они могу имати сасвим супротну улогу уколико промовишу недемократске вредности уобличене у предрасуде и стереотипе које гледаоци временом усвајају. Формиране представе могу се дубоко усадити у ставове јавног мњења уколико се често пласирају у медијима, нарочито ако ту поруку није могуће проверити и ако она долази из више извора.

Учење у контексту информатичких промена

Динамичне промене које се дешавају у свим областима свакодневног живота, директно утичу и на образовање. Доступност образовања је свакако једна од најочљивијих промена. Како гледано са аспекта простора и времена, тако и посматрано из угла доступности све већем броју људи. Модерне технологије стварају могућност приступа информацијама и образовном садржају са било којег места и у било које време. Увођење електронских комуникација и интерактивних медија повећава мрежу информација, иначе формално недостижних. Количина информација, добијених посредством електронских средстава све више превазилази штампане медије. Због тога се мора проширити и дефиниција о основној писмености која треба да укључи употребу и примену електронских медија. Електронске комуникације, које имају властите симболе, боје и облике порука, све више мењају структуру нашег друштва. Оријентација коришћења времена и простора изван школе почиње да се мења и прилагођава електронској технологији, што утиче, и све више ће утицати, на улогу и функцију наставника у савременој школи, образовању и учењу (Ђорђевић 2011). Распрострањеност учења на даљину и мобилног учења омогућава нам да превазиђемо концепт учионице и процес учења сагледамо на потпуно нов начин. Ова промена, наравно са собом повлачи и низ других.

Мењају се наставна средства и методе рада, а фронтални приступ у настави полако постаје превазиђен. Све више се инсистира на употреби модерних технологија како од стране наставника, тако и од стране ученика, а све у циљу развоја колаборативног учења и учења заснованог на пројекту тј. што више повезаног са практичним проблемима, реалним условима и тимским радом. Не треба посебно наглашавати да је овакав приступ углавном веома добро прихваћен код ученика. Они су навикли у свакодневном животу на употребу интернета, рачунара, таблета, телефона, па самим тим природно очекују да ове алате користе и у процесу учења, јер ће такође њихова добра употреба, већ сутра бити подразумевана као основна вештина коју морају имати за успех у пословном окружењу. Зато постоји обавеза да се употреба модерних технологија уведе у образовање као и да се ученици едукују како да их правилно користе.

Неке педагошке дисциплине, методе и средства под утицајем масовних медија су доживеле толике промене да се могу потпуно другачије означити, у односу на њихово традиционално поимање. Концепт дидактике изграђен на технологији штампане речи, на вербалној комуникацији, је супростављен концепту технологије образовања заснованом на аудиовизуелној и масовној комуникацији. Сматра се да је подручје дидактике неупоредиво шире од подручја које покрива технологију образовања, те да она не може бити ништа друго до иновација која опстаје као нови концепт или се подводи под дидактику (Вукадиновић, 1994).

Такође, феномен друштвених мрежа не сме бити занемарен, јер је он наша реалност. Често се могу чути и критике на рачун промена које доноси овакав концепт, али је јасно да је он глобално прихваћен и зато се треба усредсредити на предности које се његовом употребом могу добити, а оне су у процесу учења и образовања огромне. Друштвене мреже треба посматрати као добар простор за ширење и размену знања, могућност неформалније комуникације и развоја сарадње. Број друштвених мрежа расте из дана у дан. Делење информација, линкова, идеја, слика, шала путем њих постаје уобичајен начин комуникације, сходно томе и њихова бројност и популарност расте. Ово нас за тренутак може обесхрабрити у настојању да их разумемо, али ако се боље замислимо уочићемо да друштвене мреже уједно могу да буду и одлични савезници у процесу учења, зато морамо пратити њихов развој.

Нису све друштвене мреже исте, организација садржаја, елементи и приступ који се стављају у фокус, извор мотивације, све се то разликује. Неке наглашавају визуелне елементе, неке стављају идентитет у први план, друге су пак усмерене на делење садржаја са одређеном групом пријатеља или слања поруке целом свету. Да бисмо их правилно разумели потребно је да се фокусирамо на то коју основну комуникацијску потребу код корисника оне задовољавају.

Закључна разматрања

Дигитални медији су добили велику важност у свим подручјима живота и стално воде даљем развоју и променама у различитим контекстима. У то се убрајају на пример, комуникација, промена процеса учења и поучавања, нове могућности стицања знања, промена процеса рада и производње па и настанак нових тржишта и занимања. Притом је реч о темељној, радикалној и трајној промени, која утиче на однос човека према његовом друштвеном окружењу као и према самом себи.

Поред највећих, свима познатих глобалних друштвених мрежа, јављају се и мање мреже локалног или националног карактера. Од оних које у основи имају музичке садржаје, преко оних које су намењене одржавању пословних контаката, које нису уско профилисане, до оних намењених искључиво објављивању кратких порука, где корисници пишу о чему тренутно мисле, шта раде или осећају.

Васпитни утицај медија масовне комуникације, сузимо ли појам васпитање изузевши усвајање научних чињеница, представља педагошки проблем првог реда. То је она сфера утицаја која непрестано измиче школи, јер она овде нема тако снажан аргумент какав може истаћи у сфери усвајања научних чињеница, а то су систематичност и хомогеност. За васпитање таква организација информација није потребна. Важнији су атрактивност понуђеног модела и подударан сензибилитет, од било каквог система. Колика је стварна васпитна моћ медија масовне комуникације је питање још увек недовољно проучено. (Вукадиновић, 16).

Друштво се очигледно налази пред задатком да слободном времену младих и одраслих посвети много више пажње него до сада. Потребни су нови објекти и просторије за културно, научно, спортско, техничко и забавно-рекреативно активирање грађана, потребна су стручно оспособљена лица за вођење тих активности, потребна је подршка васпитно-образовних установа, сарадња и подршка родитеља. Васпитање у слободном времену требало би да постане део нашег васпитног система, интенционалног васпитног деловања и позитиван фактор нашег савременог друштвеног живота. (Грандић, 2008). Медији све више преузимају образовну функцију од школа и универзитета јер посредством њих стичемо многа општа знања. Медији могу имати и посебан образовни карактер путем специјализованих едукативних канала који се баве науком, истраживањем и популаризацијом.

Литература

Штампани извори

- Dorđević J. (2011), Savremene promene i njihovi uticaji na školu i obrazovanje, sadržaji i problem, *Pedagoška stvarnost* 5-6, 385-397.
- Zindović-Vukadinović G. (1994), *Vizuelni jezik medija- značenje i razumevanje*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Nova prosveta.
- Jovišić G. (2010), *Nastava informatike i IKT u osnovnim školama u R Srbiji- rezultati istraživanja*, u: *Kultura Komunikacija Kompjuter (Zbornik radova)*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Gimnazija „Isidora Sekulić“.
- Koković, D. (2007), *Društvo i medijski izazovi-Uvod u sociologiju masovnih komunikacija*, Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za medijske studije.
- Milutinović J. (2008), *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Radović, V. (2006), *Mediji i e obrazovanje*, Beograd: Institut za političke studije.
- Tapavički- Duronjić, T. (2008), *Kompjuterska kultura i moderni mediji*, Banja Luka: Filozofski fakultet.

Електронски извори

- Vrcelj , Mušanović, (2013), *Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha*
URL: file:///C:/Users/User/Downloads/02_Vrcelj_Musanovic.pdf, 27.02. 2015
- Zgrabljic-Rotar N. *Mediji – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji*, URL: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Jugovic_Aleksandar/predavanja/Mediji-pojam,%20sadrzaji,%20uticaji.pdf
- Ivan Ilić (1980), *Dole škole*, Beograd: Bigz.
URL: <https://filozofskitekstovi.wordpress.com/2014/08/24/ivan-ilic-dole-skole/>, 24.03. 2015.

.Medijsko opismenjavanje, URL: <http://novinar.me/index.php/drustvo/item/323-vrijeme-je-za-medijsko-opismenjavanje> 13. mart 2014. 14h

Seneka (2011), *Formalno, neformalno, informalno obrazovanje*, "Učimo za život, a ne za školu" URL: <http://www.iserbia.rs/info/tipovi-obrazovanja-26/> 01.03.2015

Starčević, Škrbić (2014), *Doživotno učenje u funkciji demokratizacije obrazovanja*, URL: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/607%20Starcevic,%20Skrbic.pdf>, 24.03.2015

Kuleto (2013), *Budućnost pripada promenama i učenju*, URL: <http://www.valentinkuleto.com/2013/12/buducnost-pripada-promenama-i-ucenju/>, 12.03.2015.

Ivana Bajšev, Ma
Novi Sad

SOCIAL NETWORKS AS A MEAN OF INFORMAL EDUCATION

Abstract

The exponential growth of available information puts the educational system in an important and influential position of knowledge transfer that is necessary in order to participate in maintaining and developing the society, which represents a great responsibility. In the era of technological innovation the media have a major impact on all spheres of young people's life, also system of values and forming of attitudes and behavior patterns represent the sphere of growing up and maturing where media possibly have the greatest influence. In such context we speak of informal education, which constitutes of unplanned learning that takes place in daily life and can be acquired on the basis of everyday experience, such as the experiences connected to family and friends, peer groups, the media and other influences in one's environment. Social networks should be seen as a good space for dissemination and exchange of knowledge, for establishment of informal communication and the development of cooperation. Special emphasis should be placed on the fact that the use of social media has changed not only the way of spending leisure time, communication and way of conducting business, but also the way of organizing learning and teaching process.

Key words: informal education, learning, media, social networks

Ивана Бајшев, Нови-Сад

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Экспоненциальный рост доступной информации поставляет систему образования в положение важного и влиятельного вида передачи знаний, необходимых для участия в поддержании и развитии общества, которое несёт с собой большую ответственность. В эпохе технологических инноваций, средства массовой информации имеют большое влияние на все сферы жизни, особенно на жизнь молодых людей, а система ценностей и формирование взглядов и моделей поведения представляют сферу созревания и взросления, на которые, быть может, средства массовой информации имеют даже самое большее влияние. В этом контексте речь идёт о неформальном образовании, которое является незапланированным обучением, которое проводится в повседневной жизни, и оно может быть приобретено на основе повседневного опыта, такого как опыт, связанный с семьёй, с друзьями, с группами сверстников, средствами массовой информации и другим влияниями в чей-либо среде. Социальные сети следует рассматривать как хорошее место для распространения и обмена знаниями, как возможность неформального общения и развития сотрудничества. Необходимо обратить особое внимание на то, что использование социальных сетей изменило не только способ проведения свободного времени, коммуникации и бизнеса, но и способы обучения и организации учебного процесса.

Опорные слова: неформальное образование, обучение, средства массовой информации, социальные сети

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Проф. др Дијана Каруовић

Проф. др Иван Тасић

Проф. др Драгана Глушац

Новица Новаковић

Универзитет у Новом Саду,

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин

UDK 004.738.3:351.78]:373.5

Оригинални научни рад

Примљен: 5. III 2016.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 2, p. 298–311.

УТИЦАЈ КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА НА БЕЗБЕДНОСТ ДЕЦЕ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Апстракт

Овај рад се бави истраживањем сврхе коришћења интернета, учесталости коришћења интернета, затим питањем да ли постоји надзор од стране родитеља при коришћењу интернета и у којој мери, код ученика првог разреда средње школе. Укупан узорак чини 177 ученика. Директна питања тичу се учесталости коришћења интернета и учесталост доживљаја неког од облика електронског насиља приликом коришћења интернета. Резултати истраживања треба да докажу или оповргну постављену хипотезу и помоћне хипотезе.

Кључне речи: интернет, безбедност, ученици

1. Увод

Интернет је значајан извор информисања и комуникације, као и саставни део друштвеног окружења људи, а посебно младих људи. За правилно коришћење интернета, млади људи морају бити свеобухватно информисани о свим добрим и лошим странама употребе интернета. Исто тако, наставници и родитељи морају да допуњавају постојећи рад са младима путем информисања младих. Поред улоге коју има информисање младих, подршке младима да нађу праве информације и да самостално доносе одлуке, информисање младих преко родитеља и наставника у школи у потпуности им омогућава да увећају предности коришћења интернета и умање могуће ризике.

Велика већина корисника интернета, за које се може рећи да су овисни о њему, веома често користе интернет како би створили виртуелну верзију властитог животног окружења у којој су повезани са истим таквим другим људима.

Они понекад користе интернет као замену за свој реални живот, тако да имају проблема са социјализацијом и нормалним функционисањем у свом властитом реалном животу.

2. Зависност од интернета код адолесцената

Време проведено на рачунару током дана сматра се најмеродавнијим индикатором постојања зависности, тако да време од 4 до 6 сати слободног времена сматра се симптомом. Неки од психолошких знакова и симптома овисности о интернету су:

- Губитак појма о времену проведеном на интернету
- Проблеми везани за извршавање задатака код куће, на послу или у школи
- Изолација од породице или пријатеља
- Осећај кривице или заштитнички став према коришћењу интернета
- Осећај еуфорије приликом коришћења интернета
- Нерасположење, нервоза и љутити испади
- Осећај повучености, депресије и зловоље
- Повећање толеранције и губитак интереса за остале активности
- Пад концентрације и емоционална затвореност кад интернет није доступан
- Неискрено и учестало лагање
- Раздражљивост приликом смањења коришћења интернета. (Ковачевић-Лепојевић, 2011.)

У физичке симптоме и знакове зависности од интернета спадају:

- Синдром карпалног тунела – бол и укоченост у рукама и зглобовима
- Суве и напете очи
- Болови у леђима и болови у врату што води до великих главобоља
- Недостатак сна
- Наглашено дебљање или мршављење
- Погоршање физичког изгледа и хигијенских навика
- Промена прехранбених навика
- Екстремна хиперактивност и претерана разговорљивост
- Успорен ход и лоша координација. (Ковачевић-Лепојевић, 2011.)

3. Облици насиља на интернету

Насиље преко интернета у свијету познато како „субербуллинг“ је општи појам за сваку комуникацију „сајбер“ технологијом која се може сматрати штетном како за појединца, тако и за опште добро. Овим обликом насиља међу младима сматрају се ситуације кад је дете или адолесцент изложен нападу другог детета, адолесцента или групе њих путем интернета или мобилног телефона.

Постоје две врсте насиља преко интернета:

- Директан напад
- Напад преко посредника.

Директан напад догађа се када малолетник шаље узнемирујуће поруке мобилним телефоном, мејлом или на чету, украде или промени лозинку за мејл или надимак на чету, објављује приватне податке или неистине на чету, блогу или интернет страници, шаље узнемирујуће слике путем мејла или ммс порука на мобилни телефон жртве, поставља интернет анкете о жртви, шаље вирусе на мејл или мобилни, шаље порнографију или нежељену пошту на мејл или мобилни телефон, лажно се представља као друго дете. Насиље преко посредника догађа се кад починитељ напада жртву преко треће особе, која тога најчешће није свесна. (11)

У анализирању овог проблема постоје два облика злоупотребе:

- Злоупотреба вршњака
- Злоупотреба одраслих.

Злоупотреба вршњака најчешће укључује претеће поруке, вређање и ширење гласина те уцене које једно дете или више њих упућују другом детету. То је један од типова вршњачког насиља. Вршњачким насиљем путем интернета назива се подстицање групне мржње, напади на приватност, узнемиривање, праћење, вређање, несавестан приступ штетним садржајима и ширење насилних и увредљивих коментара. Оно може укључивати још и слање окрутних, зловних, некада претећих порука.

Овакви облици узнемиравања постају све чешћи из дана у дан. У случајевима вршњачког злостављања малтретирање у онлине окружењу често је индикатор постојања малтретирања у стварном животу. Овај вид малтретирања углавном спроводи особа из непосредног окружења жртве (школе, комшилука и сл.) Која жртву познаје (често су у питању и бивши добри пријатељи или бивши партнер). Такође то може радити и трећа особа, у договору са неким ко жртву познаје.

Зашто се овај тип насиља сматра веома опасним? Зато што за разлику од оног „класичног“ насиља, који се одвијао углавном у школи или неком другом окружењу, овај вид малтретирања нема границе и жртва му просто не може побећи. Где год да је, увредљиви мејлови, смс поруке и телефонски позиви могу да стигну у свако доба дана или ноћи. Такође ту су и друштвене мреже на којима се често одвијају разне акције јавног понижавања и исмејавања особе која је предмет малтретирања, често од стране веће групе вршњака и оснивају тзв. „хејт“ групе или странице “сви који мрзе ту и ту особу”.

Не треба занемарити ни тзв. Сехтинг, данас, такође све израженији и код нас, када млади своје фотографије и клипове експлицитних садржаја шаљу својим партнерима, а они их даље дистрибуирају. Тако ти видео клипови завршавају на фејсбоок-у или на уоутубе-у, често са пуним именом и презименом особе која је на њима.

Експлоатација деце на интернету, односно путем информационих и комуникационих технологија подразумева насиље, искоришћавање, злоупотребу и/или злостављање деце од стране одраслих и вршњака. Експлоатација укључује показивање непристојног садржаја деци, регрутовање деце за илегалне активности, грооминг, секстинг, цубер-буллинг (сајбер-булинг) и друге врсте насилног понашања које угрожава права детета. (12)

Најчешћи начини злоупотребе младих од стране одраслих путем интернета је тзв. Грооминг (у преводу „припрема“, „врбовање“ или „придобивање“), онлине завођење и секстинг.

Процес у коме се деца наговарају и подстичу да учествују у интеракцијама сексуалног садржаја путем смс-а, телефона и интернет сервиса, при чему су често изложени нежељеним порнографским садржајима. Дете се припрема применом психолошке манипулације различитим легалним техникама али је цео процес усмерен на остваривање илегалних активности. Процес припреме или врбовања је усмерен на стицање дететовог поверења као и поверење оних који су одговорни за дете и о њему брину, а све у циљу регрутовања детета за учешће у сексуалним активностима било у виду обљубе детета, дечије порнографије, проституције или трафикинга. (12)

Секстинг је слање узнемиравајућег садржаја (експлицитних текстова, слика, снимака) путем информационих и комуникационих технологија другој особи (најчешће путем смс-а, ммс-а, електронске поште, фејсбук-а или мустафе-а или других друштвених мрежа и цхат-рум-ова). (12)

4. Истраживање

4.1. Проблем истраживања

Проблем овог истраживања је учесталост коришћења и сврха коришћења интернета (нпр. Играње игрица, сурфовање интернетом, дописивање, слушање музике, гледање филмова, писање текстова, учење, програмирање, или нека друга сврха), да ли постоји родитељски надзор при коришћењу интернета и у којој мери.

4.2. Циљ и предмет истраживања

На основу наведеног предмета истраживања поставља се циљ истраживања, који је формулисан двојако, и то као:

Теоретски циљ – да се утврди помоћу технике и инструмента за педагошко истраживање, учесталост коришћења интернета од стране ученика и учесталост доживљавања неког од облика електронског насиља, ако су их ученици доживљавали.

Сазнајни циљ – да се добију мишљења и ставови ученика у односу на сврху коришћења интернета и родитељској контроли у коришћењу интернета.

4.3. Задаци истраживања

Према постављеним циљевима истраживања, дефинишу се конкретни задаци истраживања и њихово остваривање. Задаци овог истраживања су:

Испитати учесталост коришћења интернета од стране ученика - испитаника.

Испитати сврху коришћења интернета од стране ученика - испитаника.

Испитати учесталост доживљавања било којег од облика електронског насиља коме су били изложени приликом коришћења интернета.

Испитати искуства ученика о питањима безбедности на интернету, договора са родитељима око начина сопствене заштите на интернету и свести о родитељској контроли и евентуалним договореним правилима коришћења интернета.

4.4. Хипотезе истраживања

Главна хипотеза за ово истраживање је следећа:

Ученици средње школе користе интернет углавном за забаву и комуникацију са вршњацима, те не постоје значајније разлике између полова у погледу сврхе коришћења интернета

Помоћне хипотезе:

Већина ученика средње школе који користе интернет за забаву и комуникацију са вршњацима, користи интернет свакодневно

Ученици средње школе нису у значајнијој мери били изложени неком од видова електронског насиља

У већини случајева не постоји надзор родитеља приликом коришћења интернета

4.5. Варијабле истраживања

У овом истраживању постоји само једна независна варијабле, а то је пол ученика, где постоје две категорије: мушки и женски.

4.6. Узорак истраживања

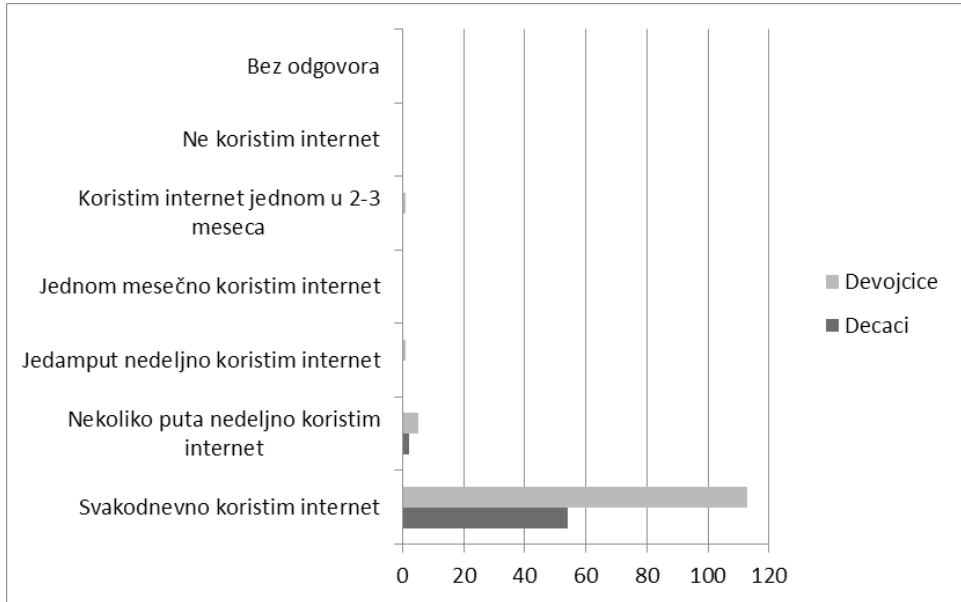
За ово истраживање изабрани су ученици 1. Разреда економске школе. Истраживање је обављено у истој школи у току наставе предмета информатика. Укопан узорак чини 177 ученика. Од величине узорка броја дечака је 56 или 31,64%, а број девојчица је 121 или 68,36% узорка.

5. Обрада резултата истраживања

5.1. Учесталост коришћења интернета

Учесталост коришћења интернета се утврђује на основу питања 2 из анкете, које гласи: колико често користите интернет (на рачунару, таблету, мо-

билном телефону или сличном уређају)? На ово питање понуђено је укупно 8 одговора („свакодневно користим интернет“, „неколико пута недељно користим интернет“, „једампут недељно користим интернет“, „једном месечно користим интернет“, „користим интернет једном у 2-3 месеца“ и „не користим интернет“). Учесталост коришћења интернета међу испитаницима се анализира на основу табеле 1 и графикана 1 и 2.



Графикон 1. Графички приказ резултата учесталости коришћења интернета

На основу графикон 1 може се закључити да готово сви испитаници, у веома великом проценту (96,43% дечака и 93,38% девојчица) свакодневно користе интернет. Такође се закључује да апсолутно цео узорак испитаника користи интернет, јер није дат нити један одговор „не користим интернет“. Треба напоменути да не постоји значајна разлика између интензитета коришћења интернета између две варијабле истраживања (пола испитаника)

5.2. Сврха коришћења интернета

На тврдњу тражим забавне садржаје (музика, игрице, филмови, и сл.), процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака и код девојчица је веома слично, а стандардне девијације су у оба случаја испод 1, с тим што је вредност стандардне девијације нешто нижи код девојчица него код дечака, што значи да је мање расипање датих ставова од аритметичке средине

На тврдњу дописујем се са пријатељима процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је осетно већа (79,34% у односу на 55,36%), стандардне девијације су у оба случаја испод 1, с тим што је вредност стандардне девијације код девојчица много нижа него код дечака (0,67 у односу на 0,93), што значи да је мање расипање датих ставова од аритметичке средине

На тврдњу посећујем специјализоване сајтове за дружење путем интернета (нпр. Фацебоок, муспаце, и сл.) Процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је за десет јединица веће од дечака, стандардне девијације су такође у оба случаја испод 1, с тим што је вредност стандардне девијације код девојчица нешто нижа него код дечака (0,80 у односу на 0,94), што значи да је мање расипање датих ставова од аритметичке средине

На тврдњу играм разне онлине игрице процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је значајно веће (28,57% у односу на 5,78%), стандардне девијације су у оба случаја преко 1, с тим што је вредност стандардне девијације код девојчица нешто нижа него код дечака

На тврдњу сурфујем по интернету и тражим занимљивости процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је нешто веће (23,14% у односу на 19,64%), стандардне девијације су у оба случаја преко 1, с тим што је вредност стандардне девијације код дечака нешто ниже него код девојчица

На тврдњу тражим садржаје који ми могу помоћи у писању реферата, лектире и сл. Процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је нешто веће (39,67% у односу на 33,93%), а вредност стандардне девијације код девојчица је значајно мања у односу на дечаке (0,88 у односу на 1,41)

На тврдњу тражим додатну литературу везану за школу и школске задатке процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је нешто веће (15,70% у односу на 10,71%), а вредности стандардне девијације код девојчица и дечака је веома близу

На тврдњу посећујем форуме и различите стране за ћаскање (цхат) процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је значајно веће (21,43% у односу на 10,74%), а вредности стандардне девијације су релативно виске и код девојчица (1,43) и дечака (1,50)

На тврдњу посећујем интернет стране намењене одраслима (18+) процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је драстично веће него код девојчица (51,78% у односу на 8,26%), вредности стандардне девијације су у оба случаја нешто преко 1, с тима што је код девојчица нешто нижа и износи 1,17, а код дечака 1,38

На тврдњу посећујем и читам туђе блогове процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака и девојчица је доста слично, у оба случаја је испод 9%, вредности стандардне девијације су релативно виске и код девојчица (1,40) и дечака (1,31)

На тврдњу пишем властити блог процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је нешто више у односу на девојчице (8,93% у односу на 3,30%),

а вредност стандардне девијације су код дечака је значајно нижа (0,93) у односу на девојчице (1,30)

Према датим коментарима на резултате, може се закључити следеће:

За дечаке три најчешће сврхе коришћења интернета су посећивање специјализованих сајтова за дружење (фацебоок, муспаце, и сл.) (аритметичка средина 4,43, што одговара тврдњи „углавном тачно“), затим дописивање са пријатељима, са аритметичком средином 4,36 (одговара тврдњи „углавном тачно“) и тражење забавних садржаја, са аритметичком средином 4,32, што такође одговара тврдњи „углавном тачно“

За девојчице три најчешће сврхе коришћења интернета су дописивање са пријатељима, са аритметичком средином 4,65 (одговара тврдњи „потпуно тачно“), затим посећивање специјализованих сајтова за дружење (фацебоок, муспаце, и сл.) (аритметичка средина 4,63, што одговара тврдњи „потпуно тачно“), и на крају тражење забавних садржаја, са аритметичком средином 4,40, што такође одговара тврдњи „углавном тачно“

Ако се резултати гледају збирно, може се закључити да су три најчешће сврхе коришћења интернета за оба пола идентичне, с тим што девојчице у први план стављају дописивање са пријатељима, а дечаци посећивање специјализованих сајтова за дружење, наравно поред тога веома значајна сврха је тражење забавних садржаја

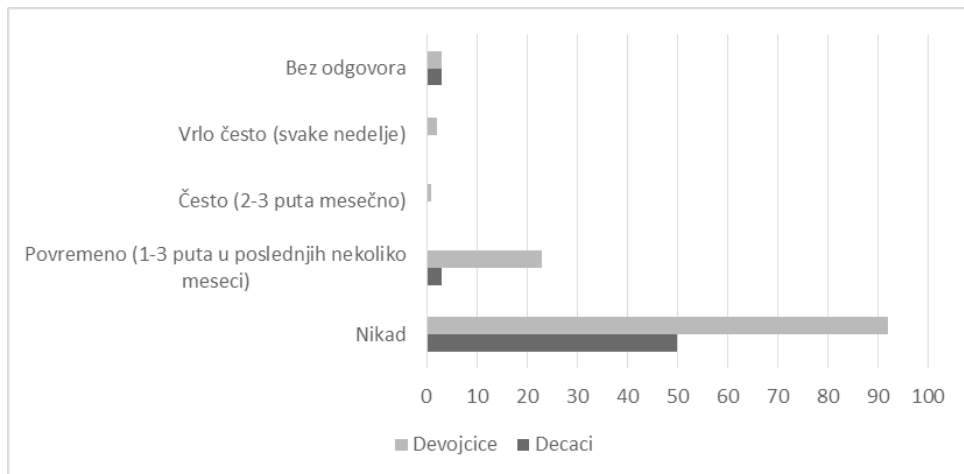
Све остале наведене сврхе коришћења интернета су процентуално, али и по вредностима аритметичких средина, мање или више, мање значајне од поменуте три најбитније сврхе

Постоје одређене разлике између варијабли на основу пола, а то је чињеница да дечаци у много већој мери посећују интернет стране намењене одраслима у односу на девојчице (51,78% у односу на 8,26%), као и чињеница да у значајно већој мери играју онлине игрице у односу на девојчице (28,57% у односу на 5,78%). По питању сврхе посете форумима и различитима странама за чет дечаци у нешто већој мери означавају ову сврху у односу на девојчице (21,43% у односу на 10,74%). За разлику од њих, девојчице у нешто већој мери траже садржаје који ми могу помоћи у писању реферата, лектире (39,67% у односу на 33,93%) и додатну литературу везану за школу и школске задатке (15,70% у односу на 10,71%)

По питањима сурфовања по интернету и тражења занимљивости нема значајнијих разлика између дечака и девојчица, а сврхе посећујем и читам туђе блогове и пишем властити блог су значајно најмање интересантне и дечацима и девојчицама

5.3. Учесталост доживљеног електронског насиља приликом коришћења интернета

Учесталост доживљеног електронског насиља приликом коришћења интернета је приказано на графикону 2.



Графикон 2. Учесталост доживљеног електронског насиља приликом коришћења интернета

Учесталост доживљеног електронског насиља приликом коришћења интернета се утврђује на основу питања 4 из анкете, које гласи: да ли доживљавате неки облик електронског насиља приликом коришћења интернета? На ово питање понуђено је 4 одговора: “никад”, “повремено (1-3 пута у последњих неколико месеци)”, “често (2-3 пута месечно)” и “врло често (сваке недеље)”. На основу података из табеле 4 и графикана 14, може се закључити да испитаници у великом проценту нису никада били изложени било којем од облика електронског насиља (89,28% дечака, 76,04% девојчица и 80,23% ако се посматра обједињено оба пола). Што се тиче повременог електронског насиља, оно је у нешто мери заступљеније код девојчица у односу на дечаке (19% наспрам 5,36%). Процент ставова често и врло често је занемарив.

5.4. Контрола родитеља у коришћењу интернета

Одређивање модалитета и нивоа родитељске контроле приликом коришћења интернета се врши на основу табела 1.

Табела 1. Резултати на основу питања 5. Анкете (контрола од стране родитеља у коришћењу интернета)

Контрола родитеља у коришћењу интернета	Пол	Узорак	Одговори „Потпуно тачно“	%	\bar{x}	σ
<i>Родитељи су ме упозорили на могуће опасности ако се уживо упознајем са неком особом коју познајем само преко интернета</i>	мушки	56	6	10,71	4,02	1,34
	женски	121	6	4,96	4,44	1,04
<i>Родитељи показују интерес шта ја радим док сам за рачунаром</i>	мушки	56	14	25,00	2,71	1,36
	женски	121	16	13,22	3,33	1,34
<i>Са родитељима имам договорена правила коришћења интернета</i>	мушки	56	25	44,64	2,25	1,35
	женски	121	65	53,72	2,19	1,34
<i>Разговарам са родитељима о могућим опасностима на интернету</i>	мушки	56	20	35,71	2,30	1,38
	женски	121	29	23,97	3,14	1,55
<i>Имам ограничено време колико могу бити на рачунару и интернету</i>	мушки	56	30	53,57	2,05	1,33
	женски	121	81	66,94	1,54	0,94
<i>Са родитељима имам договорене последице, ако прекршим неко од правила</i>	мушки	56	32	57,14	2,09	1,50
	женски	121	76	62,81	1,70	1,09
<i>Код куће на рачунару инсталирани су посебни филтри и програми за контролу садржаја</i>	мушки	56	24	42,86	2,54	1,50
	женски	121	74	61,16	1,88	1,27

На основу резултата приказаних у табели 1, коментари су следећи:

На тврдњу родитељи су ме упозорили на могуће опасности ако се уживо упознајем са неком особом коју познајем само преко интернета процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је 10,71, што се разликује од само 4,96% код девојчица, а стандардна девијације је такође значајно већа код дечака (1,34 у односу на 1,04 код девојчица), што значи да је код девојчица мање расипање датих ставова у односу на аритметичку средину, која је код девојчица нешто већа

На тврдњу родитељи показују интерес шта ја радим док сам за рачунаром процентуално учешће става „потпуно тачно“ је код дечака значајно веће него код девојчица (25% у односу на 13,22%), а стандардне девијације су у оба случаја веома сличне (1,36 и 1,34)

На тврдњу са родитељима имам договорена правила коришћења интернета процентуално учешће става „потпуно тачно“ је значајно веће у односу на претходне две тврдње и износи за девојчице 53,72% а за дечаке 44,64%, а стандардне девијације су такође веома сличне (1,35 и 1,34)

На тврдњу разговарам са родитељима о могућим опасностима на интернету процентуално учешће става „потпуно тачно“ код дечака је нешто веће (35,71% у односу на 23,97%), стандардне девијације се разликују, тако да код дечака износи 1,38, а код девојчица је 1,55

На тврдњу имам ограничено време колико могу бити на рачунару и интернет процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је нешто веће (66,94% у односу на 53,57%), стандардне девијације су у већој мери разликују, тако да је код дечака 1,33, а код девојчица 0,94, што представља најмањи износ стандардне девијације код свих ставова у овом питању

На тврдњу са родитељима имам договорене последице, ако прекршим неко од правила процентуално учешће става „потпуно тачно“ код девојчица је нешто веће (62,81% у односу на 57,14%), а вредност стандардне девијације се у великој мери разликује тако да је код девојчица 1,09, а код дечака 1,50, што представља највећи износ стандардне девијације свих ставова у овом питању

На тврдњу код куће на рачунару инсталирани су посебни филтри и програми за контролу садржаја процентуално учешће става „потпуно тачно“ је код девојчица значајно веће него код дечака (61,16% у односу на 42,86%), а стандардне девијације су високе и нешто другачије у односу на пол испитаника (1,50 дечаки и 1,27 девојчице)

Из наведених коментара може се закључити следеће:

Од свих понуђених тврдњи издваја се тврдња родитељи су ме упозорили на могуће опасности ако се уживо упознајем са неком особом коју познајем само преко интернет, јер има значајно већи износ аритметичке средине у односу на остале тврдње (4,02 код дечака и 4,44 код девојчица), што одговара ставу “углавном тачно”. Код свих осталих тврдњи аритметичка средина се креће од износа 1,54 до 3,33

Девојчице имају у већој мери органичено време које ће проводити на интернету у односу на дечаке

За дечаке се може рећи да у већој мери њихови родитељи показују за интерес док су на интернету, и да у већој мери разговарају са родитељима о могућим опасностима на интернету у односу на девојчице

За девојчице се може рећи да у већој мери имају договорена правила коришћења интернета, да са родитељима имају договорена последице ако прекрше договорена правила коришћења интернета и код куће на рачунару су инсталирани посебни филтри и програми за контролу садржаја, у односу на дечаке

6. Закључак

Из спроведеног истраживања јасно је видљив податак да апсолутно сви испитаници користе интернет и да огроман већина (96,43% дечака и 93,38% девојчица) свакодневно користе интернет. Значи да је готово наизамисливо да данас, ученици средње школе проведу иједан дан без интернета.

Утврђено је да девојчице статистички чешће од дечака интернет употребљавају за дописивање са пријатељима и за тражење додатне литературе везане за школу и школске задатке. У сврхама као што је посећивање специјализованих сајтова за дружење и тражење забавних садржаја, статистички предњаче дечаци. Што се тиче посећивања и читања туђих блогова, и писања властитог блога, девојчице и дечаци се не разликују значајно, а није им толико ни интересантна сврха. Поред тога се закључује да су три најчешће сврхе коришћења интернета за оба пола идентичне (дописивање са пријатељима, посећивање специјализованих сајтова за дружење: фејсбук, мустапе, и сл., и тражење забавних садржаја).

Описане полне разлике у сврхама коришћења интернета потврђују уобичајену слику да се девојчице у односу на дечаке више социјализују, да су им односи са другим људима важнији, па то исто важи и у виртуелном свету. Дечаци, у складу с очекивањима, више истражују садржаје на интернету, склонији су авантуризму и ризичном понашању. Међутим, показало се и да дечаци чешће у односу на девојчице време на интернету проводе на форумима и различитим странама за ћаскање (чет), што донекле ублажава претпоставку да се дечаци не социјализују. У оваквом коришћењу интернета дечацима није примарно дружење (као што је за девојчице), већ више проналажење и размена информација о појединим темама за које су заинтересовани.

Ученици средње школе у великом проценту нису никада били изложени било којем од облика електронског насиља (89,28% дечака, 76,04% девојчица и 80,23% збирно). Повременом електронском насиљу (1-3 пута у последњих неколико месеци) су више изложене девојчице.

Резултати упућује на ипак недовољно значајну укљученост родитеља у дечје коришћење интернета, а укљученост родитеља, у том узрасту мора бити важан фактор у формирању њихових ставова према опасностима електронских медија. Може се издвојити једино став родитељи су ме упозорили на могуће опасности ако се уживо упознајем са неком особом коју познајем само преко ин-

тернет има значајно већи износ аритметичке средине у односу на остале тврдње, што одговара ставу “углавном тачно”. Ове резултате не треба никако занемарити јер је електронско насиље само један вид укупног вршњачког насиља и да га треба сузбити превенцијом, заједно са свим другим врстама насиља, јер су узроци свих видова насиља углавном исти.

Литература

- Бркић, Н., Буровски, Д., Ђорђевић, М.(2011.)*. Млади и мас-медији - како млади добијају и процењују пропагандне поруке, Социјална мисао, вол. 18, бр. 3, стр. 93-104, Нови Сад, преузето са: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-401X/2011/0354-401X1103093В.pdf>
- Глушац, Д.(2012.)*. Електронско учење, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин
- Грандић, Р., Милутиновић, Милутиновић Ј., Кнежевић – Флорић, О.(2004.)*. Сексуалност и односи међу половима, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине
- Грандић, Р. (2006.)*. Прилози породичној педагогији, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине

Интернет извори

- <http://saznajlako.com/2012/07/23/sta-je-internet/>
- <http://www.valentinkuleto.com/2013/07/mladi-u-srbiji-kao-korisnici-informacionih-tehnologija/>
- http://www.microsoftsr.rs/obrazovanje/pil/sigurnost_ForDelete/html/v_lapsen_oikeudet.htm
- <http://pfb.ba/wp-content/uploads/2012/03/MATERIJAL-ZA-UČENJE-METODOLOGIJA-2012.pdf>
- <http://users.rider.edu/~suler/psyber/adoles.html>
- <http://www.bos.org.rs/cepit/evolocija/html/3/TEMA4/darko.htm>
- http://www.casopis.fasper.bg.ac.rs/izdanja/SEIR2011/vol10br4/1Spec_Edu_i_Reh_ISTRAZIVANJA/4-Marina_Kovacevic_Lepojevic.pdf
- <http://www.djecanainternetu.org/NasiljeNaInternetu>
- http://www.mup.vladars.net/vtk/prevencija/content/rizici_lat.html
- http://www.ombudsman.co.me/djeca/docs/zloupotreba_djece_putem_interneta.pdf
- http://os-kistanje.skole.hr/upload/os-kistanje/newsattach/26/01_Prava_djece_i_elektronizki_mediji.pdf
- http://www.mup.gov.rs/cms_lat/saveti.nsf/saveti-zastitimo-decu-od-pedofilije-na-Internetu.h
- <http://www.ombudsman.rs/index.php/lang-sr/oblasti-rada/prava-deteta>

Prof. dr Dijana Karuović
Prof. dr Ivan Tasić
Prof. dr Dragana Glušac
Novica Novaković
Zrenjanin

THE IMPACT OF INTERNET USE ON THE SAFETY OF CHILDREN IN HIGH SCHOOL

Abstract

This paper deals with researching the purposes and frequency of internet usage by the first year high school students, as well as the question of whether there is supervision by parents when their children are using the Internet and to what extent. The total sample consisted of 177 students. Direct questions were about the frequency of internet use and frequency of experiencing some form of cyber violence when using the Internet. The research results should prove or disprove the general hypothesis and special hypotheses.

Key words: Internet, safety, students

Д-р Дијана Каруовић
д-р Иван Тасић, д-р Драгана Глушац
Новица Новаковић
Нови-Сад

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА НА БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ

Резюме

Данная работа посвящена исследованию назначения использования Интернета, частотности использования Интернета и исследованию вопроса: существует ли контроль родителей за детьми при использовании Интернета и в какой мере среди учеников первого класса средней школы. Общее количество опрошенных составляет 177 учеников. Основные вопросы касаются частотности использования Интернета и частотности случаев электронного насилия при использовании Интернета. Результаты исследования должны доказать или опровергнуть основную и рабочие гипотезы.

Ключевые слова: Интернет, безопасность, ученики

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Мирољуб Ивановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и пословних
информатичара – Сирмијум,
Сремска Митровица

Др Срђан Милосављевић

Факултет за физичку културу
и менаџмент у спорту, Универзитет Сингидунум
Београд

Др Угљеша Ивановић

Факултет за менаџмент у спорту,
Алфа универзитет, Београд

UDK 159.942.5-053.6:[37.796

Оригинални научни рад

Примљен: 12. II 2016.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 2, p. 312–326.

АНКСИОЗНОСТ АДОЛЕСЦЕНАТА КАО ПРЕДИКТОР СТАВОВА ПРЕМА НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Циљ овог емпиријског истраживања био је да се испита предикција и допринос нивоа анксиозности као димензије личности на ставове адолесцената према настави физичког васпитања. Студијом пресека спроведеном у мају 2015. године обухваћено је 242 адолесцента, узраста 18 година. Примењена су два упитника: Скала анксиозности као особине личности у настави физичког васпитања, аутора Калемоглуа Варола (Kalemoğlu Varol, 2014) и Скала ставова према физичком васпитању и спорту Демирхана и Алтаја (Demirhan & Altay, 2001). Израчунате вредности Кронбах алфа коефицијента (Cronbach's Alpha Coefficient) за примењене скале указују на задовољавајућу интерну конзистентност и валидност мерних инструмената. Према резултатима корелационе анализе постоји статистички значајна ниска и позитивна корелација између димензије соматске анксиозности и димензије когнитивних процеса, и супдимензије забринутости и става према настави физичког васпитања физичког васпитања као и негативна умерена међузависност између соматске анксиозности и става према настави физичког васпитања. Спроведеном линеарном регресионом анализом, утврђено је да димензија анксиозност (као предиктор), са 19% варијабилности, објашњава ставове према настави физичког васпитања (као критеријум), односно да три варијабле: соматска анксиозност, когнитив-

ни процеси и забринутост имају статистички значајан парцијални допринос у тумачењу варијансе ставова према часовима физичког васпитања. Добијени налази компарирани су са резултатима иностраних истраживачких студија и осветљавају значај до сада недовољно истражених релација варијабли анксиозности и ставова адолесцената према часовима физичког васпитања.

Кључне речи: матуранти, скала, ајтеми, когнитивни процеси, забринутост

Увод

Настава физичког васпитања (ФВ) представља компоненту активног животног стила који се реализује да би се подстицао психо-физички развој ученика, њихова моторичка знања, ставови, вештине и позитивно понашање код извођења редовних спортских активности, као и задовољство при учествовању у наставном моторичком процесу, што показује истраживање Хијеа (Hieu, L., 2015). Уколико се овај обавезни предмет изводи на адекватан начин, ученици га могу доживљавати као најзабавнији и најефикаснији облик наставе. Међутим, поједина истраживања као што су истраживања Ермагуна и Самимија, потом Фројденберга и сарадника, затим Квана М., Фокнера Г. И Браја Д., и Пирсона, Ирвина и Мороуа (Ermagun & Samimi, 2015; Freudenberg *et al.*, 2013; Kwan, M., Faulkner, G., & Bray, S., 2013; Pearson, Irwin, & Morrow, 2013) скренула су пажњу на то да се учествовање ученика у моторичким и спортским активностима на часовима смањује у периоду адолесценције. У раздобљу трајања адолесценције, особа пролази кроз различите телесне, психолошке и социјалне метаморфозе. Без обзира на чињеницу да је адолесценција период у којем младе особе генерално имају добро здравље, она је истовремено и период у којем оне развијају навике за телесно вежбање и правилну исхрану, које им омогућују чување и унапређење здравља и одвраћају их од пушења цигарета и злоупотребе дрога. Зато је нарочито важно током младалачког доба омогућити ученицима да учествују на часовима ФВ, што показује и студија Балотина, Полина, Термине, Молтенија и Галија (Balottin, Poli, Termine, Molteni, & Galli, 2013).

И поред тога што поједини ученици верују да су часови ФВ разонода, многи од њих сматрају да је моторичко учење и телесно вежбање на тим часовима начелно физички напорно, наводе у свом истраживању Спенсер, Рехман и Кирк (Spencer, Rehman & Kirk, 2015). У својој студији, Холман, Џонсон и Лусијер (Holman, Johnson & Lucier, 2013) указују на емоционална искустава ученика као што је задовољство због учешћа на часовима ФВ. Са друге стране, истраживања Малтаја, Душеснеа, Ратела и Фенга (Maltais, Duchesne, Ratelle & Feng, 2015) сматрају да је анксиозност, коју велики број ученика доживљава приликом наставе ФВ, значајна детерминанта њихове ангажованости и сазнања корелираних с ус-

пехом на часовима тог наставног предмета, начинима на који се постиже његов циљ и напорима који се чине при вршењу физичког рада. У својој студији коју су спровели Вагашаваре, Кварајиши, Думале и Горе (Waghachavare, Quraishi, Dhumale & Gore, 2015) анксиозност је утврђена као осећајан одговор који условљава неки стимуланс у облику претње. Она може бити двострука: стрепња као димензија личности (као склоност према опажању стимулуса из спољашње средине као претњи, и одговор појединца на такву околност) и стрепња као појава (привремено осећајно стање које одликује осећај напетости и страха). На то указује студија коју су спровели Баркукис, Родафинос, Коидоу и Џорбацоудис (Barkoukis, Rodafinos, Koidou & Tsorbatzoudis, 2012). У студији коју су спровели Иверт и Левандер (Ivert & Levander, 2014) утврђено је да су да су максималне емоције: осећање душевне узнемирености, депресија, нервоза, неугодно стање и губитак самопоштовања адолесцената, корелиране с наставом физичког васпитања и анксиозношћу. Такође, истраживачки налази Флајтера и Сенсерика (Fleiter & Senserrick, 2015) наглашавају чињеницу да анксиозни адолесценти због негативних осећања не прихватају наставни предмет ФВ.

Часови физичког васпитања разликује се од других наставних предмета у односу на садржај и наставне методе. У настави ФВ обично се користе телесне вештине које се јавно оцењују пред целим разредом. Стога адолесценти осећају анксиозност према часовима физичког васпитања, што код ученика може изазвати губљење воље, страх и негативан став према овом наставном предмету. У својој студији (Kurbanoğlu & Takunyacı, 2012) сматрају да је особина личности *анксиозност* један од значајних чинилаца у формирању негативних ставова према настави ФВ. Зато он претпоставља да стрепња коју ученици осећају на часовима физичког васпитања, као и негативан став према том наставном предмету, могу бити генератори редукације учествовања адолесцената у настави ФВ. Овај налаз подударан је са резултатима истраживања које су спровели Керлин, Сантос и Бенет (Kerlin, Santos & Bennett, 2015). Ови аутори верују да ставови формирају понашање ученика на различите начине и да детерминишу њихово учествовање или неучествовање у свакодневним активностима. Они обликују и понашање појединаца, попут признавања ситуације и одустајања.

Резултати знатног броја студија у којима су се испитивале линеарне корелације између ставова и димензије личности (анксиозности) показали су узајамну зависност између става адолесцената према настави ФВ и стрепњи коју они осећају према часовима физичког васпитања. У истраживањима која су спровели Јан и Ченг, потом Кармона, Квинонес и Сијера-Роблес о статистици (Yan & Cheng, 2015; Carmona, Quiñones & Sierra-Robles, 2015), наглашено је да ниво конативне особине личности – анксиозност представља индикатор става адолесцената, односно да је низак ниво стрепње у међусобном односу с позитивним ставом према часовима физичког васпитања.

На основу налаза добијених у досадашњим студијама, у којима су се разматрале линеарне корелације између димензије личности анксиозности и ставова, уочава се неопходност анализирања доприноса стрепње на ставове адолесцената према часовима ФВ. Јер, уколико се идентификује допринос анксиозности на ставове према настави и ниво те анксиозности, могло би се провести истраживање о томе шта би се требало учинити да се степен анксиозности код ученика смањи. Стога, ако се ниво анксиозности може смањити, и негативан став према настави може променити у позитиван став, онда може да се очекује смањено учествовање ученика у настави ФВ, што је велик проблем током адолесценције, чак се може отклонити.

Мало је емпиријских истраживања у којима је испитиван однос димензије личности анксиозности и ставова ученика завршног разреда средње школе према часовима физичког васпитања. Међутим, сходно поменутих досадашњим емпиријским налазима, чини се оправданим да је потребно проверити њихове релације, што може имати импликације на даља истраживања, али и за праксу.

Полазећи од досадашњих налаза, *циљ* овог рада био је двострук: 1) испитати линеарне корелације између анксиозности и става према настави физичког васпитања на узорку адолесцената и 2) проверити предиктивности утицаја независних варијабли (анксиозности) матураната средњих школа на варијансу зависне варијабле (ставови према настави физичког васпитања).

На темељу ранијих истраживања и теоријских предвиђања, претпоставља се да ће на узорку адолесцената црта личности анксиозност бити линеарно зависна са ставовима према настави физичког васпитања у адолесцентској популацији (Хипотеза- X_1), као и да ће предикторска варијабла анксиозност у популацији адолесцената имати статистички значајан допринос у објашњењу варијансе критеријума – ставова према настави физичког васпитања (Хипотеза- X_2).

МЕТОД

Узорак и процедура. У ову студију пресека укључено је насумице изабраних 242 ученика четвртих разреда средњих школа, просечне старости 18 ± 1.43 година. Истраживање је спроведено током маја 2015. године на узорку следећих ваљевских средњих школа: Медицинска школа „Др Миша Пантић“, Економска, Техничка и Пољопривредна школа и Ваљевска гимназија.

Учешће испитаника у студији било је добровољно и анонимно. Пре почетка испитивања, испитаници/-це су били упознати са циљевима и методама студије, након чега су дали писмену сагласност о томе да се њихови подаци користе у планираној студији, а објашњено им је да могу одустати кад год пожелу (два испитаника су прекинула испитивање). Испитивање је спроведено групно, у складу са принципима Хелсиншке декларације (World Medical Association, 2008). Величина групе варијала је од 20 до 30 испитаника, са задатком да заокруже одговарајући број на скалама процене. Појединачно попуњавање упитника, у

просеку, трајало је око 30 min. Тестирање су спровели коаутори овог рада, уз супервизију психолога.

Из истраживања су искључени налази испитаника код којих је укупан резултат на скалама, изражен у z -вредностима, износио више од ± 3.30 .

Мерни инструменти. *Скала анксиозности као особине личности у настави ФВ*, аутора Калемогула Варола (Kalemoğlu Varol, 2014), употребљена је за испитивање степена анксиозности као особине личности током наставе физичког васпитања. У овом истраживању, поред превода скале на српски језик, направљене су минималне корекције и у циљу усклађивања са нашом и средњошколском популацијом. На мерном инструменту који се састоји од три супскале и 18 ајтема, спроведена је конфирматорна факторска анализа уз *Varimax* ротацију и Гутман-Кајзеров (*Guttman-Kaiser*) критеријум екстракције фактора (карактеристичан корен $\lambda \leq 1$). Издвојена су три фактора: I) субфактор когнитивних процеса, II) субфактор *соматска анксиозност* и III) субфактор *анксиозност*.

Супскала когнитивних процеса обухвата интелектуалне процесе пажње, знања, мишљења, сећања и решавања проблема током раздобља у којем се осећа анксиозност (нпр. „Тешко ми је да се концентришем на задатке током наставе ФВ“). *Супскала соматске анксиозности* садржи осећаје напетости и страха (нпр. „Током наставе ФВ имам осећај да ме нешто притиска у грудима.“), а *Супскала забринутости* односи се на негативна очекивања, уз учествовање у активности (нпр. „Када извршавам задатке током наставе ФВ, бојим се да ћу погрешити.“). Свака супскала састојала се од шест градираних тврдњи са петостепеном скалом процене Ликертовог (*Likert*) типа за исказивање степена слагања са наведеним садржајем тврдње (1 – потпуно се слажем, 5 – уопште се не слажем). Укупан резултат на супскалама дефинише се као аритметичка средина резултата свих ајтема који чине супскалу. Сви ајтеми на супскалама су позитивне тврдње, висок број бодова упућује на израженију анксиозност, а нижи скорови указују на нижу фреквенцију анксиозности.

Конзистентност супскала процењена је помоћу стандардног Кронбаховог алфа (*Cronbach's alpha*) коефицијента интерне конзистенције. Добијене су задовољавајуће вредности коефицијента на нашем узорку: Супскала когнитивних процеса ($\alpha = .89$), Супскала соматске анксиозности ($\alpha = .93$), Супскала анксиозности ($\alpha = .95$) и за целу скалу ($\alpha = .88$), те се може констатовати да су варијабле поуздане и интерно конзистентни ајтеми путем којих се мере ове варијабле, пошто су вредности овог коефицијента веће од 0,7, што показује истраживање Нуналија (Nunnally, 1978).

Скала ставова према физичком васпитању и спорту, аутора Демирхана и Алтаја (Demirhan & Altay, 2001), употребљена је ради дефинисања ставова адолесцената према ФВ и спорту. Једнодимензионална скала обухвата 24 ајтема, и то 12 позитивних и 12 негативних (нпр. „Јако ми је досадно током наставе ФВ и спортских активности.“ и „Моје сарадничке вештине развијају се у настави ФВ.“). Интензитет ставова мерен је Ликертовом скалом са пет тачака (1 – потпуно се слажем, 2 – слажем се, 3 – нисам сигуран/сигурна, 4 – не слажем

се, 6 – уопште се не слажем“). Минимални скор који се могао добити у скали био је 24, а максимални 120. Скор у распону 1–24 указивао је најнегативнији став, скор у распону 25–48 на негативан став; скор између 49 и 72 на неутралан став, скор између 73 и 96 на позитиван став, док је скор у распону 97–120 наглашавао најпозитивнији став.

У нашем истраживању, вредност Кронбах алфа коефицијента за целу скалу износила је ($\alpha = .91$), што с обзиром на мали број ајтема у мерном инструменту представља задовољавајућу интерну конзистенцију. Осим тога, добијена висока поузданост подудара се и са резултатима у истраживањима Чатерџеа, Нандија и Адикарија, потом Хунука и Демирхана, и Кумара и Синга (Chatterjee, Nandy & Adhikari, 2012; Hünük & Demirhan, 2010; Kumar & Singh, 2011).

Статистичке методе. Статистичка обрада података обухватила је методе дескриптивне статистике и аналитичке статистике (Пирсонов – *Pearson's* – коефицијент корелације, мултиваријантну линеарну регресиону анализу и израчунавање Кронбаховог алфа коефицијента интерне конзистенције) за праг значајности од $p \leq .01$ или $p \leq .05$. Статистичка обрада података извршена је рачунарским програмом SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), верзија 17.0

РЕЗУЛТАТИ

Повезаност анксиозности и ставова адолесцената према настави физичког васпитања

У Табели 1 приказане су интеркорелације, као и скорови дескриптивне статистике анализираниог латентног конструкта анксиозности као особине личности и ставова средњошколске матурантске популације према настави физичког васпитања. Увидом у корелациону матрицу уочавају се параметријски Пирсонови коефицијенти корелације (*Pearson correlation coefficient*) или Продукт-момент коефицијент корелације, који представљају квантитативне индикаторе (интензитет и смер) статистичке линеарне повезаности међу коришћеним скалама. Њихове вредности крећу се у распону од ($r = .06$) до ($r = .39$). Од укупно шест коефицијената корелације, три је статистички сигнификантно на нивоу од ($p < .01$), док остале три имају занемарљиву праволинијску узајамну зависност, што упућују на вероватноћу да се из одређене вредности једне варијабле не може ништа закључити о вредности друге варијабле.

Табела 1: Интеркорелације испитиваних варијабли, аритметичке средине и стандардне девијације

Варијабле	Когнитивни процеси	Соматска анксиозност	Забринутост	Ставови према настави ФВ
Когнитивни процеси	1			
Соматска анксиозност	.39**	1		
Забринутост	.08	.05	1	
Ставови према настави ФВ	.06	-.52**	.37**	1
AS	13.03	11.56	13.37	80.24
SD	4.87	5.12	5.65	17.93

Напомена. * $p < .01$

Увидом у корелациону матрицу уочава се веома ниска и позитивна, али статистички високо значајна вредност коефицијента корелације између Подскеале соматске анксиозности као димензије личности на настави физичког васпитања и Подскеале когнитивних процеса ($r = .39$; $p > .01$), као и супдимензије забринутости и става према часовима ФВ ($r = .37$; $p > .01$). Позитиван смер повезаности сигнализира на то да линеарном порасту једне латентне варијабле упоредо одговара линеарни пораст друге тако да је једна одређена вредност једне квантитативне варијабле увек повезана с једном кореспондентном вредношћу друге латентне варијабле. Објашњење добијеног позитивног Пирсоновог коефицијента корелације са математичког аспекта је следеће: ако се вредност једне варијабле повећа за $\kappa\%$, вредност друге варијабле ће се свакако повећати, али не нужно за $\kappa\%$ (него најчешће за знатно мање од $\kappa\%$). Насупрот томе, видљива је и умерена негативна и статистички значајна линеарна зависност између супскеале соматске анксиозности и ставова према настави физичког васпитања ($r = .52$; $p > .01$). Тумачење негативне линеарне зависности, са математичког аспекта је следеће: ако се вредност једне варијабле смањи за $\kappa\%$, вредност друге варијабле ће се смањити, али не нужно за $\kappa\%$ (него најчешће за знатно више од $\kappa\%$).

Израчунати статистички значајни Пирсонови коефицијенти корелације, са позитивним и негативним предзнацима, потврдили су, уз интервал поверења од 99%, прву хипотезу (H_1), постављену у раду, према којој је црта личности – анксиозност сигнификантно линеарно зависна са ставовима према настави физичког васпитања у адолесцентској популацији.

Анксиозност као предиктор ставова према настави физичког васпитања

У циљу провере вероватноће релативног доприноса латентног конструкта анксиозности (као независне варијабле) у објашњењу варијабилитета ставова према настави физичког васпитања (као зависне варијабле), спроведена је мултипла регресиона анализа.

Табела 2: Допринос варијабле анксиозности у објашњавању ставова према настави физичког васпитања

Варијабле	<i>SG</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Когнитивни процеси	.16	.21	3.97	.01 **	.05
Соматска анксиозност	.09	.49	-13.92	.01 **	-.51
Забринутост	.11	.14	2.96	.01 **	.09
<i>R</i> = .51		R^2 = .19			<i>p</i> = .01

***p* < .01.

Легенда: *SG* – стандардна грешка; β – стандардизовани парцијални регресиони коефицијенти; *t* – тест; *r* – коефицијенти корелације; *p* – ниво значајности; *R* – коефицијент мултипле корелације; R^2 – коефицијент мултипле детерминације (укупан допринос објашњеној варијанси).

На основу анализе збирних резултата регресионог модела приказаних у Табели 2, видљиво је да је једначина предикције ($R^2 = .19$; *p* < .01) доприноса скале анксиозности као црте личности у настави ФВ на супдимензију *став према настави физичког васпитања* била статистички високо значајна. На основу регресионе једначине, варијабле које структурирају супдимензију *анксиозност* као особина личности, високо сигнификантно утичу на објашњење степена ставова према настави ФВ и заједно предвиђају 19% варијансе укупног резултата критеријумске варијабле.

Услован ниво доминантног значаја парцијалних предикторских варијабле на ставове ка часовима физичког васпитања, према резултатима стандардизованог бета коефицијента био је дистрибуиран на следећи начин: соматска анксиозност ($\beta = .49$), когнитивни процеси ($\beta = .21$), забринутост ($\beta = .14$). Међутим, при анализи података с обзиром на важност коефицијента корелације, наглашено је да супдимензије *когнитивни процеси* ($r = .05$) и *забринутост* ($r = .09$) нису статистички значајни предиктори интеракција између варијабле, али да супдимензија соматска анксиозност има веома битну предикторску вредност. Сходно добијеним налазима у предиктивном моделу показало се на нивоу вероватноће од $p < .01$, да скуп независних варијабле (супдимензија анксиозности, као црта

личности), представља добар предиктивни модел у адолесцентској популацији јер има статистички високо значајан утицај на ставове према настави физичког васпитања.

С обзиром на емпиријски добијене скорове у коначној регресионој једначини, у којој су критеријум ставови према настави физичког васпитања а предиктори супскале анксиозности може се закључити да је уз строжи критеријум p – вредности, уз ниво поузданости од 99%, *потврђена друга хипотеза (H_2)*, према којој предикторске варијабле – супскале анксиозности појединачно имају статистички значајан допринос у објашњењу варијансе критеријума – ставова према настави физичког васпитања.

ДИСКУСИЈА

При разматрању линеарне повезаности између варијабле анксиозности (као димензије личности) и става према настави физичког васпитања уочене су ниске и позитивне корелације, али статистички значајне, између супдимензија *когнитивне димензије и забринутост*, и става према настави ФВ. Истовремено, запажено је да случајно променљива соматска анксиозност има негативну узајамну зависност са ставовима према часовима физичког васпитања, што упућује на констатацију да повећани ниво соматске анксиозности неповољно утиче на ставове према настави ФВ. С обзиром на чињеницу редукције директних емпиријских истраживања у којима је испитиван однос особине личности анксиозности и ставова матураната у адолесценцији према часовима физичког васпитања, добијени налази се не могу објаснити ни компарирати с налазима из неке друге студије. Али код разматрања спроведених истраживања у другим областима које испитују међусобни однос ставова према настави ФВ и анксиозности, показало се да су добијени налази у сагласности с перцепцијом да постоји негативна линеарна повезаност између ставова и анксиозности, што показују истраживања Елтермана и сарадника, затим Кармона, Торнеро-Квинонеса и Сијера-Роблеса, затим Херенса, Елтермана, Ванстенкистеа, Соененса и Петегема, потом Курбаноглуа и Такуњачија, затим Мејера и сарадника, Петерсона, Пула и Лудика, и Сеока и Мерита (Aelterman *et al.*, 2012; Carmona, Tornero-Quiñones & Sierra-Robles, 2015; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens & Petegem, 2015; Kurbanoğlu i Takunyacı, 2012; Meyer *et al.*, 2014; Peterson, Puhl & Luedicke, 2012; Seock & Merritt, 2013). Негативни ставови које адолесценти имају као исход потешкоћа чији је узрок у њиховој едукацији и спољашњој средини, с временом се одражавају у понашању, а после извесног периода почиње процес неповољног исхода. Претпоставља се да те околности увећавају вероватноћу да особе осете анксиозност пошто верују да ће бити неефикасне у својим постигнућима.

У својој студији (Jotie, *et al.*, 2013) указују на линеарне корелације између успеха и става ученика према настави ФВ. Врло добра узајамна зависност из-

међу успеха и става омогућује позитивније ставове према часовима физичког васпитања на тај начин што се адолесцентима помаже да остваре успех у овом наставном предмету. Верује се да позитиван став производи нижи ниво анксиозности као димензије личности на настави ФВ. Али без обзира на стварну појаву да су ставови ученика према часовима физичког васпитања позитивни, утврђено је да њихов ниво анксиозности није низак.

Постало је јасније и то да варијабле соматске анксиозности имају значајну и позитивну линеарну корелацију с когнитивном димензијом когнитивних процеса, варијабла забринутости има врло високу позитивну узајамну зависност (математичку) с варијаблом когнитивних процеса, а варијабла забринутости има значајан позитиван међусобни однос с димензијом телесне анксиозности. У начелу није неочекиван налаз да ниво забринутости има позитивну линеарну повезаност и с димензијом когнитивних процеса и са латентном димензијом физичке анксиозности. Ајтеми који су понуђени на Скали анксиозности (нпр. „Када извршавам задатке на настави ФВ плашим се да ћу погрешити.“; „Веома сам забринут због тестирања на часовима ФВ.“; „Када радим задатке на настави ФВ забринут сам због могућих повреда.“) имали су за циљ да се утврде психичке функције забринутости и анксиозност које се манифестују услед грешке и евентуалних повреда при извођењу моторичких активности на часовима физичког васпитања. Појава емоционалног поремећаја стрепње која се може доживети у тим околностима може генерисати увећање и когнитивне анксиозности (нпр. „Тешко ми је да се концентришем на задатке на настави ФВ.“) и телесне анксиозности (нпр. „Када изводим задатке на часовима ФВ, боли ме тело.“).

Налази у овој студији указују на то да су супдимензије анксиозности (као црте личности) и ставова према настави ФВ (као критеријумске варијабле) добро линеарно повезане. Осим тога, показало се да ниво анксиозности са 19% утиче на став према часовима физичког васпитања, односно да искључиво смањење нивоа анксиозности не омогућује потпуно формирање позитивнијег става. Због тога је потребно идентификовати резидуалних 81% варијабли које утичу на став према настави ФВ, тј. установити факторе првог реда који доприносе корекцији става према часовима физичког васпитања.

Закључак

Упркос једном броју студија које се баве релацијама анксиозности и ставовима адолесцената према настави физичког васпитања, још увек нема довољно валидних закључака о њиховим односима.

На основу резултата овог трансферзалног истраживања закључено је да су примењени мерни инструменти погодни за коришћење у свакодневној пракси на српском говорном подручју.

Уз ниво поузданости од 99%, утврђена је високозначајна позитивна и ниска линеарна повезаност између когнитивних процеса, као и субдимензије забринутости и става према часовима ФВ у испитиваној популацији. Такође, потврђен је и сигнификантан негативан и средње изражен међусобан однос између соматске анксиозности и ставова према настави физичког васпитања. Примењена мултипла линеарна регресија показала је на нивоу вероватноће од $p < .01$, да независна варијабла анксиозност са 19% варијансе тумачи ставове адолесцената према настави физичког васпитања, односно да најинтензивније предикторе варијабилитета ставова према часовима ФВ представљају латентни конструкти: соматска анксиозност, когнитивни процеси и забринутост.

Наша студија лимитирана је релативно малим узорком испитаника у ограниченом географском простору. Стога је потребно спровести лонгитудинална истраживања на већем узорку у различитим географским регионима. Осим тога, претпоставља се да је неопходно у истраживање укључити и утицај других варијабли, нпр. став родитеља, социоекономско стање и др. на став према настави физичког васпитања, што може узроковати веће ангажовање матураната на часовима ФВ.

Међутим, и поред тога, налази ове студије значајни су јер се претпоставља да је редукција нивоа анксиозности код адолесцената релевантна за формирање њихових позитивних ставова према настави ФВ, односно да се уз контролу анксиозности повећава учешће матураната на часовима физичког васпитања.

Литература

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 457–480.
- Balottin, U., Poli P. F., Termine, C., Molteni, S., & Galli, F. (2013). Psychopathological symptoms in child and adolescent migraine and tension-type headache: a meta-analysis. *Cephalalgia*, 33(2), 112–22.
- Barkoukis, V., Rodafinos, A., Koidou, E., & Tsorbatzoudis, H. (2012). Development of a scale measuring trait anxiety in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 237–253.
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching Empathy to Medical Students: An Updated, Systematic Review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171–7.
- Carmona, J., Tornero-Quiñones, I., & Sierra-Robles, A. (2015). Body Image Avoidance Behaviors In Adolescence: A Multilevel Analysis Of Contextual Effects Associated With The Physical Education Class. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, (3), 70–78.

- Jotie, D. M., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Nathalie, A., N. Lynn, V. B., Speleers, L., & Leen, H. (2014). Relation between observed controlling teaching behavior and students' motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology, 106*, 541–554.
- Demirhan, G., & Altay, F. (2001). Attitude scale of high school first graders towards physical education and sport II. *Hacettepe Journal of Sport Sciences, 12*(2), 9–20.
- Ermagun, A., & Samimi, A. (2015). Promoting active transportation modes in school trips. *Transport Policy, 37*, 203–211.
- Fleiter, J., & Senserrick, T. (2015). Social policy implications relating to road trauma in a rapidly motorizing world: the example of China. *Asian Social Work and Policy Review 9*(1), 70–8.
- Freudenberg, N., Manzo, L., Mongiello, L., Jones, H., Boeri, N., & Lamberson, P. (2013). Promoting the health of young adults in urban public universities: A case study from city university of New York. *Journal of American College Health, 61*(7), 422–430.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Petegem, S. V. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 26–36.
- Hieu, L. (2015). University Students' Perceptions of the Relationship between Bus Pass Ownership and Physical Activity Levels. *Dissertation*. University of Western Ontario - Electronic Thesis and Dissertation Repository. Paper 2805. <http://ir.lib.uwo.ca/etd/2805>
- Holman, M. J., Johnson, J., & Lucier, M. K. (2013). Sticks and stones: the multifarious effects of body-based harassment on young girls' healthy lifestyle choices. *Sport, Education and Society, 18*, 527–49.
- Ivert, A. K., & Levander, M. (2014). Adolescents' Perceptions of Neighbourhood Social Characteristics—Is There a Correlation with Mental Health? *Child Ind Res. 7*(1), 177–92.
- Kalemoğlu-Varol, Y. (2014). Turkish adaptation of the physical education trait anxiety scale: The validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences, 11*(1), 221–235.
- Kerlin, S., Santos, R., & Bennett, W. (2015). Green Schools as Learning Laboratories? Teachers' Perceptions of Their First Year in a New Green Middle School. *Journal of Sustainability Education, 8*, 2151–7452.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). An investigation of the attitudes, anxieties and self-efficacy beliefs towards mathematics lessons high school students' in terms of gender, types of school, and students' grades. *International Journal of Human Sciences, 9*(1), 110–130.

- Kwan, M., Faulkner, G., & Bray, S. (2013). Evaluation of active transition, a web-site-delivered physical activity intervention for university students: Pilot study. *Journal of Medical Internet Research*, 2(1), 1–9.
- Maltais, C., Duchesne, S., & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39–48.
- Meyer, M., Fu, Q., Aximu-Petri, A., Glocke, I., Nickel, B., Luis Arsuaga, J., Martínez, I., Gracia, A., Castro, J. M. B., Carbonell, E., & Pääbo, S. (2014). A mitochondrial genome sequence of a hominin from Sima de los Huesos. *Nature*, 505, 403–406.
- Nunnally, J. C. (1978). *Introduction to psychological measurement*, New York: Mc Graw – Hill.
- Pearson, E. S., Irwin, J. D., & Morrow, D. (2013). The Change Program: Methodology for comparing interactive Co-Active coaching with a prescriptive lifestyle treatment for obesity. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 69–84.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). An experimental assessment of physical educators' expectations and attitudes: the importance of student weight and gender. *Journal of School Health*, 82(9), 432–440.
- Seock, Y. K., & Merritt, L. R. (2013). Influence of body mass index, perceived media pressure, and peer criticism/teasing on adolescent girls' body satisfaction/dissatisfaction and clothing-related behaviors. *Clothing and Textiles Research Journal*, 31, 244–258.
- Spencer, R. A., Rehman, L., & Kirk, S. F. L. (2015). Understanding gender norms, nutrition, and physical activity in adolescent girls: a scoping review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12(6), 2–10.
- Yang, X., Telama, R., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. S., & Raitakari, O. T. (2014). Active commuting from youth to adulthood and as a predictor of physical activity in early midlife: The young Finns study. *Preventive Medicine*, 59, 5–11.
- Waghachavare, V. B., Quraishi, S. R., Dhumale, G. B., & Gore, A. D. (2015). A Cross-sectional Study of Correlation of Body Image Anxiety with Social Phobia and Their Association with Depression in the Adolescents from a Rural Area of Sangli District in India. *International Journal of Preventive Medicine*, 5(12), 1626–1629.
- World Medical Association. WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. [Internet]. Helsinki: World Medical Association. 2008. [cited 2012 Oktober 14]. [about 5 p.]. Available from: www.wma.net

Dr Miroljub Ivanović

Sremska Mitrovica

Dr Srđan Milosavljević

Dr Uglješa Ivanović

Belgrade

THE ANXIETY OF ADOLESCENTS AS A PREDICTOR OF STUDENTS'
ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION

Abstract

The aim of this empirical research was to examine the prediction and the contribution of levels of anxiety as personality traits to the adolescents' attitudes towards physical education. Cross-sectional study conducted in May 2015, included 242 adolescents, aged 18 years. Two questionnaires were applied: Physical Education Trait Anxiety Scale, by the authors Kalemoglu Varol (Kalemoglu Varol, 2014) and the scale of attitudes toward physical education and sport Demirhan, Athly (Demirhan & Athly, 2001). The calculated value of Kronbach alpha coefficient (Kronbach Alpha Coefficient) applied to the scale indicates a satisfactory internal consistency and validity of measuring instruments. According to the results of correlation analysis there was a statistically significant low positive correlation between somatic anxiety dimension and dimension of cognitive processes, and sub-dimension of concern and attitude toward physical education, as well as negatively directed interdependence between somatic anxiety and attitude toward physical education. By the linear regression analysis conducted, it was found that the dimensions of anxiety (as predictor), with 19% of the variability explains attitudes toward physical education (as criteria), in other words, that three variables: somatic anxiety, cognitive processes and concerns have statistically significant partial contribution in interpretations of variance of attitudes towards physical education classes. These findings were compared with insufficiently explored relations of variables of anxiety and adolescents' attitudes toward physical education classes.

Key words: graduates, scale, items, cognitive processes, concern

Д-р Миролуб Иванович

Сремска Митровица

Д-р Срджан Милосавлевич

Д-р Углеша Иванович

Белград

ТРЕВОГА ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДСКАЗАТЕЛЬ ОТНОШЕНИЙ К УРОКАМ ФИЗКУЛЬТУРЫ

Резюме

Цель данного эмпирического исследования — испытать предвидение и вклад уровня тревоги как черты личности в отношения подростков к урокам физкультуры. Перекрестным исследованием, проведенным в мае 2015 года, охвачено 242 восемнадцатилетних подростка. Употреблены две анкеты: Шкала тревоги как черты личности в обучении физкультуры, автора Калемоглуа Варола (Kalemoğlu Varol, 2014) и Шкала отношений к физкультуре и спорте Демирхана и Алтая (Demirhan & Altay, 2001). Вычисленная величина коэффициента альфа Кронбаха (Cronbach's Alpha Coefficient) для употребленных шкал указывает на удовлетворительную внутреннюю последовательность и обоснованность измерительного прибора. Согласно результатам корреляционного анализа существует статистически значительная низкая и положительная корреляция между размером соматической тревоги и размером когнитивных процессов, и субразмером беспокойства и отношения к урокам физкультуры, а также и отрицательная умеренная взаимозависимость соматической тревоги и отношения к урокам физкультуры. Проведенным линейным регрессионным анализом установлено, что размер тревога (как предсказатель), с 19% вариабельности, объясняет отношения к обучению физкультуры (как критерий), т. е. что три переменные: соматическая тревога, когнитивные процессы и беспокойство имеют статистически значительный частичный вклад в толкование дисперсии отношений к урокам физкультуры. Полученные выводы сравнены с результатами иностранных научных исследований и указывают на важность до сих пор недостаточно исследованных отношений между переменной тревоги и отношениями подростков к урокам физкультуры.

Ключевые слова: выпускники средней школы, шкала, айтемы, когнитивные процессы, беспокойство

МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ САДРЖАЈА ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВУ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Резиме

Концепт одрживог развоја значајно утиче на развојне процесе савременог друштва тако што интегрише људске, друштвене, економске и еколошке аспекте развоја. Нерешеност еколошких питања један је од кључних проблема којима се овај концепт бави, а еколошко образовање заузима важно место у остваривању ових аспеката одрживости. Оно не подразумева само развијање свести о важности заштите животне средине, већ код ученика формира критичко и стваралачко мишљење које им може помоћи да постану одговорни чланови друштва. Опште је мишљење да еколошко образовање захтева холистички приступ, те да у складу са тим треба да прожима све наставне предмете. Како циљеви, задаци и садржаји ликовног васпитања и образовања у себи садрже идеје образовања за одрживи развој, могућности интегрисања са еколошким образовањем у настави ликовне су велике и разноврсне. Ово се може се извршити кроз три области из којих се настава ликовне културе састоји - ликовне технике и материјали, теорија уметности и уметничко наслеђе. Суштинска имплементација одвија се кроз практичне активности, односно стваралачку игру и рад. Зато је неопходно извршити усклађивање још неких елемената васпитно-образовног рада, попут избора тема и мотива за рад, бриге о естетском уређењу школског простора и укључивања школе у живот локалне заједнице кроз различите акционе планове развоја школске културе.

Кључне речи: одрживи развој, еколошко образовање, ликовна култура

Од када је 1987. године Светска комисија за средину и развој представила концепт одрживог развоја (conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf), он снажно утиче на усмеравање развојних процеса тако што интегрише људске, друштвене, економске и еколошке аспекте развоја. Ипак, његова највећа вредност је што у средиште својих интересовања ставља човека.

Велику улогу у остваривању аспеката одрживости има образовање - оно не само да води развоју, већ је један од његових кључних циљева (sustainabledevelopment.un.org/content/documents/agenda21.pdf). образовање треба да оспособи појединца да постане самосталан и одговоран члан друштва, спреман да преузме бригу за сопствени и друштвени напредак. Развијање ученикових стваралачких потенцијала основни је услов за формирање активних и одговорних личности, што би требало да буде приоритет сваког друштва оријентисаног на одрживи развој.

Идеје одрживости послужиле су као платформа и за еколошко образовање. Еколошко образовање обухвата много више од развијања свести о важности заштите животне средине. Оно треба да помогне ученицима да постану самосвесни млади људи који ће разумети своју улогу у развоју и очувању природних и друштвених ресурса. Ове циљеве могуће је остварити једино путем интердисциплинарног холистичког приступа који би омогућио стварање целовите слике о еколошким и друштвеним проблемима. Посебно је важно у којим наставним оквирима, којим методама, којим темама и у ком контексту се одвија еколошко образовање (Andevski, 2006: 78). Већина аутора је мишљења да еколошко образовање треба да прожима све наставне предмете и тиме превазиђе њихову испарцелисаност.

Сваки предмет захтева специфичан вид интегрисања садржаја еколошког образовања. Могућности које у том погледу има настава ликовне културе су велике и различите. Циљеви, задаци и садржаји ликовног васпитања и образовања у себи садрже идеале образовања за одрживи развој – неговање креативне, стваралачке и слободне личности. Дечји ликовни израз је снажан индикатор креативности, а његово неговање утиче на развој низа способности и особина важних за живот у одрживом друштву. Настава ликовне културе може заузети значајно место не само у процесу развоја креативности као става личности, већ и у процесу формирања еколошких ставова и понашања.

Циљеви и задаци наставе ликовне културе остварују се кроз садржаје три подједнако важне области: *ликовне технике и материјали*, *теорија уметности* и *уметничко наслеђе* (Филиповић, 2011). Свака од ових области на себи својствен начин подстиче дететово ангажовање и оставља пуно простора за истинско бављење проблемима екологије и одрживости. Разумевање и усвајање појмова и идеја еколошког образовања најуспешније се одвија кроз практичне активности, односно стваралачку игру и рад. На наредним странама биће изнете неке од могућности интеграције садржаја еколошког образовања у три наведене области.

Област ликовне технике и материјали

Упознавање детета са различитим ликовним техникама и материјалима и могућностима њиховог коришћења један је од основних задатака наставе ликовне културе. Њихова улога јесте да деци олакшају стваралачки процес, да им омогуће да своје замисли и жеље изразе неспутано и без препрека. Изузетно је велик број техника и материјала које је могуће користити у ликовном ствара-

лаштву деце, али је веома важно одабрати оне који одговарају узрасним и индивидуалним могућностима појединца. Након што се упознају са изражајним могућностима класичних ликовних материјала и стекну извесне вештине, деца је потребно понудити нове и необичне материјале. Увођење ових материјала има изузетну драж и код деце буди радозналост и потребу да истражују. Уколико им дамо довољно времена да се играју материјалом и да испробавају његове могућности, деца ће задовољити своју потребу за стварањем нечег новог и развити читав низ драгоцених емоција (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986). Ово интелектуално и емоционално ангажовање има изузетан васпитни значај, па се може искористити и за развијање еколошких ставова и понашања. У овоме могу помоћи како природни материјали и облици, тако и полуобликовани и отпадни материјали. Обе наведене групе материјала на себи својствен начин јачају дететову еколошку свест и везу са окружењем.

Употреба природних материјала и облика

Ако посматрамо малу децу на обали реке док обликују у песку, играју се каменчићима или комадом глине, схватићемо да им наша усмеравања нису потребна у овој игри (Филиповић, 2011: 250). Деца једноставно осећају природу, њене материјале и облике, те готово нагонски желе да их упознају и обликују. Ову урођену спону између детета и природе потребно је ојачати и даље продубљивати како би се касније преобликовала у еколошку свест. Упознавање природе кроз ликовне активности тј. кроз коришћење њених облика и материјала за ликовно изражавање одличан је начин да се поменути веза развија. „Нема природног материјала који се не би могао употребити за обликовање нових ствари али ни прописаних и утврђених начина како да се то чини“ (Станојевић Кастори, Каменов, Пантелејева, 1987: 143). Различито камење и шкољке, лишће, зрнење и суви плодови, маховина, кора дрвета, птичје перо... – све су то облици који могу обезбедити стимулативна искуства у различитим ликовним подручјима.

Деца веома радо сакупљају, проучавају и користе ове облике, а свака етапа у овом процесу има своју драж и вредност. Сам процес сакупљања значајан је јер омогућава директан додир с природом – „игре и шетње у природи пружају велике могућности да се деца сретну са оваквим материјалом, при чему откривају занимљиве појаве“ (Филиповић, 2011: 291). Овај контакт доприноси развоју естетских осећања и љубави према природи, деца уочавају склад природних облика и увиђају њихове естетске квалитете. Истовремено, она се упознају и са функционалним уређењем природе, откривају њене тајне и проширују своје искуство. Дакле, проналажење и проучавање ових облика и материјала развија код деце истраживачки дух, креативно мишљење и емоционалну сферу личности. Прави изазов, међутим, представља процес њиховог преобликовања који омогућава да дете створи нешто ново и лично. Могућности за обликовање и комбиновање су готово неисцрпне, а деци се једино мора скренути пажња да у што већој мери

задрже лепоту природних облика, боја и текстура (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 55).

Да закључимо: у доба индустријализације и отуђења, враћање природи на овај начин је врло актуелно и драгоцено, нарочито за децу која одрастају у урбаном окружењу (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 55). Ова прожимање игре, рада и учења омогућава детету да на спонтан, аутентичан и потпуно интиман начин доживи природу.

Употреба полуобликаних и отпадних материјала

Полуобликани и отпадни материјали су бројни, разноврсни и лако доступни, а могућности за њихову обраду и употребу су изузетне. У њих убрајамо све оне материјале и предмете који се могу наћи у нашој околини и који су имали своју употребну вредност у свакодневном животу, након чега су одбачени као непотребни (Станојевић Кастори, Каменов, Пантелејева, 1987: 162). Ту спадају кутије, картонска амбалажа, делови машина и апарата, пластичне чаше, стаклене тегле и флаше, разни чепови, затварачи, шрафови, дугмад...

Која је улога и значај ових материјала и предмета за развој ликовног израза и еколошке свести? У првобитном процесу тражења, сакупљања и анализирања ових одбачених предмета деца развијају бројне пожељне особине, способности и знања. Између осталог, упознају се са појмом рециклажа, као и с њему блиским појмовима попут штедње, очувања околине, рационализације потрошње... У децијим рукама ови одбачени предмети постају нешто што је поново вредно, чак вредније него што је првобитно било истиче Филиповић (2011: 293). Дакле, у директном контакту са овим истрошеним предметима дете схвата вредност коју су они имали, али и нову вредност коју им оно може подарити.

Отпадни материјали стварају богате асоцијације и, када их једном упознају, деца су спремна да их изнова одмеравају, организују и преобликују. Они просто нагоне дете да ствара и гради. Свакако да се грађењем развија дететова креативност, маштовитост и спретност, али не смемо занемарити ни могућности за радним васпитањем. Свака градња подразумева планирање, организацију и самостално решавање проблема пред којим се дете нађе – у једну лутку, маску или аутомобил састављен од истрошених делова уткано је пуно размишљања и труда, али и задовољства када се види готово дело. Овим путем дете развија правилан однос према раду, љубав и поштовање за туђ и свој рад, као и спремност да ради за себе и најближе (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 56). Можемо закључити да се коришћењем ових инспиративних материјала негује адекватан однос детета не само према природној, већ и друштвеној средини.

Област теорија уметности

Децу у свет ликовних елемената, њихових међуодноса и закона компоновања уводи област теорија уметности. Ова област бави се формом преко које се

дело исказује, а да би се форма разумела потребно је познавати ликовни језик на ком почива – ликовне елементе и принципе њиховог повезивања. Основе овог ликовног језика деца упознају како кроз ликовна дела, тако и кроз посматрање облика и појава из свог окружења.

На који начин посматрање природе уводи дете у свет ликовности? С једне стране важно је да деца упознају саме облике и појаве, њихову грађу и сврху, али и да развијају одређен естетски однос према њима (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 62-63). Непосредан контакт и лично искуство омогућавају деци да уз малу помоћ уоче ликовна својства природних облика и појава. Свакодневно искуство помаже им да ликовне елементе лакше уочавају у свом непосредном окружењу него на ликовним делима. Уз адекватне визуелне подстицаје и разговор дечја пажња се може усмерити на лепоту боја и облика, разноврсност линија и текстура, необичну игру светла и сенке или зачуђујуће разлике у величини. Овим путем она се упознају са природом на потпуно нов начин, посматрају је другим очима и полако почињу да увиђају њену везу са светом уметности. Овако стечена знања из теорије форме лако се потом транспонују у сферу уметности.

Посматрање природе, међутим, може имати и другу функцију. Сваки њен облик може послужити као повод за разговор о веома различитим темама: производњи, животу, људима, прошлости, перспективама развоја (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986: 62-63), па и животној средини. Упознајући се са облицима из природе и окружења, деца не само да развијају естетске критеријуме и ликовну писменост, већ и љубав и брижност према природи. Посебно у млађој доби, искусити и постати свестан лепоте природе основни је корак у развијању еколошке одговорности - деца прво морају искусити природу да би је могла сачувати (Graham, 2007: 380).

Област уметничко наслеђе

У оквиру области уметничко наслеђе деца се упознају са основним карактеристикама ликовне уметности кроз стилове и епохе, усмеравају се њихова естетска осећања, те утиче на правилан развој рецепције уметничких дела. Поред познавања поменутог ликовног језика, за правилно реципирање уметничког дела неопходна је и одређена „припремљеност, односно способност да посматрач прими и доживи одређен ликовни садржај“ (Филиповић, 2011: 303). Доживљавање ликовног садржаја је сложен феномен на чији се адекватан развој може утицати од малих ногу, при чему се посебна пажња мора посветити одабиру дела са којима ће се деца сусретати. Многи аутори бавили су се проблемима примерености ликовних дела и стилова узрасту деце. Већина се слаже у следећем: деца најчешће преферирају дела која за њих имају лично значење, блиска су њиховом искуству и ликовном изразу.

Када и на који начин деца могу прихватити дела која се баве лепотом и вредношћу природе? Чини се да се дела која за мотив имају пејзаж готово сама намећу. Међутим, иако је деци сама природа блиска, дела која је приказују често

то нису. Бавећи се преференцијама ученика према сликарским делима, Крагуљац се дотиче и проблема пејзажа (1965). Ауторка наводи да пејзаж није омиљена тема ни градској ни сеоској деци, али да је градски пејзаж далеко прихваћенији код обе групе и то посебно у 8. разреду. По њеном мишљењу млађа деца пејзаж доживљавају као празну слику уколико на њему нема животиња или људи. Тек у адолесценцији деци постају разумљива лирска осећања на која се пејзаж најчешће ослања. Ова запажања не треба да поколебају наставнике у намери да ученицима приближе ову тематику која вековима инспирише уметнике. Па ипак, морају их учинити обазривијим у одабиру и презентацији конкретних уметничких дела. Једно од решења јесте одабрати слике природе на којима постоји нека радња или кретање блиско деци. Такође, треба водити рачуна да остале особности слике – форма, распоред маса, приказ простора, колорит... – одговарају узрасним преференцијама ученика. Велики утицај може имати и добро осмишљен уводни разговор који се надовезује на лично искуство ученика попут игре у парку, шетње шумом или посете зоо врту. Након таквог увода, свака слика која приказује пољске радове, излет на обали реке или вреву градских улица може послужити као повод за разговор о култури живљења и рада или очувању природне средине. Као подстицај могу послужити и задаци који развијају креативно мишљење – уколико деци понудимо да интерпретирају или ‘доврше’ пејзаж неког уметника, приближиће му се и боље га разумети, а ми ћемо бити изненађени оригиналношћу њихових решења.

Да ли су, пак, пејзажи једини који упућују децу на повезаност природе и уметности? Иако не умањује значај пејзажа у зближавању ученика са природом Грејем (Graham, 2007) инсистира на улози савремене уметности у овим педагошким питањима. Многа савремена дела имају за циљ подизање јавне свести о еколошким претњама. Бројни еко-уметници, како их аутор назива, наглашавају важност везе културног и еколошког система, и потврђују да су еколошка и социјална правда блиско повезане. Рад ових уметника може укључивати временске и просторне мапе, фотографије, цртеже и слике, перформансе, интерактивне приказе или интервенције у окружењу... Ликовно васпитање и образовање које занемарује овакве садржаје, опомиње аутор, лишава децу информација о социјалним и еколошким проблемима. На тај начин занемарује се потенцијал уметности да едукује и охрабрује у решавању ових важних проблема. Свакако да се и овде при одабиру дела мора бити обазрив како би се испоштовале узрасне и индивидуалне могућности и преференције ученика.

Још неки видови имплементације

За што потпунију реализацију циљева, задатака и садржаја из горе наведених области неопходно је ускладити низ елемената васпитно-образовног рада. Неке од ових елемената посебно је важно размотрити у светлу идеја еколошког образовања и одрживости. Наредне редове треба схватити као смернице за даљу и подробију анализу коју ови проблеми свакако заслужују.

Одабир адекватних тема за обраду

Свака од три наведене области свој пун смисао добија кроз практичан рад и стваралаштво ученика. У складу са задатим циљевима и задацима, као и садржајем који се обрађује, потребно је одабрати адекватну тему тј. мотив који ће ученици кроз практичан рад обрађивати. Одабир тема у ликовном васпитању је веома важно питање коме је посвећено доста простора у стручној литератури. Тема треба да буде подстицајна и за мисаону и за ликовну обраду.

Све теме којима се негује љубав према природи и људима, као и брига за њихову будућност, погодују развоју еколошке свести и понашања. Један од начина да децу заинтересујемо за овакве теме јесте да се ослонимо на наративни или литерарни предлог. То може бити разговор о лепоти и важности природе, новински чланак о њеном загађивању или неки текст из ове области примерен узрасту деце. Разговор се мора надовезати на њихово лично искуство и интересовања уз усмеравање наставника. Пажљив и отворен разговор, у ком деца могу да изнесу своје идеје и недоумице, може их нагнати на размишљање и довести до маштовитих неконвенционалних решења. Снажан подстрек могу дати и визуелни предлошци - адекватно одабрана уметничка дела, фотографије пејзажа, панорамске фотографије градова или фотографије које приказују сцене из живота блиске овој тематици. Можда најјачи доживљај, пак, изазваће лично искуство попут игре у парку, шетње шумом, посете зоолошком врту... Изненадиће нас колико интимно и снажно деца доживљавају простор у ком бораве. О овој интеракцији детета и окружења говори и Ворд (Ward), по ком млађа деца околина виде кроз људе и елементе природе, а објекте у простору посматрају кроз њихову повезаност са људским активностима. Аутор напомиње да се деца у простору увек везују за детаље који су им важни и према којима имају афективан однос (према Levkov, 1985: 218-229). Можда баш ту лежи одговор на питање зашто је деца као тема у уметности ближи градски пејзаж. Богатство и разноврсност урбаног окружења, али и активности великог броја људи, свакако изазивају пуно асоцијација и доживљаја. Дететова интеракција са околином може побудити његову машту и имагинацију и подстаћи га да изнедри изузетна ликовна решења. Можемо закључити да се адекватним и заједничким одабиром мотива, уз отворен разговор и визуелни подстрек, може отворити низ у ширем смислу еколошких тема.

Естетско уређење школског простора

Још један важан сегмент васпитно-образовног рада који се може искористити за унапређивање идеја и циљева еколошког образовања и одрживости јесте естетско уређење школског простора. О уређењу школског ентеријера и екстеријера пре свега мора бринути управа школе, али се у његово одржавање морају укључити сви запослени и ученици. Адекватно уређена радна средина значајно побољшава радни учинак и доноси визуелну радост, али може имати и васпитни утицај.

Настава ликовне културе и сви организовани облици ликовних активности имају изузетан значај у уређењу ентеријера и околине. Опремање и излагање

дечјих ликовних радова, заједничко осликавање зидова, просторно планирање цветних засада... – све ове активности могу се организовати у склопу ликовног васпитања и образовања, а добит коју доносе је немерљива. Оне имају и естетску и васпитну функцију, те се не смеју запоставити ни у једној школи.

Излагање продуката дечјег ликовног стваралаштва посебно оплемењује простор – својом непосредношћу, оригиналношћу и спонтаношћу дечји радови учионицама и ходницима дају невероватну топлину (Филиповић, 2011: 243). Свакако да је наставник тај који организује и усмерава ове излагачке активности, али је веома важно да деца учествују у одабиру и постављању радова. Деца се веома радују када виде да је рад у који су уложили време и труд цењен, те су овим излагањем подстакнута и охрабрена да стварају. Заједничко учешће у оваквим активностима не само да буди естетска осећања и подстиче стваралачки дух, већ утиче и на осећање заједничтвa. На овај начин брига о простору у ком се борави развија код деце и осећај одговорности, радне навике и самосталност. Све особине и способности које се овим путем негују значајне су за развој еколошке свести у ширем смислу.

Сарадња школе и локалне заједнице

Сарадња школе и локалне заједнице посебно је важан елеманат васпитно-образовног рада у данашње време. Подразумева учешће школе у различитим активностима које организује шира заједница, а неретко ове активности укључују ангажовање ученика на пољу дечјег ликовног стваралаштва. Под овим активностима подразумевамо различите пројекте развика заједнице; еколошке радионице; уметничке радионице и конкурсе посвећене пријатељству, равноправности, очувању народне традиције; манифестације којима се обележавају датуми попут Дана планете Земље и сл. Било да имају форму пројекта, радионице, трибине, такмичења или изложбе њихова улога може бити изузетна ако се при организацији поштују дидактичко-методички принципи и узрастне особености деце. Могу бити организоване од стране управе школе, различитих група грађана, месне заједнице, градске управе, неког ресорног министарства... Користи коју ова сарадња доноси су више-струке, како за школу, тако и за заједницу и друштво у целини.

Раније смо навели да концепт образовања за одрживи развој пропагира повезивање школе са заједницом и 'правим' животом, а овај вид активности баш то омогућава. Школе и ликовни педагози, који у оваквим активностима учествују, сведоци су радости коју излазак ван школских зидова и укључивање у живот доносе деци. Не смемо занемарити још једну вредност одрживости која се овим путем негује, а то је интердисциплинарни приступ проблему. Оваква деловања укључују много више од ликовних активности и повезују бројне сегменте педагошког рада - прилазе проблемима из различитих углова, повезују знања и вештине из различитих области, те теже холистичком приступу стварности. Да би до интегрисања дошло, манифестације се морају базирати на испреплетаности игре, учења и рада. Знања стечена на овај начин се временом учвршћују и постају део дететове личности. Морамо напоменути и изузетан васпитни значај

ових активности – оне не само да обрађују актуелне теме, већ доприносе развоју друштвено пожељних особина и способности попут заједништва, кооперативности, преданости раду... Деца морају бити свесна зашто и с којим циљем учествују, али пре свега морају уживати стварајући и дружећи се с вршњацима.

Уместо закључка

„*Non scholae, sed vitae discimus.*“
Не учимо за школу, већ за живот.

Сенека

Можда баш овим Сенекиним цитатом (према Vilhar, 1973: 191) можемо подвући једну од основних идеја образовања за одрживи развој. Иако је ова мисао већ вековима присутна, чини се да образовање још увек покушава да изађе из ‘замке’ у коју је давно упало. Данас се образовање више него икада пре мора окренути животу. У савременом свету све се ређе можемо ослонити на опробана решења или унапред утврђене путеве деловања. Од данашњег човека се очекује брзо и успешно прилагођавање сталним променама и неочекиваним околностима. Све се више од појединца тражи да самостално и на конструктиван начин дође до одговора или одлуке. Стога се учење мора оријентисати на решавање проблема и активну примену решења до ког се дошло. Зато би развијање стваралачког мишљења требао бити приоритет сваког образовања које почива на идејама одрживости.

За постизање овако важних циљева важан је интегрисан приступ свих васпитно-образовних делатности, а значајно место у том процесу могу заузети еколошко и ликовно васпитање и образовање. Својим заједничким и усаглашеним деловањем они могу учинити овај развој потпунијим и богатијим, те помоћи у неговању истинских људских вредности. Лични однос према еколошким проблемима, посебно код деце и младих, битно је одређен њиховим емоционалним учешћем (Andevski, 2006: 126). Како настава ликовне културе подстиче не само интелектуално, већ и емоционално ангажовање, њени садржаји могу бити плодно тло за циљеве еколошког образовања.

Ако узмемо у обзир да наставни програм за ликовну културу не оставља довољно простора за бављење еколошким питањима (www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/), горе наведене могућности имплементације треба схватити као опште смернице за дубљу анализу ових тако актуелних проблема.

Литература

- Andevski, M. (2006). *Ekologija i održivi razvoj: na putu ka društvu učenja*, Novi Sad: Sekom books.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Универзитет уметности, Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy, *Studies in Art Education*, Vol. 48. (4, 375-391).
- Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu pedagoške akademije*, Beograd: ZUNS.
- Крагуљац, М. (1965). *Преференције ученика основне школе према сликарским делима*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Levkov, Lj. (1985). *Ekološka dečja psihologija*, Beograd: ZUNS.
- Станојевић Кастори, М., Каменов, Е., Пантелејева, Л. В. (1987). *Ликовно обликовање у децим вртићима СФРЈ и СССР*, Београд: ЗУНС, Москва: Просвещение.
- Vilhar, A. (1973). *Latinski citati*, Novi Sad: Matica srpska.
- conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf, 28.08.2013. у 14h очитано
- sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf, 28.08.2013. у 13h очитано
- www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/, 10.11.2015. у 10h очитано

Milica Vojvodić
Petrovaradin

THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION CONTENTS IN ART CLASSES

Abstract

The concept of sustainable development has a significant impact on the developmental processes of modern society by integrating human, social, economic and environmental aspects of development. Unsolved environmental issues present one of the key issues which this concept deals with, and environmental education is perceived as an important part of achieving these aspects of sustainability. It includes not only raising awareness about importance of environment preservation, but also developing students' critical and creative thinking, which can help them to become responsible members of society. The general opinion is that environmental education requires a holistic approach, and accordingly should permeate all school subjects. How objectives, tasks and contents of art education in itself contain the idea of education for sustainable development, the possibility to integrate it with environmental education in art classes are big and varied. This can be done through three areas from which art classes consisted - art *techniques and materials*, *art theory* and *artistic heritage*. The essential implementation takes place through practical activities and creative play and

work. It is therefore necessary to align some other elements of educational work, such as the choice of themes and motives for the work, care for the aesthetic development of school premises, as well as school inclusion into the local community through various action plans of the development of school culture.

Key Words: sustainable development, environmental education, arts

Милица Војводић, Петроварадин

ВОЗМОЖНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ

Резюме

Концепция устойчивого развития значительно влияет на процессы развития современного общества, так как она интегрирует человеческие, общественные, экономические и экологические аспекты развития. Нерешенность экологического вопроса — это одна из ключевых проблем, которой занимается эта концепция, а экологическое образование занимает важное место для осуществления данных аспектов устойчивого развития. Оно подразумевает не только развитие осознания важности защиты окружающей среды, а и формирование у учеников критического и творческого мышления, которое им может помочь стать ответственными членами общества. Распространено мнение, что экологическое образование требует схоластического подхода, и, в соответствии с этим, должно пересекаться со всеми школьными предметами. Так как цели, задачи и содержание рисования содержат идеи образования, связанные с устойчивым развитием, существуют разнообразные возможности интеграции с экологическим образованием в занятиях по рисованию. Это возможно осуществить через три составляющие занятий рисования: техники и материалы, теория искусства и художественное наследие. Имплементация происходит через практические действия, т. е. творческую игру и дело. Поэтому, необходимо выполнить гармонизацию некоторых дополнительных элементов образовательно-воспитательной работы, таких как выбор тем и мотивов для работы, внимания к эстетике школьного пространства и включения школы в деятельность локального общества через различные планы развития школьной культуры.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, занятия рисования

ХОРСКО ПЕВАЊЕ КАО НАЧИН ПОДСТИЦАЊА МУЗИКАЛНОСТИ КОД УЧЕНИКА НИЖЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ

Резиме

Ученици који уписују нижу музичку школу најчешће немају никакво предзнање из музике. Ипак, већина се са тоновима и акордима упознаје у предшколским установама. Значај музике у развоју деце предшколског узраста је несумњив и музичко-ритмичке вежбе су свакодневне активности у свим групама у предшколској установи. Концепт музичких активности је сачињен тако да деци буде забаван и подстицајан. Примарни циљ је да се код деце развијају пријатна осећања и да преко музике уче основне елементе социјализације. Док слушају музику, певају песме или свирају на инструментима деца се приближавају свету тонова и акорда, који изазивају нове доживљаје и стварају нова искуства. Та нова искуства развијају љубав према музици и жељу да наставе са музичким образовањем. Деца се у први разред ниже музичке школе уписују са седам, осам или најкасније са девет година. Пре уписа у школу, код деце се проверава елементарна музикалност која се састоји од репродуковања тонова и интервала. Задаци који се постављају пред децу у првом разреду ниже музичке школе односе се на развијање музичких способности коју реализују наставници солфеђа и инструмената. Наставници солфеђа су задужени за развијање музичке писмености, а наставници инструмента за упознавање са особинама музичког тона и развијање естетских музичких вредности. Један од начина развијања музичких способности је и хорско певање. Преко хорског певања наставници солфеђа и инструмента прате развој слуха, ритма и музичке меморије. У овом раду су представљени методолошки поступци приликом формирања и рада са хором ученика прва три разреда ниже музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца

Кључне речи: Хорско певање, музичке активности, музичке способности, ритам, слух

Увод

У Музичкој школи „Јосиф Маринковић“ у Вршцу наставници солфеђа и инструмента директно сарађују на постављању заједничких циљева које пред-

виђа музичко образовање. Развој слуха и ритма могу да се дефинишу као основни циљеви, којима се прикључују развој музичке меморије, музичког укуса и музикалности (Каменов, 1995). Из циљева проистичу задаци који се односе на упознавање ученика са светом музике, развијање интересовања за музику, подстицање жеље за слушањем музике и развијање маште и естетских осећања. Преко циљева и задатака наставници могу да уоче различит однос деце према слушању и извођењу музике, као и различит начин интерпретације песама или свирања на инструменту. Различита перцепција и интерпретација потиче из посебних способности које нека деца поседују, које могу да се квалификују као музички таленат или музичка даровитост. У стручној литератури се појмови *таленат* и *даровитост* различито дефинишу. Даровитост подразумева надпросечну компетенцију у једном или више домена способности, док је таленат вид остварене даровитости у одређеном подручју. (Гојков, 2003). Комплексност ових појмова и суптилне разлике које теоретски могу да се уоче не треба у практичном раду да представљају проблем, тако да музичка даровитост може да означи присуство перцептивне, интерпретативне и креативне способности. Перцептивне способности се односе на активно слушање музике. Овај задатак је веома важан за наставнике солфеђа јер је развијање ове способности директно повезано са развојем способности за естетско вредновање музичког дела. Наставници могу да је процене пратећи заинтересованост и емотивну пратњу приликом слушања музике. Настава солфеђа се одвија кроз три области: теорију музике, мелодику и ритам. Методолошке наставне јединице предвиђају да се ове јединице реализују од првог разреда ниже музичке школе. Савладавање програма поменутих области има циљ да се код ученика развијају музичке способности. Музичке способности се развијају преко вежби лествица, поступака за обраду ритма, упознавање и усавршавање читања нотног текста. Наставник солфеђа треба да мотивише ученике да више пута понављају вежбе, да пажљиво слушају интонирање, које је важно за упознавање интервала и акорда, записивање фрагмената из литературе и певање вишегласја. Певање је интегрални део свих вежби солфеђа, а задатак наставника је да усмери пажњу ученика на разумевање музичког садржаја. Ученици који имају развијену перцептивну способност ће са уживањем слушати музику, њихов изглед ће одавати задовољство и радост. Пажљиво и са интересовањем ће слушати музику и покретима тела пратити ритам.

Интерпретативне способности се односе на извођачке могућности, и њихову евалуацију спроводе наставници инструмента. Наставници солфеђа и инструмента директно сарађују на реализацији поступака за обраду ритма, упознавању ученика са читањем нотног текста (парлато) и интонирању. Пошто наставници инструмента наставу реализују индивидуално, имају веће могућности да брже успоставе квалитетан однос са учеником и да у тој интеракцији процене перцептивне и креативне способности ученика, као и да оцене интонирање и рад на препознавању интервала и акорда. Ученици у првом разреду показују већу мотивацију за вежбе на инструменту него за вежбе солфеђа, тако да је сарадња између наставника солфеђа и инструмента развијана и на том плану. Било је неопходно да ученици упоредо са упознавањем нотног текста прихвате и певање

вишегласја. Заједничка сарадња наставника солфеђа и инструмента резултира једноставнијем превазилажењу дечје несигурности и подизању самопоуздања. После успешног превазилажења почетних отпора и несналажења пред новим задацима, наставник солфеђа почиње са радом чији је циљ мотивација ученика да прихвате хорско певање. Овај вид реализације музичких активности служи развијању музичких способности и социјализацији. У овом раду су представљене активности наставника солфеђа и ученика током реализације хорског певања.

Методе рада на реализацији хорског певања

Хор је организована група певача предвођена диригентом која пева по одређеним правилима. Хорска музика је веома стар начин интерпретирања музичких композиција и не може да се посматра као група солиста. Правила хорског певања су важна за сваког певача а најважнија за диригента. Рад са људским гласом подразумева низ правила и поступака која професионално треба применити како би се максимално квалитетно искористиле могућности људског гласа. У раду са децом професионалци, наставници солфеђа, у улози диригента треба да примењују посебна правила, која се значајно разликују од правила која се примењују у раду са одраслима. Посебно је потребно да се нагласи да је у раду са дечјим хором потребно поставити посебна правила када је реч о деци прва четири разреда ниже музичке школе.

Деца нижих разреда музичке школе (од првог до четвртог разреда) осим упознавања са основним правилима музичког извођења уче како да прихвате правила понашања и групног функционисања. Настава солфеђа се изводи у групи која служи постављању граница када се говори о прихватљивом понашању. Понашање као један од основних видова социјализације не мора, и најчешће није усклађено са правилима постављеним наставним планом и програмом. Због тога, наставници солфеђа своје активности усмеравају и на експониране аспекте дечје личности примењујући педагошка искуства и знања у корекцији дечјег неусклађеног понашања. Пошто је група је огледало у којој се појединачно огледа свако дете, важно је да се успостави креативна и подстицајна атмосфера у којој ће ученици развијати пажњу и доживљавати себе као део групе. Природна потреба за припадањем користи се као дидактичка метода која се примењује од треће године живота детета и коју је потребно развијати у наставку образовања. Музичко образовање које се спроводи у групи има циљ да допринесе дечјој социјализацији. (Ђурковић-Пантелић, 1998). Помоћу музичких активности реализују се низ других важних елемената који су усмерени на неговање гласовних могућности ученика. Ове могућности се развијају учењем интонативног певања уз правилно дисање и јасно изговарање текста. Учење ових активности може да се реализује певањем у мањој групи, певањем у хору и самосталним певањем. Стварање звука гласом је сложен физиолошко-анатомски процес који подразумева ангажовање великог броја мишића чија се активност одређеним свесним покретима усклађују, стварајући звук одређеног квалитета, боје, јачине и висине. Познавање основног физи-

олошког и анатомског механизма настанка гласа представља предуслов за хорско извођење. Органи за говор и певање представљају вокални инструмент који може адекватно да се користи ако се њихове активности ускладе са правилним дисањем и поставком-импостацијом гласа. Органи за певање који се састоје из три дела (органи за припрему, стварање и обликовање тона) код ученика прва четири разреда ниже музичке школе налазе се у фази интензивног развоја и нису постигли физиолошку и анатомску зрелост. Ове чињенице је неопходно познавати, како се не би догодило да се нестручним радом сувише оптерете неки делови органа што може негативно да утиче на даљи развој музичких способности код детета. Неопходност познавања начина стварања гласа је једна равна у раду са ученицима ниже музичке школе, када су музичке способности у питању а на другој равни је усклађивање методологије рада. Рад са децијим гласовима представља изузетно важну област за диригента (наставника солфеђа). Ученици треба да правилно развију слух, а формирање гласа представља дуготрајан образовни процес како би се постигао успех у колективном и солистичком музичком извођењу. Уз рад на развоју гласовних могућности, неопходно је да се развија мотивација и љубав према певању. Методе рада са вокалним саставима ученика ниже музичке школе се базирају на педагошки познатим методама савладавања музичких садржаја али садрже и низ специфичности. Те специфичности се, у првом реду, односе на усмеравање деце да отпусте гласне жице како би ваздух несметано могао да проструји између њих како би певање било лакше и пријатније (Стефановић, 1958). У обликовању гласа учествују носна, усна шупљина и ждрело. Шупљина ждрела и усна дупља служе као резонатор а резонанца уста служи за формирање вокала (Чинч, 2015). Ове активности органа за глас неопходно је правилно и разумљиво објаснити ученицима како би на време исправно формирали глас. Овакве активности захтевају од диригента стрпљење и умешност у објашњавању јер за сваки самогласник постоји одређен положај усног отвора који треба да се систематичним вежбама правилно формира. Ова активност може адекватно да се реализује само ако је диригент довољно спретан да вежбе ученицима учини занимљивим и да буде спреман да их сам безброј пута понавља. Следећи важан аспект који диригент мора да има у виду, односи се на правилну дикцију и фразирање током певања. Задатак диригента је усмерен на развијање креативности током музичке интерпретације. Техника певања је свакако веома важна, али сама техника без развијања децијих емоција и подстицања креативног односа са музиком није довољна за квалитетан прилаз музичкој интерпретацији. Диригент вокалног састава ученика прва четири разреда ниже музичке школе, као приоритетни задатак треба да постави култивисање вокалне емисије (Чинч, 2015). Под овим појмом се подразумева рад на квалитету звука, како би био што пријатнији за слушање.

Иако ради са ученицима прва три разреда музичке школе, диригент не може да пренебрегне правила своје професије. Иако је реч о деци узраста између седам и десет година диригент треба да води рачуна о јединству свих гласова у сваком моменту. Динамика, квалитетна интерпретација што већег броја тонова, интонација и исправни изговор текста представљају елементе које поштује

сваки диригент, па и диригент музичког састава ниже музичке школе. Диригент упознаје ученике са општим и специфичним карактеристикама музичких тонова. Висина, јачина и трајање као опште карактеристике тона представљају се у свакодневним вежбама методама које сваки диригент мора да самостално креира како би их јасно представио деци. Боја тона представља специфичну карактеристику која не мора да се представља посебним методама. Она проистиче из општих карактеристика и ученици ће је постепено уочавати са развојем слуха.

Прецизна интонација у певању представља важан задатак који наставник солфеђа, као диригент вокалног састава треба да реализује. Исправна интонација се односи на способност ученика да изведе тонове у њиховој апсолутној висини. Праћењем интонације наставник процењује музикалност ученика и њихову способност да „хватају“ тонове приликом групног певања.

Активности које је са децом реализовао наставник солфеђа:

- Вежбе дисања и правилног држања тела
- Вежбе вокализе
- Вежбе парланда и кантабила

Вежбе дисања и правилног држања тела неопходно је континуирано спроводити код свих ученика, а посебно код ученика која треба да постану чланови вокалног састава. Посебну пажњу наставник солфеђа је обраћао на држање тела јер деца нису могла дуго да стоје нити су могла током стајања да прате инструкције наставника, због тога су чешће седела на столицама. Током вежби наставник је дозвољавао промену положаја тела према дечјем нахођењу али их је и усмеравао да се покрећу у ритму мелодије и да ритам прате покретима руку и ногу. Вежбе дисања су подразумевале правилан удисај и издисај. Ове вежбе наставник је практично спроводио са ученицима учећи их да дубоко удахну ваздух а затим да га постепено испуштају. Ученици су лако прихватала ове вежбе посебно ако су биле праћене имитацијом активности које изводе (дување свећица на рођенданској торти, дување у латице прецветалог маслачка) Када ученици савладају технику удисаја и издисаја следе вежбе задржавања ваздуха (Чинч, 2015). Ове вежбе наставник солфеђа спроводи како би ученике научио да правилно „дозирају“ ваздух, односно да постану свесна значаја равномерног присуства ваздуха у плућима, без обзира какав је мелодијски ритам.

Током вежби вокализе ради се на правилном извођењу вокала. Вежбе вокализе служе развијању амбитуса гласа, развијању прецизне интонације, развијању вештине правилне употребе ваздуха и вештине повезивања тонова (Роману, 1973). Наставник солфеђа није користио готове обрасце вокализе већ је вежбе креирао сам водећи рачуна о узрасту деце и њиховим способностима да разумеју задатак. Коришћени су најједноставнији облици вокализа због опсега дечјих гласова. Вокализе које су коришћене базирале су се на неколико тонова лествице а почињале су тоном c_1 јер је уочено да већина деце са којом је рађено могу без тешкоћа да га отпевају. Примењиване су и вежбе појединачног извођења вокала који су се комбиновали у истој вокализацији (сваки тон други вокал или исти тон више вокала). Наставник солфеђа је поставио циљ да сви гласови буду уједначени и да ученици науче

да слушају сама себе. Када су били обрађени сви вокали додавани су сугласници на тоновима скале. После бројних комбинација вокализа коришћене су различите мелодијске комбинације уз често понављање једноставнијих мотива.

Циљ наставника солфеђа приликом примене парланда био је увежбавање прецизног извођења текста који прати мелодију. Текстови песама који су предложени за хорску интерпретацију лако се памте јер се римују, тако да увежбавање парланда није представљало већи проблем. Вежбе су се обично изводиле тако да су на различитим тоновима лествице, навише и наниже певане кратке ноте (шеснаестине са слоговима ма-ме-ми-мо-му). Сваки слог је одговарао једној ноти. Супротан поступак од парланда је кантабиле и подразумева дуге музичке фразе које захтевају употребу више ваздуха и дозвољавају краће паузе између њих. Код ученика који су се припремали за хорско певање кантабиле је примењиван у краћим музичким фразама које су се постепено продужавале. Музички даровита деца су брзо схватала вокализе, а парландо и кантабиле су примењивала са мање грешака. Наставник солфеђа је на основу ових вежби могао јасно да одреди који ученици поседују музичку даровитост. Осим поменутих вежби, музички даровити ученици су показивали већу жељу за вежбањем, лакше су прихватили потребу да се вежбе понављају и брже су учили текст.

Следећа група вежби које је реализовао наставник солфеђа односила се на дикцију у говору и певању. Рад на дикцији који је превалентно апострофиран у раду наставника солфеђа односио се на дисање, формирање гласова и изговор. Експресивна дикција се поред артикулације и јасног изговора базира и на интонацији. Поред интонације експресивна дикција се односи на ритам и варијације темпа. Рад на дикцији је био значајан за правилан развој говора код ученика и доприносио да деца уче да размишљају приликом говора, како би речи звучале исправно. Ученици су усмеравани да обрате пажњу на речи које дају смисао тексту и да их приликом певања посебно истакну. Наставник солфеђа је усмеравао ученике да приликом сваке вежбе певања обрате пажњу на дикцију и акцентовање речи.

Наставник солфеђа као диригент имао је задатак да ради на формирању природног ритма у певању и употребу сугласника. Ученицима се презентује да сугласници приликом певања треба да се изводе кратко и енергично. (Практична вежба која се представља ученицима односи се на слоге ла-ла-ла, који су чести у вокалном извођењу и служе као допуна текста. Ученици се мотивишу да упамте да се приликом употребе овог слога глас Л не продужава.) Ова вежба има циљ да ученици прихвате важност разумевања текста који певају као и важност употребе сугласника и њихово акцентовање. Прихватање наставничких сугестија које се односе на употребу самогласника и сугласника, ученици од самог укључења у хор, уче колико су фонеме значајни за темпо и ритам.

Наставник солфеђа као диригент у раду са ученицима прва три разреда ниже музичке школе претежно користи само гласовне могућности деце, без значајније потпоре инструмента (певање *a capella*). Инструмент се користи само ради контроле и правилне интонације. Рад на интонацији је континуиран и вежба се током сваке пробе. Прецизној интонацији се даје примат када се компарира

важност интонације и изражајности. Динамика представља једно од главних изражајних модела. Поред динамике наставник солфеђа као диригент има задатак да одреди одговарајући темпо којим ће се изводити хорска песма. Прихвата се правило да темпо треба да буде спорији на почетку композиције и да се постепено повећава. Свакако да диригент увек има у виду да је оптимални темпо онај који прати склад мелодије и текста. У праћењу темпа диригент пажњу усмерава на садржај текста, број вокала и консонаната и на интервале у мелодији.

Диригент хора ниже музичке школе „Јосиф Маринковић“ у Вршцу сваке школске године мења трећину чланова хора, јер ученици прелазе у четврти разред и постају чланови хора старијих разреда. Дуготрајне и често ученицима досадне пробе које се одржавају два пута недељно бивају компензоване задовољством које ученици доживљавају током јавних наступа и такмичења. Јавни наступи се организују током школских приредби и јавних часова којима присуствују родитељи и наставници. Музичка школа „Јосиф Маринковић“ учествује на такмичењима музичких школа у Србији и по позиву који добијају од других институција из Србије и бивших југословенских република. Успеси на такмичењима, контакти са другим ученицима који учествују на такмичењима и стицање нових искустава представљају подстрек ученицима да наставе да учествују у хору и развија жељу да наставе овом врстом музичког образовања. Диригент хора има могућности да комплетније сагледа личност ученика, његову ангажованост и напредак у развијању музичких способности. Радећи са ученицима првог другог и трећег разреда ниже музичке школе диригент има могућности да процени гласовне потенцијале ученика и да их подстакне да свој таленат континуирано развијају.

Закључна разматрања

У Музичкој школи „Јосиф Маринковић“ из Вршца хорско певање се организује за све ученике. Хор је организован на два нивоа. Први се односи на ученике првог, другог и трећег разреда ниже музичке школе, а у другом учествују ученици од четвртог до шестог разреда ниже музичке школе и ученици средње школе. У раду је представљен начин организације и реализације хорских активности са ученицима прва три разреда ниже музичке школе. Рад са ученицима прва три разреда садржи низ методолошких специфичности које су условљене узрастом ученика, не искуством ученика са овом врстом музичке активности и потребом да се ученици овог узраста адекватно мотивишу и припреме за хорско певање. Рад са ученичким хором реализује наставник солфеђа, који има искуства у овој врсти школских активности. Ученици који упишу први разред ниже музичке школе имају музичког искуства само преко музичко-ритмичких активности које су стицали у предшколској установи. Први задатак наставника солфеђа који диригује хором односи се на развијање мотивације код ученика да прихвате ову врсту музичких активности. Примарна мотивација се развија током наставе солфеђа чији се циљ односи на стицање музичке писмености. Пошто се настава солфеђа одвија кроз три области (теорију музике, мелодику и ритам) наставник солфеђа је у могућности да током

ових основних радних активности непосредно процењује ангажованост ученика и детектује њихове музичке способности. Музичке способности се процењују преко вежби лествица, поступака за обраду ритма и преко упознавања и усвајања нотног текста (парлато). Преко ових методолошких јединица наставник солфеђа открива ученике који задатке обављају брже и квалитетније и показују посебну жељу да показане способности развијају. Те ученике наставник солфеђа означава као потенцијалне чланове хора и мотивише их да прихвате рад у хору. За њихово учешће у хору добија сагласност родитеља. После тога их упознаје са хорским активностима и осталим члановима хора. Током хорских проба ученици уче правила хорског певања, али се упознају и са правилима функционисања организоване групе. Уче се стрпљењу, вежбају пажњу, развијају правилан начин говора што је све веома значајно за социјализацију и стицање одговорности и самопоуздања. Хорско певање помаже ученицима да развијају ритам, музичку меморију и музички укус. Развијање осећања према музици и исправног слушања музике, такође је позитиван ефекат који се постиже код ученика учешћем у хору. Развијање припадности групи и личне одговорности за успешно функционисање групе је још један од важних елемената који се реализује код ученика. Професор солфеђа као диригент има велике могућности за креативан рад и професионалну одговорност да одговори свим поменутиим захтевима. Ово саопштење може да представља уводни импулс за развој стручне сарадње између стручњака који се овим послом баве.

Литература

- Андреис, Ј.(1976): *Повјест гласбе*, Загреб: Либер Младост
- Богуновић, Б.(2010): *Музички таленат и успешност*, Београд, Факултет музичке уметности и институт за педагошка истраживања
- Богуновић, Б; Станишић, М.(2013): *Компетенције наставника музичких и опште-образовних школа*, Педагогија, 67, 2, стр.193-206
- Волгар, М.(1957): *Како музику приближити деци*, Загреб: Слога
- Гојков, Г. (2003): *Приступни способности У Даровити и шта са њима*. (Уредник Гојков, Г): Вршац Виша школа за образовање васпитача, стр.3-45
- Деспић, Д.(1997): *Теорија музике*, Београд: ЗУНС
- Ђурковић-Пантелић, М.(1998): *Методика музичког васпитање деце предшколског узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача
- Каменов, Е.(1995): *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Нови Сад-Београд: Одсек за педагогију филозофског факултета у Новом саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије
- Лелеа, Ј. (2003): *Музичка култура*, У Даровити и шта са њима (Уредник Гојков, Г.) Вршац, Виша школа за образовање васпитача, стр.173-188
- Марјановић, А. (1987): *Дечји вртић као отворени систем*, Предшколско дете, бр. 1-4, стр. 57-67
- Миљанић, В. (1980): *Први кораци у музици*, Београд: ЗУНС

- Станчић, Б. (1978): *Нота за нотом, песма за песмом*, Књажевац: Нота
- Стефановић, Д.Б.(1958): *Методика музичког васпитања предшколске деце*, Београд: Нолит
- Чинч, Е. (2012): *Музичка хрестоматија*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача “Михаило Палов“
- Чинч, Е. (2013): *Музичко васпитање са методиком*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“
- Чинч, Е; Столић, Ј.(2015): *Организовање и рад са децијим музичким саставом*, Вршац: Истраживачко едукативни центар, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања

Dr Anica Arsić, Vršac

CHOIR SINGING AS A WAY OF STIMULATING THE MUSICALITY OF LOWER MUSIC SCHOOL STUDENTS

Abstract

Students who enroll in elementary music school have no previous knowledge of music. However majority of them gets introduced to the tones and chords in preschool institutions. The importance of music in the development of preschool children is beyond doubt and musical and rhythmic exercises are everyday activities in all the groups in preschool. The concept of musical activity has been designed so that children find it stimulating and entertaining. The primary objective is that children develop pleasant feelings through music and to learn the basic elements of socialization. While listening to music, singing songs or playing the instruments children are approaching the world of tones and chords, causing new sensations and creating new experiences. This new experiences develop love towards music and desire to continue with musical education. Children enroll in the first grade of primary music school at the age of seven, eight and no later than nine years. Before enrolling the school children take the test for basic musicality consisting of reproduction of tones and intervals. Tasks that are placed in front of children in the first grade of lower music school, by solfeggio and instrument teachers are aimed towards development of musical abilities. Solfeggio teachers are responsible for developing musical literacy, and instrument teachers for introducing students with the characteristics of the musical tone, as well as for development of musical aesthetic value. One method of developing musical skills is the choir singing. Through choir singing solfeggio and instrument teachers follow students' development of musical hearing, rhythm and musical memory. This paper presents the methodological procedures in forming and working with the choir of students from the first three grades of primary music school "Josif Marinkovic" in Vršac.

Key Words: Choir singing, musical activities, musical ability, rhythm, hearing

Д-р Аница Арсић, Вршац

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ МУЗИКАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ МУЗИКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Ученики, которые поступают в начальную музыкальную школу, как правило, не имеют предварительных знаний о музыке. Однако большинство из них ознакомляется с тонами и аккордами в дошкольных учреждениях. Важность музыки в развитии детей дошкольного возраста несомненна и музыкально-ритмические упражнения являются повседневной деятельностью во всех группах в дошкольном учреждении. Концепция музыкальной деятельности разработана таким образом, чтобы детям была стимулирующей и интересной. Основная цель состоит в том, что у детей развиваются приятные чувства и они усваивают основные элементы социализации через музыку. Пока слушают музыку, поют песни или играют на музыкальных инструментах, дети приближаются к миру тонов и аккордов, который вызывает новые приключения и создаёт новый опыт. Этот новый опыт развивает любовь к музыке и желание продолжить свое музыкальное образование. Дети поступают в первый класс начальной музыкальной школы в семь, восемь или по крайней мере девять лет. При поступлении в школу проводится тестирование элементарной музыкальности детей, которое состоит из воспроизведения тонов и интервалов. Задачи, которые ставятся перед детьми в первом классе начальной музыкальной школы, должны развивать музыкальные способности и их реализуют преподаватели сольфеджио и музыкальных инструментов. Преподаватели сольфеджио несут ответственность за развитие музыкальной грамоты, а преподаватели инструмента за ознакомление с характеристиками музыкального тона и развитие музыкальной эстетической ценности. Одним из способов развития музыкальных способностей является и хоровое пение. Через хоровое пение преподаватели сольфеджио и инструмента следят за развитием музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти. В данной работе представлены методологические приемы в течение формирования и работы с хором учеников первых трех классов начальной музыкальной школы "Йосиф Маринкович" в городе Вршац.

Опорные слова: Хоровое пение, музыкальная деятельность, музыкальные способности, ритм, слух

ВИЗУЕЛНА КУЛТУРА И МЛАДИ

Резиме

Преиспитивање позиције уметности и њеног опстанка у друштвеном контексту у директној је вези са дугорочном културном и образовном политиком. Еманципација визуелне културе у савременом друштву један је од начина очувања и равијања опште културе. Позиционирање визуелне културе мора бити уочљиво и континуално у формалном, неформалном и информалном образовању. Досадашња педагошка пракса која се односила на уметност, углавном се бавила дечијим стваралаштвом, проблематизовањем дечије уметности и цртежа у предшколском и основношколском васпитању и образовању. Афирмисање ликовних/визуелних уметности у другим животним етапама, уочава се као спорадично или је потпуно изостављено у концепту целоживотног учења. Ликовна култура је општеобразовни предмет који је заступљен и у средњошколским и гимназијским наставним плановима и програмима, предмет којем се поклања веома мало пажње. Парадигма савременог уметничког образовања у средњошколском образовању је визуелна комуникација и медијска писменост, које су данас постале главна средства за разумевање друштва. Превазилажење појма ликовног и проширивање области на визуелну културу, захтева системску трансформацију и интегрисање у национални курикулум. Промена приступа у раду са младима који су у „најосетљивијем животном добу”, јесте инвестирање у нову, осећајну, духовну и интелектуалну етапу.

Кључне речи: уметност, визуелна култура, ликовна култура, млади, образовање.

Увод

Почетком новог миленијума, отварају се феноменолошка питања о новом добу и будућности која је пред нама. Сваки прелазак из века у век трансферише епистемиолошко наслеђе у нову еру. Дебату о крају културе, коју су започели филозофи још крајем прошлог века, још увек траје као и неизвесност која се подражава у стварности због нејасних одговора који су базирани на претпоставкама. Дугороч-

на културна и образовна политика, обликована у законским нацртима и одредбама делује као утопистичка, због несклада између друштвеног стања и нових потреба и изазова који се намећу у стварности. Скоро несагледива брзина развоја савремене технологије, која је истовремено убрзала начин и темпо живота, креирала је нове постулате живота. Валоризовање економског капитала у односу на културни капитал је све неравномернији. Тржиште и стварни профит обезвредили су културни капитал који представља нешто што је акумулирано током неколико генерација у виду знања, представа, способности, препознавања и тумачења значајних слојева реалности а што се друштвеним наслеђем преноси на нове генерације. Тренутно питање опстанка уметности лежи у аргументацији лошег образовног система у Србији, који није доживео стварну и суштинску промену. Први показатељ је и превазиђени назив предмета Ликовна култура који још егзистира у наставним плановима и програмима, чији је садржај лако оспорив када се сагледају задаци, циљеви и теме које нису компатибилне са савременим токовима. Феномени слике, масовне културе и уочавање високе културе, као и повезивање стварних теоријских знања и проверавањем истих у пракси, јесте циљ образовања визуелне културе као интердисциплинарног предмета. Визуелна култура у образовању младих помаже да се схвате историјска и савремена дела архитектуре, фотографије, сликарства, позоришта, филма, стрипа, видео- игара а сада све више друштвених мрежа. Она представља и покушај да се види како су и дела уметности не само производ уметничког рада, него да се у њих утискују и текући друштвени процеси (глобални и локални) који се одвијају било међу уметницима, било између публике и уметничког дела, или уметничког економског и културног окружења.

Ликовна култура свој предмет изучавања усмеравала је највише на дечије стваралаштво и дивила се “дечијој уметности”, док су тинејџери били помало занемарени због животне доби, која је оптерећена многим проблемима одрастања која су праћена афектним понашањима. Амбивалетно расположење које је обојено депресијом и агресијом, осликава одрастање младих. Одрасли ову животну фазу млађих нараштаја тумаче као пролазну фазу, што она суштински и јесте. Брига према овој генерацији не сме се свести на препуштање “пролазности” што резултира одрастањем по инерцији, у ком су се умножиле девијантне друштвене појаве (вршњачко насиље, алкохолизам, наркоманија, криминал). У том прелазу од детета до одраслог, коју сви пролазимо, одрасли су окупирани зарадом као јединим опстанком док су васпитање младих препустили друштвеним мрежама, капитулирали су пред фејсбуком, твитером и инстаграмом. Процес васпитања условљен је савременом технологијом, којом су опкољени тинејџери и која је код њих створила технолошку зависност¹, а данас се најчешће дигностификује као зависност од екрана. Визуелна перцепција се развија највише на друштвеним

¹ Ерик Хобсбаун (Eric John Blair Hobsbawm 1917-2012) је британски историчар који је највише расветлио појам револуције у 19. веку (индустријске револуције и зависност од технолошке револуције). У последњим годинама свог живота Хобсбаун је истрајно писао поглавља књиге о историји XX века из угла односа културе и политике и културе и друштва. Статус културе Хобсбаун види као кључно обележје једног времена.

мрежама и путем видео игара, што је виртуална димензија у којој је искључена реалност. Зато је образовање кроз визуелну културу кључ освешћивања и култивисања омладине да гледа, види и мисли, а самим тим разуме свет у ком одраста те подстичући тако кретивност и критичко мишљење. Окупирано време у школи и ван ње у регистру омладинског рада, прави је начин усмеравања пуне пажње омладине, а тако им се указује поверење и за њихов допринос јачања културног капитала. Дигитални свет наше стварности, у контексту васпитања и образовања, тражи артикулацију употребе савремене технологије у стасавању младих, не као пуке забаве већ у функцији јачања визуелне културе и медијске писмености. “Најбоља уметност је она, која на што директнији начин кореспондира са својим временом.” (Денегри, 2014)

Уметност и визуелна култура

*Циљ уметности није да представи спољну појавност ствари,
него њихов унутрашњи значај.
Аристотел*

Полазна и примарна основа разматрања појма уметности, њеног значења и разумевања у бројним дефиницијама лежи у томе да је то људска делатност која стимулише чула и ум. Значење уметности се конституише у сложеном комуникационом процесу између уметника, уметничког дела и публике. Естетски доживљај, стваралаштво, комуникација, креативност, перцепција/рецепција, уметник, публика, продукција, уметничка пракса и др. чини део терминологије која се користи при одређивању места и улоге уметности и њеног феномена у човековом свету. Реч уметност на енглеском је *art* и настала је од латинске речи *ars* и грчке речи *techné* која у најширем смислу представља сваку човекову вештину. Прегледом и уочавањем карактеристичних структуралистичких поставки у историјском развоју уметности, подстиче и разумевање дискурса уметности и културе свакодневног живота.

Детерминисање појма уметности и њене одреднице у контексту културе, теоретичари су омеђали њен простор на два дела: 1. популарну култура и 2. високу културу.

1. Платформа савремене културе, је популарна култура која је учврстила своју доминацију и значај у односу на високу културу. Популарна култура (филм, телевизија, технологије, хране, моде, спортских и музичких догађаја и преноса и др.). Коковић о масовној култури каже: “Популарна култура је зависна од технологије. Некритичко веровање да машина може заменити човека, учинити све што човек може, довело је до тзв. “техничког обликовања духа” и “индустрије свести”. Технологија је учинила да култура први пут буде упућена групи а не појединцу. На тај начин се уместо “културе за свакога” створила се “култура за све”, што значи да се масовна култура орјентисала на потрошаче као на масовни аудиторијум. Својим садржајима, масовна култура пропагира “осредњи тип живота”. (Коковић, 1993, 211).

2. Висока култура је она уметничка пракса која поседује високу естетску и друштвену вредност и која је супериорна у односу на ниску културу. Ниска култура се често упарује с популарном културом, што ипак није сасвим тачно. Уметничко дело које се тумачи као ниска култура са slabим квалитетом, не мора да буде и део популарне, масовне културе. Ова тврдња може се објаснити најбоље на примеру филмске продукције. Филм као уметнички израз сврстава се у популарну културу, без обзира што често поседује карактеристике високе естетске и друштвене квалитете што су два основна обележја високе културе.

Ликовна и/или визуелна култура

Дискурс савремених културолошких промена, није видљив у курикулуму “визуелне културе” јер формално предмет у основношколском и средњошколском образовању и не постоји. Ликовна култура у школским програмима ради се још увек по узору на модернистички теоријски концепт, где је форма/облик главна парадигма наставе, и где се уметничко дело у фронталној настави ученицима тумачи искључиво по принципима компоновања и заступљености ликовних елемената, пролазећи кроз класичне ликовне дисциплине: сликарство, вајарство, графику, цртеж повезујући и са ликовним техникама .

Генерално друштвено неразумевање уметности, резултат је погрешно конципиране едукације о уметности, која почиње у предшколском узрасту и наставаља се у разредној настави у виду часова ликовне културе. Предметна настава ликовне културе заступљена је у настави од 5. до 8. разреда у основношколском учењу. У средњошколском образовању у Србији, ликовна култура је заступљена све четири године само у гимназијским курикулумима друштвене и филолошке оријентације, док природни смерови овај предмет имају само две године. Многе средње стручне школе свеле су едукацију из ликовне културе на једну годину са фондом од једног часа недељно и постоји бојазан да се проналазе законски начини да се из стручних школа овај предмет потпуно изостави.

Нагла технолошка промена превела је ликовно у позицију једне подгрупе визуелних уметности. Многе дисциплине и технике у уметничкој пракси, архивирани су као традиционалистичке јер су превазиђене савременим технологијама, чије је додатно убрзање иницирано временом глобализације.

У прилог овој тврдњи Маравић у свом раду Од ликовне ка визуелној култури каже: “Савремена култура је углавном постала визуелна. Млади тренутно стичу више информација од слике него од текста, одрастају окружени интернетом, телевизијом, рекламама и мобилним телефонима, они су „дигитални урођеници“², често вештији од одраслих у коришћењу нових медија.” (Маравић, 2014, стр.208). Постмодернистички теоријски концепт који је заснован на пост-

² Маравић уочава да Марк Пренски (Marc Prensky, 2005) сматра да је дигитална средина утицала на промену „образаца мишљења“ код омладине, и то је разлог зашто младе означава термином “дигитални урођеници”, док старије генерације, које нису рођене у дигиталном свету, али се њему покушавају прилагодити назива “дигиталним емигрантима”.

структуралистичким теоријским основама, семиологији, неомарксизму, деконструкцији, студијама културе и студијама медија нуди ново сагледавање. Уметничко образовање треба посматрати као динамично поље научно-истраживачког рада, где се непрестано суочавају, оспоравају и смењују идеје засноване на различитим парадигматским оквирима, и где се знање конструише кроз континуалну промену хипотеза, теорија и метода (Маравић, 2014, стр.204).

Охрабрујућа је чињеница да визуелна култура ипак постоји као академски предмет и садржан је на студијама друштвено-хуманистичког и уметничког поља. Визуелна култура, као академски предмет је поље истраживања које углавном укључује комбинацију културних студија, историје уметности, критичке теорије, филозофије и антропологије, фокусирајући се на аспекте културе који се ослањају на слике. Многи аспекти визуелне културе се преклапају са научно-културалним и технолошким истраживањима, затим са теоријама о мозгу и визуелној перцепцији. Од Болоњског система садржаји предмета визуелне културе саставни су део силабуса нових модула и техничких факултета (архитектуре, сценског дизајна, анимације, веб-дизајнера и др.)

Велики недостатак је уочен у академској подршци предмета Методике ликовне културе, која је интердисциплинарни научно-уметнички предмет о настави предмета Ликовне/визуелне културе и афирмисања визуелне културе на свим нивоима образовања. Управо академски предмети методика и дидактика ликовне/визуелне културе на уметничким факултетима и академијама, разрађује стратегију о јасним циљевима исхода предмета и његовом значењу и компетенцијама наставника који су визуелни уметници и педагози.

На основу положаја који визуелна култура има данас, као и због не разумевања стварних потреба њеног постојања у образовању, можемо да закључимо да је неопходна реформа не само школе као културе учења, већ и редифинисање улоге наставника у тој култури, као и у ширем културном миљеу (Bruner, 2000).

Између детињства и дистрикта одраслих

Појмови који говоре о младости, а који се проналазе у литератури не могу се представити универзално. У правним текстовима, уџбеницима социологије младих и развојне психологије, приказане су појмовне дефиниције које категорично долазе из младих и у њима се често налазе следеће одреднице:

- Дете је онај ко још није напунио 14 година,
- Адолесцент је онај ко је напунио 14, али још нема 18 година,
- Млађи пунолетник је онај ко је навршио 18, али још нема 27 година,
- Млади човек је онај који још није навршио 27 година.

Према овој класификацији, када одређујемо старосну доб ученика средњошколског образовања, свакако можемо рећи да не радимо са децом јер већина ученика у основној школи напуни 14 година у осмом, завршном разеду "мале матуре". Циклус четворогодишњег средњошколског образовања, заокружује се полагањем велике матуре и пунолетством- навршавањем 18 година.

Веома је корисно подсетити се на релевантне податке³ из социолошких и психолошких студија о младости како би се сагледала циљна група о којој је реч. Друга половина 20. века именује се веком омладине, са доминантним појмом адолесценције што потврђује и први и веома популаран модел Шелових истраживања младих (*Shell Youth Survey*) започетих почетком 50-тих година у Немачкој, а чије се спровођење у протеклих шест деценија проширило на више земаља у Европи и изван ње. Прва Шелова студија под називом “Млади између 15. и 24. године” датира из 1953. године, док једна од новијих, 14. Шелова, студија младих из 2002. године обухвата младе од 12. до 25. године старости. Веома значајна Зинекерова (*Zinnecker*) студија *Null zoff voll busy* - прва генерација младих новог века, бави се младима од 10 до 18 година. По Ремплеину “младост” је само надпојам који обухвата читаву другу деценију живота у којој се разликују подфазе: 1. “предпубертет” (12-14 година), 2. пубертет (14-16), 3. “младачка криза” (16-17 година), 4. “адолесценција” (17-21 година) за девојчице се притом године померају за годину и годину и по уназад.

У тумачењу трајања младости код Оертера и Дрехера обрнуто је тумачење од претходног и “адолесценција” је надпојам који почиње са 10, а завршава се са 21 годином живота и подељен је на подфазе, при чему се под “младошћу” подразумева време од 11. до 17. године живота. У Кастеновој студији подела је изведена на: 1. предпубертет (12-14 година), 2. пубертет (14-16 година), 3. рану адолесценцију (16-17 година), 4. средњу адолесценцију (17-19 година), и 5. касну адолесценцију (19-21 годину) и код девојчица се врши померање две године уназад. Кастен “младост” употребљава као синоним за “адолесценцију” и разликује је као другу прелазну фазу од претходне фазе пубертета (Андевски, Гајић, Будић 2014, стр.6).

Из многобројних студија о фазама, подфазама младости, о крају детињстава и достизању пуне зрелости као и преузимања пуне одговорности, које наводе Уједињене нације, млади су особе од 15. до 24. године. У прилог бољем разумевању диференцијације младости, врло је користан Фендов закључак да три основна појма: младост- пубертет- адолесценција не представљају толико мање фазе старости које се могу јасно разграничити и сврстати, већ више указују на различите традиције истраживања аспекте посматрања. “Социолози говоре о младости, психолози о адолесценцији, а биолози о пубертету.” (Андевски, Гајић, Будић 2014)

Животна фаза која почиње завршетком детињстава, а независна је од старости обележена је отвореношћу ка новом, према креативности, флексибилности, жељи за откривањем, експериментисањем које је праћено одушевљењем и страхћу, и идеализмом који је најачи у овом периоду. Оно што подстиче несигурност код старијих (васпитача) јесте све оно што је исказано као контрапункт а то је огорчење, рањивост, усамљеност и чежња, неразумевање, резигнација, инат. Зато је младост описана као позиција промене личности која пролази откривање

³ Андевски, М., Гајић, О., Будић С., (2014) Омладински рад у потрази за идентитетом (дискурс науке и професије), European Commission Tempus No 47020 (2011-2014).

свог Ја, постепено настајање животног плана и урастање у појединачне области живота, и све то је праћено драматиком психичких процеса.

У раду са младима, општи је закључак свих актера образовања и васпитања (педагога, психолога, социолога... и родитеља) да се у овом периоду може говорити о феноменима: великих идеала, захтева и очекивања од себе и околине, као и будућности живота. Снажна окренутост младих према садашњости, жеља за непосредним задовољењем свих тренутних изазова. Непосредност, аутентичност доживљаја, повећана пажња према сопственом психичком стању такође прате ову животну фазу. Потреба младих види се и у томе што траже друштвену топлину, близину, и општу потврду окружења. Велика зависност и функционисање младих је свакако условљена групом, у ком се маскира нестабилно самопоуздање и тенденција осећаја срама више него осећаја кривице. Резервисаност када је у питању експонирање личних постигнућа, али и често недостатак истрајности у испуњавању постављених “великих” циљева.

Амбиваленција и контрадикторност су доминантне карактеристике које су одлике одрастања младих, са којима се суочавају и васпитачи. Младост се доживљава као једна велика експедиција у којој се умрежавају истрајност, подстицај, охрабрење, одговорност и оно што доводи до успеха у овом процесу је јачање обостраног поверења.

Из свега наведеног у бројним студијама развојне психологије, доба младости заокружује се завршетком високошколског образовања и стицањем социјалне зрелости у ЕУ (25. година живота, у Србији и региону граница је померена на 30. годину живота).

Естетско васпитање и млади

У раду је већ назначено да је пажња одраслих усмерена најчешће ка децијем стваралаштву или дечијој уметности којом су се бавили најистакнутији светски теоретичари естетског васпитања Херберт Рид, Томас Манро, Ирен Војнар и други.

Рид истиче три етапе естетског васпитања:

1. Од рођења до 7. године, на плану естетског васпитања треба задовољити потребу детета да упозна стварност која га окружује. Слободан израз, који задовољава потребу за комуникацијом и разменом мисли и осећања;
2. Од 7. до 14. године и односи се на разумевање уметничког изражавања. Посматрање, које задовољава жељу за богаћењем сазнања и стицањем утисака;
3. Од 14. до 20. године, тражи увид у свет вредности. Оцењивање, које је одговор индивидуе на облик изражавања других и одговор на праве уметничке вредности.

Рид самтра да уметничко васпитање треба да буде платформа целокупног васпитања јер чува органску целовитост човекових менталних способности. Проширивање облика мишљења и развијање визуелног језика и комуникације

помоћу слика је језик осећања и један од врло важних задатака уметничког васпитања и образовања.

У циљу развијања критичког мишљења и активног формирања моралне свести, Рид говори и о групним активностима које имају естетску основу и органску животну снагу, којима се постиже морална и интелектуална надмоћност над ауторитативним облицима васпитања (Митровић, 1969).

Томас Манро сматра да уметничко васпитање и образовање доприноси формирању културног грађанског друштва као и ослобађању и развоју потенцијалних људских способности, које у условима савременог интелектуалистичког и уског стручног образовања остају неразвијене. Један од главних задатака уметничке педагогије тј. визуелне културе јесте да развија естетске способности помоћу активних вежби и њихове примене у посматрању, представљању и оцењивању уметничких дела. За Манроа развијање естетских способности значи развијање општих, стваралачких способности. Важан задатак естетског васпитања јесте и упознавање омладине са културним наслеђем велике светске уметности и да је оспособи да се њоме користи (Митровић, 1969).

Дискурс васпитања отвореног духа који је преиспитивала Ирена Војнар, улогу уметности позиционира као централну у васпитању адолесцената, јер развија естетску перцепцију која је важна у аспекту теоријског практичног рада ученика. Ирена Војнар наглашава да је важно неговати традиционално уметничко наслеђе али сматра да је савремена уметност та која олакшава разумевање сложених феномена савременог живота. Она је наглашавала колико је важан стваралачки дух код младих у продубљивању и обогаћивању знања. Изграђивање опште естетске културе у периоду адолесценције, и развијање уметничких способности помажу да се у том периоду савладају психичке кризе. Подстицање уметничких вештина и способности треба да буде показатељ не професионализације већ индивидуализације личности у друштвеној заједници (Митровић, 1969).

Када говоримо о дугорочној образовној политици и стратегији развоја образовања до 2020. године, у нацрту плана⁴, приметно је да су оне усмерене ка трансформацији средњошколског образовања. У претходних 20 година, гимназије и средње уметничке школе биле су најмање укључене у реформске токове. Промене су нужне и неизбежне како би млади били спремни за наставак школовања у високошколском образовном систему. Главни раскорак између визије и постојећег стања је у квалитету гимназијског образовања чији су програми предмета Ликовне културе анахрони. Због застарелих садржаја у настави, млади често схватају модерну као савремену а то су фундаментално различити појмови у дискурсу теорије уметности. Визуелна култура у образовању, младима ће разјаснити токове 20. и 21. века у уметности: детерминисање модерне, постмодерне, неке “друге” модерне и савремене уметности, у теорији и пракси што првенстве-

⁴ Влада Републике Србије, Министарство просвете и науке, Стратегија развоја образовања Србији до 2020., преузето са сајта 20.августа 2015; http://www.kg.ac.rs/Docs/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf

но мора бити систематизовано у курикулуму, уџбеницима и оживљено у самој наставној пракси.

Реформа средњошколског и гимназијског образовања довешће у логичну везу образовање визуелне културе у континуални однос са академским предметом Визуелна култура и циљевима националне стратегије о развоју образовања 2020. године, која посебни акценат даје целоживотном учењу поред формалног и у сфери неформалног и информалног образовања, када је реч о уметности и подстицању развоја културе.

Рад младих и неформално образовање у области визуелне културе

Омладински рад је значајно поље “неформалне” јавне образовне активности која се одвија ван породице и школе. Значајно поље неформалног⁵ образовања у омладинском раду је уочљиво још крајем 19. века, а чији се значај спорадично пратио и бележио кроз различите педагошке дисциплине и теоријске приступе. Концептуалну стратегију омладинског рада сагледавамо кроз неке од пројеката истраживања (у Немачкој од 1995- 2005), који су и публиковани⁶.

Рад младих може да се окарактерише као комбинација активности које су базирани на слободном времену, неформалном образовању и социо-политичкој одговорности. Овај вид активности може се разумети као један од педагошких основа друштва, који изграђује образовање које није у зависном положају од школе, породице и институција. Омладински рад у Европи је комплексан и разнолик, због тога је тешко дати јасну дефиницију која ће осликати универзалност овог облика рада чији су носиоци углавном ученици и студенти. Омладински рад је пружање подршке младима у процесу осамостаљивања и комплементаран је формалном академском или не академском образовању и оспособљавању који воде омладински радници/це и волонтери (Калаба, 2008).

Поједине земље омладински рад су дефинисале законом и сврставју га у систем ваншколског образовања, неформалног и информалног образовања, са циљем интеграције и инклузије младих у друштво кроз културне активности, професионално усмеравање, подстицања културе здравља, омладинске политике, спорт и др.

Омладински рад у Србији није прецизно дефинисан, међутим, активности младих у нашој средини се карактеришу као добровољни рад у ком нема страха од ауторитета. Хомоген је у погледу на узраст, поседује флексибилност и орјентисаност на стварне потребе, отворен је и базиран на тимском раду и искуству.

⁵ Неформално образовање (нон-формал едукацион) организовано је, али не потпуно формално институционализовано. Оно је системско али не и рутинско, није алтернатива формалном образовном систему, нити вид убрзаног школовања. Ова настава није пуко стицање знања већ комбинација „живљења и учења“ (Коковић, 2009, 109).

⁶ Bohnsack u.a. 1995, Bochnish/Rudolph/Wolf 1998, Eckert/Reis/Wetzstein 2000, Linder/Thole/Weber 2003. Deinet/Struzenhecker 2005,... Калаба 2008, Трудић 2012, и други који се наводе у опсежној студији Андевски, М., Гајић, О., Будић, С., (2014) Омладински рад у потази за индетитетом (дискурс науке и професије) European Commission Tempus No 47020 (2011-2014) str. 81.

Омладински рад се одвија на улици- *street work*, измештени- *detached* на местима где се млади окупљају (аутобуске станице, тргови, паркови, хаустори) и клубски омладински рад. Активизам и волонтеризам су два основна типа омладинског рада. Активизам најчешће изражава ставове појединца или групе, али може бити носилац и ширих друштвених промена, хуманитарног, културног, еколошког и политичког карактера. Волонтеризам је добровољан и бесплатан рад који потенцира значај мира, слободе, поштовање људских права, сигурност и праведност за све људе.

Најбољи пример активизма и волонтерског – рада младих, који је спонтано показао сву своју снагу у добро организованој акцији средњошколаца и студената у периоду велике елементарне непогоде- поплава које су задесиле регион у пролеће 2014. године (Србије, Хрватске, Босне и Херцеговине) мобилисале су све снаге хуманитарног и цивилног деловања. У сегменту културе, млади су активизам и волонтерски рад, артикулисале организовањем концерта, позоришних представа, филмских пројекција, изложби са тематским садржајима екологије и цивилне заштите, аукцијских продаја студентских уметничких радова Академија уметности из региона.

Закључак

Естетско васпитање и образовање је основа за формирање човека који гледа, види, и мисли. Перцепција и рецепција оптичке структуре живота, умрежена је са мисаоним и сазнајним процесима, који детерминишу појам визуелне културе. Визуелна комуникација и медијска писменост су исходи уметничког образовања у 21. веку, који се остварују кроз формално, неформално и информално учење, у свим животним етапама васпитања и образовања. Култивисање свести појединца, о значењу и значају уметности, најважнији је предуслов за одржање и напредак културе једног друштва.

У новој ери, у којој доминира дигитална слика и нове технологије, изграђен је виртуелни свет који диктира уметничке праксе, које се измештају из ликовног подручја и удаљавају од традиционалних уметничких медија. Веза између ликовних и визуелних уметности у савременој уметничкој пракси је редефинисана, и самим тим ова нова позиција треба да буде заступљена и у образовању, преобликовањем предмета ликовне у визуелну културу. У фокусу уметничког васпитања и образовања, и даље је остало дечије стваралаштво јер је оно задржано у пољу ликовног језика и као такво свима је размљиво. Млади ствараоци који су у пубертету, суверено владају виртуелним светом, у ком је примарна дигитална слика и комуникација, која није у потпуности блиска одраслима. Јаз између младих - “дигиталних урођеника” са једне стране и одраслих (васпитача, наставника, родитеља) са друге, требало би превазилазити управо кроз промовисање младих у визуелној култури. Младост као животни период, у ком се најснажније развија интелектуални, емоционални, социјални и психосексуални идентитет најбоље се прати, сагледава и разуме кроз уметност и визуелне поруке нових медија, које

могу допринети у јачању дијалога и поверења између вечито “супротстављених” страна. Стваралаштво тинејџера, најмање је афирмисано у области културе и јавности уопште, а скоро је анонимно у музеолошкој и галеријској пракси. Укључивање и прихватање рада младих у пољу визуелне културе кроз различите видове ангажмана, доприноси јачању културе и уметности. На овај начин, у стратегији уметничког образовања, успоставља се и равномернији однос свих етапа естетског учења: од дечијег стваралаштва и “дечије уметности”, уметничког стваралаштва младих, подстицање креативног изражавања средње генерације и особа у најзрелијем животном добу, чија креативност заокружује целоживотно учење.

Литература

- Андевски, М., Гајић, О., Будић, С. (2014). *Омладински рад у потрази за идентитетом*. Темпус. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача “Михаило Павлов”.
- Брунер, Ј. (2000). *Култура образовања*. Загреб: Educa.
- Duncum, P. (2009). *Visual Culture in Art Education. Visual Art Research*, Vol. 35, No 1, 64-75.
- Emery L. (2002). *Teaching art in a Postmodern World*. Altona: Coomon Ground.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. New York & London: Columbia University Teachers Collage.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of Art*. Columbia University: Teachers College.
- Гарднер, Х. (2005). *Дисциплинарни ум*. Загреб: Educa.
- Гргурић, Н., Јакубин, М. (1996). *Визуални-ликовни одгој и образовање*. Загреб: Educa.
- Хобсбаум, Е. (2012). *Крај културе*. Београд: Архипелаг.
- Илишин, В., Дејана Буилет, Д., Гвоздановић, А., Поточник Д., (2013). *Млади у времену кризе*. Загреб: Институт за друштвена истраживања у Загребу Friedrich Ebert Stiftung.
- Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*. Нови Сад: Meditteran Publishing.
- Лабаш Д., Миховиловић М., (2011). *Масовни медији и семиотика масовне културе*. Загреб: Кроатологија 2, 1:95-122.
- Маравић, М. (2014). *Модерне и постмодерне основе уметничког образовања: Од ликовне ка визуелној култури*. Настава и васпитање, 63, Бр.2, 203-214.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Панић, В. (2005). *Психологија и уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Панић, В. (1999). *Развој, учење и мера психичког*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Службени гласник СРС-Просветни гласник, (2013) Правилник о наставном плану и програму за гимназију, бр. 17 /2013., Београд.
Shiner, L. (2001). *The Invention of Art*. The University of Chicago.

Mr Maја Jockov,
Novi Sad

VISUAL CULTURE AND THE MEDIA

Abstract

Questioning the position of art and its survival in a social context is directly related to the long-term cultural and educational policy. Emancipation of visual culture in contemporary society is one way of preserving and developing the general culture. Positioning of visual culture must be apparent and continuous in the formal, non-formal and informal education. Previous pedagogic practice related to art, mainly dealt with the children's creativity, problematizing children's art and drawings in pre-school and primary education and upbringing. Affirmation of art / visual art in other life stages, is observed as sporadic is completely omitted in the concept of lifelong education. Art education is general education subject which is also used in secondary and high school curricula, the subject which is given little attention. The paradigm of modern art education in secondary school education is a visual communication and media literacy, which are now becoming the primary means for understanding society. Overcoming the concept of art and expansion to the field of visual culture requires a systematic transformation and integration into the national curriculum. Changing the approach to working with young people who are in the "most vulnerable age," is investing in a new, sensible, spiritual and intellectual phase.

Key Words: Art, visual culture, arts, youth, education

М-р Маја Јоцков, Нови-Сад

ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И МОЛОДЁЖЬ

Резюме

Исследование положения искусства и его существование в социальном контексте непосредственно связано с долгосрочным искусством и образованной политикой. Эмансипация визуальной культуры в современном обществе является

ся одним из способов сохранения и развития общей культуры. Позиционирование визуальной культуры должно быть очевидно и непрерывно в формальном, неформальном и информальном образовании. Прежняя педагогическая практика, касающийся о искусстве, в основном занималась детским творчеством, проблемой детского искусства и рисунка в системе дошкольного и элементарного воспитания. Утверждение изобразительных/визуальных искусств в другим этапам жизни можно видеть, как спорадическое или в полностью выпущено в концепте всего жизненного учения. Изобразительное искусство — общеобразовательный предмет, который представленный в учебном плане и программе средней школы, является предметом, которому уделяется мало внимания. Парадигма современного художественного образования в системе среднего образования, является визуальной коммуникацией и медиаграмотностью, которые сегодня стали основным средством для понимания общества. Превосходство понятия изобразительного искусства и распространение области на визуальную культуру требуют системную трансформацию и интегрирование в национальную учебную программу. Изменения в подходе к работе с молодежью, которая в «наиболее чувствительном возрасте» представляет собой инвестицию в новую, чувствительную, духовную и интеллектуальную этапу.

Опорные слова: искусство, визуальная культура, изобразительное искусство, молодежь, образование.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

др Марта Дедај

Висока школа струковних студија

за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

др Тања Панић

Висока школа струковних студија

за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

UDK 316.624:373.2

UDK 316.624-053.4

Прегледни чланак

Примљен: 15. V 2016.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 2, p. 361-371.

АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Резиме

Потреба раног уочавања фактора агресивног понашања деце предшколског узраста, добија све већу пажњу. Агресивност се најчешће схвата као недостатак социјалне компетентности. Неагресивни начини изражавања емоција и комуникације с другим особама представљају високо развијене социјалне компетенције док агресивност негативно утиче на односе с вршњацима. Развој социјалних компетенција деце чине један од значајних предуслова остваривања позитивних социјалних односа, а тиме и прихваћености у вршњачкој групи. Можемо закључити да је аспект развоја социјалних компетенција деце у предшколским установама кључ промена које воде васпитно-образовни процес у савремено друштво. У педагошкој превенцији агресивног понашања, организацију васпитно-образовног процеса у предшколској установи треба усмерити на превентивне и интервентне активности.

Кључне речи: деца предшколског узраста, агресивно понашање, социјалне компетенције

Увод

Агресивност можемо да дефинишемо као базичну психичку динамску снагу чија је најопштија функција успостављање и одржавање граница и то како унутар личности тако и између личности и њеног окружења и између социјалних група.

Агресивност се најчешће схвата као недостатак социјалне компетентности. Дефинисање појма социјална компетенција је веома сложено, с обзиром да понашања и вештине које су потребне за успешно интерперсонално функционисање варирају у зависности од постављаног циља, узраста детета и контекста социјалне ситуације. Може се рећи да социјалну компетенцију чине специфичне вештине које се огледају у успешности у интерперсоналним односима.

Агресивност и социјалне компетенције

Постоје неколико различитих критеријума према којима се може поделити агресивно понашање, као што су: узроци агресивног понашања, начини његовог изражавања, циљеви и исходи агресивности.

- *Отворени и прикривени облици агресивности.* Отворена агресивност дефинише се као отворени чин сукобљавања повезан са физичким насиљем. Деца отвореног антисоцијалног понашања склона су да на непријатељску реакцију реагују осетљивије и негативније од деце која показују прикривено агресивно понашање. Прикривену агресивност карактеришу прикривени агресивни поступци који се догађају потајно. Деца прикривеног антисоцијалног понашања мање су друштвена, бојажљива су и у већој мери неповерљива према другима. У својој породици често немају потпуну подршку (Essau i Conradt, 2006: 17).
- *Реактивна и проактивна агресивност.* Реактивна агресивност је агресивно дело које представља реакцију на неки спољашњи надражај, догађај или понашање. Спољашњи надражај изазива велику количину беса који се удружује са импулсивношћу, слабом способношћу усмеравања понашања, слабо развијеним способностима савладавања и непримереном обрадом социјалних информација. Оваква деца су неповерљива и опрезна према другима и често их доживљавају као борбене противнике који заслужују насиље (Essau i Conradt, 2006: 17). О проактивној агресивности се говори када дете намерно и планирано користи агресивно понашање да би постигло неки циљ или доминирало над другим дететом. Оваква деца често су мирна и самоуверена и очекују да ће исход њихове агресивности бити позитиван. Уверења ове деце су да се овакво агресивно понашање исплати због опипљивих предности које доноси.
- *Релацијска агресивност.* Понашање које штети другима због уништавања веза, пријатељства, припадности групи или осећај прихваћености назива се релацијском агресивношћу. У поређењу са другом децом оваква деца су у већој мери емоционално и социјално неприлагођена. Према налазима Cricka & Grotopetera (1995, према: Essau i Conradt, 2006: 18) оваква агресивност је чешћа код девојчица него код дечака.
- *Инструментална и непријатељска агресивност.* Главни циљ непријатељске агресивности је нанети жртви бол или штету и повећава се на старијем узрасту док се инструментална агресивност смањује са узра-

том. У односу на циљ и сврху напада, разликују се: импулсивна и инструментална агресија: а) импулсивна агресија представља намеру да се неком нанесе штета, угрози интегритет, узврати ударац, б) инструментална агресија је облик понашања чија је основна сврха постизање неког циља, при чему је наношење штете жртви споредна ствар и нема неко посебно значење за агресора. Дакле, агресија је само инструмент за постизање тог циља.

- *Непосредна и посредна агресивност.* Посредна агресивност је усмерена на супституциони објекат, јер је стварни узрок фрустрације из неког разлога недоступан или се бојимо санкција и непожељних последица које би могле уследити ако на њега усмеримо агресију. Непосредна агресивност се испољава према изазивачу фрустрације и агресивног осећаја.
- *Пасивна агресивност.* У основи агресивног понашања је потреба да се неприхватљиве агресивне тенденције пребаце другима. Пасивна агресивност је често усмерена и према самом себи. Свако понашање које је аутодеструктивно и коју особу гура у болест или неуспех може бити последица агресивности према себи. Пасивна агресивност се развија као реакција на притиске и нежељене захтеве онда када отворено изражавање отпора није дозвољено или није могуће. Репресивно васпитање у породицама у којима се отворено супротстављање и исказивање незадовољства, кажњавање може довести до појаве пасивног агресивног понашања (Essau i Conradt, 2006: 19).

Резмирајући претходно наведено можемо рећи да је, афективна агресија удружена са јаким негативним емотивним стањем и бесом који је изазван провокацијом. Инструментална агресија нема јаку емоционалну базу, нема елементе зле намере према жртви и представља само средство за неки други циљ. Реактивна агресија је самоодбрамбена и љутита реакција као одговор на провокацију, док проактивна агресија настаје без провокације и повезана је са моћи над људима.

Најзначајнији фактор који делује на појављивање агресије су емоционалне промене које настају у организму и оне представљу мотивациони фактор агресивног понашања. У већини теорија агресивности фактори: емоционални, когнитивни, ситуациони и социјални, имају различиту позицију у објашњењу агресије (Дедај, Панић, Јоковић, 2015: 597) .

Према теорији социјалног учења, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста, а учи се путем класичног, инструменталног и опсервационог учења. “Учење агресије значи и да дете учи да дискриминише - ситуације у којима владају различита правила, или особе према којима може бити агресиван и да генерализује понашање научено у једној ситуацији и према одређеним особама на друге ситуације и друге особе.” (Попадић, 2009: 184).

На основу теорије социјалног учења могу се издвојити следећи процеси која доводе до формирања агресивног понашања (Бандура, 1960, према: Жу-жул, 1989: 27):

1. Агресивни модел може да изазове код посматрача асоцијације на прошла поткрепљења и тако олакша појаву агресивног понашања.
2. Када је агресор на било који начин награђен за своје понашање, посматрач стиче утисак да је такво понашање не само прихватљиво, већ и пожељно у одређеним ситуацијама, што доводи до дезинхибиције агресивности када се посматрач у таквим ситуацијама нађе.
3. Посматрање туђе агресивности изазива емоционално узбуђење код посматрача и може изазвати агресивне одговоре.
4. Код посматрача ће постојати тежња за употребом истог начина за постизање неког циља која употребљава модел, а уколико су та средства агресивна и посматрач ће се у сличним ситуацијама понашати агресивно.

Агресивни поступци јачају или слабе, у зависности од тога да ли су праћени: позитивним поткрепљењем (постизање неког жељеног циља), негативним поткрепљењем (избегавањем непријатне ситуације), позитивном казном (деловању аверзивне дражи) или негативном казном (ускраћивању пријатне дражи). Агресивно понашање се може објаснити помоћу три фактора: извори агресивности, подстицаји агресивности и регулатори агресивности (Бандура, 1983: 3).

Табела бр.1. Анализа агресивности према теорији социјалног учења (Бандура, 1983, Попадић, 2009: 195)

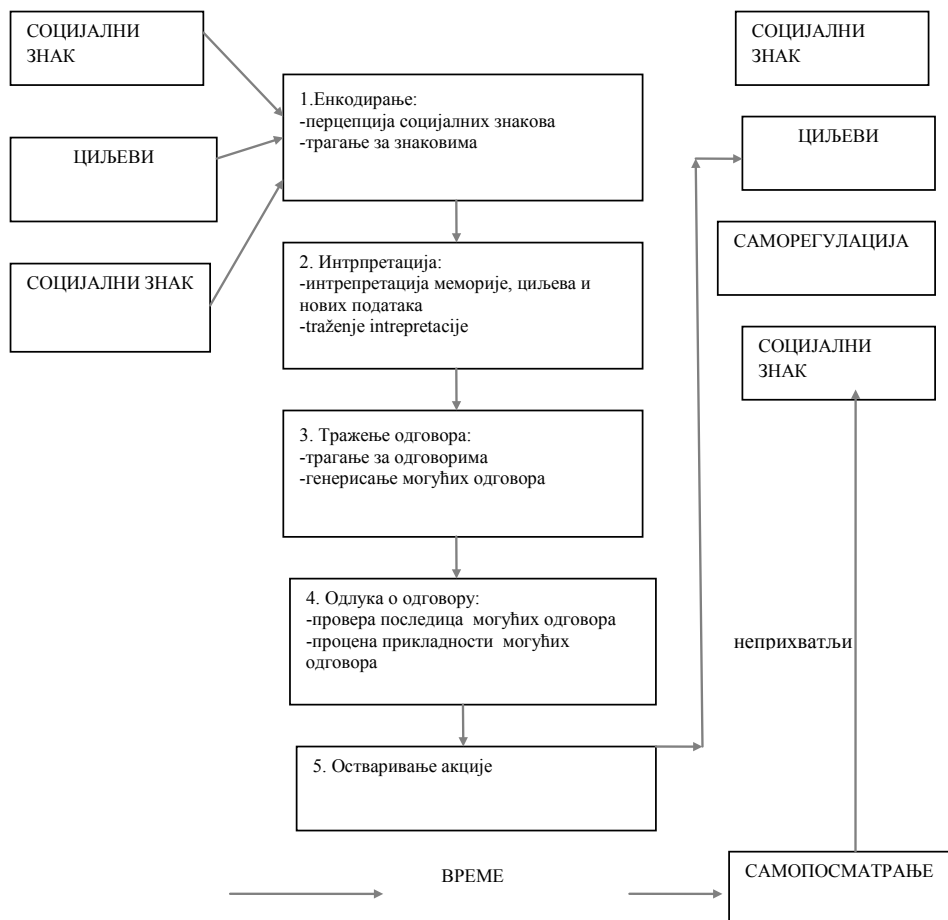
ИЗВОРИ АГРЕСИЈЕ	ПОДСТИЦАЈИ АГРЕСИЈЕ	РЕГУЛАТОРИ АГРЕСИЈЕ
ОПСЕРВАЦИОНО УЧЕЊЕ ПОТКРЕЉЕНО ИЗВОЂЕЊЕ СТРУКТУРАЛНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ	УТИЦАЈ МОДЕЛА дезинхибиторни фацилитирајући узбуђујући појачавање подражаја АВЕРЗИВНИ ТРЕТМАН физички напад увреде и претње ускраћивање награде депривација НАМЕРНИ ПОБУЂИВАЧИ ИНСТРУКЦИОНА КОНТРОЛА БИЗАРНА СИМБОЛИЧКА КОНТРОЛА	СПОЉАШЊЕ ПОТКРЕПЉЕЊЕ материјалне награде социјалне и статусне награде експресија повређености ублажавање аверзивног третмана КАЖЊАВАЊЕ инхибиторно информативно ВИКАРИЈСКО ПОТКРЕПЉЕЊЕ опажено награђивање опажено кажњавање САМО-ПОТКРЕПЉЕЊЕ само-награђивање само-кажњавање

		неутралисање самокажњавања морално оправдавање ублажавајуће поређење еуфемистичко означавање померање одговорности дифузија одговорности дехуманизација жртва приписивање кривице жртвама погрешно представљање последица
--	--	--

Неадекватан репертоар понашања код агресивне деце доводи до тога да су они одбачени од вршњака и да од агресије имају само штете. Деца нису довољно вешта у социјалној комуникацији и у разумевању социјалне ситуације. Агресивна деца лоше опажају социјалну ситуацију, или немају навику да размишљају о последицама свог понашања, или не умеју да протумаче и предвиде реакције других, или не разумеју осећања других нити исправно оцењују како их други виде, или све то заједно (Randall, 1997, према: Попадић, 2009: 137). Овакво тумачење доводи се у везу са теоријом обраде социјалних информација (Dodge, 1980) где се експлицитно говори о „дефицима” које имају агресивна деца.

Начин на који деца процесирају социјалне информације имаће директног утицаја на испољено понашање. У свакој социјалној ситуацији појединац је изложен деловању одређених знакова или подражаја. Унутар појединца у вези тих знакова, присутни су одређени циљеви и у меморији утврђене шеме понашања, којима се може доћи од знакова до циљева. Примарну организујућу улогу у датом моделу имају когниције, али су емоције интегрални део сваког корака у социјалној обради информација (Dodge, 1980., према: Дедај, 2014: 18).

Агресивно понашање ће се јавити као последица емоционалног стања, које ће довести до „извлачења“ агресивних секвенци из меморије. Емоционалне реакције представљају унутрашње знакове који су предмет регистровања и интерпретације. Сходно томе, интерпретација намере као непријатељске изазваће емоције страха или беса. На даљи процес обраде информације утичу и емоције које се јављају паралелно са когнитивном обрадом ситуације. Емоције које су постојале у датој ситуацији и које се јављају током интерпретације ситуације утичу и на циљеве акције. На који начин ће се одвијати појединачни процеси зависи од претходног искуства појединца, односно од учења социјалних вештина (Дедај, 2014: 20).



Графички приказ бр.1 Социјално-информацијски модел компетенције (Dodge, 1986, Жужул, 1989: 32)

Раније се сматрало да на најранијим узрастима, кад агресија тек почиње да се јавља у репертоару понашања, нема разлике између дечака и девојчица у испољавању агресивности, и да разлике настају и постепено се повећавају касније у процесу социјализације тек око 4-5. године (Keenan & Shaw, 1997: 99). Међутим, новија истраживања указују да од најранијег дјетињства постоје полне разлике у развоју и исказивању агресивног понашања (Archer & Cote, 2005., Baillargeon at al., 2007., Cote, 2007., према: Попадић, 2009: 128). Разлике се примећују већ у другој години живота (дечаци су лабилнији, слабије се концентришу и лакше исказују љутњу). Разлике између пола постају све веће даљим развојем,

односно када деца имају више интеракција с вршњацима. Наиме, дечаци на хо-стилан и инструменталан начин употребљавају силу.

Код деце која су склона реактивној агресији, агресија би произлазила из неадекватног тумачења социјалне ситуације и неадекватног избора најпримере-нијег поступка. Некој другој деци, склоној проактивној агресији, управо њихове социјалне вештине омогућавају да дуготрајно киње друго дете и за то добију подршку друге деце. Попадић (2009, 138) сматра да разлике у агресивности и силецијству не треба тражити (само) у когнитивним механизмима већ и у дру-гим факторима као што су емоције, емпатичност, морално суђење, прихваћене социјалне норме.

Насилници кроз своје искуство нису научили просоцијалне алтернативе агресивном понашању, али имају шансу да их науче, на исте оне начине на које су стекли агресивно понашање: учењем по моделу, учењем улога, повратним ин-формисањем о понашању, трансфером и одржавањем наученог (Keller & Tapasak, 1997., према: Попадић, 2009: 38).

Агресивност је негативно повезана са статусом у вршњачкој групи, таква деца углавном су одбачена или су евентуално прихваћена унутар малих, пери-ферних социјалних мрежа коју чине исто таква агресивна и непопуларна деца. Социометријска истраживања указују на то да деца приликом социометријских избора, често се изјашњавају да се са неким дететом не друже зато што је агре-сивно. Међутим, иако су агресивна деца била мање прихваћена у групи углавном су се дружила међусобно и на тај начин имала су узајамних најбољих другова подједнако као и деца која нису агресивна. Истраживања су показала и да су си-леције у многим случајевима биле популарне унутар групе и имали су значајну социјалну моћ (Попадић, 2009: 155).

Да ли ће се дете у некој ситуацији понашати просоцијално, зависи и од дететове способности препознавања и разумевања емоција других. Емоције су главни покретач расположења свакога појединца и његовог односа са другим људима, јер основне елементе социјалне интеракције током живота чине емо-ције. Дакле, препознавањем и разумевањем сопствених емоција и емоционал-них стања других, особе уче обрасце понашања који им онда помажу у одно-сима с другим људима. Способност препознавања и разумевања емоционалних стања других помаже појединцима да разумеју различите социјалне ситуације и омогућује им да се прилагођено понашају у складу с одређеном социјалном ситуацијом.

Katz & McClellan (1999: 16) указују на то да социјална компетенција укључује регулацију емоција, познавање и разумевање друштва као и социјалне вештине, потребне да би се поступало у складу с тим сазнањима. Како би делот-ворно функционисали у друштву и створили пријатељства, деца је потребно по-знавање социјалних знања као што су норме и правила друштва којем појединац припада. Према томе, развијене социјалне компетенције чине један од значајних предуслова остваривања позитивних социјалних односа, а тиме и прихваћености у вршњачкој групи. Чињеница да се социјално понашање па тако и социјалне

компетенције не добијају рођењем него се стичу, омогућује нам да на њих делујемо.

Дететове афективне реакције и интерпретација непосредног социјалног контекста у одређеној мери зависе од дететове когнитивне зрелости и особинама темперамента, а обе су условљене искуствима социјализације којим се дете учи делотворном функционисању у социјалном контексту. Социјализацијом дете усваја различите социјалне вештине чијом делотворном употребом у интеракцији с вршњацима и одраслима постаје социјално компетентно. Развој просоцијалног понашања повезан је с когнитивним и моралним развојем, а посебно с развојем емпатије. Просоцијално понашање се може дефинисати као намерно и вољно понашање које има позитивне последице за другог човека или људе (Staub, 1978., према: Vicari et al., 2000: 842).

Rose-Krasnor (1997: 114) у оквиру свог модела социјалне компетенције под називом “призма социјалне компетенције”, предлаже три нивоа анализе социјалне компетенције који су међусобно у хијерархијској вези. Социјална компетенција је на највишем нивоу дефинисана као ефикасност у социјалним интеракцијама. Појам ефикасност подразумева организовани систем понашања усмерен на остварење краткорочних и дугорочних циљева (Waters & Sroufe, 1983: 82). Дакле, на првом нивоу социјална компетенција представља организовани систем понашања, организовану целину, а не збир специфичних вештина и способности. У односу на социјалне циљеве из развојне перспективе, социјална компетенција је релативна и од њих ће даље зависити да ли ћемо једно понашање проценити као социјално компетентно или не.

Породица је окружење у којем дете проводи највише времена, усваја социјалне и когнитивне вештине, развија ставове, уверења и у којем сваки члан утиче на остале чланове. На развој дечјих социјалних компетенција утичу и две димензије родитељства, прихватање и одбијање. Деца која су прихваћена у породици, изграђују позитиван социјални однос са родитељима. Такав однос утиче позитивно на социјално функционисање и јача социјални развој. С друге стране, родитељско одбијање има негативне последице на социјални развој детета, који се агресивно понашају и показују низак ниво просоцијалног понашања (Klarin 2006: 26)

Дететова личност збир друштвених односа од којих су у почетку најважнији односи у породици, а касније важну улогу имају односи с вршњацима. Одбачена деца показују проблеме у социјализацији као што су: агесија, усамљеност, повученост итд. (Shapiro, 1997., Klarin, 2006: 77). С друге стране, задовољавајући односи с вршњацима „осигуравају контексте за широк распон социјалних подстицаја изазова и учења“ (Katz & McClellan, 1999, 31). Способности које се развијају у односима с вршњацима омогућују ненасилно решавање конфликта. Сарадња, дељење, помагање, поверење, емпатија и подршка међу пријатељима јасно упућују на развој просоцијалног понашања, а тиме и на развој социјално компетентних особа (Katz & McClellan, 1999: 31).

Ајдуковић и Печник (1993: 14) наводе како се вештина конструктивног и ненасилног решавања сукоба темељи на усвајању и међусобном интегрисању

специфичних социјалних вештина, као што су: емпатија и активно слушање. Дакле, разумевање туђих осећања и сагледавање проблема из друге перспективе, омогућава боље разумевање сукобљених страна, а тиме и могућност проналажења ненасилног решења конфликтне ситуације.

Подстицање сарадње у васпитно-образовном процесу, омогућава деци предшколског узраста да на лакши начин усвоје социјалне вештине и укључе се у свакодневни живот. Дете се подучава вештинама укључивања у групу, решавања конфликта, контроле беса и асертивне комуникације.

Као резултат учествовања у сарадничком учењу наводи се позитивнији и толерантнији однос са вршњацима и већа друштвена подршка и социјална компетенција. Дакле, сарадња ствара толеранцију и пријатну климу, док такмичење ствара агресију и напетост. Због тога би код деце требало подстицати ненасилно решавање сукоба. Неагресивни начини изражавања емоција и комуникације с другим особама представљају високо развијене социјалне компетенције док агресивност негативно утиче на односе с вршњацима. С обзиром да су сукоби готово свакодневна животна појава, потребно је децу научити социјалним вештинама за конструктивно решавање сукоба.

Закључна разматрања

Постати социјално компетентна особа значи усвојити просоцијална понашања и одређене вештине које омогућавају разумевање своје околине и делотворно сналажење у свакодневним ситуацијама. Будући да деца и пре поласка у предшколску установу стичу одређен ниво социјалне компетенције, на предшколском узрасту је потребно унапредити исто и омогућити им да стекну нове социјалне вештине. Уколико се социјалне вештине користе на прикладан начин и кад су постигнути кључни циљеви, резултат је социјална компетенција. Није могуће постати социјално компетентан и делотворно функционисати у друштву без правилне употребе усвојених социјалних вештина. Сходно томе, у педагошкој превенцији агресивног понашања, организацију васпитно-образовног процеса у предшколској установи треба усмерити на превентивне и интервентне активности. Предшколска установа може утицати на више нивоа, који подразумева идентификацију, процену, превенцију и друге интервенције када су у питању одступајућа понашања уз добру сарадњу васпитача, стручних сарадника и родитеља (Јурковић, 2009: 329).

Литература

- Ajduković, M. i Pečnik, N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. U R. G. Green i E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, str. 1–40). New York: Academic Press.

- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Essau, C., & Conardt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*, Zagreb: Naklada Slap
- Jurković, J. (2009). Uloga vaspitača u razvoju socijalnih kompetencija i prevencija poremećaja ponašanja djece predškolske dobi, *Норма*, 3, 323-330
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije - uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95–113.
- Klarin, M. (1988). Utjecaj poučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata, *Društvena istraživanja*, Zagreb, 36–37 (4–5), 639–654.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*, Beograd: Institut za psihologiju & UNICEF.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6, 1, 111-135.
- Vicari, S., Snitzer Reilly, J., Pasqualetti, P., Vizzotto, A. & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89, 836–845.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.
- Дедај, М. (2014). Теоријски приступи објашњењу насиља, *Зборник - Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 1, 9-24.
- Дедај, М., Панић, Т., Јоковић, Ј. (2015). Фактори који утичу на појаву агресивног понашања код деце, *Педагошка стварност*, (61) 4, 595-607.

Dr Marta Dedaj

Dr Tanja Panić

Sremska Mitrovica

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AND SOCIAL COMPETENCIES

Abstract

The need for early detection of aggressive behavior factors of preschool children, is gaining more attention. Aggression is usually understood as a lack of social competence. Non-aggressive ways of expressing emotions and communication with other people usually indicate highly developed social skills while aggressiveness

negatively affects the relationship with peers. Development of social competence of children makes one of the important preconditions of achieving positive social relationships, and thus the acceptance in their peer group. We can conclude that the aspect of developing social competencies of children in preschools represents a key change that will lead the educational process in modern society. In the pedagogical prevention of aggressive behavior, organization of educational process in preschool institutions should be directed to prevention and intervention activities.

Key Words: preschool children, aggressive behavior, social competencies

Д-р Марта Дедај, Сремска-Митровица

Д-р Таниа Панић, Сремска-Митровица

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Резюме

Неопходимость раннего наблюдения фактора агрессивного поведения детей дошкольного возраста получает все больше внимания. Агрессивность обычно понимается, как отсутствие социальной компетентности. Неагрессивные способы выражения эмоций и сообщения с другими людьми представляют собой высокоразвитые социальной компетентности, пока агрессивность отрицательно влияет на отношения с ровесниками. Развитие социальных компетентностей детей является одним из важнейших предпосылок для достижения позитивных отношений и, таким образом, принятие в группе ровесников. Можем сделать вывод о том, что аспект развития социальных компетентностей детей в дошкольных учреждениях ключ к изменениям, которые ведут образовательный процесс современному обществу. В педагогическом предотвращении агрессивного поведения, организация образовательного процесса в дошкольном учреждении должна быть направлена на предупредительные активности и активности вмешательства.

Опорные слова: дети дошкольного возраста, агрессивное поведение, социальные компетенции

ПОРОДИЧНА ПЕДАГОГИЈА

Др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

др Марта Дедај

Висока школа струковних студија ВИБЛИД 0553–4569, 62 (2016), 2, р. 372–386.

за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

др Тања Панић

Висока школа струковних студија
за васпитаче и пословне информатичаре-Сирмијум

Сремска Митровица

UDK 316.356.2-055.2

UDK 316.811/.815

Прегледни чланак

Примљен: 10. IV 2016.

УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ПРИПРЕМИ МЛАДИХ ЗА РОДИТЕЉСТВО¹

Резиме

Стварање породице и рађање детета су битна прекретница у животу сваког појединца, и пред сваку личност стављају нове улоге у датом животном циклусу. С обзиром на ову чињеницу, јавља се потреба васпитања за брак, породични живот и одговорно родитељство. Циљ истраживања је утврдити да ли породична интеракција доприноси формирању става младих према родитељству? За истраживање је изабран пригодан узорак од 148 студената друге и треће године Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум из Сремске Митровице. Истраживање је спроведено помоћу технике анкетања. Од инструмената у истраживању је коришћен упитник који је конструисан за потребе овог истраживања. За обраду прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика. На основу добијених резултата истраживања може се закључити да породична интеракција доприноси формирању става младих према родитељству. Родитељи су процењени као узор својој деци, односно испитаницима. Сходно томе, може се очекивати да ће сличан однос имати испитаници када се нађу у родитељској улози.

Кључне речи: породица, млади, родитељство

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” бр. 179036, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

Увод

Породица се сматра најодговорнијом за изграђивање целокупне личности детета. Она припрема дете за самосталан живот, будући брак, породицу и родитељство. С обзиром да се породица заснива на непосредном односу чланова, односи у породици не могу бити тако институционализовани да се улоге обављају безлично и независно од карактеристика и емоционалне ангажованости чланова.

Родитељство укључује бригу, васпитање, пружање помоћи и подршке током социјализације у другим социјалним окружењима. Родитељство је читав низ процеса који се састоје од задатака, улога, правила, комуникација и међуљудских односа које одрасли остварују у контакту са својим дететом. Осећање припадности је основни принцип партиципације, а солидарност и сарадња представљају основу за складно обављање породичних улога и хармоничну организацију породичног живота.

Родитељству је посвећена велика теоријска и истраживачка пажња. Досадашња истраживања указују на то да се васпитни стил као аспект родитељства, већ више деценија посматра као димензионалан конструкт, укључујући димензију контроле и афективну димензију која се односи на емоционално укључивање и прихватање детета од стране родитеља, приступачност, заинтересованост, подржавање.

У истраживањима породица и родитељства наглашава се њихов значај за развој деце и одраслих чланова породичног система. Већина истраживања повезује ауторитативни стил с многим позитивним васпитним резултатима (Милојковић и сар., 1997, 45), као што су: социјална компетенција, независност и самопоштовање, добри односи с вршњацима. Док су топлина и захтевност важни и у предшколској и школској дјечјој доби, у адолесценцији посебно постаје важна трећа димензија, тј. уравнотеженост моћи која се види кроз све веће укључивање деце у заједничко доношење одлука и допуштање изражавања властитог мишљења и става.

Благојевић, М. (1993, 37), указује на то да се концепт одговорног родитељства заснива се на уједначеној важности више сегмената: дружење са децом, њихова емотивна сигурност, брижност, пружање подршке, разумевање, правилно васпитање. Социјална условљеност модела “доброг родитеља” манифестује се кроз различит приоритет и неуједначену учесталост издвојених обележја. С обзиром да се родитељство у значајној мери перципира као емотивна веза родитеља и деце разумљиво је што млади најчешће немају јасно издиференциран став или често не знају да образложе оцене својих родитеља. Млади који још нису родитељи потврђују комплексност функција “доброг родитеља” У њиховим ставовима скоро је уједначена важност дата родитељској љубави, заштитничкој улози и потреби за разумевањем и толеранцијом од стране родитеља. Родитељи уобличавају понашање детета, јер у различитим ситуацијама преносе одређене образце и на њиховој основи дете касније гради своје односе са другима (Гран-

дић, Дедај, 2016, 145). Дакле, припрема младих за родитељство зависи од преноса друштвених вредности са старијих на младе.

1. Припрема за одговорно родитељство

Припрема за породични живот и родитељство почиње у родитељској породици, где се дете прво сусреће са моделом породичних односа. Дакле, представа о породици стиче се спонтано у међусобним односима родитеља. Прихваћени тип односа између мајке и оца служи као модел за понашање деце у комуникацији са околином, као и у третирању супротног пола. Деца и млади лакше прихватају понашање које непосредно доживљавају, него које им се вербално намеће као пожељно.

Према теорији социјалног учења, особа ће се ангажовати за неку активност, уколико перципира да се она може спровести са задовољавајућим исходом. За ово јој је потребно одговарајуће поткрепљење од стране модела-родитеља. Уколико постоји топла и емотивна размена у односу са дететом, ауторитативни однос са дететом, праћење и адекватан надзор активности детета и квалитетна комуникација може се говорити о конструктивном родитељству.

Према начелима културне и индивидуалне педагогије васпитањем је неопходно наслеђене културне вредности пренети на младе, али исто тако је важно младима оставити простор да изграде сопствене системе вредности који ће одговарати како њиховим потребама, тако и захтевима времена у којима живе и одрастају. Развојно подстицајан однос родитеља према адолесценту у овој фази је такав да је нагласак на томе да он постаје све приснији, родитељи омогућавају адолесценту пуно изражавање својих осећања и потреба, негују однос отворености, спремности на заинтересовано слушање и прихватање његових мисли, осећања, дилема, идеја. Смисао је у томе да родитељи потврђују да адолесцент поседује сопствена осећања, дилеме, проблеме, унутрашњи свет и да то прихватају и подржавају.

Према Грандићу (2007, 220), циљеви савременог родитељства су:

- Укључивање детета у шири интерперсонални екосистем, у заједницу и друштво. Родитељи морају дете социјализовати, а не подизати за себе. Деца морају да се оспособе да напусте родитеље и створе властиту породицу.
- Укључивање детета у интерперсоналану циркуланост уже и шире заједнице. Циљ је да се дете оспособи за дијалог, споразум, разумевање и међусобно поштовање других.
- Васпитање детета за квалитетне интерперсоналне односе у друштвеној заједници. Први модел међуљудских односа за дете је родитељ.
- Учење детета квалитетној интерперсоналној комуникацији. Родитељи морају да науче дете да комуницира са другима, да раде на ширењу комуникацијских потенцијала свог детета.

- Учење детета интерперсоналном прилагођавању. Један од основних циљева је да дете постане активно, да буде користан члан заједнице и да научи међусобно прилагођавање са другима.

1.1. Животни циклус породице

Путања коју породица опише на свом животном путу има кружан облик и означава се као животни циклус породице (Голднер-Вуков, 1988, 46). Животни циклус породице започиње стварањем брака као самосталне јединице. Након тога следи серија развојних нивоа све док се породица поново не сведе на првобитни брачни пар.

Табела бр. 1 Породични циклус и развојни задаци

Породични циклуси	Развојни задаци
1. Заснивање породице	<ul style="list-style-type: none"> • Партнери уче да живе заједно • Усаглашавање образаца донетих из породице • Изграђивање граница брачног субсистема • Одређивање индивидуалних граница у оквиру брачне дијаде • Дефинисање улога и подела обавеза • Успостављање правила породичног/брачног функционисања • Сексуално прилагођавање и планирање потомства • Успостављање основних модела комуникације
2. Породице са малим дететом	<ul style="list-style-type: none"> • Структурисање родитељских улога • Преузимање родитељске одговорности • Расподела моћи и родитељског ауторитета • Прихватање повећаних обавеза • Психосоцијална подршка интензивном развоју детета • Реорганизовање обавеза у породици с обзиром на ове потребе
3. Породица са школским дететом	<ul style="list-style-type: none"> • Прилагођавање породице на школску средину • Прихватање преношења васпитних функција на институције друштва (школу) • Отварање простора за утицај вршњачких група • Увођење нових правила комуникације

4. Породице са адолесцентима	<ul style="list-style-type: none"> • Превазилажење проблема генерацијских разлика • Укључивање нових елемената вредносног система младих • Увођење нових правила понашања • Преиспитивање родитељског ауторитета • Подршка аутономији младих
5. Породицу коју напуштају деца	<ul style="list-style-type: none"> • Преиспитивање брачне релације • Превазилажење развојне кризе • Успостављање равноправности у моћи и ауторитету са одраслом децом
6. Породице која стари	<ul style="list-style-type: none"> • Припрема чланова породице за смрт остарелих чланова породице • Солидарност са остарелим члановима

Развојне фазе постављају пред породицу захтеве у смислу промене и прилагођавања породичне структуре и организације у односу на потребе породице. Развојне фазе у животном циклусу породице су најбољи тест способности породице да се прилагођава евентуалним захтевима. Фазу породице са адолесцентом одликује повећана флексибилност родитеља у односу на све већу независност деце. При свему томе родитељи задржавају свој ауторитет који треба да деле оба родитеља и да имају највише место у породичној хијерархији. Доследност не треба да буде ригидна, али се правила које родитељи стварају морају поштовати, при томе врше се стални преговори око нових потреба деце, и потребе су у скалду са све већим осамостаљивањем и слободама које иницирају млади чланови породице. Период младалаштва још је израженији у потреби стварања и одржавања сопствених различитости код младог човека. Адолесцент стиче свој сексуални идентитет и прави планове за своју будућност. У свему томе тражи пуно самосталности, али у породици која парти, даје подршку и усмерава.

Дакле, родитељство представља пружање помоћи одрасле особе детету да се развије у одраслу и зрелу особу, који ће му омогућити што успешнији и лакши прелазак из детињства у одраслост. Сама представа о родитељству се стиче више спонтано у контексту међусобних односа родитеља, него формално. Од тога какав је међусобни однос између родитеља и како се родитељи односе према деци зависиће дететов однос према другима и његова припрема за родитељство и породицу.

2. Методолошки оквир

Овим истраживањем желимо да сазнамо да ли млади, кроз породичну интеракцију и односе са родитељима уче и припремају се за улогу родитеља која их чека у будућности. Проблем истраживања гласи: *Да ли је породица односно интеракција у породици фактор припреме младих за родитељство?*

У складу са наведеним проблемом истраживања, а на основу његових битних садржаја и њихове интеракције, утврђени су циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања је: *утврдити да ли породична интеракција доприноси формирању става младих према родитељству?*

Овако постављен циљ истраживања операционализовали смо кроз следеће истраживачке задатке:

1. Испитати да ли у примарној породици испитаника постоји равноправност полова њихових родитеља.
2. Испитати доживљај испитаника о квалитету комуникације са родитељима.
3. Испитати да ли млади доживљавају своје родитеље као узор за њихово будући брак и родитељство.

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

(X) Породица-породична интеракција утиче на припрему младих за одговорно родитељство.

Посебне хипотезе:

X1 У примарној породици испитаника постоји равноправност полова њихових родитеља.

X2 Постоји квалитетна комуникација младих са родитељима.

X3 Родитељи јесу узор младама за будуће родитељство и партнерску улогу.

Истраживање је спроведено помоћу технике анкетирања. Од инструмента у истраживању је коришћен упитник који је конструисан за потребе овог истраживања. Упитник садржи 13 питања затвореног типа, који дају могућност избора понуђених одговора који се односе на испитивање равноправност полова у примарној породици испитаника – 3 питања, квалитета комуникације између и младих – 4 питања, затим на испитивање родитељског утицаја на младе – 4 питања и очекивања младих у вези са улогом родитеља коју ће у будућности обављати - 2 питања. Испитивање је било анонимно.

За истраживање је изабран пригодан узорак од 148 студената друге и треће године Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум из Сремске Митровице. Сви испитаници су били женског пола. Истраживање и прикупљање података је обављено у марту 2015. године.

Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS 21.0. и приказани су дескриптивни показатељи (фреквенције и проценат) који су употребљени при интерпретацији података и извођењу закључка.

3. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Полазећи од циља и задатака нашег рада, а с обзиром на резултате добијене путем анкете анализирали смо одговоре на питања која смо поставили у анкетном листу, као и добијене резултате. Анализом података сазнали смо у којој мери породица и односи у породици утиче на припрему младих за родитељство.

Да би се добио одговор на први задатак постављен нацртом истраживања, анализирани су подаци који су добијени на прва три питања која су постављена испитаницима (Табела 1. 2. 3.).

У табели 1., су приказани одговори испитаника на питање да ли у њиховој примарној породици постоји јасно утврђена подела послова условљена полом.

Табела 1. У вашој породици постоји утврђена подела послова

Одговор	Ф	%
Да	25	16.9
Понекад	53	35.8
Не постоји	70	47.3
Укупно	148	100

У истраживању подела посла у кући као варијабла је најчешће дихотомно представљена као *традиционална* (мушки-женски послови, преминација активности у кући у корист девојака) и *егалитарна* (савремена, подједнако оптерећење на оба родитеља). Подела посла у кући и разматрање стереотипа везаних за улоге оца и мајке показало се веома значајним за разумевање динамике породичних односа.

Табела 2. Сматрате ли да послови у породици треба да буду подељени на “мушке” и “женске”

Одговор	Ф	%
Да	4	2.7
Делимично	67	45.3
Не постоји	77	52
Укупно	148	100

Један од највише истраживаних аспеката друштвеног утицаја на живот породице је утицај на дефинисање породичних улога. Традиционална друштва, попут нашег, подржавају јасну сегрегацију мушких и женских улога, па тако и полно одређених улога у породици. Вредности везане за улоге у породици, више су пута у нашој литератури обрађиване и углавном говоре о подређеном статусу жене, чија се улога везу је за материнство, дом, породицу и бригу о свим њеним

члановима. Улоге мушкарца су окарактерисане већим нивоом индивидуализма, самоактуализације и доминације. И унутар породице улога оца има конотацију улоге моћнијег и у односу на децу, али и у односу на другог родитеља.

Табела 3. У вашој породици ко има „последњу реч” у доношењу важних одлука

Одговор	Ф	%
Отац	16	10.8
Мајка	10	6.8
Подједнако	122	82.4
Укупно	148	100

На основу приказаних резултата истраживања може се закључити да испитаници потичу из примарних породица у којима у највећем проценту не постоји или се понекад јавља подела послова условљена полом, као и да не постоји или да делимично постоји подела мушких и женских послова, и да се важне одлуке доносе заједнички уз договор оба родитеља.

Комуникација и односи који се успостављају између родитеља и деце утичу на дететов укупан развој. Без добре и отворене породичне интеракције немогуће је створити позитивну породичну атмосферу неопходну не само за квалитетну припрему младих за родитељство, него за целокупан развој личности. Сходно томе, следећи задатак је био да се стекне увид у доживљај испитаника о квалитету комуникације коју они остварују са њиховим родитељима, у том циљу су анализирани подаци који су приказани у табелама 4. 5. 6. и 7.

Табела 4. Како би сте описали квалитет комуникације са родитељима

Одговор	Ф	%
Да, о свему разговарамо	44	29.6
Постоје теме о којима не причамо	75	50.7
Не, ретко комуницирам да родитељима	29	19.6
Укупно	148	100

Табела 5. *Сматрате ли да родитељима можете саопштити сваки проблем*

Одговор	Ф	%
Да, саопштавам баш сваки проблем	46	31.1
Саопштавам им само неке од свијих проблема	84	56.8
Не, моји проблем су мој ствар	18	12.2
Укупно	148	100

Табела 6. *Сматрате ли да вас родитељи разумеју*

Одговор	Ф	%
Да, у потпуности	60	40.5
Понекад ме разумеју	76	51.4
Не, тешко им је да разумеју моје поступке	12	8.1
Укупно	148	100

Табела 7. *Са ким чешиће и отвореније разговарате*

Одговор	Ф	%
Са оцем	36	24.3
Са мајком	67	45.3
Другом/другарицом	22	14.9
Неким другим	23	15.5
Укупно	148	100

На основу података који су добијени овим истраживањем, може се извести закључак да нешто мање од 20% испитаника процењује да ретко комуницира са својим родитељима (табела 4.). Иако је овај проценат чак 1/5 узорка, неопходно је да се узме у обзир и податак да су испитаници у раном одраслом добу и на путу осамостаљивања, те је охрабрујући податак да зачајно већи број њих и даље има доживљај адекватне комуникације са родитељима.

Дистанцирање од родитеља у решавању својих проблема (табела 5.) такође наводи мањи проценат испитаника, док око 88% испитаника укључује своје родитеље у потпуности или делимично у значајна питања и проблеме у свом животу. Из табеле 6. може да се уочи да преко 90% испитаника сматра да родитељи могу у потпуности или делимично да пруже разумевање. С обзиром на животну доба, као и разлике условљене разликом у годинама, начином савременог одрастања као и његовим изазовима, ово је значајан податак, јер указује на обо-

страну толерантност и деце и родитеља. Највећи проценат испитаника истиче да има најотворенију комуникацију са мајком 45% (табела 7.), с обзиром на то да је узорак испитаника полно хомоген и да су сви испитаници женског пола, ови резултати су очекивани. Податак да је биран пријатељ или неко други, најчешће емотивни партнер такође је очекиван за узраст испитаника. Оно што је делимично неочекивано је да скоро 1/4 узорка наводи да им је најбољи саговорник отац, као родитељ супротног пола. Ово иде у прилог првом постављеном задатку, а то је да се брише граница међу улогама које су условљене полом.

Наредни задатк је био да се стекне увид да ли су родитељи узор испитаницима и да ли утичу на њихово формирање става који се односи на њихове будуће улоге партнера и родитеља. Резултати су приказани у табелама 8. 9. 10. и 11.

Табела 8. Постоји ли код вас изграђено поверење у ваше родитеље

Одговор	ф	%
Имам поверење у своје родитеље	67	45.3
Нисам сигуран-на	70	47.3
Немам поверења у своје родитеље	11	7.4
Укупно	148	100

Табела 9. Мислите да ћете бити исти као ваши родитељи

Одговор	ф	%
Да, волео-ла бих да будем као моји родитељи	69	46.6
Нисам сигуран-на	60	40.5
Не желим да будем као моји родитељи	19	12.8
Укупно	148	100

Табела 10. Мислите да ћете разумети своје дете боље него што су вас, ваши родитељи

Одговор	ф	%
Да, сигуран-на сам да ћу их боље разумети	50	33.8
Нисам сигуран-на	69	46.6
Нећу ништа боље разумети	29	19.6
Укупно	148	100

Табела 11. У коликој мери вам родитељи сугеришу слику “ идеалног ” партнета

Одговор	Ф	%
Према родитељским критеријумима бирам партнера	13	8.8
Уважавам нека њихова мишљења	54	36.5
Не, имам свој критеријум и родитељи се не мешају	81	54.7
Укупно	148	100

Анализирањем одговора испитаника, може се видети у претходно датим табелама да између преко 90% испитаника има поверење у своје родитеље (табела 8), да 46% узорка има директне узорке у својим родитељима, код око 40% узорка нема јасан став по овом питању (табела 9). Испитаници сматрају, да када се они нађу у улози родитеља, да ће превазићи своје родитеље у тој улози (око 33%), а око 20% њих сматра да ће бити на истом нивоу у захтевима које подразумева родитељска улога (табела 10). Ово иде у прилог томе да више од половине испитаног узорка, промишља о својој будућој улози у којој ће се наћи као родитељи. Иако су им у значајној мери родитељи узорци, испитаници се делимично ослањају на ставове својих родитеља при избору партнера (око 36%), док се половина узорка изјашњава да имају сопствене критеријуме и да се родитељи не мешају и не питају при избору (табела 11).

Родитељство је појам који се односи на читав низ процеса који се састоје од задатака, улога, правила, комуникација и међуљудских односа које одрасли остварују у контакту са својим дететом. Истраживања потврђују да млади прихватају ставове родитеља у погледу њихове припреме за брак, али сматрају да су вредности које им породица васпитањем преноси неприхватљивије са становишта захтева који се постављају и систем вредности који млади граде у савременом друштву (Михић, 2007, 53).

Као потреба истраживања наметнуло се и то да се сагледају ставови испитаника о доживљају и перцепцији будућности, везаних за заснивање брака и процене родитељских компетенција испитаника. Резултати су дати у табелама 12 и 13

Табела 12. Са колико година желите да оснујете брак и породицу

Одговор	Ф	%
22-24 године	34	23
25-29 година	53	35.8
30-34 године	61	41.2
Укупно	148	100

Табела 13. Сматрате ли да ћете бити добар и одговоран родитељ

Одговор	Ф	%
Да, сигуран-на сам у то	65	43,9
Трудићу се	77	52
Не, бојим се да нећу бити	6	4,1
Укупно	148	100

Већина испитаника, њих преко 70%, сматра да су пожељне године за заснивање породице узраст од 25 година па на даље. Значајан проценат од тога, чак 40% узорка је за опцију да се брак пролонгира после 30. Ово, с обзиром на пол испитаница које чине целокупан узорак и оптималан период рађања код жена, може да буде забрињавајућ податак (табела 12.). Међутим, оно што охрабрује, нарочито у савременом друштву када је дошло до пада вредности и значаја и породице и родитељства, је податак да 95% узорка сматра да ће бити одговоран родитељ или да ће се трудити да то постане (табела 12.) Значајно је управо то што њихова размишљања позитивна и иду у смеру остваривања родитељске улоге.

Мотивација за родитељство може се посматрати из угла личне родитељске мотивације и из угла друштвеног контекста који намеће репродуктивну и васпитну функцију савременој породици. Можемо констатовати да је родитељство је веома комплексно схваћен појам он укључује две особе, које су у исто време партнери и савезници у васпитању своје деце. Међутим, оба родитеља у нову породицу ступају са различитим искуствима из својих примарних породица. Истраживања препознају велики број фактора који могу утицати на родитељско разумевање и квалитет односа са дететом. Оно што је заједничко за све моделе детерминанти квалитетног родитељства, је да прихватају идеју о вишеструкој условљености квалитета односа родитељ-дете (Михић, 2007, 35).

4. Закључна разматрања и педагошке импликације

Родитељство је сложена активност која укључује бројна специфична понашања што појединачно и заједно утиче на децу и младе. У разматрању односа родитеља и деце, веома је значајно питање припреме младих за одговорно родитељство.

Истраживање приказано у овом раду имало је за циљ да утврдимо у којој мери породица и односи у породици утичу на припрему младих за одговорно родитељство. Из тог разлога нам је било важно да утврдимо квалитет породичне интеракције. Прво смо испитивали квалитет односа родитеља међусобно и родитеља и деце и њихове комуникације, затим смо покушали да утврдимо да ли се млади идентификују са својим родитељима у области родитељства, да ли су им родитељи узорци за будуће родитељство и колико млади прихватају родитељске вредности, ставове и погледе о родитељству.

На основу добијених резултата истраживања може се закључити да у породицама не постоји или се ретко јавља подела улога условљених полом, што указује на податак да таква породица подједнако вреднује и чланове мушког и женског пола тј. негује се равноправност и толеранција. Ово значајно утиче на самопоштовање нарочито деце женског пола, даљим током истраживања је утврђено да су испитаници задовољни комуникацијом који у свом развојним периоду остварују са својим родитељима и да им родитељи још увек представљају сигурну базу за суочавање са животним проблемима. На основу овога може се очекивати да ће овако процењени квалитетни односи трансгенерацијским преносом бити заступљени у релацији испитаника са њиховим будућим потомством. Родитељи су процењени као узор својој деци, односно испитаницима. Сходно томе, може се очекивати да ће сличан однос имати положај имати испитаници када се нађу у родитељској улози.

Родитељство је одређено као сложена улога која носи велику одговорност и развија се у контексту развоја детета, родитеља и породице и целокупног друштва. Та припрема се одвија кроз међусобни однос родитеља, кроз комуникацију родитеља и младих, разговор о браку, породици, родитељству. Породица у јединству са осталим факторима, треба да припреми младе за родитељство. Основни услов за успех у томе јесте стварање повољне породичне атмосфере у којој ће се млади свесно и несвесно, плански и стихијски припремати за родитељство и изграђивати своје ставове према њима.

Породична андрагогија, која се бави васпитањем и образовањем одраслих за живот у породици, налази у овим оквирима свој специфичан научни интерес из два разлога: прво, она истражује феномен родитељства као значајну димензију остваривања одрасле личности, функцију, улогу и задатак које одрастао треба да оствари и друго, истражује могућности образовања као средства које у овом процесу учествује припремајући га, иницирајући, усмеравајући, коригујући - с циљем да се развије и унапреди родитељска компетентност.

Литература

- Благојевић, М. (1993). Млади и родитељство: ка дезидеологизацији родитељства (I), Социологија, 3, 37-45
- Бодрoшки-Спарису, Б. (2006). Сличности и разлике у васпитним поступцима очева и мајки према деци истог пола, у: Каменов, Е. (ур.) Европске димензије реформе система образовања и васпитања, 474-479.
- Голднер-Вуков, М. (1988). Породица у кризи, Београд- Загреб: Медицинска књига.
- Гордон, Т. (1997). Умеће родитељства, Београд: Креативни центар
- Грандић, Р. (1997). Породична педагогија, Нови Сад: Издање аутора
- Грандић, Р. (2007). Прилози породичној педагогији, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине

- Грандић, Р., Дедај, М. (2016). Структура породице као фактор успеха ученика у школи, Педагошка стварност, (62) 1, 142-157.
- Ерцег, В., Мандић, П. (1987). Односи међу половима и родитељство, Сарајево: Светлост
- Јанковић, Ј. (1995). Теоријска промишљања о обитељи, Друштвена истраживања, 4-5, 433-449,
- Каменарац, О. (2006). Структура породице као фактор формирања мишљења младих о браку и темељима успешног брака, Педагошка стварност, 9-10, 802-821
- Капор-Стануловић, Н. (1985). Психологија родитељства, Београд: Нолит
- Лонго, И. (2001). Родитељство се може учити, Загреб: Алинеа.
- Марјановић, А. (1987). Дете као партнер у свету одраслих, *Предшколско дете*, 1-4, 171-173.
- Милојковић, М., Срна, Ј., Мићовић, Р. (1997). Породична терапија, Београд: Центар за брак и породицу.
- Михић, И. (2007). *Родитељство у породицама са адолесцентом: фактори квалитета*. Београд: ЗЗУНС.
- Муратбеговић, Х. (1970). Приручник за педагошко образовање родитеља и васпитање омладине за живот, Сарајево: ЗЗУНС .
- Поткоњак, Н., Шимлеша, П. (1989): Педагошка енциклопедија 2, Београд, ЗЗУНС.
- Чудина-Обрадовић, М. (2002). Потпора родитељству: изазови и могућности, *Ревија социјалне политике*, 1, 45-68

Dr Radovan Grandić

Novi Sad

Dr Marta Dedaj

Dr Tanja Panić

Sremska Mitrovica

THE ROLE OF THE FAMILY IN PREPARING YOUNG PEOPLE FOR PARENTHOOD

Abstract

Creating a family and the birth of a child are important milestones in the life of every individual, which puts a new role before every person in a given life cycle. Due to this fact, there is a need for marriage education, family life and responsible parenthood. The aim of the research is to determine whether family interaction contributes to the formation of youths' attitude towards parenting? A convenience sample was selected for the study, consisting of 148 students of the second and third year of

the High College of Vocational Studies for Preschool Teachers and Business Informatics - Sirmium from Sremska Mitrovica. The survey was conducted using survey techniques. Instrument used in the research questionnaire was designed for this study. For the processing of the collected data descriptive statistics was used. Based on the obtained results, it can be concluded that family interaction contributes to the formation of youths' attitude towards parenting. Parents are perceived as role models by their children, or subjects. Accordingly, it can be expected that the respondents will have a similar patterns of behaviour once they become parents.

Key words: family, youth, parenthood

Д-р Радован Грандич, Нови Сад
д-р Марта Дедай, Сремска-Митровица
д-р Таниа Панич, Сремска-Митровица

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖИ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

Резюме

Создание семьи и рождение ребенка представляют значительную веху в жизни каждого человека и кладут перед каждой личностью новые роли в жизненном цикле. Смотри на этот факт, происходит необходимость воспитания к браку, семейной жизни и к ответственности за воспитание детей. Цель исследования: установить делает ли семейное взаимодействие вклад на сформирование отношения молодежи к воспитанию детей. В опросе приняли участие 148 студентов 2ого и 3его курса Среднего специального образования для воспитателей и деловых программистов – Сирмий, в Сремской-Митровици. В опросе использована техника интервьюирования. Инструмент исследования – опрос, создан для потребности исследование. Для обработки данных использована описательная статистика. Результаты опроса указывают на то, что семейное взаимодействие делает вклад на сформирование отношения молодежи к воспитанию детей. Родители были оценены как модель для своих детей, респондентов. Следовательно, возможно рассчитывать, что у респондентов будет аналогичное соотношение к воспитанию своих детей.

Опорные слова: семья, молодежь, воспитание детей

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

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

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

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

Позиви на литературу – референце

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙТЕВТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляне рада

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

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

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

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522