

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LX Број 1. стр. 1-188 2011.

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LX No. 1. p. 1-188 2011.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Павел Згага, Словенија
др Драгица Тривић
др Илке Паршман, Немачка
др Снежана Маринковић
др Росица Александрова Пенкова,
Бугарска
др Наташа Матовић
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
др Гордана Николић
мр Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК
др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци
За енглески језик др Анђелка Игњачевић
За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача:
Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D
Pavel Zgaga, Ph.D, Slovenia
Dragica Trivić, Ph.D
Ilke Parchmann, Ph.D, Germany
Snežana Marinković, Ph.D
Rossitsa Aleksandrova, Penkova, Ph.D,
Bulgaria
Nataša Matović, Ph.D
Emina Hebib, Ph.D
Iskra Maksimović, Ph.D
Gordana Nikolić, Ph.D
Saša Dubljanin, M.A.

EDITOR-IN-CHIEF
Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović
Translators:
Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)
Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)
Secretary
Milena Đokić
Design and typeset:
Predrag Vučinić
For the publisher:
Biljana Radosavljević
Printing: VIDGRAF, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LX

Број 1. стр. 1-188

2011.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Маринко Lazzarich, Злата Томљеновић: Могућност употребе стрипа у развоју комуникацијске компетенције</i>	5
<i>Данијела Ђоровић, Милица Мирић: Језичке потребе студената нефилолошке оријентације сагледане кроз искуства наставника стручних предмета</i>	23
<i>Дара Дамљановић: Ставови и представе о Русији у језичкој свести студената хуманистичких наука</i>	36
<i>Ана Ђокић-Остојић Др Јелена Станисављевић: Утицај теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања у области еколошког образовања</i>	47
<i>Саша Дубљанин: Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?</i>	58

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Емина Хебиб, Вера Спасеновић: Значај разгранате структуре школских активности</i>	65
<i>Марија Ђорђевић, Бојана Димитријевић, Јелисавета Тодоровић: Димензије личности адолесцената и склоност ка злоупотреби алкохола</i>	81
<i>Марија Јелић: Успех у школи и решавање међусобних конфликта ученика</i> .	100
<i>Далиборка Р. Поповић: Међузависност деловања породице и школе у превенцији насиља међу децом</i>	116

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Нада Половина: Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју</i>	130
<i>Милица Глигоровић, Марина Радић Шестић: Однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола код деце са специфичним сметњама у учењу</i>	145

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Исидора Кораћ: Међуљудски односи у школи и задовољство наставника послом</i>	157
---	-----

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

<i>Милосав Петровић: Идеје о слободној школи и васпитању у делима Лава Николајевича Толстоја</i>	170
--	-----

ПРИКАЗИ

<i>Јелена Максимовић: Предшколски програми у Србији</i>	179
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	183

Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LX	No. 1. p. 1-188	2011.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

<i>Маринко Lazzarich, Злата Томљеновић: The Possibilities of Using Comic Strips for Developing Communication Competence.....</i>	5
<i>Danijela Đorović, Milica Mirić: Linguistic Needs of Students of Non-Philological Orientation Viewed through Subject Teachers' Experiences.....</i>	23
<i>Dara Damljanović: Attitudes and Image of Russia among Students of Humanities.....</i>	36
<i>Ана Ђокић-Остојић Јелена Станисављевић, PhD: Effects of Biology Field-Trip Lessons on Durability and Quality of Acquired Knowledge in Environmental Education.....</i>	47
<i>Saša Dubljanin: Teacher's Function & Learner's Function – Is the Division Sustainable?.....</i>	58

EDUCATIONAL ISSUES

<i>Emina Hebib, Vera Spasenović: The Importance of Extended Structure of School Activities.....</i>	65
<i>Marija Đorđević, Bojana Dimitrijević, Jelisaveta Todorović: Adolescent Personality Traits and Tendency to Alcohol Abuse.....</i>	81
<i>Marija Jelić: Academic Attainment and Peer Conflict.....</i>	100
<i>Daliborka R. Popović: Interdependence of Family and School Activities in Prevention of Violence among Children.....</i>	116

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Nada Polovina: Inclusion from the Perspective of Parents of Children with Special Needs.....</i>	130
<i>Milica Gligorović, Marina Radić Šestić: The Relationship between the Level of Development of Abilities for Successful Acquisition of Academic Skills and Sex of Children with Specific Learning Difficulties.....</i>	145

TEACHERS AND ASSOCIATES IN EDUCATION

<i>Isidora Korać: Interpersonal Relations in School and Teachers' Satisfaction with Work.....</i>	157
---	-----

PEDAGOGICAL SCHOOLS AND IDEAS

<i>Milosav Petrović: Ideas of Free School and Education in Works by Lev Nikolaevich Tolstoy.....</i>	170
--	-----

REVIEWS

<i>Jelena Maksimović: Preschool Curricula in Serbia.....</i>	179
<i>Notes for contributors.....</i>	185

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LX

Номер 1. стр. 1-188

2011.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

<i>Маринко Лаззарич, Злата Томленович: Роль комикса в формировании коммуникативной компетенции</i>	5
<i>Даниела Джёрлович, Милица Мирич: Языковые потребности студентов нефилологического профиля из угла преподавателей-предметников</i>	23
<i>Дара Дамлянович: Образ России в языковом сознании студентов гуманитарных наук</i>	36
<i>Анна Джёкич-Остоич, Елена Станисавлевич: Влияние наглядного обучения биологии на прочность и качество приобретенных знаний в области экологического образования</i>	47
<i>Саша Дублянин: Роль преподавателя и роль ученика - сохранимо ли такое деление?</i>	58

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Эмина Хебиб, Вера Спасенович: Значение разветвленности структуры школьных активностей</i>	65
<i>Мария Джёрджевич, Бояна Димитриевич, Елисавета Тодорович: Составляющие личности подростка и склонность к злоупотреблению алкоголем</i>	81
<i>Мария Елич: Успеваемость в школе и решение конфликтов между учащимся</i>	100
<i>Далиборка Попович: Взаимозависимость мероприятий семьи и школы в предупреждении насилия среди детей</i>	116

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМ

<i>Нада Половина: Инклюзия с точки зрения родителей детей с задержкой в развитии</i>	130
<i>Милица Глигорович, Марина Радич-Шестич: Связь уровня развитости способностей необходимых для успешного усвоения академических умений и пола у детей с особыми трудностями в учении</i>	145

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СОТРУДНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Исидора Корач: Межличностные отношения в школе и удовлетворенность преподавателей работой</i>	157
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

<i>Мирослав Петрович: Идеи о свободной школе и воспитании в трудах Льва Николаевича Толстого</i>	170
--	-----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Елена Максимович: Дошкольные программы в Сербии</i>	179
<i>Рекомендация авторам</i>	187

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Marinko Lazzarich¹

Злата Томљеновић

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци
Хрватска

UDK 371.3::82]:741.5; 37.036-057.874

ID 181661708

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 31. VII 2010.

МОГУЋНОСТ УПОТРЕБЕ СТРИПА У РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Комуникација сликом може увелико помоћи дјетету у владавању апстракт слова, олакшавајући учитељима задаћу описмењавања ученика млађих разреда основне школе. Будући да је слика одиграла значајну улогу у еволуцијском процесу људске врсте, корелација између ликовне културе и књижевности оспособљава дијете за квалитетнију комуникацију са свијетом који га окружује. Испитивање проведено у ријечким основним школама потврђује тезу да ученици разредне наставе дају предност стрипу пред школском лектиром, што отвара нове могућности у приступу интерпретацији књижевног текста. У настави медијске културе стрип је примјењив у различитим типовима и различитим фазама сата књижевности у млађим разредима основне школе. Аутори текста промишљају о корелацији блиских умјетничких подручја те о потицајним могућностима употребе стрипа у функцији естетске комуникације с књижевним текстом.

Кључне речи: корелација ликовне умјетности и књижевности, рани дискурс, стрип

THE POSSIBILITIES OF USING COMIC STRIPS FOR DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCE

Abstract *Communication through images can to a great extent help the child learn alphabet and, at the same time, facilitate the teacher's efforts in teaching literacy to junior elementary school students. Since image has played a significant role in the process of evolution of human race, the correlation between art and literature enables the child to develop better communication with the world that surrounds them. The research, conducted in elementary schools in Rijeka, Croatia, confirmed the hypothesis that junior elementary school students prefer comic strips to obligatory literature, which opens new possibilities in the approach to interpretation of a literary text to junior students. The authors consider the correlation between close art areas and stimulating possibilities of comic strip use in the function of aesthetic communication with a literary text.*

Keywords: art and literature correlation, early discourse, comic strip.

¹ mlazzari@inet.hr

РОЛЬ КОМИКСА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Резюме *Использование чертежа и картины помогает ребенку легче осовить буквы, а учителю облегчает работу при освоении учащимся начальной школы орфографических норм. Поскольку чертеж и картина сыграли важную роль в эволюционном развитии человека, то корреляция между изобразительным искусством и литературой может обеспечить более качественную коммуникацию ребенка и окружающей среды. Исследование, проведенное в начальных школах города Риека, показывает что ученикам больше нравится комикс, нежели чтение, что открывает новые возможности в подходе к интерпретации литературного текста. В обучении медийной культуре в начальной школе, комикс можно использовать на уроках различного типа, и на разных этапах урока литературы. Авторами данной работы рассматриваются возможности корреляции между близкими художественными областями, а также и использование комикса как средства для понимания эстетики литературного произведения.*

Ключевые слова: *корреляция изобразительного искусства и литературы, ранний дискурс, комикс.*

Увод

Због положаја књиге у данашњем свијету компјуторизиране стварности проблемом литерарне комуникације у настави књижевности заинтригирани су методичари, наставници матерњег језика, али и родитељи који све теже налазе мотивирајуће начине да своју дјецу потакну на читање лектире. Литерарна је комуникација веома осјетљиво подручје јер је ријеч о индивидуалном процесу остварења естетскога чина у сусрету с умјетничким текстом. „У истинском књижевно-умјетничком одгоју и образовању тај чин има средишње мјесто и есенцијалну одгојну вриједност.“² Интерпретирајући књижевноумјетничко дјело наставник не смије занемарити ученикове интересе, његово искуство и доживљајни свијет. Интеракција између читатеља и књижевнога дјела главна је преокупација методике књижевног одгоја и образовања у разредној настави јер је усмјерена на литерарну комуникацију дјетета које тек постаје читатељ. Методичари-зnanственици имају сложену задаћу састављања курикулума и структурирања методичког инструментарија који младога читатеља уведе у комуникацију са школским корпусом књижевних текстова. Литерарни интереси необично су важни за дјететово спознавање свијета, а како су они у том узрасту веома изражени, ваљало би их искористити као снажно мотивацијско средство у прихваћању дјела

² Л. Вероника Банаш, Естетска комуникација с књижевноумјетничким текстом, Загреб, 1991, стр. 5

из лијепе књижевности.³ Текст и реципијент нису два одвојена *објекта*, већ равноправни *субјекти* у дијалогу, из чега произлази да атмосферу у наставној комуникацијској ситуацији треба прилагодити естетскоме процесу доживљавања и спознавања. Како је ријеч је о сложеном проблему, посебно у времену доминације моћних информатичких медија, сувремена методика наставе књижевности налази се пред изазовом (ре)структурирања литерарне комуникације, са циљем да књига не изгуби у потпуности битку с интернетом. Један од адута у борби с виртуалним супарником могао би бити и стрип, моћна мора многих учитеља и одгајатеља тијekom повијести нашег школства.

Мада су стрипови под клупом симбол одрастања и ученички бунт против школских канона, противници стрипа критизирају ескапистички карактер литературе која омогућује дјетету негативну идентификацију, занемарујући чињеницу да је читање стрипа сложен семиотички процес. Поклонници стрипа напросто упражњују своју „глад за причом“, због чега стрип није антоним књижевноме дјелу – књигољупце и читаче стрипова повезује љубав према причи. Називали га „умјетношћу“ синтезе (Зимонић) или „књижевношћу на ликовним стероидима“ (Кривац), стрип је сложени семиотички сустав који уз вербални језик садржи и визуалну компоненту, остварену иконичким знаковима – цртежима. Иако у експанзији интерфејса полако губи своју некадашњу моћ, стрип и даље дијели судбину популарних текстова: школа је резервирана према дискурсу стрипа унаточ чињеници „да управо унутар тог медија настаје прва права и суставна лектира“ већине основношколаца, као и да се таква пракса (успркос свему!) углавном наставља тијekom каснијег образовања⁴. Унаточ врхунским умјетничким остварењима и настојању да се прихвати као равноправан медиј умјетничког израза, стрип се још увијек тешко ослобађа етикете површног средства за масовну забаву. Страх од негативног утјецаја стрипа донекле је и оправдан, будући да се на продајним мјестима углавном нуде примјерци упитне естетске квалитете па дјеца од најраније доби конзумирају површне садржаје занемарујући остале активности. Међутим, као и у осталим умјетничким врстама, и у графичком се издаваштву могу појавити квалитетни и мање квалитетни радови о којима се може критички расправљати. Спознаја о дјечјој привржености стрипу као да не допире до састављача наставних програма. Не крије ли се у негативним критикама стрипа немогућност креативног промишљања о његовом едуколошком потенцијалу? Етикетирањем стрипа шундом занемарују се његове бројне могућности у наставном

³ Проблемом литерарне комуникације и поетским интересима ученика млађих разреда основне школе бави се Габријела Шабић у својој књизи Лирска поезија у разредној настави.

⁴ Г. Танацковић Фалетар, Стрип као наставно средство и обвезна лектира – бласфемиа или неискориштена могућност?, Осиек, 2007, стр. 14.

подручју друштвених и хуманистичких знаности. Одређена пасивност у надвладавању застарјелих наставних стратегија и облика рада препрека су прилагодби новим образовним трендовима које диктирају сувремени начин живота и нове знанствене спознаје. Захтјеви рецепијената се модифицирају у односу на претходна десетљећа, што ваља имати на уму у имплементацији наставних садржаја, не би ли се креативним наставним стратегијама успоставила лакша и успјешнија комуникација у тријади *учитељ – наставно градиво – ученик*. У методичко поље матерњег језика укључени су садржаји различитих супстратних знаности, што посебице долази до изражаја у разредној настави. Тијekom литерарне комуникације треба афирмирати различите поступке који ће потакнути учеников индивидуални приступ књижевном тексту. Студија је усмјерена функционалној употреби стрипа у развоју комуникацијских компетенција, као и промишљању на који начин дјечју приврженост стрипу искористити за потицање читања и литерарни развој ученика разредне наставе. Уједно, она је и прилог расправи о дјелотворној школи у којој су задовољни и ученици и учитељи.

Слика и ријеч

У еволуцијском процесу људске врсте слика је одиграла значајну улогу. Да пиктограм значи више од графема, потврђује позната максима о слици која вриједи тисућу ријечи. Велики едукативни потенцијал приче у сликама познат је још из давних времена. Цртежом и сликом људски се род изражавао много прије неголи словом и текстом, стога је осим естетске функције, логична примјена ликовне културе у едукацијским суставима диљем свијета. Будући да дијете мисли и изражава се у сликама, ликовно обликовање представља омиљени начин дјечјег изражавања стања и емоција. Пријемчивост сликовних садржаја шири одгојне али и образовне могућности цртежа изван оквира ликовне културе, у корелацији са сродним умјетничким правцима, глумом и књижевношћу. Слике дјелују непосредно на проматрача те у сугестивном споју с ријечима омогућују ученику брже и лакше усвајање наставних садржаја. „Вербална комуникација, пријенос поруке ријечју, посредан је, неуспоредиво сложенији и неизмјерно спорији начин. Па чак – ако мјеримо снагу дојма и устрајност меморије – слабији.“⁵ Новонастало подручје едукативног интереса резултирало је креирањем нових школских курикулума који укључују кориштење стрипова у настави. Бројна истраживања упућују на позитиван утјецај његове примјене у едукацијском процесу, посебно у свладавању дисциплине читања. Анкете

⁵ Р. Иванчевић, Ликовни одгој за трећи милениј, Визуална култура и ликовно образовање, Загреб, 2001, стр. 56.

проведене међу основношколском популацијом крајем осамдесетих година потврђују да су ученици масовни конзументи стрипа.⁶ “Ликовни/визуални језик има незамјењиву улогу, не само у изражавању, односно комуникацији најмлађих опћенито, него и у раном учењу језика из разлога што, како је познато, углавном претходи вербалном језику и готово је универзалан.”⁷ Досад се стрип најчешће користио као надопуна садржаја изнесених у настави, међутим, потенцијал који нуди његова структура с комбинацијом двају сустава порука – сликовног и знаковног, пружа много више могућности. Визуални је опажај најнепосреднији и најупечатљивији облик доживљаја у раној дјечјој доби када апстрактно мишљење и уопћавање још нису развијени. Како је агресивност битна одредница масовних медија, умјесто њихова игнорирања требало би их позитивно искористити, стварајући активни критички однос према њиховим порукама. Захваљујући својој неупитној комуникацијској вриједности и могућности да сликовном нарацијом на једноставан и упечатљив начин износи поједине садржаје, медиј стрипа посебице је прикладан за обраду историјских тема и као такав занимљив широкој публици. Када је ријеч о матерњем језику, убрзане промјене, достигнућа и развој нових медија свакако утјечу на однос према језику, књизи и читању, стога се намеће потреба промишљања како се стрип, видео и интерфејс могу укључити у школску праксу и учење језика. Будући да је веома популаран и занимљив стрип је особито прикладан за рад у млађим разредима основне школе те се, дјелујући на ученике одгојно али и образовно, може искористити у функцији раног описмењавања.

Лектира и стрип у разредној настави

Потакнути размишљањем како комуникација сликом може увелико помоћи дјетету у свладавању слова, олакшавајући учитељима задаћу описмењавања ученика млађих разреда основне школе, у априлу и мају 2009. године у ријечким је основним школама проведено истраживање о дјечјем односу према читању и стрипу, у настави и у изваннаставним активностима. Вођени мишљу како корелација између ликовне културе и књижевности може оспособити дијете за квалитетнију комуникацију са свијетом који га окружује, испитивачи су своју пажњу усмјерили на дјечју перцепцију стрипа и његов положај у односу на лектирне наслове у разредној настави. Мада је стрип укључен у наставу медијске културе, његова је појавност у редовној настави врло ријетка и овиси о особним афинитетима сваког учитеља/ице. Приручници петог и шестог разреда у склопу наставе медијске културе

⁶ Д. Лазић, *Стрип у настави књижевности*, Загреб, 1990.

⁷ М. Томашевић Данчевић: *Дјеца и околиш: комуникација ликовним/визуалним и страним језиком, у књизи Визуална култура и ликовно образовање*, Загреб, 2001, стр. 213-226.

осим филма, телевизијских емисија и сценске умјетности нуде учитељима и наставу стрипа.⁸ Свјесни потицајних могућности популарнога медија аутори истраживања усредоточили су се на корелацију блиских умјетничких подручја, пропитујући начине употребе стрипа у настави хрватскога језика, поглавито у домени литерарне комуникације. Истраживањем је обухваћено шест ријечких основних школа: *Долац, Ивана Зајца, Никола Тесла, Шкуриње, Трсат и Вежица*, укупно 454 ученика других, трећих и четвртих разреда,⁹ анкетним упитником на случајно одабраном узорку ученика. Због специфичности наставе почетнога читања и писања у првим разредима анкетом нису обухваћени прваци, што не значи да се у блиској будућности истраживање не може проширити и на најмлађу популацију. Анкетни листић садржао је пет питања уз три потпитања која су била конципирана у складу с доживљајно-спознајним могућностима дјецe у разредној настави. У жељи да прилагодба осим струковнога карактера буде утемељена и у психолошко-педагошким оквирима при састављању упитника конзултирани су педагози и психолози раног дјетињства. Задаци су били усмјерени истраживању читатељских склоности ученика других, трећих и четвртих разреда основне школе, њиховом односу према писаној ријечи уопће, посебно према лектури и стрипу, затим откривању ученичких доживљаја задане школске лектуре, као и спознавању најдражих књижевних и стриповних наслова. Очекујући да ће ученици показати већу склоност читању стрипа темељни је циљ био размотрити могућности његове употребе у развоју комуникацијских компетенција у раном дискурсу хрватскога језика

Анализа анкете и интерпретација резултата:

На прво питање *Волиш ли читати стрипове?* ученици су изразили своје мишљење заокруживањем потврдног или негативног одговора. Потврдно је одговорило чак 403 ученика (196 дјевојчица и 207 дјечака), док се 51 ученик определијелио за варијанту НЕ (33 дјевојчице и 18 дјечака). У потпитању *Објасни зашто*, ученици су покушали образложити свој став према популарној форми: уз мноштво занимљивих запажања, ученици који имају позитивно мишљење према стрипу нагласили су да уз ријечи он садржи и слике, а сличице објашњавају текст који читају. Осим што су зани-

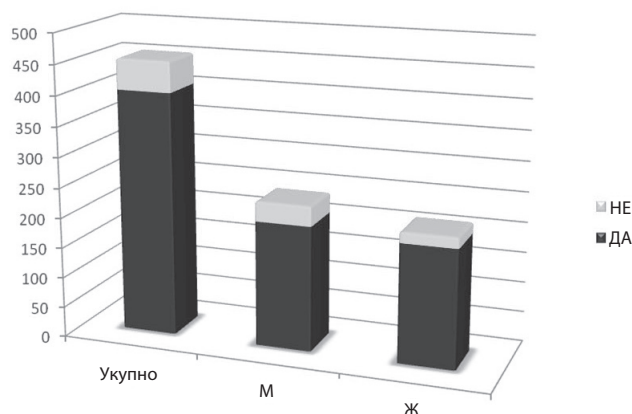
⁸ Види Приручник за наставу хрватског језика у V и VI разреду основне школе, Мирјане Јукић и Славице Ковач.

⁹ Испитивачи су пазили да добне скупине буду равномјерно обухваћене анкетом (189 ученика других разреда, 149 ученика трећих и 116 ученика четвртих разреда) те да су у једнакој мјери заступљени дјечаци и дјевојчице: у првим разредима испитане су 94 дјевојчице и 95 дјечака, у трећим 76 дјевојчица и 73 дјечака, у четвртим 59 дјевојчица и 57 дјечака – укупно 225 дјевојчица и 229 дјечака.

Могућност употребе стрипа у развоју комуникацијске компетенције

мљиви, забавни и смијешни, због слика не морају замишљати радњу („*као да нетко глуми*“), приказују духовите ликове, потичу на смијех. Супротно од афирмативнога става, ученици који су се определијели за одговор НЕ, поткријепили су свој став мишљењем да су стрипови помало досадни („*глупи*“) и насилни те им некад нису потпуно јасни.

1. питање Волиш ли читати стрипове?



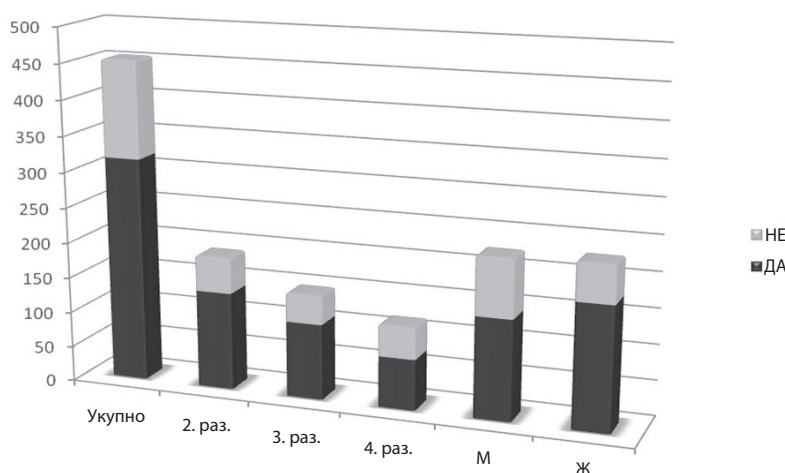
	Укупно	М	Ж
ДА	403	207	196
НЕ	51	33	18

У другом питању *Наведи наслов најдражег стрипа*, ученици су наводили своје фаворите: дјевојчицама другог разреда најдражи су *Дурица*, *Боровница*, *Tom i Jerry*, *Mickey Mouse*, *Witch* и *Barbie*. Осим наведених наслова ученице трећих и четвртих разреда радо читају *Професора Свјетлана* и *Гарфилда*. Дјечаци уз споменуте америчке класике (*Tom i Jerry*, *Mickey Mouse*) показују склоност акцијским јунацима попут *Batmana*, *Spidermana*, *Загора*, *Fantastic four* и *Power Rangersa*. Занимљива је подударност наслова међу дјечјим фаворитима – неовисно о ученичком узрасту дјечаци показују сличан читатељски укус: чак три наслова налазе се на „заједничком“ попису њихових најдражих стрипова – *Spiderman*, *Алан Форд* и *Garfield*. Очито је како на листи омиљених ликова прва мјеста заузимају Дизнијеви јунаци, али весели спознаја да су домаћи ликови *Дурица* и *Боровница* међу најчитанијим дјечјим насловима.

Одговори на треће питање понудили су виђење школске лектире из ученичкога ракурса: унаточ увријеженом мишљењу како ученици лектуру

доживљавају захтјевном и неријетко мрском задаћом, добивени резултати нуде сасвим другачију слику, потврђујући позитиван став ученика према књижевности и матерњем језику у разредној настави. На питање *Волиш ли читати лектуру?* позитивно је одговорило 317 ученика (138 ученика других разреда, 107 ученика трећих и 72 ученика четвртих разреда). Негативан је одговор заокружило 137 ученика (51 ученик других, 41 ученик трећих и 45 ученика четвртих разреда). Занимљива је перцепција по spolu: 175 дјевојчица и 142 дјечака воли читати лектуру, док 83 дјечака и 54 дјевојчице немају позитиван став према школској лектури. Осим доминантнога читатељског приступа женске популације, већи одмаци од просјека по добној структури забиљежени су у старијим разредима – нешто је мањи постотак ученика четвртих разреда који воле читати лектуру.

3. питање *Волиш ли читати лектуру?*



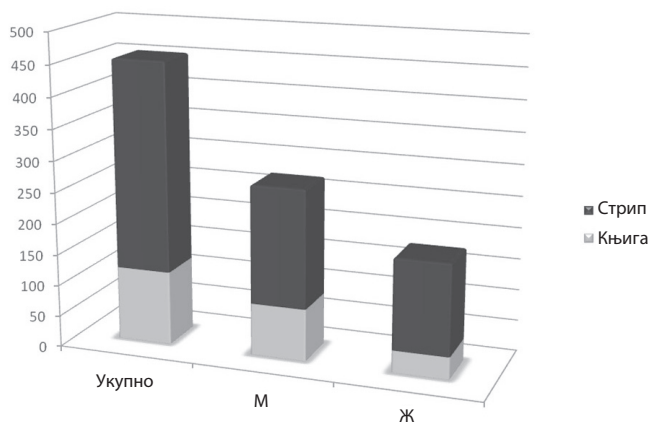
	Укупно	2. раз.	3. раз.	4. раз.	М	Ж
ДА	317	138	107	72	142	175
НЕ	137	51	41	45	83	54

Средишње питање конфронтирало је однос двају медија и њихову рецепцију међу ученицима разредне наставе, уједно, четврто је питање имало показати постоје ли битна одступања у доживљају литерарнога и стриповнога предлошка, са циљем коригирања поступака у настави ране писмености. Очекивања да ће се већина ученика у бинарном избору, *Између књиге из лектуре и стрипа радије бирам*, одредијелити за стрип, нису била претјерана: чак 336 ученика радије одабире стрип, а 118 ученика лектуру.

Могућност употребе стрипа у развоју комуникацијске компетенције

Дјечаци предњаче у склоности читања стрипа (190 дјечака у односу на 146 дјевојчица), док су дјевојчице бројније поклонице лектире (83 дјевојчице наспрам 35 дјечака). Занимљиво да је интерес за оба медија најизраженији у другом разреду (141 љубитељ/ица стрипа, 38 љубитеља/ица лектире), а с годинама помало јењава (у трећем разреду 109 љубитеља/ица стрипа и 40 љубитеља/ица лектире, док је у четвртом разреду 86 поклоника стрипа у односу на 30 поклоника лектире). Објашњења уз питање додатно су појаснила ученички избор: уз очекиване одговоре, попут „*волим читати стрипове зато што су забавни*“ и „*јер су краћи и јако су смијешни*“, поједина су размишљања разоткрила нефлексибилност наставнога програма. Тако ученичка појашњења попут: „*стрип не морам на силу читати*“, „*зато што га не морам прочитати одмах кад нам је наређено*“, „*јер за лектуру добивамо књиге које нам нетко други бира, а стрипове можемо бирати сами*“, не би смјела оставити равнодушним нити једног учитеља/ицу. Међу поклоницима лектире такођер има занимљивих опсервација: „*бирам лектуру зато што ће ме због добре оцјене родитељи наградити*“, „*јер из неких стрипова не можемо извући поуку*“, „*зато што ми треба за школу*“ итд. Из понуђених одговора може се закључити како су ученици озбиљно приступили писаној анкети.

4. питање *Између књиге из лектире и стрипа радије бирам*



	Укупно	М	Ж
Књига	118	83	35
Стрип	336	190	146

У задњем су питању ученици одговорили које би књижевне текстове вољели читати у облику стрипа. Многи нису навели одређени наслов, већ су само преписали понуђену могућност одговора – *прича, бајка, басна, пјесма*. Логично је да претежу наслови актуалних текстова које ученици интерпретирају тијekom наставе: у другом разреду ученици би тако вољели видјети ликовну варијанту *Грге Чварка, Ружнога пачета, Поштарске бајке, Јелена и мајке*, у трећем *Влак у снијегу, Петрицу причалицу и Чудновате згоде шегрта Хлапића*, у четвртм *Невидљиву Иву, Дружбу Пере Квржице, Дневник Паулине П., Дух у мочвари и Љубичасти планет*. Дјевојчице су поновно биле исцрпније у одговорима, понудивши више наслова од дјечака.¹⁰

Методика стрипа у разредној настави

Осим магичне привлачности за млађу популацију стрип је у већини случајева прво литерарно штиво које дијете самоиницијативно одабере за читање. У интегрираном приступу стрип постаје моћно методичко средство, стога „писање цртежом“ (Spiegelman) као умјетничка форма добива свој пуни смисао у наставној пракси. Сувремена едукологија нуди бројне примјере учења наставних садржаја кроз употребу стрипа: разумијевање стилских фигура¹¹, облика изражавања, правописних правила и писања дијакритичких знакова, основних синтактичких појмова, биће увелико олакшано стриповним појашњењем. Ако говоримо о наставним етапама, он је искористив понајприје у фази мотивације, изражавања и стварања, а понекад и у средишњем интерпретативном дијелу часа. Као лингвометодички предлојак укључује и способност имагинације у садржајима који то иначе не нуде (нпр. граматика)¹², а може се попут сликовница користити у настави почетнога читања и писања. Стрип је провјерени начин мотивације

¹⁰ 5. Који текст би волио читати у облику стрипа?

2 раз. Станари у слону, Ружно паче, Грга Чварак /М/ прича, басна, бајка; Патак ја сам луд, Станари у слону, Зеко и кока, Чаробна Лили, My little Pony, Ружно паче, Поштарска бајка, Дух у мочвари, Јелен и мајка, Дивљи коњ /Ж/

3 раз. прича, пјесма, басна; Влак у снијегу, Dr John Doolittle, Чудновате згоде шегрта Хлапића /М/ Barbie sirena, Чаробница Лили, Петар Пан, Чудновате згоде шегрта Хлапића, Влак у снијегу, Петрица причалица /Ж/

4 раз. Невидљива Ива, Петар Пан, Дух у мочвари, Дневник Паулине П., Кључић око врата, Дружба Пере Квржице /М/ Дама и скитница, Влак у снијегу, Дух у мочвари, Петар Пан, Бамби, Heidi, Сњегуљица, Љубичасти планет /Ж/

¹¹ Будући да су стриповни облачићи као елемент метајезика типичан начин комуницирања цртаних јунака, ономапојеје су карактеристично стриповно изражајно средство. Осим фоностилистичких вриједности, ономапојеје придонесе графостилемским обиљежјима стрипа и „визуализацији метафоре“ (Есо, 1975, стр. 63.). Разне сијалице, звијезде или пиле у облачићима нису ништа друго него визуализиране фразеолошке метафоре.

¹² Н. Пензар, Стваралачка прилагодба стрипа за наставу граматике, Загреб, 1990.

слабијих читача, док може помоћи раним читачима у свладавању читања, нудећи и визуално објашњење наративног контекста, при чему се ученици привикавају визуалној писмености. Као визуално средство комуникације он садржи просторну и временску компоненту, карактеристику коју Вилијамс назива „визуалном перманентношћу“ (Williams, 1995, стр. 37), по чему се разликује од сличних медија (нпр. филма). Временска компонента у овом случају искључиво овиси о читатељу и његовој брзини перципирања визуалног и текстуалног садржаја. Ова чињеница представља големи потенцијал у одгојно-образовном процесу, будући да ученику омогућује да сам контролира брзину усвајања наставног садржаја презентираним стрипом те га прилагођава својим могућностима. У традиционалном фронталном излагању градива овај је процес контролиран од стране учитеља.

При учењу слова и њихова слагања у ријечи и реченице у настави почетнога читања и писања, могу се користити искључиво графички стриповни предлози. Будући да је у тој доби нарочито изражена жеља за игром, трагањем и откривањем непознатог, дјеца лако могу повезивати слику с ријечима и обратно. У литерарно-естетској комуникацији ученици очитују способности замишљања, естетскога доживљавања и репродукцију фабуле, а стрип им може помоћи у придруживању визуалних рјешења наративног контексту. Иако на почетним ступњевима школскога састава превладавају умјетнички садржаји, он се може искористити у свладавању основних теоријских појмова, попут одређивања композиције. Композицијска се анализа може извести и у прози (на краћим књижевним врстама као што су бајке и басне) и у поезији. Испитивањем смо сазнали како би ријечки основношколци у другом разреду радо видјели ликовну варијанту *Грге Чварка*, *Поштарске бајке*, *Јелена и мајке*, у трећем *Влак у снијегу*, *Петрицу причалицу* и *Чудновате згоде шегрта Хлапића*. Учитељица би без већих потешкоћа могла Зимонићев стрип *Шума Стриборова* укључити у интерпретацију лектуре, а ученици би спознали како и литерарна комуникација с класичним дјелом може бити неформална. Зимонићев се стрип може искористити и као потицај за читање *Прича из давнина* Иване Брлић-Мажуранић.

С развојем читатељских способности јављају се промјене, ученичко је животно искуство богатије и појављују се рецепцијске разлике међу дјевојчицама и дјечацима: у фантазијским сликама дјечака превладава покрет и аудитивни елементи, а у дјевојчица колористички елементи. Илустрација осим информативне има и естетску функцију. Проведено истраживање потврђује да је дјечацима важнији садржај, а дјевојчице већу важност придају естетској функцији илустрације. Уз наведене способности ученици развијају способност етичке и социјалне карактеризације ликова. Из „наивно-реалистичке“ фазе полако прелазе у „критичко-моралистичку“

фазу (Росандић, 2005, 15.), чији литерарни опис укључује и разликовање текстова, језик и основне стилске значајке. Како је стриповни дискурс изразито стилематичан, он погодује почетној анализи стилских поступака. Поигравањем суодноса вербалног и визуалног у *Asterixu* може послужити као илустрација занимљивих стилских поступака – од говорне карактеризације ликова до креације псеудојезика.¹³ Будући да ученици 3. и 4. разреда могу самостално изваннаставно читати те, усмјеравани суставом питања и задатака, вјежбати писано изражавање, учитељ им може понудити израду стрипа по литерарноме предлошку.¹⁴ Важно је само понудити наслове које ученици радо читају (нпр. *Дневник Паулине П.* или *Невидљива Ива*)

У предестетској фази комуникације с књижевноумјетничким дјелом учитељи/ице успостављају доживљајно-спознајне и методичке корелације између сустава књижевности и других умјетности. Међу стваралачким облицима изражавања осим сликања плаката с најзанимљивијим догађајима у причи, обликовања сликовнице након прочитане басне или бајке, посебно је потицајно стриповно обликовање текста. У основношколској пракси на прочитану причу најчешће се наставља учениково ликовно изражавање¹⁵ – ученици се сами најрадије одређују за цртање стрипа или израда разредне сликовнице. Израда стрипа према књижевном предлошку помаже занимљивијем и јаснијем предочавању књижевнога садржаја, из чега могу изникнути и нове, креативно прерађене идеје, а усвојеност садржаја може резултирати стваралачким знањем.¹⁶ У старијим разредима стрип се може

¹³ Анализирајући стриповни стил Марина Катнић-Бакаршић посебну пажњу посвећује поетској функцији хибридног дискурса. Као примјер наводи језик Струмпове, који вјештачки оригиналним склопом постаје средишњи макростилем популарнога стрипа.

¹⁴ Ева Леничек у својој књизи Лектира у разредној настави наводи примјер стрипа који је ученик трећег разреда нацртао потакнут басном Лисица и јарац (стр. 90). Ауторица у бројним ликовним прилозима поткрепљује корелативни приступ у настави лектире, између осталог прилаже и цртеже ученика четвртога разреда, настале по тексту бајке Регоч, И. Брлић-Мажуранић (стр. 99).

¹⁵ Наводимо резултате знанственога пројекта “Рецепција дјечје приче“, др сц. Карол Висинко, које је проведено у Приморско-горанској жупанији у раздобљу 1997-2004. година: на узорку од тисућу испитаника (међу којима су се осим ученика разредне и предметне наставе нашли одгајатељи, учитељи, родитељи и студенти Високе учитељске школе у Риједи), испитана је рецепција и интерпретација дјечје приче. Ученици радо читају приче; након читања већем броју задовољство пружа ликовни израз (39%), но дјелимиче и стога што их учитељи усмјеравају томе. Слабије пролази сценско изражавање: само 17% ученика би драматизирало причу. Учители у високом постотку прочитану причу примјењују у активности ликовнога израза (77%), остале активности у мањем постотку (језично изражавање 66%, сценски израз 28%, гледање филма 23%, гласбени израз 15%...) О томе више у ауторичиној књизи Дјечја прича.

¹⁶ Б. Цоњар, Једна мачка јела слаткише: пјесма у стрипу, Хрчак, бр. 31, стр. 17. Учителица разредне наставе Богданка Цоњар је на сату хрватскога језика интерпретирајући пјесму Једна мачка јела слаткише Луке Паљетка, својим ученицима другог разреда понудила

искористити у компаративној анализи с књижевним предлошком по којем је настао. На тај ће начин ученици осим мотивације за читање у школи учити о специфичном визуалном медију. Уз Зимонићеве *Приче из давнина* учитељима стоје на располагању бројни примјерци објављени засебно или у школским часописима: Мауровићеви стрипови рађени по књижевним предлошцима (*Огњем и мачем*, *Чувај се сењске руке*), Лорданићеви радови (*Гричка вјештица*, *Оток с благом*) итд. Методички рад са стрипом састоји се од компаративне анализе у којој се успоређују сличности и разлике између стрипа и литерарнога предлошка, након чега слиједе задаци за самостални рад и стваралачко изражавање. Мате Ловрић насликао је стрип *Љубичасти планет* по истоименом роману Анте Гардаша,¹⁷ што је добра прилика за компаративну анализу стрипа с литерарним предлошком по којем је настао, тим више што су ријечки испитаници пустоловни роман Анта Гардаша издвојили једним од најдражих наслова који би радо читали и у облику стрипа. Методички модел интерпретације стрипа у 4. разреду могао би се провести на сљедећи начин: у уводноме дијелу сата учитељ/ица ће кроз разговор ученике потакнути на замишљање необичнога планета и бића која на њему живе, затим ће ученицима најавити стриповну интерпретацију књижевнога дјела, на примјеру сликовите Ловрићеве варијанте *Љубичастого планета*. Такав приступ, осим мотивације за читање, уводи ученике у теорију стрипа као аутономнога медија. Ученицима се могу подијелити фотокопије с епизодом из стрипа и дијела текста из романа, уз наставне листиће са задацима. Задатке могу рјешавати појединачно или у групи, а питања су усмјерена успоређивању садржајних и лексичких сличности (и разлика) двају предлошка, те њиховим стилским специфичностима. Циљ је анализе утврдити колико се Мате Ловрић придржавао литерарнога предлошка, тј. је ли могуће стрипом достићи поетску димензију оригинала. Ученици ће утврдити законитости ликовнога медија, особености кондензираног текста у стрипу, спознајући може ли се ликовношћу досегнути поетска функција писане ријечи. Дубравка Лазић (1990) сматра да се оваквим методичким моделом потврђује колико је стрип деликатна цртачка дисциплина која својом ликовношћу повољно дјелује на психичке процесе, што свакако ваља искористити у настави.

стриповни приказ пјесме. Како су ученици замијетили да пјесма има пуно сличности с причом, с лакоћом су одредили главне и споредне ликове те издвојили редослијед догађаја у тексту. Пресавијањем папира добили су девет правокутника у које су цртали композицијске дијелове, записујући у облачиће говор ликова. Стрип је за већину ученика био потицај за креативно стваралаштво.

¹⁷ Примјер у читанци за 4. разред, Тајна слова 4, Терезије Зокић и Јадранке Бралић (стр. 207-208).

Методика наставе писмености нуди бројне врсте писаних вјежби, а стрип би могао послужити као мотивација за остваривање ових задаћа. Мада су у читанкама странице посвећене стрипу информативнога карактера, учитељ/ица може укључити методику стрипа тијekom читаве образовне вертикале разредне наставе:

– у **1. и 2. разреду**: цртање скице за књижевне јунаке: Грга Чварак, шегрт Хлапић, дјевојчица са жигицама... Ученицима се може понудити да пјесму Станислава Феменића *Необично пријатељство* пренесу у стрип, или да напишу дијалог између миша и врапца (у *Читанци за први разред* основне школе, ауторице Анкица Шпанић и Јадранка Јурић). Како се у почетници *Први кораци* Анте Бежена и Весне Будински налази стрип Мате Ловрића (*Дјечак лови рибе, без текста*), ученици могу испричати причу по сликовним мотивима (6 сличица);

– слично стваралачко изражавање може се провести и на Лафонтеновим баснама *Цврчак и мрав* или *Лав и миш* у **2. разреду**; након интерпретације пјесме у дијалогској форми *Пахуљице* Јадранке Чундић-Банов, учитељица ће организирати групни рад, тако да једна група црта стрип по мотивима из пјесме, док друга преобликује стихове допуњујући слике прозним облачићима;

– у **3. разреду** ученицима се може задати задатак описивања стриповнога лика из омиљенога часописа (нпр. *Дурица*, *Смибић*, *Боровница* или *Супер Ди*) који има гротескне карактеристике, а по наведеном предлошку могу насликати нову епизоду свог омиљеног јунака из стрипа:

– у **4. разреду** може се у стрип пренијети пјесма Григора Витеза *Како живи Антунтун*; прије тога ученици би морали издвојити композицијске дијелове текста. Исто могу учинити преобразбом текстова *Кријесница тражи пријатеље* Сун Ју Ђина и *Ципеле светог Николе* Недјељка Лупиша; по причи *Јурњава на мотору* Славка Колара ученици могу насликати краћи стрип, а потом додати нову епизоду измишљајући нову причу о малом мотористу; ако у школској књижници постоји довољан број примјерака одређенога наслова, ученицима се може у изборној лектури понудити читање стрипа...

Осим што је конвенционални знак, облачић у стрипу је и елемент метајезика, а ученици с лакоћом прихваћају метајезичну (стилску) функцију стриповнога дискурса.¹⁸ Цртани медиј на тај начин може помоћи у развоју

¹⁸ Семиотичари упућују на сложен сустав конотацијских јединица у стрипу. Својим вербалним и ликовним средствима он може конотирати различите естетске и идеолошке вриједности. Анализирајући Супермена Умберто Ецо доказује како стрип дјелује управо на идеолошкој разини: плошно окарактеризирани лик суперхероја позива на опуштање и забаву, за разлику од низа стрипова заснованих на начелу зачудности (*Asterix, Strumfóvi* итд.)

маште и апстрактнога мишљења које омогућава успостављање нових односа међу стварима и појавама у њиховој околини. Није занемарива ни терапевтска улога читања стрипа јер он позитивно дјелује на дијете и с психолошког аспекта.¹⁹ Школска пракса не би морала безувјетно игнорирати жељу за забавом и депроблематизирањем стварности. И дјеца су попут одраслих изложена стресу, но док одрасли знају вратити духовну равнотежу, малени се теже носе с интелектуалним притиском који им намеће данашња трка за успјехом. У ишчекивању растерећења која би освјежила наставни процес у основношколском образовању ваљало би уважити позитиван психолошки карактер методичких модела упорабе стрипа.

Закључак: Предности употребе стрипа у школској пракси

Много је разлога који говоре у прилог примјене стрипа у настави: његова употреба нуди велике могућности у обради новог градива, у процесу провјеравања и утврђивања знања, а може представљати полазиште за стваралачки и истраживачки рад, као и мотивацију за разговор или расправу о неком образовном садржају. Стрипови помажу ученицима у анализи, синтези и апсорпцији захтјевнијих садржаја који се традиционалним приступом могу учинити тежим за усвајање. Испитивање проведено у ријечким основним школама потврђује тезу да ученици разредне наставе дају предност стрипу пред школском лектиром., што отвара нове могућности у приступу интерпретацији књижевнога текста. Резултати анкете упућују да ученици имају сличан читатељски укус: осим популарних америчких бестселера међу најчитанијим дјечјим насловима нашли су се и домаћи фаворити – *Дурица* и *Боровница* равноправно парирају развиканим Дизнијевим јунацима. Ову чињеницу ваљало би практички примијенити у настави и умјесто занемаривања ученичких читатељских склоности, у склопу медијске културе користити стрип као занимљиво наставно средство у развоју ране писмености. Пет је предности стрипа који се у настави могу искористити: он је визуално атрактиван, мотивирајући, перманентан, средство посредовања и популаран, примјењив у свим наставним предметима и на свим образовним ступњевима.²⁰ Методику стрипа свакако треба

¹⁹ Да стрип може помоћи и у рјешавању сукоба, показали су водитељи пројекта “Промицање квалитетног рада у школи“, 1994. године. У бројним активностима смањивања стреса у школи, психолози и методичари су се користили и популарним ликовним медијем. Ученицима разредне наставе требало је објаснити како су договор и сурадња једини исправни облици рјешавања животних проблема и сукоба. Уз бројне вербалне и невербалне поступке судионици пројекта су наводили примјере из школске праксе, међу осталим и употребу стрипа. О томе више у књизи Учитељи за учитеља.

²⁰ <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>

прилагодити спознајним могућностима ученика млађе школске доби јер су искуства учитеља мотивираних за примјену визуалних медија у настави врло позитивна. Корелативност визуалног и језичног садржаја потиче интегративни начин употребе овог медија у дидактичке сврхе и могућност повезивања с другим образовним подручјима. Синтетизирајући резултате истраживања у ријечким основним школама издвојили бисмо најбитније закључке:

- стрип је и данас необично популаран међу ученицима
- временска димензија стрипа омогућује увјежбавање почетнога читања
- стрип може потакнути развој стваралачких способности
- уз методичко начело сувремености и завичајности стрип као популарни медиј смањује несразмјер између школског програма и животне стварности
- квалитетна и радо читана домаћа стриповна издања, попут *Боровнице*, *Дурице* и *Професора Свјетлана*, могу се без тешкоћа интегрирати у лектирни сустав разредне наставе

Разноврсне су и потицајне могућности методичке употребе стрипа у развоју комуникацијске компетенције у раном дискурсу хрватскога језика. Осим што је прикладан за интегрирано учење матерњег језика у најранијој доби када је схваћање језичних и говорних задатака олакшано попутним цртежом или сликом, у споју двају језика који се надопуњавају остварује се висок ступањ комуникативности и разумијевања. Цјеловита интеграција наставних садржаја омогућава ученицима обухватније уочавање појава и међусобно повезивање чињеница, квалитетније усвајање знања те његову примјену у свакодневном животу. Како је литерарна комуникација у настави књижевности веома осјетљиво подручје (јер је ријеч о индивидуалноме процесу остварења естетскога чина), на методичарима је одговорна задаћа структурирања методичког инструментарија за успјешну реализацију тог процеса. Проблем синхроничности и дијакроничности у подручју методике наставнога предмета сличан је као и у другим знанственим дјелатностима. У односу на традиционалну парадигму методика стрипа нуди сљедеће сувремене поступке: промовирање ученикове особности и поштивање његових одгојно-образовних потреба, садржајно повезивање различитих наставних предмета те методичку разноврсност наставе. При избору метода рада у настави главни критериј мора бити ефикасност поуке. Ако је формула сувремене парадигме самоостварујућа настава с нагласком на суставно-истраживачкој и стваралачкој примјени, укључивање стрипа у предметно поље матерњег језика има и своју методичку оправданост. Интеракција између читатеља и књижевнога дјела главна је преокупација методике, стога водитељи наста-

внога процеса морају уважити не само ученичке когнитивне могућности, већ и њихове интересе. Књижевно дјело и његов реципијент равноправни су судионици литерарне комуникације и стрип као популарни медиј може само додатно оснажити тај естетски дијалог. Практична примјена неформалног наставног средства смањила би несразмјер између живота и школе, што би се позитивно одразило на ученичка постигнућа и у усвојеност знања у настави. Висококвалитетна школа коју ученици воле јер је забавна и ефикасна није тек реторичка утопија.²¹ Умјесто да наставници кажњавају ученике или затварају очи пред чињеницом да тијеком интерпретације класика дјечје књижевности под клупом читају *Tom i Jerry* или *Алан Форд*, морали би размислити како преокренути ситуацију и популарни медиј искористити као креативно наставно средство. Дискурс стрипа може придонијети потицајној атмосфери у школском простору, потврђујући начела сувремене методике како учење с радошћу кроз игру није тек научна фантастика.

Литература

- Банаш, Леополдина Вероника (1991). *Естетска комуникација с књижевноумјетничким текстом*, Загреб: Школске новине.
- Бежен, Анте. *Методика, знаност о поучавању наставног предмета*, Загреб: Профил.
- Chalkiadaki, Ava (2009). Fun and Effectiveness in the School Class, *Одгојне знаности*, бр. 17, стр. 87-102, Загреб.
- Цоњар, Богданка (2007). Једна је мачка јела слаткише: пјесма у стрипу, *Хрчак*, бр. 31, стр. 16-18, Осијек.
- Eco, Umberto (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington and London: Indiana University Press.
- Гачић, Душан (1990). Стрип у школи – средство и циљ, *Сувремена методика наставе хрватског или српског језика* 4 (15), стр. 190-193, Загреб.
- Група аутора (2000). *Каква је књига сликовница*, Зборник, Књижнице града Загреб, Загреб.
- Група аутора (2003). *Учитељи за учитеља, Примјери provedбе начела Активне/ефикасне школе*, Загреб: ИЕП д.о.о.
- Иванчевић, Радован (2001). *Ликовни одгој за трећи милениј, Визуална култура и ликовно образовање*, Загреб: Хрватско вијеће Међународног друштва за образовање путем умјетности (ИНСЕА).
- Иванетић, Нада (1989). О дјечјој књижевности и стрипу, *Умјетност и дијете*. бр. 1, стр. 5-14, Загреб.

²¹ Позитивна искуства европских методичара-зnanственика говоре у прилог тврдњи како постоје бројне могућности ревитализације дотрајалих метода традиционалне наставе и да дјелотворна модерна школа није утопијска мисао. Овдје наводимо примјер актуалнога програма под насловом „Kad Robinson Crusoe sretne Harryja Pottera“, проведеног на Свеучилишту у Атини 2009. године, чији потицајни резултати потврђују успјешност креативне методологије остварене у дидактичком амалгаму образовне егзактности и забаве. Успореди А. Chalkiadaki, Fun and Effectiveness in the School Class, Загреб, 2009, стр. 87-102.

- Катнић-Бакаршић, Марина (2007). *Стилистика*, друго, допуњено и измијењено издање, Сарајево: Научна и универзитетска књига.
- Кермек-Средановић, Мира (1986). Стрип у лектури младих читалаца, *Педагошки рад* 41 (3-4), стр. 130-147, Загреб.
- Крулчић, Вељко (1984). *Хрватски послеријатни стрип*, Пула: Истарска наклада.
- Лазич, Дубравка (1990). Стрип у настави књижевности, *Сувремена методика наставе хрватског или српског језика* 4 (15), стр. 170-183, Загреб.
- Леничек, Ева (2002). *Лектура у разредној настави*, Петриња: Висока учитељска школа у Петрињи.
- Лукић-Мумлек, Ката (2004). *Лектура у разредној настави*, Методички приручник, Загреб: Школска књига.
- Пензар, Невен (1990). Стваралачка прилагодба стрипа за наставу граматике, *Сувремена методика наставе хрватског или српског језика* 4 (15), стр. 184-189, Загреб.
- Росандић, Драгутин (2005). *Методика књижевног одгоја*, Загреб: Школска књига.
- Шабич, Габријела (1983). *Лирска поезија у разредној настави*, Загреб: Школска књига.
- Танацковић Фалетар, Горан (2006). *Књижевност и стрип, Осламнигудруги*, Зборник радова, ФФО, Осиек/Познан.
- Тежак, Стјепко (2000). *Теорија и пракса наставе хрватског језика 2*, Загреб: Школска књига.
- Томашевић Данчевић, Мирјана (2001). Дјеца и околиш: комуникација ликовним/визуалним и страним језиком, *Визуална култура и ликовно образовање*, стр. 213-226, Загреб.
- Томић, Светозар (1985). *Стрип – порекло и значај*, Нови Сад: Форум Маркетпринт.
- Висинко, Карол (2005). *Дјечја прича – повијест, теорија, рецепција и интерпретација*, Загреб: Школска књига.
- Williams, Neil (1995). *The Comic Book as Course Book: Why and How*, Long Beach.
- Зимонић, Крешимир (1990). Стрип – умјетност синтезе, *Сувремена методика наставе хрватског или српског језика* 4 (15), стр. 149-152, Загреб.
- <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strenghts.html>

Подаци о ауторима:

*мр Злата Томљеновић, асистент,
Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци
научно подручје: ликовне умјетности
E-mail: zлата.tomljenovic@ufri.hr*

*др Marinko Lazzarich, виши асистент,
Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци
научно подручје: хуманистичке науке - филологија
E-mail: mlazzari@inet.hr*

Данијела Ђоровић¹
Филозофски факултет
Милица Мирић
Фармацеутски Факултет
Београд

UDK 378.147:811
ID 181663756
Оригинални научни рад
НВ.ЛХ 1.2011.
Примљен: 26. V 2010.

ЈЕЗИЧКЕ ПОТРЕБЕ СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ САГЛЕДАНЕ КРОЗ ИСКУСТВА НАСТАВНИКА СТРУЧНИХ ПРЕДМЕТА

Језик струке је лингвистички подсистем који се служи термилошким Апстракт и другим лингвистичким средствима и тежи недвосмислености комуникације у неком стручном/научном домену. Настава страног језика струке на универзитетском нивоу сматра се интегралним делом образовања сваког припадника академске заједнице. Приликом израде планова и програма језика струке требало би јасно идентификовати и прецизно формулисати очекиване циљеве наставе. Искуства наставника стручних предмета у учењу и коришћењу страног језика струке могу пружити бољи увид у реалне потребе студената и помоћи успешнијем планирању и програмирању наставе. Нажалост, наставници стручних предмета и наставници страног језика струке често не сарађују. Овај рад је покушај да се, истраживањем личног искуства наставника стручних предмета на Универзитету у Београду, испита која су језичка знања и вештине најважније за једног стручњака нефилолошке оријентације. Савремени курикулум језика струке требало би да укључи и овај аспект анализе потреба.

Кључне речи: језик струке, универзитетска настава, искуства наставника стручних предмета, студенти, наставници страног језика

LINGUISTIC NEEDS OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL ORIENTATION VIEWED THROUGH SUBJECT TEACHERS' EXPERIENCES

Language for Specific Purposes (LSP) is a linguistic subsystem which uses Abstract terminological and other linguistic resources, and tends to avoid ambiguity in communication in scientific/professional domains. Teaching and learning Foreign Language for Specific Purposes (FLSP) is considered an integral part of education of members of academic community. The FLSP curriculum should identify clearly and formulate precisely the aims and expected outcomes. The subject teachers' experiences in learning and using LSP can offer a valuable insight into real students' needs and enhance curricular planning and teaching. Regretfully, subject teachers and language teachers do not cooperate frequently. This article is an attempt to investigate, by examining personal experiences of the subject teachers in the University in Belgrade, which linguistic knowledge and skills are the most important for students of non-philological orientation. Modern LSP curriculum should include this aspect of needs analysis, too.

Keywords: language for specific purposes, university teaching, subject teachers' experiences, students, foreign language teachers.

¹ ddjorovi@f.bg.ac.rs

ЯЗЫКОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ИЗ УГЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ

Резюме Термин „язык специальности“ обозначает разновидность общелитературного языка, в которой используются терминологические и другие языковые средства в целях однозначной коммуникации в определенной области науки. Преподавание иностранного языка в университетах считается интегральной частью образования каждого члена академического сообщества. При разработке плана и программы обучения иностранному языку с учетом специальности, необходимо четко сформулировать ожидаемые цели обучения. Опыт преподавателей-предметников в применении знаний по иностранному языку может помочь при определении реальных потребностей студентов и организации более успешного учебного процесса. К сожалению, сотрудничество между преподавателями предметниками и преподавателями иностранных языков на практике не осуществляется. Данная работа является попыткой определения уровня и качества языковых знаний и умений, необходимых студентам нефилологам, на основании исследования опыта преподавателей-предметников Белградского Университета. В современный курсikulum языка специальности нужно включить данный аспект анализа потребностей.

Ключевые слова: язык специальности, университетское обучение, опыт преподавателей-предметников, студенты-нефилологи, преподаватели иностранных языков.

Увод

Од својих почетака раних шездесетих година XX века па до данас, основно својство језика струке, које га одваја од језика схваћеног у општем смислу, јесте његова усмереност на сврсисходну и специфичну употребу лингвистичких средстава. Језик струке, дакле, није неки засебан лингвистички систем изолован од општег језика, већ функционални варијетет природног језика, посебан приступ језику (Hutchinson/Waters, 1987:11), језик у функцији струке (Бугарски, 1997:205).

Језик струке је комплексан феномен који се може класификовати на основу различитих параметара. Најшире узев, може се посматрати као (а) језик за стручне намене, (б) језик науке и технике и (ц) језик за академске намене (Hutchinson/Waters 1987; Flowerdew/Peacock, 2001). Бројни покушаји дефинисања ове језичке појаве углавном имају заједничко полазиште, изражено у дефиницији Међународне организације за стандардизацију, према којој је „језик струке лингвистички подсистем који се служи терминолошким и другим лингвистичким средствима и тежи недвосмислености комуникације у неком домену“ (ISO 1087: 1990). Иако је акценат најчешће на језику струке као средству професионалне комуникације међу стручњацима, не сме се пренебрегнути ни други важан аспект феномена језика

струке – његова функција преносиоца стручних знања, и то не искључиво међу стручњацима, што је само један од највиших нивоа употребе језика струке, већ исто тако и на нижим нивоима апстракције и стручности ради увођења у науку, учења и усавршавања (Pitch/Draskau, 1985:21).

Кључан елемент за дефинисање теорије и праксе језика струке и један од главних извора њене интердисциплинарности јесте анализа потреба. Још шездесетих година XX века, у складу са тежњом ка систематском креирању курикулума, анализа потреба утемељује се као неопходна фаза у планирању образовних програма уопште, а не само курикулума страног језика. У област учења и наставе страних језика доспева баш захваљујући језику струке и порасту потражње за специјализованим курсевима који би се разликовали од курсева општег језика. Анализа потреба укључује, дакле, прикупљање и коришћење информација о специфичним језичким потребама ученика и чини основно полазиште за креирање курикулума, утврђивање циљева учења и припрему дидактичких материјала. Уобичајено се под „потребама“ у овом контексту подразумевају језичке потребе, тј. потребе за стицањем лингвистичких компетенција, али не смеју се занемарити ни нејезичке потребе ученика (нпр. приступ научној/стручној заједници, интегрисање у нову средину и сл.). Анализа потреба треба да води рачуна о индивидуалним разликама међу ученицима, њиховим стиловима учења, ранијим искуствима и знањима. Посебна сврха учења страног језика, посебни циљеви и потребе ученика, умногоме одређују планирање курса, а тек пошто се утврде и анализирају реалне потребе ученика, приступа се утврђивању садржаја курикулума.

Значајан аспект анализе потреба чине и информације добијене од експерата одговарајућих дисциплина (наставника стручних предмета или стручњака из дате области) који на свој начин интерпретирају циљну ситуацију и улогу страног језика у њој (Dudley-Evans/St.John, 1998), о чему ће више речи бити у наредном одељку.

Значај сарадње наставника језика и наставника стручних предмета

Разматрајући најважније правце проучавања у оквиру језика струке, Полин Робинсон већ крајем осамдесетих година наводи као битан аспект овог поља истраживања сарадњу између језичких стручњака, с једне, и стручњака дисциплинарних области, с друге стране (Робинсон, 1989). Наиме, наставници стручних предмета, као и сви они који се баве датом струком професионално, представљају драгоцен извор информација потребних наставницима језика струке и језичким планерима о свим питањима која се тичу одређене научне/стручне области чији се језик изучава. Једно од првих истраживања у овом правцу описано је у познатој

Селинкеровој студији с краја седамдесетих година XX века (Селинкер, 1979). Селинкер је испитивао у којој мери језички стручњак стварно разуме текст неке друге научне области. Најзначајнији налаз тог истраживања био је да владање морфосинтаксичким и лексичким системом једног језика на високом нивоу не значи аутоматски задовољавајуће разумевање текста струке, уколико се не познаје материја и не поседују одговарајућа претходна знања из те области, која се у тексту подразумевају. Селинкер предлаже могући метод сарадње стручњака одређене области и језичких експерата, како би стручњаци помогли у дефинисању садржаја који ће се изучавати, идентификовању текстуалне организације и реторичких функција текстова те струке. Овај правац истраживања настављен је и током осамдесетих година када се све више говори о различитим нивоима и облицима сарадње наставника језика струке са стручњацима дате области, што се у наставној пракси све више показивало као неопходно.

Видови учешћа стручњака одређених дисциплина у настави и учењу страног језика струке могу бити веома разноврсни (Баррон, 1991: 3):

– *консултативни метод* (наставник стручног предмета у одређеним фазама наставе помаже својим саветима и сугестијама наставнику језика струке и планерима курса око избора стручних садржаја и аутентичних материјала које наставник затим дидактизује; може држати и консултације и помагати у вредновању рада студената);

– *метод сарадње у настави* (наставник страног језика струке и наставници стручних предмета сарађују у свим етапама конципирања и извођења наставе, али не деле учионицу);

– *метод тимске наставе* (наставник страног језика струке и наставници стручних предмета сарађују у потпуности – заједно предају у истој учионици).

Без обзира на степен сарадње, основна сврха ангажовања стручњака различитих профила јесте интегрисани развој академских и лингвистичких компетенција ученика, будући да изучавање једне науке нужно укључује савладавање специфичног епистемолошко-методолошког инструментарија којим се та научна област служи. Да би у оквиру студија будући стручњак стекао основе тог језичког подсистема, планери курсева језика струке и креатори наставних материјала треба да издвоје и дидактизују најтипичније морфосинтаксичке, текстуалне и реторичке одлике језика дате струке. Стручњаци лингвистичког и методичког усмерења нужно су упућени на стручњаке датих дисциплинарних подручја као извор информација о аутентичној језичкој реалности у професионалној комуникацији унутар те научне/стручне заједнице.

Иако се у литератури сарадња језичких и дисциплинарних стручњака одавно разматра, у пракси је она још увек неразвијена, неинституционализована и спорадична. Отуд не чуди што настава језика струке често није координирана, ни садржински ни методолошки, са наставом стручних предмета, већ се изводи као сасвим изолован наставни сегмент студијског програма, без јасне повезаности с осталим предметима.

Језик струке на Универзитету у Београду

Страни језици се код нас на високошколском нивоу изучавају још од оснивања Лицеја и Велике школе. Први језици који су се обавезно изучавали и полагали током студија били су немачки и француски. Након оснивања Универзитета, страни језик престаје да буде обавезан и постаје изборни предмет само на неким студијским групама.

Педесетих година XX века све већи број факултета организује наставу страних језика и то оних које су студенти учили на претходним нивоима школовања. Занимљив је податак да је током међуфакултетске конференције одржане у Загребу 1952. године донет закључак да се страни језик уведе као факултативни предмет (Игњачевић, 2006:188). Факултативна настава појединих језика нуђена је и раније, као на пример на Пољопривредном факултету где је школске 1948/49. године уведена настава енглеског, немачког и француског језика. На Фармацеутском факултету од школске 1952/53. страни језик се изучавао током прве три године студија, а на Саобраћајном факултету од школске 1960/61. године.

Од самог увођења наставе страних језика није постојао консензус око броја часова, дужине трајања и распоређивања језика по годинама студија, те је сваки факултет прилагођавао обим и вид наставе страног језика сопственим потребама. Основни циљ наставе, међутим, на свим факултетима било је учење језика за потребе струке и науке.

Ни почетком XXI века ситуација се у том смислу није много изменила. На факултетима се, бар декларативно, учи језик струке, а не општи језик, али се организација наставе разликује од факултета до факултета. Услед спровођења реформе високог образовања у складу са Болоњским процесом настава страних језика на Универзитету у Београду претрпела је велике промене. Многи факултети ограничили су избор страног језика који се може изучавати сводећи га само на енглески. Запажа се и смањење фонда часова, прелазак на статус изборног предмета или чак укидање на додипломским студијама, што је у супротности са савременим тенденцијама у настави страног језика на нематичним факултетима у региону и у Европи.

Проблем и значај истраживања

Припрема програма страног језика који одговара потребама одређене струке не би требало да представља већи проблем уколико институција може јасно да идентификује и прецизно формулише очекиване циљеве наставе. Међутим, факултети често чине следећа два, међусобно условљена пропуста: поистовећују формулисање циљева наставе и постојање самог предмета *Страни језик* у студијском програму (не узимајући довољно у обзир специфичност овакве наставе језика), а самим тим изостављају озбиљну, институционалну анализу потреба.

Иако је у литератури раширено схватање да су захтеви институције и анализа потреба кључне етапе за планирање и програмирање наставе језика струке, чини се да се овим фазама у изради курикулума недовољно озбиљно приступа. Отуда је могуће да већина наставника стручних предмета на нефилолошким факултетима није довољно упућена у овај проблем мада би њихово укључивање било више него пожељно. Последица овакве ситуације јесте незавидна улога наставника страног језика струке који је најчешће препуштен сам себи у осмишљавању курса, одабиру метода, избору и изради наставног материјала и другим фазама које се тичу планирања наставе за потребе дате струке, у коју сами најчешће нису довољно упућени.

Будући да се претпоставља да су готово сви наставници стручних предмета учили и у свом професионалном животу користе бар један страни језик, основна идеја нашег истраживања била је да се на основу њихових искустава у овој области утврде основе за израду ваљаног курикулума језика струке који би одговарао стварним потребама оних који ће се њим служити. Управо у томе, по нашем мишљењу, и јесте значај овог истраживања.

Циљеви и задаци истраживања

Циљеви истраживања били су да утврдимо какво је лично искуство наставника стручних предмета у учењу и коришћењу страног језика за потребе струке и науке. Задаци истраживања били су да се утврди:

- да ли наставници стручних предмета користе стране језике у академском и професионалном животу (колико језика и у које сврхе)
- да ли су током студија учили страни језик и да ли им је настава користила
- да ли су задовољни нивоом страног језика/страних језика који/е користе
- да ли и на који начин усавршавају своје знање страних језика
- какав је страни језик потребан студентима / будућим стручњацима

Језичке потребе студената нефилолошке оријентације сагледане...

- да ли је познавање страног језика значајно за савладавање стручних предмета
- које језичке вештине сматрају значајним у учењу страног језика на студијама
- какво мишљење имају о настави страног језика која се сада изводи на факултетима.

На основу наведених задатака, поставили смо следеће хипотезе:

- Наставници стручних предмета служе се бар једним страним језиком и имају изграђен став о учењу и коришћењу страног језика.
- Наставници стручних предмета претежно су задовољни нивоом знања језика којима се служе.
- Наставници стручних предмета сматрају да студенти треба да користе страни језик превасходно за академске потребе.
- Наставници стручних предмета читање и разумевање текста струке виде као приоритет у односу на остале језичке компетенције.
- Наставници стручних предмета не познају довољно садржаје и облике наставе страних језика на факултетима на којима предају.

Методологија истраживања: узорак и инструмент

Испитивање је обављено током 2009. године на Универзитету у Београду. Анкетирали смо наставнике и сараднике факултета различитих групација. Узорак је чинило 189 наставника и сарадника спремних да учествују у овом истраживању. Учествовало је 33 редовна професора, 35 ванредних професора, 44 доцента и 77 асистената и асистената приправника.

Као инструмент истраживања коришћен је упитник састављен од једног питања отвореног, два питања комбинованог и пет питања затвореног типа. Кроз питања затвореног типа желели смо да утврдимо које стране језике користе наставници стручних предмета и у које сврхе, да ли су током студија и сами пратили наставу страног језика и колико им је она користила, као и да ли су задовољни нивоом познавања језика. Такође, занимало нас је какво је њихово мишљење о улози страног језика у студијским програмима њихових студената и које језичке вештине сматрају најзначајнијим. Питања комбинованог типа односе се на начине усавршавања страног језика наставника стручних предмета и на ниво знања језика који они очекују од својих студената. У отвореном питању наставници су могли да изнесу своје мишљење о учењу страних језика на универзитетском нивоу и извођењу наставе овог предмета на својим факултетима.

Резултати истраживања и тумачење добијених резултата

У истраживању смо пошли од личног искуства наставника стручних предмета у употреби страних језика. У професионалном смислу, испитаници у највећем броју (70,4%) страни језик, и то први², користе рецептивно: за праћење стручне литературе или усмених излагања на научним/стручним скуповима. Употреба језика кроз писану и усмену продукцију је мање заступљена: 53,9% испитаника пише радове и саопштава их на научним/стручним скуповима на страном језику. Део испитаника (21,2%) страни језик повремено користи и за обављање редовних и повремених професионалних активности (извођење наставе, одржавање предавања по позиву). Наставници се, наравно, служе страним језиком и у различитим видовима комуникације која није везана за струку (55,5%). На основу добијених резултата очигледно је да је код наших испитаника други страни језик далеко мање заступљен у професионалној комуникацији. Само 9,5% наставника чита и може да прати излагања, 4,8% пише и излаже, а 2,6% у стању је да изводи наставу на другом страном језику. Налази истраживања потврђују нашу хипотезу да се наставници стручних предмета редовно служе бар једним страним језиком. Иако више од половине испитаника повремено пише и излаже на првом страном језику, далеко је већи број оних који стране језике користе пасивно, пре свега за праћење савремених токова и најновијих достигнућа у за њих релевантним дисциплинама. Кад је о другом страном језику реч, резултати показују да већина испитаника не сагледава довољно значај познавања два или више страних језика, већ сматра да све своје потребе може да оствари познавањем само једног и то најчешће енглеског. Можемо претпоставити да узроке оваквог стања пре свега треба тражити у социолошким, економским и политичким околностима, а не у сфери лингвистике и дидактике страних језика.

Да бисмо потпуније сагледали развој њиховог односа према учењу страних језика, желели смо да сазнамо и какво је било њихово искуство у учењу страног језика током студија. Наставници стручних предмета су током својих студија похађали наставу страних језика (84,7%). Сматрају да им је та настава била: веома корисна (37,6%), делимично корисна (32,3%) или им није користила уопште (14,8%). Налази показују да је већина испитаника пратила наставу страних језика током студија без обзира да ли је она била обавезна или факултативна. Овај податак указује на постојање почетне мотивације за учење страних језика код ових испитаника. Међутим, о корисности те наставе не изјашњавају се на исти начин. Будући да је овде реч, пре свега, о субјективном доживљају, тешко је утврдити прецизне разлоге

² Под првим страним језиком подразумевали смо онај језик којим се испитаници, по сопственим речима, највише служе.

делимичног или потпуног незадовољства наставника, што и није био циљ овог рада. Нас је занимало да утврдимо како лично искуство утиче на однос према настави страног језика која се у овом тренутку одвија на факултетима где су запослени и значају учења језика за садашње студенте.

Следећи сегмент истраживања такође се односио на субјективну процену задовољства познавањем страних језика. Резултати истраживања показују да су испитаници у великој мери задовољни нивоом познавања првог страног језика који користе (у потпуности: 51,3%; делимично: 42,3%) док је знатно мање оних који су у потпуности задовољни познавањем другог страног језика (11,1%). Упадљива је разлика у незадовољству нивоом знања првог и другог страног језика (6,3% према 26,4%). Веома мали проценат наставника незадовољних нивоом знања првог страног језика вероватно је последица прагматичног приступа овом питању: наставници су задовољни, у потпуности или делимично, знањем страног језика у оној мери у којој он задовољава њихове професионалне потребе (наставник је нпр. задовољан познавањем језика чак иако га не користи подједнако за писање, читање и говор уколико са тим знањем успева да испуни своје професионалне задатке). Кад је о другом страном језику реч, резултати су очекивани будући да се тим језиком испитаници далеко ређе служе.

И поред тога што су углавном задовољни нивоом владања страним језиком, већина испитаника (83,6%) и даље се усавршава на различите начине: пре свега сталним праћењем стручне литературе, повременим извођењем наставе на страном језику и кроз контакте са колегама из иностранства. Многи испитаници тврде да повремено похађају курсеве страних језика, узимају приватне часове, самостално обнављају своја знања уз помоћ медија, рачунара или посећују курсеве језика на факултету на којем су запослени. Неки испитаници одржавају ниво знања језика употребом језика приликом путовања, неки превођењем, а неки читањем белетристике. Овакви резултати истраживања сведоче о генерално позитивном ставу испитаника према континуираном учењу страних језика за потребе струке и шире током читавог живота. Овим налазима још једном се потврђује значај учења страних језика као интегралног дела образовања сваког стручњака/научника данашњице.

Следећи ниво испитивања ставова наставника стручних предмета односио се на виђење значаја и сврхе предмета *Страни језик* за данашње студенте. Као што смо и очекивали, већина испитаника сматра да страни језик треба да студенте оспособи за примену језика у академском миљеу и то за коришћење литературе (85,7%); за напредовање на академској лествици (83,1%); за учешће на научним/стручним скуповима (48,7%); за писање на страном језику (41,3%). Наставници стручних предмета не занемарују

ни значај коришћења страног језика струке за професионалне потребе изван академског миљеа (48,7%). Релативно мали број испитаника сматра да је учење страног језика на студијама прилика да се усаврши језик који се раније учио (20,6%) или да се научи још један страни језик (16,4%), што нам показује да су испитаници свесни да се сврхе учења језика на факултету и учења језика изван универзитетске средине разликују.

Од изузетног значаја за ово истраживање било је да се утврди да ли испитаници и у ком проценту очекују од својих студената познавање страних језика за праћење стручних предмета. Највећи број испитаника (67%) сматра да је неопходно познавање страног језика (махом енглеског, ретко неког другог). Већина испитаника очекује да студенти владају језиком на „средњем” нивоу, за потребе коришћења стручне литературе (писање семинарских и дипломских радова, припрема испита), ређе на „основном” или „високом” нивоу³. Из добијених одговора сазнајемо да велики број наставника знање језика струке и даље поистовећује са познавањем стручне терминологије. Веома мали број њих помиње усмено изражавање и писање на страном језику. Известан број наставника тврди да би од студената захтевали да више користе страни језик током студија, али да искуство показује да многи за то нису оспособљени. Чак и наставници за чије предмете није неопходно знање страног језика сматрају да би оно било пожељно и да ће бити све потребније у будућности. Занимљиво је да неки наставници током извођења наставе на свом предмету студентима задају преводе стручних текстова које сами, без сарадње са наставницима страних језика, вреднују са циљем да утврде колико студенти познају стручну терминологију. На основу добијених резултата закључујемо да, с једне стране, наставници стручних предмета интуитивно увиђају неопходност учења страног језика струке, али да, с друге стране, нису довољно упућени у комплексност овог језичког феномена. Њихово виђење нивоа знања, одређених језичких елемената и приступа употреби језика показује традиционалистичко, данас већ превазиђено схватање учења језика, праћено свођењем језичких знања на стручну терминологију, а пренебрегавањем комуникативних и прагматичких језичких вештина.

Када је реч о значају појединих језичких вештина за коришћење страног језика на студијама, испитаници најзначајнијим сматрају оспособљавање студената за читање и разумевање писаног текста (85,7%) и разумевање говора (66,1%). Мање значајним сматрају учешће у усменој комуникацији (46,5%) и усмено излагање (41,2%). Занимљиво је да се значај вештине писања различито доживљава код различитих група испитаника (редовни професори: 42,4%, ванредни професори: 51,4%, доценти: 36,3%,

³ Ове термине користили су испитаници.

асистенти: 32,4%). Поставља се питање да ли на овакав резултат утиче групација факултета са којих су испитаници или досадашње академско и професионално искуство испитаника. Познато је, наиме, да наставници из групације друштвено-хуманистичких наука објављују мање научних и стручних радова у иностраним часописима него њихове колеге из неких других групација. С друге стране, могуће је да млађе колеге још увек нису довољно свесне значаја усавршавања писане продукције за потребе израде научних и стручних радова на страном језику.

На крају упитника наставницима је остављена могућност да изнесу мишљење о учењу страних језика на универзитетском нивоу и извођењу наставе овог предмета на својим факултетима. На тај начин добили смо још бољи увид у однос наставника стручних предмета према учењу, настави и улози страног језика струке на основу њихових искустава.

Кад је реч о укључивању наставника стручних предмета у планирање и програмирање наставе страних језика на универзитетском нивоу, на основу добијених одговора увиђа се њихова спремност и отвореност ка сарадњи са наставницима страних језика. Неки од њих су, на пример, имали конкретне предлоге: да студенти понекад израђују радове на страном језику за неки стручни предмет, да повремено полажу делове испита на страном језику, да наставници стручних предмета учествују у одабиру стручних текстова за обраду током наставе.

На основу сопствених искустава у учењу и коришћењу страних језика, наставници су сугерисали да страни језик треба изучавати не само током основних студија, већ и на мастер и докторским студијама, као и да је потребно увести учење два страна језика. Ова друга сугестија може се довести у везу с њиховом тврдњом да често нису задовољни нивоом познавања и степеном коришћења другог страног језика. Неки наставници чак предлажу да треба размислити о извођењу дела наставе на страном језику.

Неки од коментара односили су се и на начин извођења наставе страних језика на универзитету. Кроз сопствено искуство праћења наставе у превеликим, по нивоу знања хетерогеним групама, где се настава нужно изводи *ex catheдра*, наставници закључују да је потребно ангажовати већи број наставника страног језика и смањити број полазника по групама. Као решење предлаже се тестирање студената приликом уписа на факултет и формирање група по нивоима знања, а не по годинама студија. Сматрају да би за студенте било мотивишуће да учествују на студентским скуповима, конгресима или разменама, што би уједно био и вид задовољавања њихових стручних и професионалних потреба уз помоћ страног језика.

Занимљив је био предлог да се покрене иницијатива за озбиљну и систематску студију којом би се утврдило у којој мери наставни и научни

кадар стварно користи страни језик за потребе струке и науке како би и тај елемент ушао у вредновање резултата њиховог рада. Многи осећају потребу да знање страних језика обнове и унапреде, па смо се сусрели и с предлогом увођења неког облика наставе страних језика за наставно особље.

Закључно разматрање

Однос наставника стручних предмета према страном језику заснива се на личном искуству у усвајању језичких знања током читавог школовања, нарочито на универзитету, али и по завршеним студијама. Добијени резултати показују изузетно позитиван однос испитаника према страном језику струке, што је вероватно последица чињенице да су у истраживању прихватили да учествују они наставници који имају позитиван став према учењу страних језика уопште, а чије научно опредељење није у ближој вези с изучавањем језика.

Истраживање је показало да је већина испитаних наставника током студија пратила наставу страног језика и данас је сматра корисном основом за обављање научног рада. Готово сви се слажу да је потребно стално усавршавање у овом домену, будући да је учење страног језика процес који траје током читавог живота.

У свом професионалном животу наставници страни језик најчешће користе за праћење стручне литературе, а далеко мање за усмену комуникацију. Сматрају да је за студенте најважније да стекну вештину разумевања прочитаног да би се што пре укључили у међународну академску заједницу. Истраживање је показало да наставници стручних предмета од студената очекују да се језиком служе на сличан начин на који га и сами користе. Самим тим потврђена је неопходност учења страног језика који је саставни елемент образовања сваког будућег научника и стручњака.

Подробна анализа језичких потреба студената нефилолошких факултета мора узети у обзир и мишљење наставника стручних предмета који већ у пракси користе знања страних језика. И овим истраживањем још једном је потврђено да је сарадња наставника страног језика струке са наставницима стручних предмета предуслов за креирање савремених, флексибилнијих курикулума. То би били курикулуми отвореног типа у којима би сви учесници наставног процеса (студенти, наставници страног језика струке и наставници стручних предмета) доприносили, свако у свом домену, разноврсности, функционалности и актуелности наставних садржаја.

Литература

- Barron, C. (1991): Material thoughts. ESP and culture, *English for Specific Purposes*, Vol. 10, No. 3, pp. 173-187.
- Бугарски, Р.(1997): *Језик у контексту*, Београд: Чигоја.
- Dudley-Evans, A. /M.J. St. John (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J./M. Peacock (2001): *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T./A.Waters (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Игњачевић, А. (2006): *Енглески језик у Србији*, Београд: Филолошки факултет.
- ISO 1087: 1990 (E/F) *Terminologie. Vocabulaire. Norme internationale*. Genève: ISO.
- Pitch, H./J. Draskau (1985): *Terminology. An introduction*. University of Surrey: Guildford.
- Robinson, P. (1989): An overview of English for specific purposes, In H. Coleman (Ed.) *Working with Language: a Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts* (pp. 395-427). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Selinker, L. (1979): *On the use of informants in discourse analysis and Language for specialized purposes*, IRAL, Vol. XVII No. 3, 189-215.

Подаци о ауторима:

Др Данијела Ђоровић, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Чика Љубина 18, 11000 Београд
E-mail: ddjorovi@f.bg.ac.rs

Мр Милица Мирић, Фармацеутски Факултет, Универзитет у Београду
Војводе Степе 450, 11000 Београд
E-mail: mmiric@pharmacy.bg.ac.rs

Дара Дамљановић¹
Филозофски факултет
Београд

UDK 316.644:323.1(=161.1)(497.11)"2007/2010"

ID 181664524

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 15. II 2010.

СТАВОВИ И ПРЕДСТАВЕ О РУСИЈИ У ЈЕЗИЧКОЈ СВЕСТИ СТУДЕНАТА ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

У покушају да се осветли један аспект учења страног језика, спроведено
Апстракт *је истраживање ставова студената друштвено-хуманистичких наука према страном језику уопште, његовој образовној функцији, значаја учења страног језика за формирање ставова и представа о земљи и народу тога језика. У овоме раду приказани су резултати дела истраживања који обухвата ставове и представе студената о Русији и руском народу. Анкетирани су студенти социологије, филозофије, педагогије, психологије, андрагогије, историје, историје уметности, етнологије и археологије. У првом делу рада наводе се ставови и представе анкетираних студената о руском народу, његовој култури и њеном значају за светску културну баштину, док су у другом делу рада приказани резултати који се односе на ставове и представе о савременој Русији. Посебна пажња посвећена је анализи добијених резултата према детерминанти учења и познавања руског језика. Наиме, један од циљева истраживања био је да покаже како и колико школско учење и знање руског језика утиче на природу представа и ставова студената о Русији и руском народу.*

Кључне речи: *језичка свест, ставови и представе, руски језик и култура, студенти хуманистичких наука.*

ATTITUDES AND IMAGE OF RUSSIA AMONG STUDENTS OF HUMANITIES

In an attempt to shed light on one aspect of foreign language learning, a
Abstract *research of the attitudes of the students of social sciences and humanities towards foreign language in general, its educational function, its importance in forming attitudes and image of the country and native speakers. The article presents the results of a part of the research related to the attitudes and image of Russia and Russian people among the students of the Faculty of Philosophy in Belgrade. The sample included the students of sociology, philosophy, education, psychology, adult education, history, art history, ethnology and archaeology. The first part reveals the images and attitudes of the respondents toward Russian people, their culture, and its importance for the world's cultural heritage, and the second part presents the results related to the attitudes towards modern Russia. Special attention was paid to analyse the obtained results according to the following determinants: Russian language learning and language knowledge. Actually, one of the aims of the research was to find out to what extent learning the language and language knowledge influences the nature of the students' images and attitudes toward Russia and Russian people.*

Keywords: *language awareness, attitudes and images, Russia and Russian people, Russian language and culture, students of humanities.*

¹ damljan@bitsyu.net

ОБРАЗ РОССИИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Резюме *В попытке освещения одного из аспектов преподавания иностранных языков было проведено анкетирование студентов общественно-гуманитарных наук об изучении иностранных языков и их образовательной функции. Цель исследования - описать представления о России в языковом сознании студентов, а затем показать на примере русского языка, влияет ли изучение иностранного языка на формирование образа страны и народа данного языка. В данной работе приводятся результаты исследования образа России и русских в языковом сознании сербских студентов социологии, философии, педагогики, психологии, андрагогики, истории, истории искусства, этнологии и археологии. Число испытуемых составило 150 человек, а среди них были студенты изучающие русский язык и студенты изучающие другие иностранные языки. В первой части работы приводится описание представлений о русском народе, его культуре и ее значении в мировом масштабе, а во второй части приводятся мнения и представления студентов о современной России. Особое внимание при этом уделяется сопоставлению ответов испытуемых, в зависимости от того, изучали ли они русский язык, или не изучали. Анализ результатов показывает насколько и как школьное изучение и знание иностранного языка, в нашем случае русского, влияет на формирование образа страны и народа данного языка у студентов.*

Ключевые слова: языковое сознание, образ России, русский язык и культура, студенты гуманитарных наук.

Многобројни су извори информација на основу којих се формирају представе, мишљења и ставови о некој земљи и њеном народу код омладине. Ту је на првом месту школско образовање, где се из одговарајуће уџбеничке литературе и кроз наставу историје, географије, књижевности, страног језика и других наставних предмета стичу систематизована знања. Многе информације добијају се путем штампе, електронских медија, интернета, кроз филмску и друге врсте уметности, током туристичких путовања. Међутим, независно од извора, квалитет и квантитет информација увек је условљен политичким, економским и конфесионалним факторима.

Међу наведеним изворима информација о једној земљи и њеном народу, на основу језичког кода, издваја се уџбеник страног језика. Наиме, док сви други извори пружају информације о једном народу на матерњем језику ученика, уџбеник страног језика садржи примере националног језика датог народа. Његова вредност произилази из саме природе језика и његове способности да именује и истовремено интерпретира и објашњава појаве. Стога лингвокултуролошки аспект уџбеника страног језика представља важну компоненту његовог садржаја и структуре. Када је реч о уџбеницима руског као страног језика, у новијој научној литератури постоји неколико значајних радова о разматраној тематици. С. К. Милославска је проучавала

како се слика Русије и руског народа мењала у западноевропским уџбеницима руског језика у периоду од 16. до 21. века (Милославская, 2003). Српски уџбеници руског језика такође су добро проучени с овог аспекта, како они који су настали у периоду од 1862. до 1941. године (Дамљанович, 2007), тако и они објављени у другој половини 20. века, у периоду од краја Другог светског рата до наших дана (Дамљановић, 2010). Разматрајући теоријске основе уџбеника руског језика као средства за формирање слике о Русији, Милославска (2007: 297) истиче да уџбеник страног језика представља јединствено средство формирања представа о земљи и народу који говори тим језиком. У том процесу учествује вид, слух, интелект, памћење, емоције, и стога уџбеник утиче не само на комуникативну, већ и на егзистенцијалну компетенцију ученика. Формирање комуникативне компетенције задатак је методике наставе страног језика, а формирање егзистенцијалне компетенције задатак је лингвопедагогије.

Полазећи од саме природе језика, сматра се да је најдубље познавање једног народа могуће достићи само уколико се познаје његов национални језик. Овакав став произилази из многобројних мултидисциплинарних и интердисциплинарних истраживања односа језика и стварности, језика и мишљења, језика и културе, језика и сазнања, „језичке слике света“.

Проучавајући однос језика и културе, Верешчагин и Костомаров (Верешчагин, Костомаров, 1990: 9-12) наводе неколико методолошких принципа који чине основу лингвокултурологије, правца у методици наставе страних језика који се ослања на културоносну функцију језика. Први принцип заснива се на односу језика и стварности и укратко се може формулисати на следећи начин: појединац упознаје свет посредством језика, а његову суштину не чини само функција преношења мисли, већ управо језик чува мисли и сазнања у индивидуалној и колективној свести појединца и народа у целини. Друштвена природа језика реализује се кроз његове основне функције – комуникативну, кумулативну и директивну. Ова последња усмерава и формира личност.

Повезаност језика и мишљења истакао је још у првој половини 19. века највећи теоретичар лингвистике тога доба, немачки научник В. Хумболт (1767–1835), наводећи да без удруживања мисли са звуцима не може свет представа да пређе у свет појмова, тј. нема право мишљења. Према тумачењу М. Ивић, централно место Хумболтове лингвистике чини проблем односа језичке структуре са менталитетом народа. По његовом учењу, језик је „специфична еманација духа датог народа“, спољашњи израз једне „унутрашње форме“ која открива одређени поглед на свет. У непосредном односу са менталитетом, културном и општом идејном оријентацијом једнога народа стоји и степен развијености његовог језика. Према томе, ис-

торију језика треба најтешње повезивати с историјом националне културе (Ивић 1990, 1: 62).

Други принцип на који се позивају Верешчагин и Костомаров у цитираном раду односи се на акултурацију, тј. учећи језик усвајају се норме и вредности националне културе тога језика, при чему се формира одређени однос према датој држави и народу. У процесу учења језика стиче се реалнија слика датог народа, отклањају и исправљају стереотипи. Следећи принцип подразумева формирање код ученика позитивних ставова према народу изучаваног страног језика. Наиме, сваки народ заслужује позитиван однос према њему, пошто се језици и уче у циљу зближавања народа, а из друге културе прихватамо само оно што сматрамо вредним.

Изучавањем неког страног језика усваја се све оно што обухвата филологија датог језика. Занимљив је став Бодуена де Куртенеа (1845–1929), оснивача тзв. Казањске лингвистичке школе, који је извршио значајан утицај на велике лингвисте као што су Фердинанд де Сосир и Роман Јакобсон. Бодуен сматра да филологија обједињује знања из области различитих друштвених наука: То је својеврсна енциклопедија у којој се нађе места и за историју општих појмова, то јест, за историју филозофије, за историју књижевног стваралаштва и развоја мисли уопште, за историју друштва и социјално-политичке борбе, тј. за такозвану општу историју, за историју правне организације, обичајног права и законодавства, за историју обичаја и нарави или етнологију, за историју веровања или митологију, и за историју језика или граматику у ширем смислу те речи, односно – за лингвистику (Бодуен де Куртене 1988: 69).

Полазећи од схватања ставова и представа као резултата когнитивне или сазнајне, афективне или осећајне и конативне делатности свести и психе појединца, урадили смо ово истраживање ради описа представа и ставова о Русији у језичкој свести студената хуманистичких наука. При томе се ставови о Русији разматрају кроз представе и ставове о руском народу и његовој култури, њеном ширем утицају на светску културу, као и представе и ставове о савременој Русији. Поред тога, желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у том опису, и у чему се оне састоје, између студената који су у ранијем школовању учили руски језик и ставова студената који никада нису учили овај страни језик. Другим речима, трагало се за одговором на питање да ли и колико настава страног језика утиче на формирање представа и ставова о народу – носиоцу датог језика, у нашем случају, руског. Као представници хуманистичких наука узети су студенти свих студијских група Филозофског факултета, тј. студенти социологије, филозофије, психологије, педагогије, андрагогије, историје, историје уметности, археологије, етнологије и антропологије, те класичних наука – укупно 150 студената.

То је део ширег и комплекснијег истраживања ставова о страном језику, његовој образовној функцији, самопроцени нивоа знања страног језика, односа према страном језику и друго, проведеног у периоду од 2007. до 2010. године. У истраживању ставова о руској култури и њеном ширем утицају учествовали су студенти треће и четврте године Филозофског факултета који су као изборни предмет одабрали двосеместрални курс руске културе. Велика већина ових студената никада није учила руски језик, али су били веома заинтересовани за курс руске културе. Поред тога у овом делу истраживања учествовали су студенти прве и друге године свих студијских група: 60 студената је у ранијем школовању учило руски језик, док 40 анкетираних никада није учило овај страни језик.

Пред испитанике је постављен задатак да напишу од 10 до 15 речи или синтагми које, по њиховом мишљењу, најбоље карактеришу руску културу уопште, затим да наведу имена руских стваралаца из различитих области који су дали значајан допринос светској културној баштини. Посебан тест у виду семантичких диференцијала односио се на оцењивање националних карактеристика Руса и руског народа. Карактеристике нације дате су кроз парове биполарних придева и именица. Један асоцијативни тест односио се на данашњу Русију: требало је написати од 10 до 15 речи или синтагми које, по мишљењу анкетираних студената, најбоље карактеришу савремену Русију. На основу одговора на прва три питања, описали смо ставове и представе студената о руском народу, његовој култури и личностима значајним за светску културу, а на основу четвртог упитника описани су ставови и представе о савременој Русији.

Ставови и представе о руском народу и руској култури

Тест за испитивање ставова о националним особинама Руса припада тестовима затвореног типа и састављен је од осам парова семантичких диференцијала, биполарних придева, односно именица (табела 1). У одговору на питање: „Шта мислите о националним карактеристикама Руса: обележите знаком х ако мислите да се наведена особина односи на Русе“, анкетирани студенти могли су означити највише осам од понуђених 16 атрибута. Код анализе резултата посебно смо систематизовали одговоре студената који су у основној и средњој школи, као и на факултету, поред енглеског, учили руски језик (I), а посебно одговоре студената који у ранијем школовању никада нису учили руски језик (II). Осим енглеског језика, ови студенти су учили немачки или француски језик. Као што се може видети на табели 1, одговоре на ово питање дао је велики број студената: од укупног броја студената који су учили руски језик 92,30 одсто је дало одговор, док 7,70 одсто није одговорило на сва или нека питања; од укупног броја студената

Ставови и представе о Русији у језичкој свести студената...

који нису учили руски језик одговорило је 85 одсто, док 15 одсто није дало одговор. Обе групе студената сматрају да су Руси срдачни, културни, образовани, вредни, одважни и толерантни. Међутим за ове особине определио се већи проценат студената који су учили руски језик. Велика подударност код обе групе студената уочава се у оцени да су Руси вредни, религиозни, затворени, неодлучни и нетолерантни.

Табела 1. Ставови о националним особинама Руса

Особина	I учили руски јез.	II нису учили руски	Особина	I учили руски језик	II нису учили руски
Срдачни	83%	70%	Хладни	13%	25%
Културни	90%	75%	Некултурни	3%	5%
Образовани	92%	70%	Необразовани	/	10%
Верници	88%	90%	Атеисти	3%	/
Вредни	72%	72%	Лењи	20%	5%
Непосредни	52%	45%	Затворени	40%	42%
Одважни	73%	70%	Неодлучни	17%	17%
Толерантни	72%	62%	Нетолерантни	20%	22%

У делу анкете у коме се истражују ставови и представе о руској култури, свој став изразили су сви студенти који су слушали курс руске културе, 98,5 одсто студената из групе који су у ранијем школовању учили руски језик и 77,5 одсто студената који никада нису учили руски језик. Исти редослед остаје и код квантитативне анализе датих одговора: наиме највише речи или синтагми којима се изражавају представе о руској култури навели су слушаоци курса Руска култура, затим студенти који су учили руски језик, а знатно мање студенти који нису учили руски језик.

Анализа добијених резултата показује да су анкетирани студенти за оцену руске културе подједнако користили речи-појмове и речи-оцене. Овде нам се чини уместо подсетити на мишљење Е. Нејгела (Нејгел, 1974: 440), који наводи да у друштвеним наукама није лако направити формално експлицитну разлику између ове две врсте судова. Доминацију речи-оцена налазимо код описа руске културе уопште, као и код описа руског народа. Речи-појмови се најчешће односе на опис уметничког стваралаштва, споменика материјалне културе, свакодневног живота.

Најчешће навођене речи-оцене којима се карактерише руска култура су следеће: богата, занимљива, јединствена, раскошна, маштовита, снажна, дубока, топла, иновативна, синкретистичка, оригинална, прожета духовношћу, и друге. Овде се наводе и речи које се односе на руски народ и ту

су најчешће навођене такве особине људи као што су патриотизам, православље и чување своје вере, неговање традиције, окренутост духовности (емотиван народ, дружељубиви су, држе се традиције, слични су нама, комуникативни су, али за припаднике свога друштва, пријатни, срдачни, помало неповерљиви).

Друга по бројности група речи и синтагми којима је изражен однос према руској култури јесу речи-појмови које обухватају уметничко стваралаштво: руска књижевност, класична музика, оригинална архитектура, сликарство, иконе, балет, народно стваралаштво, фолклор, позоришна уметност; затим речи: руска наука, филозофија, политика. У односу на књижевност понегде се наводе само имена писаца (најчешће Достојевски, Толстој), или књижевни род (руски класични романи, руске бајке) или име конкретног књижевног дела/лика (Ана Карењина).

Далеко мање, али још увек у великом броју јављају се речи које се одnose на предмете из свакодневног живота: вотка, шубара, руска капа, бунде, бабушка, руска салата. Велики број анкетираних студената наводио је градове, споменике и установе културе: Москва, Санкт Петербург, Кремљ, Зимски дворач, Петропавловска тврђава, Ермитаж, Панорама Бородинске битке, Црвени трг, Бољшој театар.

Део истраживања био је посвећен одређивању значаја и места руске културе у светској културној баштини. Студенти су имали задатак да наведу имена руских стваралаца у различитим областима науке и уметности, личности чије је стваралаштво, по њиховом мишљењу, превазишло националне оквири и представља вредност у светским размерама.

Анализа резултата показује да је највећи утицај и допринос светској културној баштини остварен у области књижевности, затим у музици, сликарству, архитектури, науци, филмској уметности, балету, спорту, политици.

У области књижевности анкетирани студенти навели су укупно 28 имена руских писаца и песника претежно 19. и 20. века. Ево како изгледа редослед првих десет: Лав Николајевич Толстој, Фјодор Михајлович Достојевски, Александар Сергејевич Пушкин, Антон Павлович Чехов, Сергеј Јесењин, Николај Васиљевич Гогољ, Владимир Мајаковски, Михаил Шолохов, Борис Пастернак, Александар Солжењин.

У области музичке уметности наведено је укупно 12 имена, и то следећим редоследом: Петар Иљич Чајковски, Александар Бородин, Модест Петровић Мусоргски, Игор Стравински, Михаил Иванович Глинка, Николај Римски Корсаков, Сергеј Прокофјев, Сергеј Рахмањин, Милиј Алексејевич Балакирјев и Дмитриј Шостакович. Поред тога неколико анкетираних сматра значајним стваралаштво Александра Глазунова као и

Ц. А. Кјуиа, једног од чланова велике петорке коју су поред њега чинили Балакирјев, Мусоргски, Римски Корсаков и Бородин. Исто тако мањи број студената наводи име оперског певача Фјодора Шаљапина.

У области сликарства наводи се укупно девет имена и то следећим редоследом: Андреј Рубљов, Иља Рјепин, Казимир Маљевић, Василиј Кандински, Марк Шагал, Теофан Грк, Иван Иванович Шишкин, Иван Константинович Ајвазовски и Виктор Михаилович Васњецов.

Из области науке наведено је укупно пет имена: Дмитриј Иванович Менделјејев, Михаил Васиљевич Ломоносов, Иван Петрович Павлов, Лав Семјонович Виготски, Питирим Александрович Сорокин. Овде се често помињу имена првих космонаута – Јурија Гагарина и Валентине Терјешкове.

Из области филмске уметности наведена су имена тројице великих режисера: Сергеј Ејзенштајн, Андреј Тарковски, Никита Михалков. Затим се наводе имена великих мајстора који су прославили руски балет широм света: Ана Павлова, Маја Плисецкаја, Михаил Барашњиков, као и играч Народног позоришта у Београду Константин Костјуков. Из области спорта наводе се имена првака уметничког клизања, тенисера (Марија Шарапова, Николај Давиденко), атлетике (Сергеј Бупка).

Велики број анкетираних студената придаје шири значај многим руским царевима и владарима почев од 16. века, а овде их наводимо хронолошким редоследом: Иван Грозни, Петар Велики, Катарина Велика, Николај Други Романов, Лењин, Стаљин, Горбачов, Путин, Медведев. Ређе су навођена имена других владара, војсковођа или државника готово из целе хиљадугодишње историје Русије: Александар Невски, Дмитриј Донски, Сергеј Радоњешки, Јуриј Долгоруки, Суворов, Кутузов и други.

У целини посматрано, анализа показује на постојање стабилног апсолутно позитивног стереотипа перцепције руске културе у свести све три групе анкетираних студената. Међутим, најпотпуније одговоре давали су студенти треће и четврте године који су слушали курс руске културе. Дубља анализа њихових одговора говори да код њих постоји целовит поглед на руску културу 20. века: наиме, они су у својим анкетама наводили имена писаца (Иван Буњин, Јосиф Бродски, Владимир Набоков, Александар Солжењицин) као и неких научника (нпр., социолог П. А. Сорокин) који су већи део живота провели у емиграцији. Код њих је, дакле, формиран поглед на руску културу совјетског периода као целовиту појаву коју чини стваралаштво настало у Русији као и оно што је у овој области створила руска емиграција у различитим деловима света. Студенти прве и друге године нису навели ниједно такво име, мада су боље познавање руске културе показали студенти који су учили руски језик.

Ставови и представе о савременој Русији

Ставови и представе о савременој Русији испитивани су на основу анкете у којој се захтевало да студенти напишу од 10 до 15 речи или синтагми које, по њиховом мишљењу, најбоље карактеришу данашњу Русију. За разлику од ставова према руској култури, који су били блиски код све три групе анкетираних студената, овде су испољене квалитативне и квантитативне разлике између студената који су учили руски језик и оних који га никада нису учили. Као што је приказано на табели 2, између ове две групе студената уочене су значајне разлике које се односе на број студената који су изразили, односно нису изразили свој став, затим на просечни број наведених речи или синтагми којима се описује савремена Русија. Исто тако, значајна је разлика у броју студената који имају позитивну (све речи или синтагме означавају позитивне појмове или су имена познатих личности), умерену (равномерно се наводе речи и синтагме које се односе на позитивне и негативне друштвене појаве), или негативну слику државе и народа (наведене су само речи које означавају негативне друштвене појаве).

Табела 2. Разлике према детерминанти знања руског језика

Параметри	Студенти са знањем руског језика	Студенти без знања руског језика
Изразило је свој став	95%	65%
Није изразило став / нема став	5%	35%
Просечан број речи/синтагми	5,35	3,7
Позитивни ставови	79%	58%
Умерени ставови	19%	11,5%
Негативни ставови	1,8%	30,5%

Даља анализа добијених одговора вршиће се на целокупном узорку анкетираних студената не узимајући у обзир детерминанту знања, односно незнања руског језика.

У корпусу речи и синтагми којима се изражавају ставови и представе о савременој Русији, речи-појмови су знатно фреквентнији него речи-оцене. Детаљнија анализа корпуса показује да се ставови односе на територију и природна богатства, државно и друштвено уређење, културу и свакодневни живот.

Веома су фреквентне речи које се односе на државно и друштвено уређење, као и на личности које представљају тај систем: велика територија, огромна природна богатства, утицајна и политички јака, православље и

религиозност, затим речи: постсоцијализам, раније комунистичко уређење, транзиција, сурови капитализам, политика, тајкуни, олигархије, модернизација, антиглобализам; Путин, Медведев.

У истој мери су заступљене речи које се групишу око речи-појма култура: развијена култура, мултикултуралност, људи су културни и образовани, културно изузетно богата, и даље је остала доследна својој култури и није се препустила западним утицајима; пуно културноисторијских знаменитости и дуга традиција, значајна на светској културној сцени. Реч спорт такође се често наводи: земља добрих спортиста, успешна у спорту, јака у спорту, развија спорт, атлетика, тенис, клизање на леду.

Посебну групу чине речи које се групишу око два наизглед супротна појма: традиција (држи се традиције, чува своје обичаје, одолева утицајима Запада, богата традиција, културна традиција) и модернизација (модерна, савремена, спремна за промене, иновације, побољшање технологије и иновације, теже ка модернизацији, али је битно очување националног идентитета, савршен однос традиционалног и модерног).

Веома су фреквентне речи-оцене којима се изражава позитиван однос према савременој Русији: моћна, јака, политички утицајна, лепа, богата, али има и мишљења да “бледи под утицајем Запада”. Претежно негативан или негативан став према савременој Русији изражен је кроз следеће речи-појмове и речи-оцене: помало милитантна, превртљива, често не стоји иза датих обећања, корупција, скупа је за живот, има пуно мафије, сиромаштво, олигархије, помало затворена, ауторитарна, алкохолизам, криминал, трговина људима.

Иако се на основу анализе добијених резултата може рећи да у оцени савремене Русије доминирају позитивни ставови, значајан удео чине и негативне оцене и ставови. Они су знатно заступљенији код студената који никада нису учили руски језик. Доминација позитивних ставова код студената који су учили руски језик може се објаснити њиховим бољим познавањем руске историје, културе и народа које су усвојили кроз вишегодишње учење руског језика, што је код њих развило већу толеранцију према негативним појавама. С друге стране, познато је да се прошлост увек блаже оцењује него савремено стање.

Литература

- Бодуен де Куртене (1988). *Лингвистички списи*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада, превод и предговор Предраг Пипер.
- Верещагин Е. М., В. Г. Костомаров (1990). *Јзык и култура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва: Русский язык.

Д. Дамљановић

- Дамљановић, Д. (2007). *Образ Русије и руских у српским учебницима руског језика*. Сб.: Мир руског слова и руског слова у свету: методика предавања руског језика, Софија, том 6 (2), стр. 110-115.
- Дамљановић Д. (2010). *Представе о Русији у српским уџбеницима руског језика: два идеолошка концепта* у: Дамљановић Д., К. Кончаревић, Настава и методика предавања руског језика у Србији у XIX и XX веку : прилози за историју, Београд: Славистичко друштво Србије, стр. 276-285.
- Ивић, М. (1990). *Правци у лингвистици I*. Шесто доп. изд. Београд: Библиотека XX век.
- Милославскаја С. К. (2003). *Образ Русије и руских у учебницима руског језика као иностранног XVI-XXI вв.: етапи еволуције*. Сб.: Руског слова у светској култури. Том 1, с. 119-126, Санкт-Петербург.
- Милославскаја, С. К. (2007). *Учебник руског језика као иностранног у реду средстава формирања образа Русије у свету: к теоретичком обосновању проблема*. Сб.: Мир руског слова и руског слова у свету, XI конгрес МАПРЈЛ, том 6 (2), с. 292-298, Софија.
- Нејгел, Е. (1974), *Структура науке: проблеми логике научног објашњења*. Београд: Нолит.

Подаци о аутору:

*Др Дара Дамљановић,
ванредни професор Руског језика, Филозофски факултет, Београд,
E-mail: damljan@bitsyu.net*

Ана Ђокић-Остојић¹
Основна школа „Свети Сава“
Крагујевац
Јелена Станисављевић
Биолошки факултет
Београд

UDK 371.3::57 ; 37.033:502/504
ID 181665548
Оригинални научни рад
НВ.ЛХ 1.2011.
Примљен: 12. V 2010.

УТИЦАЈ ТЕРЕНСКЕ НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ НА ТРАЈНОСТ И КВАЛИТЕТ СТЕЧЕНИХ ЗНАЊА У ОБЛАСТИ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт У овом раду је приказано испитивање ефеката примене теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања код ученика основне школе. Истраживање је спроведено на узорку од укупно 180 ученика (узраст: 13-14 година), који су били груписани у једну експерименталну и једну контролну групу. Експериментална група ученика је еколошке садржаје (наставна тема Човек и природа) реализовала теренском наставом, односно комплексом вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе“. Контролна група ученика је исту наставну тему реализовала у оквиру класичне предавачке наставе биологије. Након 17 недеља од реализације наведених садржаја, применом теста знања, утврђено је да је експериментална група остварила статистички значајно боље резултате у односу на контролну групу, чиме је доказан позитиван утицај примене теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања код ученика у испитиваној наставној области.

Кључне речи: теренска настава биологије, трајност знања, еколошки програмски садржаји, основна школа.

EFFECTS OF BIOLOGY FIELD-TRIP LESSONS ON DURABILITY AND QUALITY OF ACQUIRED KNOWLEDGE IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract The paper presents the effects of field-trip lessons of biology on durability and quality of acquired knowledge among elementary school students. The sample comprised 180 students (aged 13-14) who were divided into two groups: one experimental and a control group. The experimental group studied the topic Man and Nature in the form of field-trip lesson, i.e. performing a set of exercises on "Monitoring the settlement environment in the surroundings of the school". The control group received traditional instruction on the same topic in the classroom. Seventeen weeks later a knowledge test was administered and the experimental group achieved statistically significant higher results than the control group, which confirmed a positive impact of field-trip lessons on durability and quality of the acquired knowledge among students in the investigated area of biology syllabus.

Keywords: biology field-trip lesson, knowledge durability, environmental teaching contents, elementary school.

¹ adjokicostojic@gmail.com

ВЛИЯНИЕ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ НА ПРОЧНОСТЬ И КАЧЕСТВО ПРИОБРЕТЕННЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме *В статье приводятся результаты исследования влияния способа обучения биологии на прочность и качество приобретенных знаний у учеников основной школы. Число испытуемых составило 180 учеников, возраст - 13-14 лет. Все учащиеся сгруппированы в одну экспериментальную и одну контрольную группу. Экспериментальная группа проходила экологические темы (учебная тема „Человек и природа“) вне класса, на месте, с применением комплекса упражнений „Мониторинг жизненной среды местностей в окрестности школы“. Контрольная группа те же учебные содержания проходила, прослушав цикл лекций в классе. После 17 недель проведения экспериментального обучения было проведено тестирование приобретенных учениками знаний. Результаты теста показывают что успеваемость учеников экспериментальной группы существенно выше, чем успеваемость учеников контрольной группы. Это обстоятельство объясняется положительным влиянием наглядного обучения биологии на прочность и качество приобретенных знаний.*

Ключевые слова: обучение биологии, прочность знаний, экологические учебные содержания, основная школа.

Увод

Интензиван раст бројности људске популације и притисак који човечанство врши на природне ресурсе довели су до развоја свести о потреби функционалног еколошког образовања. Уједињене нације у Агенди 21. истичу да је образовање кључно за промовисање одрживог развоја и развијање еколошке свести на свим нивоима и у свим секторима друштва. Растућа потреба за еколошким образовањем читавог становништва развија се паралелно са растућом деградацијом екосистема и порастом информација о потреби за очувањем природних ресурса и заштитом животне средине. Како еколошки проблеми нису ограничени на једну земљу или једну нацију, већ имају глобални карактер, еколошко образовање је постало саставни део образовања младих у свим земљама.

У нашим основним школама, еколошко образовање је део наставних предмета Свет око нас, Природа и друштво, Чуvari природе и Биологија. Иако је оно дубоко инкорпорирано у наставне програме у основној школи, поставља се питање његове ефикасности. Наши ученици су показали слабије резултате у односу на светски просек приликом Међународног истраживања постигнућа ученика из области екологије, ТИМСС 2003. Слаби резултати су били евидентни у когнитивном подручју анализе и резонувања, што се објашњава доминантним присуством традиционалних

наставних метода и одсуством практичних делатности: огледа, вежби и теренске наставе (Шевкушић и сар., 2005).

У нашој наставној пракси, учење и настава екологије у целини се умногоме ослањају на текстуална наставна средства, вербалне методе и методе илустрације. То је додатно подржано коришћењем информационе наставне технологије и виртуелном стварношћу коју она пружа. Такво презентовање еколошких наставних садржаја, које ученицима нуди мало искустава „из прве руке“, одступа од дидактичког принципа очигледности и стицања знања на примарним изворима сазнавања где изворна стварност има значајно место и улогу.

У широкој наставној пракси биологије, у оквиру реализације еколошких програмских садржаја, може се уочити индиферентан или чак релативно негативан однос ученика према овим наставним садржајима. У разговорима и анкетама, ученици су за наставне садржаје из екологије изјављивали да су им неразумљиви, претешки и неинтересантни.

Разумевање еколошких законитости, односа међу живим бићима и утицаја људских активности на сложене процесе у биосфери изузетно је важно за формирање личности ученика, који ће као будући грађани узети активну улогу у одлучивању о бројним еколошким питањима с којима се сусрећемо свакодневно. Истраживања Богнера, Кајзера и сар, Манзанала и сар. (Bogner, 2003; Kaiser et al., 1999; Manzanal et al., 1999) о еколошким ставовима ученика указују на утицај еколошког знања на ставове ученика. Ова истраживања такође указују на потребу стицања трајних знања, како би се формирали еколошки ставови који ће водити пожељном еколошком понашању у свакодневним животним ситуацијама.

Настава биологије у природи, односно рад ученика на терену, посебно је важна у реализацији оних програмских садржаја у којима је дидактички принцип очигледности постављен као примаран. У нашој наставној пракси постоји проблем извођења програмом предвиђених вежби из екологије у природи, на терену. Проблем је посебно велики у градским школама, јер у близини тих школа нема адекватних екосистема на којима би се вежбе извеле (ливадски, шумски, агроекосистеми и сл.) и зато наставници често избегавају ове вежбе и замењују их традиционалним методама рада у учионици.

Да би се умањили проблеми у извођењу вежби, повећала мотивисаност ученика за стицање знања, подигао квалитет, квантитет и трајност знања из екологије, од школске 2003/04. године у наставни програм биологије-екологије у Основној школи „Свети Сава“ у Крагујевцу уведен је нови тип-комплекс вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе“. Вежбе су извођене у оквиру наставне теме „Човек и природа“ чији

су садржаји изузетно актуелни у свакодневном животу. Извођење предвиђених вежби на терену је протекло без већих материјалних, организационих и временских потешкоћа, у непосредној околини школе, након реализованих часова редовне учioniчке наставе биологије.

Циљ и задатак истраживања

Циљ спроведеног истраживања је да се испита оправданост увођења новог комплекса вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе” у наставни програм биологије-екологије.

Задатак истраживања је утврђивање и мерење разлике у трајности еколошких знања ученика експерименталне групе, са којима је реализована настава биологије применом вежби тј. теренског рада – полудневне наставне екскурзије, у односу на ученике контролне групе са којима је настава биологије реализована на традиционалан начин, у којој доминирају вербалне методе и фронтални облик рада.

Хипотеза је да постоји статистички значајна разлика у трајности и квалитету стечених еколошких знања између експерименталне и контролне групе, након увођења експерименталног фактора (теренске наставе биологије) у експерименталну групу.

Методологија истраживања

У истраживању је примењен модел педагошког експеримента са паралелним групама (експериментална и контролна) ученика. Узорак овог истраживања чинило је 180 ученика седмих разреда из три основне школе са територије града Крагујевца: ОШ „Свети Сава“, ОШ „Драгиша Михајловић“ и ОШ „Наталија–Нана Недељковић“. Ученици су груписани у једну експерименталну (Е) и једну контролну (К) групу (Killerman,1998):

– 87 ученика из ОШ „Свети Сава” је груписано у једну експерименталну (Е) групу,

– 93 ученика је груписано у једну контролну (К) групу: 71 ученик ОШ „Драгиша Михајловић” и 22 ученика ОШ „Наталија Нана Недељковић”.

Обе групе су уједначене пре увођења експерименталног фактора по броју ученика, односу полова и општем знању из биологије-екологије (урађен иницијални теста знања).

Иницијално тестирање је обављено у експерименталној и контролној групи након обрађених наставних тема „Основни појмови екологије” и „Водени и копнени екосистеми”. Иницијално тестирање је показало да су експериментална (Е) и контролна (К) група ученика уједначене по претходном знању из екологије.

С ученицима експерименталне и контролне групе, након иницијалног тестирања, отпочело се са реализацијом наставних јединица у оквиру наставне теме „Човек и природа”, и то: „Човек и природа“, „Глобалне промене“, „Загађивање ваздуха“, „Загађивање воде“, „Загађивање земљишта“, „Чување енергије и редукција загађења“, „Уништавање природних екосистема“ и „Последице уништавања природних екосистема“. Ове наставне јединице су обрађене у кабинету за биологију уз примену доступних наставних средстава, фронталним обликом рада.

Након обраде наведених наставних јединица, у експерименталну (Е) групу ученика је уведен експериментални фактор, извођење новог типа вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе”, које су реализоване теренском наставом, применом групног облика наставног рада.

Наставници су сагледали стање на терену и на основу тога одабрали задатке за четири групе у оквиру сваког одељења. При одређивању задатака за рад на терену, пошло се од тога да су конкретнији проблеми доступнији ученицима узраста од 13 до 15 година и да више подстичу њихове умне способности од апстрактних проблема (Ђорђевић, 1997). На часу биологије ученицима су представљени циљеви, задаци и садржаји вежбе. Ученици су у одељењима били подељени у групе (5-7 ученика у групи). Приликом формирања група, испоштовани су критеријуми о уједначености према знању, способностима и заступљености ученика оба пола. Ученици су и сами активно учествовали у формирању група. Приликом разврставања у групе, одређивали су се за неку од група према врсти задатака и подручја на терену које је група требало да обиђе током рада.

Вежба на терену је трајала четири дана. Ученици су обилазили и радили на четири различита локалитета у насељу. Свака група је задатке на терену обављала одвојено од других група.

Током теренског рада групе су обављале следеће задатке:

- Евидентирање загађивања површинских вода у насељу Виногради – Сушички поток;
- Евидентирање загађивања површинских вода у насељу Виногради – Шумаричко језеро;
- Утицај индустријских постројења у насељу на квалитет животне средине;
- Евидентирање дивљих депонија у насељу Виногради.

Рад на терену се обављао у пратњи наставника, чија је улога била давање упутстава и додатних објашњења о начину рада и задацима. Сви чланови групе су заједно радили на истим задацима. Давање наставних

листића с истим задацима за све чланове групе и упућивање ученика на дељење истих наставних средстава (наставних листића, фотографског апарата и мапе града) имало је за циљ постизање позитивне међузависности унутар групе.

Ученици су на терену, на основу инструкција са наставних листова, истраживали и сагледавали стање и проблеме животне средине насеља у коме живе и у коме се налази школа. Током рада на терену, ученици су учествовали и позитивне примере односа грађана према животној средини и такве примере су издвајали. Сврха проналажења позитивних примера људских активности била је да се код ученика развије осећај за естетику и свест да се личним ангажовањем могу побољшати услови живота у насељу и школи.

Резултате групног рада са терена, ученици су представљали на плакатима које су правили у школи након завршеног теренског рада. На плакатима су приказали стање животне средине одређеног дела насеља, групне предлоге решења за уочене проблеме, уз изношење личног ставова у оквиру става групе, све у циљу сагледавања стања животне средине насеља у околини школе. Ликовну и литерарну креативност ученици су показивали осликавањем, графичким уређењем плаката и писањем еколошких порука. Свака група је резултате свога рада – плакате, представљала осталим ученицима на следећем часу биологије. Тако је свака група могла да упозна резултате рада других група, односно стање животне средине у различитим деловима насеља, постојеће проблеме и предлоге за њихово решавање.

Ученици контролне (К) групе су вежбе из наставне теме „Човек и природа” реализовали у учioniци традиционалном предавачком наставом. При томе је доминирао фронтални облик рада са методама усменог излагања, разговора, писања, читања и рада на тексту. Од наставних средстава су коришћени: уџбеник, схеме, тематске зидне слике, наставнички и ученички цртежи.

Да би се измерила трајност и квалитет стечених знања код ученика експерименталне и контролне групе у оквиру испитиване наставне области, 17 недеља након изношења резултата рада ученика Е-групе и финалног тестирања, поново је извршено тестирање ученика Е и К групе уз помоћ истог финалног теста знања (ретест).

Финални тест знања се састојао од 15 задатака који се односе на наставну тему „Човек и природа”. Задаци су сврстани према Блуму (Bloom, 1956) у три широке категорије когнитивног домена: ниво обавештености (ниво I), ниво разумевања (ниво II) и ниво примене (ниво III). На финалном тесту се може освојити максимално 100 бодова.

Квантитативни подаци истраживања су статистички обрађени применом стандардних статистичких параметара: сума, процентуална учеста-

лост, аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације. За утврђивање разлике између истоврсних статистичких показатеља коришћен је t-тест (Student, 1908). Све наведене анализе су спроведене уз помоћ статистичког софтверског пакета Statistica 6 (Stat Soft Inc., 2001).

Резултати и дискусија

У табели 1. су приказани резултати ретеста по нивоима знања и у целини.

Тест је радило 85 ученика експерименталне и 81 ученик контролне групе. Ученици експерименталне групе су освојили укупно 6.092 (71,67 %) од могућих 8.500 бодова. Ученици контролне групе су освојили укупно 4.484 (55,36 %) од могућих 8.100 бодова.

Највећи број бодова ученици експерименталне и контролне групе су освојили у оквиру нивоа обавештености, Е – 81,93 % и К – 73,18 %. Процентуално најмањи број бодова ученици обе групе су освојили у оквиру нивоа примене знања, Е – 60,67% и К – 40,95% (примена знања у новим ситуацијама и тумачење непознатих података).

Највећа разлика у проценту освојених бодова је у нивоу разумевања, 20,38 %, потом следи разлика у проценту освојених бодова у нивоу примене знања, 19,72 %, а најмања је у оквиру нивоа обавештености, 8,75 %.

Табела 1. Успех ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе на ретесту .

Групе	Број ученика	Ниво I		Ниво II		Ниво III		Укупно	
		Бр. бодова	%	Бр. бодова	%	Бр. бодова	%	Бр. бодова	%
Е	85	2.298	81,93	1.989	73,12	1.805	60,67	6.092	71,67
К	81	1.956	73,18	1.367	52,74	1.161	40,95	4.484	55,36
Укупно	166	4.254	77,66	3.356	63,18	2.966	51,05	1.0576	63,71

У табели 2. су приказане вредности статистичких показатеља: средње вредности, стандардне девијације и коефицијента варијације по ранговима и за тест у целини за експерименталну и контролну групу. Вредности t-теста су коришћене за тестирање хиротезе о статистичкој значајности разлика између контролне и експерименталне групе на ретесту.

Вредности t-теста на свим ранговима теста $t_I=3.997$ $t_{II}=5.916$ $t_{III}=6.591$, уз $df=164$ и ниво поверења $p_I=0.000$, $p_{II}=0.000$ и $p_{III}=0.000$ ($p<0.01$), показују да постоје статистички значајне разлике по свим ранговима у корист

Е-групе ученика. Вредност t-теста, $t=7.366$ за тест у целини, уз $df=164$, за ниво поверења $p=0.000$ ($p<0.01$), показује да постоји статистички значајна разлика у корист Е-групе.

Табела 2. Основни статистички показатељи експерименталне (Е) и контролне (К) групе на ретесту (средња вредност – М, стандардна девијација – σ и коефицијент варијације – V).

Групе	Број ученика	Ниво I			Ниво II			Ниво III			Укупно		
		М	σ	V	М	σ	V	М	σ	V	М	σ	V
Е	85	27.04	3.60	13.31	23.40	6.19	26.45	21.24	6.27	29.52	71.67	12.83	17.90
К	81	24.15	5.59	23.15	16.88	7.95	47.10	14.33	7.21	50.31	55.36	15.62	28.22
t-тест		t=3.997, df=164, p=0.000			t=5.916, df=164, p=0.000			t=6.591, df=164, p=0.000			t=7.366, df=164, p=0.000		

Резултати теста приказани у табели 1. показују боље резултате ученика Е-групе у односу на ученике К-групе у оквиру свих рангова питања, од препознавања, преко разумевања до примене знања.

При разматрању карактеристика теренског рада у биологији, Смит (Smith, 2004) наводи се да теренски рад може имати позитиван ефекат на дуготрајну меморију због упечатљиве природе рада на терену, што је у складу са добијеним резултатима теста.

Вредности t-теста за све рангове и тест у целини приказани у табели 2. показују статистички значајне разлике у квантитету и квалитету знања између Е и К групе ученика. Посебан значај имају вредности t-теста за ниво разумевања (ниво II) и примене знања (ниво III) у којима су ученици Е-групе показали статистички значајно виши ниво постигнутих резултата у односу на ученике К-групе, пошто је решавање задатака у оквиру ових рангова од ученика захтевало више нивое знања.

Може се констатовати да је виши ниво квалитета и квантитета знања Е-групе у односу на К-групу настао као резултат деловања експерименталног фактора, комплекса вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе”. Поред утицаја на дуготрајну меморију, ефективан теренски рад и претходна лична искуства ученика могу да доведу до: развоја личности и побољшања социјалних вештина, као и повезивања когнитивних и афективних подручја..

У истраживањима о ефектима увођења неформалних облика учења у формално учење природних наука Хофстејн и Розенфилд (Hofstein & Rosenfeld, 1996) су закључили да постоји јака веза између ученичке моти-

вације и њихове наклоности према одређеном моделу наставе. Међутим, у пракси је тешко увек узимати у обзир ученичку мотивацију и наклоност према одређеном моделу наставе. Неформално наставно окружење при учењу биологије – екологије (музеји, настава ван учионице, теренска настава, зоолошки врт, научни програми за младе и научне емисије) одговара потребама ученика. У пракси, наставници треба да користе широк репертоар наставних облика и метода у раду с ученицима, као и различите могућности наставе ван учионице како би појачали учење биологије – екологије. Еколошке наставне екскурзије су једна од могућности за то. Реалност је да у многим нашим школама ученицима још увек припада „пасивна позиција гледалаца и примаоца знања и мишљења других људи” и, сходно томе, „критичко еколошко образовање је изазов за наш школски систем и традиционалне навике у учењу и поучавању”, па ће успех еколошког образовања бити одређен способношћу наставника да створе „културу критичке наставе и учења” (Thomas, 2005). Реформе у настави могу се вршити у учионици на нивоу непосредног рада са ученицима, а примери добре праксе се могу увести у педагошка истраживања.

Закључци

Провера ретенције знања (ретест), обављена 17 недеља након финалног тестирања, недвосмислено показује да је експериментална група стекла знање веће трајности и квалитета у односу на контролну групу, јер међу њима постоји статистички значајна разлика.

Знатно бољи резултати експерименталне групе су показали да је примена теренске наставе биологије позитивно утицала на остварење трајности и квалитета знања ученика.

Нулта хипотеза о томе да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата на поновљеном (ретесту) испитивању знања између ученика експерименталне и контролне групе након увођења експерименталног фактора (примена теренске наставе) у експерименталну групу одбацује се.

Прихвата се алтернативна хипотеза о томе да постоји статистички значајна разлика у савлађивању еколошких програмских садржаја (на ретесту) између експерименталне и контролне групе ученика међу нивоима стечених знања у корист експерименталне групе.

Поред доказа из литературе и представљеног педагошког експеримента који указују да теренска настава доводи до јасног образовног развоја ученика, удео теренског рада у настави биологије у нашим школама је минималан и, осим спорадичних случајева, скоро да не постоји. Ово се дешава у тренутку када расту захтеви да ученици буду свесни свог утицаја на свет око себе, као и примарног захтева стицања трајних и применљивих знања.

Реализацијом представљених вежби вршено је организовано повезивање теоријских знања с њиховом непосредном реализацијом и применом, при чему је дошло до стицања квалитетнијих и трајнијих знања кроз лична искуства, повезивањем еколошких наставних садржаја са конкретним људским делатностима у окружењу у коме ученици живе.

Организовањем комплекса вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе” избегнуте су тешкоће које имају наставници при организовању вежби из екологије услед недостатка и недоступности одговарајућих екосистема у близини школе. Поред тога, нису неопходне скупе еколошке екскурзије, а не може се рећи да се вежбе из екологије не могу реализовати због недостатка времена и средстава. Овакав начин рада коригује крутост наставног програма, што је у складу са стратегијом Унескове Агенде 21. – да се промовишу питања заштите животне средине кроз образовне програме, с посебним нагласком на уочавање и анализу најважнијих проблема животне средине у непосредном окружењу, путем коришћења најдоступнијих научних чињеница и других погодних извора података.

Иновативне програме увођења теренског рада у наставну праксу, и то од почетних разреда основне школе, треба увести у наше школе.

На основу наведеног, потребно је у пракси интензивније примењивати теренску наставу биологије, нарочито у реализацији еколошких програмских садржаја. У том смислу, наставнике треба перманентно обучавати за планирање, припремање и реализацију оваквог вида наставе.

Ученици и наставници који су учествовали у овом истраживању исказали су позитиван став и задовољство што су имали прилику да на овакав начин реализују еколошке наставне садржаје.

Литература

- Bogner X. F. (1998): The Influence of Short-Term Outdoor Ecology Education on Long-Term Variables of Environmental Perspective, *Journal of Environmental Education*, 29, 17-29.
- Bloom B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook 1: Cognitive Domain, New York, David McKay Co Inc.
- Ђорђевић Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Hofstein A., Rosenfeld S. (1996): Bridging the Gap Between Formal and Informal Science learning, *Studies in Science Education*, 28,87-112.
- Kaiser F., Wolfing S., Fuhrer U. (1999): Environmental attitudes and ecological behavior, *Journal of Environmental Psychology*, 19, 1-19.
- Manzanal F., Barreiro R., Jiménez C. (1999): Relationship between Ecology Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection, *Journal of research in science teaching*, 36 (4), 431-453.

Утицај теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања...

- Smith D. (2004): Issues and trends in higher education biology fieldwork, *Journal of Biological Education*, 39 (1), 6-10.
- StatSoft, Inc. (2001): Statistica (data analysis software system), version 6. www.statsoft.com.
- Student (Gosset, W.S.) (1908): The probable error of mean, *Biometrika*, 6, 1-25.
- Thomas G. (2005): Facilitation in Education for the Environment, *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 107-116.
- Шевкушић С., Миљановић Т., Дракулић В., (2005): Постигнућа ученика из биологије. У: *ТИМСС 2003 у Србији* (уредници Антонијевић Р. и Јањетовић Д.), Институт за педагошка истраживања. 135-162.

Подаци о ауторима:

*Ана Ђокић-Остојић, наставник биологије,
Основна школа "Свети Сава" Букурешка б.б., Крагујевац,
E-mail: adjokicostojic@gmail.com*

*Др Јелена Станисављевић,
Биолошки факултет, Универзитет у Београду
E-mail: Jelena.Stanisavljevic@bio.bg.ac.rs*

Саша Дубљанин¹
Филозофски факултет
Одељење за педагогију
Београд

UDK 37.026 ; 371.31
ID 181665804
Научна полемика
НВ.ЛХ 1.2011.
Примљен: 10. IV 2010.

ФУНКЦИЈА НАСТАВНИКА И ФУНКЦИЈА УЧЕНИКА – ДА ЛИ ЈЕ ТА ПОДЕЛА ОДРЖИВА?

Апстракт У раду се расправља о потреби да се у наставној пракси превазиђе постојећа традиционална подела на функције наставника и функције ученика и дискутује са ставовима теоретичара по овим питањима. Истакнуто је да најзначајније рефлексивне функције у настави које се односе на поставку задатка, контролу и оцену обавља искључиво наставник, иако постоје реалне претпоставке да их делом обавља и ученик. Насупрот том схватању у иновационим моделима наставе акценат је пре свега на организацији и стимулисању ученика на активност, а мање на предмету и садржају. Расправља се такође о могућности ученика да прихвати одређене наставне функције, као и евентуалним тешкоћама које у таквим ситуацијама могу настати.

Кључне речи: ученик, наставник, дидактика, настава

TEACHER'S FUNCTION & LEARNER'S FUNCTION – IS THE DIVISION SUSTAINABLE?

Abstract The main consideration of the paper is the need to overcome the existing traditional division of functions between teachers and learners and it discusses the prevailing attitudes of theorists toward these issues. Highlighted is the assumption that the most important reflexive functions in the teaching process, related to task implementation, control and evaluation of performance are performed by the teacher exclusively, although there are realistic indications that, in part, learners are also engaged in the process. Opposite to the traditional view, the innovative teaching models stress organization and learners' active participation more than the contents. The possibility of the learners' taking over certain teaching functions is also discussed, as well as eventual difficulties which might arise in such circumstances.

Keywords: learner, teacher, didactics, teaching process.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И РОЛЬ УЧЕНИКА - СОХРАНИМО ЛИ ТАКОЕ ДЕЛЕНИЕ?

Резюме В работе обсуждается потребность преодоления, существующего до сих пор в школьной практике, традиционного разделения на роль ученика и роль учителя, а так же рассматриваются точки зрения теоретиков по этим вопросам. Подчеркивается, что самые важные рефлексивные функции в процессе обучения, такие как постановка проблемы, контроль, оценка знаний выполняются учителем, хотя их реально частично может выполнять учащийся.

¹ sasadub@gmail.com

Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?

Современо же обучение отстаивает важность организации обучения и стимуляции учащихся к учебной деятельности, а не предмета и содержания. Учащийся выступает в качестве организатора своей учебной деятельности и с этой точки зрения рассматриваются возможности учеников принять и другие роли в процессе обучения, указывается на возможные трудности.

Ключевые слова: роль ученика, роль учителя, обучение, учебный процесс.

У наставном процесу наставник и ученик као непосредни учесници имају специфичне функције. У дидактици се више пажња поклања функцији наставника него функцији ученика у настави. У стручним радовима о овом питању има доста расправа и анализа. Као о значајним функцијама наставника, најчешће се говори о информативној (наставник као извор информација), организационој функцији (планирање сопствених и ученичких активности) и функцији контроле, оцене и корекције учениковог рада (Подласый, 1999). Поред наведених, неки аутори (Смирнов, 2001) истичу и комуникативну функцију (успостављање сврсисходних односа с ученицима, наставницима и родитељима), функцију дијагностиковања, као и прогностичку функцију.

Поменути функције наставника покривају све важне фазе наставног процеса, па се с разлогом поставља питање да ли неке од тих функција делом може обављати и ученик, или његова делатност треба да остане у границама онога што зовемо учење. У дидактици (Поткоњак, Шимлеша, ред. 1989) дуго траје расправа о положају ученика у настави и његовој улози у наставном процесу. При томе, истиче се да је суштински показатељ субјекатског положаја ученика чињеница да ли он поред тога што одлучује о сопственим активностима, такође одлучује и о садржају задатака које решава, организацији и начину рада, врстама могућих исхода и критеријума вредновања. Сматра се да дидактичко-методичка решења ученику треба да омогуће да учествује како у планирању и организацији свог рада, тако и у праћењу и вредновању резултата, што доприноси његовој већој самосталности и одговорности у настави. Због тога је обавеза наставника да створи услове и претпоставке за различите функције ученика у настави.

Међутим, у пракси је ситуација радикално другачија, што проблем поделе функција између наставника и ученика чини још сложенијим. Наиме, најзначајније рефлексивне функције и функције које су суштинске за самосталност ученика, као што су **формулисање циља, поставка задатка, контрола и оцена тока и резултата**, обавља скоро увек наставник (Цукерман, 1993). Како се то манифестује у настави? Наставник на почетку часа **одређује циљ и поставља задатак**, а од ученика се очекује да обаве активност која води решењу и остварењу циља који је формулисао одрасли

и на који они нису имали никакав утицај. Неизвесно је да ли ће ученици прихватати такав циљ, а проблем је још сложенији јер на питање како да циљ одраслог постане и дететов, дидактика још увек нема ваљани одговор.

Због тога је самосталност и иницијативност ученика и у процесу решавања задатака под великим знаком питања. Наставник води ученика до нових начина и средстава решавања задатка, корак по корак, и труди се да цео процес има карактеристике истраживања јер радост открића ствара бољу претпоставку да нови метод буде усвојен и запамћен. Објективно гледано, учешће детета у таквом процесу је минимално, јер је наставник „откриће“ унапред добро испланирао и све евентуалне реакције ученика унапред предвидео. На крају, дете ће имати само илузију да је откривало и сазнавало. Да је реч о илузији, брзо ће показати ситуација у којој дете самостално, без учешћа наставника треба да открије суштинске везе и односе које доводе до решења задатка. Највећи број ученика у таквој ситуацији неће успети да реши задатак без помоћи наставника.

Ако оставимо по страни питање да ли је описано дидактичко-методичко решење добро или не и кренемо од претпоставке да је ученик и поред квазиактивности оспособљен за решавање задатака, долазимо до проблема провере знања. У настави када наставник процени да су ученици научили да решавају задатке нове класе он најчешће задаје контролну вежбу на којој треба да показати степен усвојености начина решавања. На тај начин, наставник **контролише** са колико успеха ученици владају новим начином решавања. У контроли процеса и резултата свог рада ученици ретко учествују. Понекад, када бољи наставник затражи од ученика да самостално изврше контролу свог рада, и тада дете због специфичног личног и емотивног односа према одраслом тражи позитивну потврду за своју процену, због чега и у таквој ситуацији функција остаје и даље „у власништву“ наставника.

Дете на крају сваког рада и активности очекује **оцену** од одраслог. У оцени ученик не види само процену свог труда, рада или успеха на контролној вежби, већ и наставников лични однос према њему. Добијајући оцену од одраслог, дете очекује и одређени личносно-емоционални став према себи, а не само према некој обављеној активности. Због тога, између одраслог, ученик има проблема да овлада функцијом оцењивања иако за то има објективне претпоставке.

Описане рефлексивне функције (формулисање циља, контрола и оцена) традиционално представљају функције одраслог и сферу његовог утицаја, а наставник ту узрасну поделу својим понашањем и стилем рада само подржава и продужава. Због тога неки аутори (Цукерман, 1993) говоре о постојању наставникове „монополизације“ рефлексивних функција.

Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?

На основу функција које наставник претежно обавља у настави може се донети закључак о карактеру наставе. Наиме, у традиционалној настави наставник је у највећој мери оријентисан на предмет и садржај, што значи да је акценат на информативној и контролној функцији. За разлику од традиционалних, у иновационим моделима наставе наставник је личносно оријентисан, а функције које превладавају тичу се више организације и стимулација ученика на активност. Он је истовремено:

- **инструктор** (приликом задавања задатака пружа сва потребна објашњења и инструкције);
- **саветник** (у ситуацијама када се појаве препреке и противречности претвара их у наставне задатке, не дајући готова решења и одговоре);
- **образец** (приликом извођења активности часу даје емотивни тон, показујући образац понашања, одговарања и извршавања захтева, али не у смислу „суфлера“);
- **помоћник** (подстиче развој самосталности код ученика у процесу поставке и решавања наставних задатака, овладавајући педагошким тактом и способношћу посматрања и рефлексивности);
- **ослонац** (подстиче код ученика разумевање сопствене личности, омогућава му да стекне сигурност, подржава његову самооцену);
- **партнер** (разуме личностни смисао изражавања и понашања ученика) (Сорокоумова, 2009).

У иновационој настави последње две функције имају водеће место, а заједно с осталим функцијама доприносе формирању нових творевина код ученика, било да се ради о интелектуалним творевинама, способностима да се саслушају и разумеју вршњаци или схватању сопственог унутрашњег живота (Сорокоумова, 2009).

Карактер наставе зависи не само од врсте функција које наставник обавља, већ и од тога колико и које функције је наставник препустио или је спреман да препусти ученику. Такође, степен тешкоћа или тешкоћа у настави повезан је са количином функција које ученик у настави извршава. На основу поделе функција између наставника и ученика Крутецки (према, Ситаров, 2004) је предложио схему нивоа потешкоћа у односу на традиционалну наставу. У традиционалној настави, према Крутецком, наставник формулише, поставља и решава проблем, док ученику остаје само да запамти решење. Наставник од три функције које се односе на процес решавања проблема, ученику није препустио ниједну. Међутим, ученик може са великим степеном самосталности успешно извршити било коју описану радњу, иако се оне тичу садржаја, сфере у којој су функције наставника најизраженије. Наставник не мора указати на постојање проблема, ученик

га може самостално учити и кроз своје разумевање формулисати задатак и испитати могуће начине решавања. Као резултат васпитава се способност самосталног уочавања проблема, самосталног анализирања проблемске ситуације и способност самосталног проналажења одговора или решења.

Самостална поставка наставног задатка није способност којом могу да овладају само ученици са бољим успехом, већ циљ који треба да достигне сваки ученик. Зашто је важно да сваки ученик стекне способност самосталне поставке задатака? Неки аутори (Фридман, 2004) то објашњавају на следећи начин. Када се ученик код кога је формирана способност самосталне поставке наставног задатка суочи с новим конкретним задатком, он ће пре свега трагати за општим начином решавања задатака целе класе којој припада и задатак који треба решити. За разлику од њега, ученик који нема навику и способност самосталног постављања наставног задатка предложени задатак решаваће путем покушаја и погрешака, а на исти начин и све остале задатке те класе. Јасно је да је ученик који је овладао самосталном поставком наставног задатка истовремено успешнији у решавању различитих врста задатака од ученика који ту способност није развио.

На пример, у теорији развијајуће наставе (Давыдов, 1996) као једном од иновационих модела наставе, предвиђа се да ученик прихвати наставни задатак од наставника само у ситуацији када код њега још није формирана способност самосталне поставке задатка. У почетку му помаже наставник или вршњаци док он сам том способношћу не овлада. Истраживања су показала да када наставник постави задатак, ученик га, иако то од њега нико не тражи, увек на одређени начин додатно формулише. На пример, док неки ученици тумаче очекивање наставника као захтев ка самосталности, други ученици виде у томе прилику да покажу послушност и савесност. Иако традиционална дидактика своди решење на однос ученик–задатак, ученик никад није у потпуности сам са задатком, између њих је увек наставник. Чак и захтев у задатку има два различита значења за ученика, прво – које операције су нужне да би се решио задатак и друго – какву сарадњу наставник очекује од мене. Наравно, у процесу учења и вршњаци имају важну улогу.

Функције ученика које се односе на самоконтролу, самооцену и самоанализу у настави формирају се како на основу посматрања наставниковог понашања и аналогних радњи (наставник као образац), тако и захваљујући посматрању делатности вршњака и организацији њихових заједничких активности на плану међусобне контроле и оцене на основу задатих критеријума (Сластенин, 2002).

С обзиром на то да код ученика постоји тенденција да у сфери садржаја наставе оствари интеракцију и дијалог с наставником, у настави треба створити услове да ученик поступно преузме део функција и одго-

ворности које се тичу избора и поставке задатака у настави. Такође, не мора наставник стално ученику постављати питања. Напротив, и ученик може са позиције сопственог знања и незнања да постави питање наставнику, а што је истовремено добар показатељ његове самосталности и иницијативности. Међутим, у актуелној настави ученик се не подстиче да поставља питања, нити се за то стварају неопходни услови (одређена противречност или несклад између знања и незнања).

Када је реч о контроли и оцени, у теорији развијајуће наставе оне представљају компоненте наставне делатности које имају значајну улогу у процесу сазнавања и учења. Другачије речено, контрола, оцена и анализа резултата важне су компоненте учења у настави. Захваљујући контроли ученик је у могућности да мења операциони састав сопствених радњи доводећи их у везу с условима решеног задатка и самим резултатом.

У развијајућој настави дете је способно да само адекватно контролише и оцењује успешност остварења наставне делатности и није талац наставникове провере и оцене као у традиционалној настави. Због тога дете не осећа неуротичан страх од грешака и на евентуалну грешку гледа као на користан мотив за рефлексiju, као потенцијалну тачку настанка нових идеја (учи на својим и туђим грешкама) (Уразалиева, 2003).

Самоконтрола и самооцена код ученика умногоме зависе од наставника. Истраживања су показала да на млађем школском узрасту код ученика који добијају слабије оцене постоји тенденција да прецене резултате свог рада, а да на старијем узрасту ученици претежно потцењују своје резултате, што њихов положај додатно отежава. Лоша самооцена ученика са слабијим успехом још више ограничава њихов ионако слаб успех (Фридман, 2004). Наставници који не стварају ситуације које карактерише спољашња контрола успеће да код ученика задобију поверење, што је добра основа да ученици прихвате да међусобно контролишу свој рад и самостално се оцењују. У таким условима код ученика ће се развити свест и боље разумевање сопствене личности и њених способности.

Закључак

У дидактици постоје многи проблеми за које се може рећи да представљају раскорак између теоријских поставки и наставне праксе, али утисак је да је, када је реч о подели на функције наставника и функције ученика, тај раскорак неприхватљиво изражен. Нарочито ако се има у виду да многе дидактичке идеје које се тичу функција ученика у настави нису тако нове и да су у међувремену и поткрепљене резултатима емпиријских истраживања. Залагање за другачију поделу функција не значи да ученик у потпуности неке функције преузме од наставника, већ да у промењеним околностима

у којима је наставник добио нове функције ученик прихвати део одговорности који се односи на контролу и оцену рада у настави и његових ефеката.

Нове функције наставника подразумевају да се поред организације садржаја и делатности на часу, кроз решавање стваралачких задатака пројектују и специфични социјални односи, засновани на међусобном поверењу и разумевању ученика и наставника. Боље разумевање и поверење између наставника и ученика не може настати на темељу традиционалне наставе у којој и даље живи идеја да су неке функције неодвојиве од професије наставника, традиционалне наставе која потребу детета за интеракцијом и позив одраслом на сарадњу тумачи као знак несамосталности или недостатак способности. Разумевање и бољи однос наставника и ученика није само по себи циљ наставе, али је претпоставка за сарадњу ученика и наставника која је неопходна да би ученик овладао научним садржајима предвиђеним школским програмом. Уколико наставник и даље буде имао ексклузивно право на неке наставне функције (поставка задатка, контрола и оцена), имаћемо ситуацију да само присуство одраслог у одељењу спутава и ограничава самосталност детета.

Литература:

- Давыдов, В. В. (1996): *Теория развивающего обучения*, Москва: Интор.
- Подласый, И. П. (1999): *Педагогика*, Москва: Владос.
- Поткоњак, Н. Шимлеша, П. ред. (1989): *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ситаров, В. А. (2004): *Дидактика*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Сластенин, В. А. Исаев, И. Ф. Шиянов, Е. Н. (2002): *Педагогика*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Смирнов, С. А. (2001): *Педагогика - Педагогические теории, системы технологий*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Сорокоумова, Е. А. (2009): *Педагогическая психология: Краткий курс*, Санкт Петербург: Питер.
- Фридман, Л. М. (2004): *Психология детей и подростков*, Москва: Издательство Института Психотерапии.
- Цукерман, Г. А. (1993): *Виды общения в обучении*, Томск: Пеленг.
- Уразалиева, Г. К. (2003): *Школа личностного роста – контуры новой философии образования*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Експеримент“, Рига.

Подаци о аутору:

Саша Дубљанин, магистар педагошких наука, асистент на предмету дидактика, Одељење за педагогију, Филозофски факултет, Београд
E-mail: sasadub@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Емина Хебиб¹
Вера Спасеновић
Одељење за педагогију
Филозофски факултет
Београд

UDK 371.322.5
ID 181666316
Прегледни чланак
НВ. LX 1. 2011.
Примљен: 1. X 2010.

ЗНАЧАЈ РАЗГРАНАТЕ СТРУКТУРЕ ШКОЛСКИХ АКТИВНОСТИ

У раду се разматра питање потребе и значаја организовања и реализовања бројних и разноврсних школских активности које поред наставних активности треба да чине саставни део школског програма, односно целину структуре активности школе. Дат је преглед и објашњење већег броја школских активности које су сврстане у следеће категорије: (а) школске активности намењене ученицима (наставне активности и друге васпитно-образовне активности које се реализују у школи и ван ње); (б) културно-образовне активности намењене различитим категоријама потенцијалних корисника; (ц) активности индиректно повезане са наставним, васпитно-образовним радом и културним деловањем школе којима се обезбеђују претпоставке успешног школског рада. Посебна пажња посвећена је сагледавању могућих ефеката васпитно-образовних ваннаставних активности и то са аспекта доприноса који оне могу имати на рад и развој ученика, професионално деловање и понашање наставника и развој школе као институције. Истиче се да разграната структура школских активности доприноси успешнијем остваривању предвиђених циљева и исхода васпитно-образовног рада, професионалном развоју наставника и осталих запослених у школи, као и профилисању програмске специфичности школе.

Кључне речи: структура школских активности, класификација школских активности, ефекти ваннаставних активности.

THE IMPORTANCE OF EXTENDED STRUCTURE OF SCHOOL ACTIVITIES

Abstract *The article elaborates the issue of the need and importance of organizing and realizing various school activities which, beside teaching/learning activities, should be a part of a school programme, i.e. the totality of the school activities structure. A review and explanation of a number of school activities are presented. The activities are listed in the following categories: (a) school activities for students (educational activities performed in and out of school); (b) cultural-educational activities for different categories of potential users; (c) activities indirectly related to educational and cultural roles of school as presuppositions of successful school work. Special attention is paid to possible effects educational outdoor activities may have on students' engagement and development, professional activities and behaviour of teachers and the development of the school as institution. The outstretched structure of school activities contributes successful completion of the planned educational goals and outcomes, stimulates further professional teacher development and other employees, and aids establishing a specific educational profile of the school.*

¹ ehebib@f.bg.ac.rs

Keywords: *school activity structure, school activity classification, outdoor activity effects.*

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВЕТВЛЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ШКОЛЬНЫХ АКТИВНОСТЕЙ

Резюме *В работе обсуждается проблема организации и реализации многочисленных и разнообразных школьных активностей, которые наряду с обучением составляют школьную программу, т.е. целостную структуру деятельности школы. Приводится обзор школьных активностей и следующая классификация: а) школьные активности учащихся (учебная деятельность и другие воспитательно-образовательные активности, осуществляемые в школе и вне школы); б) культурно-образовательные активности; в) активности косвенно связанные с учебной, воспитательно-образовательной и культурной деятельностью школы как предпосылки ее успешной работы. Особое внимание уделяется определению эффективности воспитательно-образовательной внеклассной работы с аспекта ее влияния на работу и развитие учеников, на профессиональное усовершенствование и поведение преподавателей и развитие школы как образовательного учреждения. Подчеркивается, что разветвленная структура школьных активностей способствует более успешной реализации целей и результатов воспитательно-образовательной работы, профессиональному развитию преподавателей и сотрудников в процессе образования, а также и выявлению программной специфики школы.*

Ключевые слова: *структура школьных активностей, классификация школьных активностей, эффективность внеклассной работы.*

Увод

У разматрањима питања структуре и садржаја школског програма најчешће се пажња задржава на наставним активностима. Наставним активностима се остварује основна функција школе и њена делатност, па је логично да наставни процес чини и основу програма школског рада. Међутим, поред наставе, у школи могу и треба да се реализују и друге васпитно-образовне активности које је, такође, потребно унапред планирати, осмишљавати и спроводити с циљем остваривања васпитне и образовне функције школе. Не чуди, стога, што се у педагошкој литератури наилази на предлог да се због бројности и разноврсности школских активности може користити и синтагма структура васпитно-образовних активности школе. Иако је у класичној организационој шеми основне и средње школе постојала подела на: наставу, ваннаставни рад и културну и јавну делатност школе, у већини случајева рад школе се сводио на извршавање обавеза из домена наставног рада. Насупрот томе, савремену школу треба да одликује богата структура разноврсних васпитно-образовних и других активности, не само са ученицима, већ и са другом децом, родитељима и осталим грађанима

(Трнавац и Ђорђевић, 2007). Уколико се у школи поред наставе реализују и друге васпитно-образовне активности, могуће је очекивати виши ниво квалитета у остваривању предвиђених циљева и исхода васпитно-образовног рада, а богатство и разноврсност школских активности сигурно може допринети и професионалном развоју наставника и осталих запослених у школи, као и профилисању програмске специфичности школе.

Након навођења и објашњења различитих врста школских активности које се, према важећим законским и програмским решењима, могу срести у школској пракси, посебно ћемо се задржати на питању значаја и ефеката школских активности које су по функцији и природи васпитно-образовне а нису у наставним активностима.

Тешкоће класификације школских активности

Прегледом речничке и енциклопедијске грађе, уџбеника педагогије, као и литературе из области школске педагогије и дидактике, стиче се утисак да се различито одговара на питања о броју и садржају разноврсних школских активности. С друге стране, приметна је сагласност међу различитим ауторима у ставу да се школске активности, према сличности циљева и садржаја, могу груписати у неколико категорија које се понекад означавају слојевима структуре васпитно-образовних активности школе (Трнавац и Ђорђевић, 2007). Најчешће се издвајају три слоја школских активности. У први слој сврставају се наставне активности, у други васпитно-образовне активности намењене ученицима које се организују изван наставе (попут секција слободних активности, друштвено-корисног рада ученика, рада дечјих и омладинских организација и удружења у школи, ученичке самоуправе и деловања ученичких заједница, специјалног васпитно-образовног рада и сл.), а у трећи слој остале активности школе које нису примарно васпитно-образовне, али се њиховом реализацијом може допринети успешнијем наставном и васпитно-образовном раду у школи (активности које се односе на сарадњу школе са локалном заједницом, попут културне и јавне делатности школе, сарадње школе са родитељима ученика, сарадње са институцијама културе и сл.).²

Покушаји сврставања бројних и разноврсних активности школе према сродности у различите категорије резултирали су општеприхваћеном поделом на: наставне, ваннаставне, ваншколске и остале активности школе.

² Поједини аутори издвајају и четврти слој структуре васпитно-образовних активности школе у који убрајају васпитно-образовне активности које школа организује за тзв. неученичке категорије. Тако нпр. Трнавац у четврти слој убраја организовање предшколског васпитања, образовања одраслих у школи и основно балетско и музичко васпитање и образовање (Трнавац и Ђорђевић, 2007).

Наведене четири категорије школских активности и пратећа термилошка решења помињу се у већини стручних тематских радова, у законским и програмским документима на основу којих се одвија рад у школи, а користе се и у пракси. Међутим, приметне су разлике код различитих аутора и у различитим изворима када је реч о називу, броју и садржају појединачних школских активности у свакој од четири категорије. Те разлике упућују на закључак да се различити аутори не руководе једним ни јединственим критеријумом у класификацији школских активности, што отежава процену адекватности понуђених термилошких решења. Сигурно је да се још увек јављају тешкоће и дилеме у приказу сложене делатности школе, што захтева претходно задржавање на питању сврхе и критеријума класификације појединачних школских активности пре него што се приступи њиховом навођењу и разврставању.³

Уколико бисмо као неке од могућих критеријума класификације школских активности издвојили на пример: циљ, исходе и садржај активности; начин организације и реализације активности; учеснике активности и добити од учешћа у активности по саме учеснике..., сигурно бисмо лакше могли доћи до одговора на питање како дати свеобухватан а јасан и прегледан приказ структуре школских активности.

Ако имамо на уму чињеницу да је школа друштвена институција специфичне, али јасне и дефинисане намене, све школске активности, без обзира на њихову бројност и различитост, могу се поделити на две групе: (а) активности којима се директно остварује основна функција школе – васпитање и образовање деце и младих и (б) активности које не представљају непосредан, директан васпитно-образовни рад, али су по прожимању могућих ефеката повезане с њим. Полазећи од идеје да је основна функција школе остваривање процеса учења и развоја ученика, долазимо до закључка да срж делатности школе треба да представљају васпитно-образовне активности намењене ученицима, међу којима посебно место заузимају наставне активности.

Уважавајући све приметнија размишљања о потреби отварања школе као институције према различитим категоријама потенцијалних корисника образовних и културних услуга, као и идеју о претпоставкама и могућностима развијања школског рада на демократским принципима (међу којима се као посебно вредно истиче право на партиципацију), поред активности

³ Може се тако поставити питање да ли је сврсисходна подела школских васпитно-образовних активности намењених ученицима које се реализују изван наставе на ваннаставне и ваншколске активности, посебно уколико се као једини критеријум раздвајања узима место одвијања активности. Потврду налазимо и у чињеници да се нпр. на енглеском говорном подручју користи један термин (*extracurricular activities*) за означавање свих школских активности које излазе изван оквира програма наставног рада.

Значај разгранате структуре школских активности

намењених ученицима, међу школским активностима потребно је препознати и културно-образовне активности намењене локалној заједници. У процесу класификације бројних и разноврсних школских активности, важно је имати на уму и начин на који се појединачне активности могу организовати и претпоставке успешне реализације активности (међу којима су посебно важни кадровски, временски, просторни и материјално-технички услови рада у школи). Уколико школа не располаже потребним ресурсима, поједина васпитно-образовна активност намењена ученицима или другој категорији корисника може се реализовати ван школе, што је простор за успостављање и развијање сарадње школе са појединцима и институцијама у окружењу.

На основу свега тога, бројне и разноврсне школске активности могли бисмо разврстати у следеће категорије:

- школске активности намењене ученицима:
- наставне активности;
- друге васпитно-образовне активности које се реализују у школи и ван ње;
- културно-образовне активности намењене различитим категоријама потенцијалних корисника;
- активности индиректно повезане са наставним, васпитно-образовним радом и културним деловањем школе којима се обезбеђују претпоставке успешног школског рада.

Дакле, нудимо мали одмак од општеприхваћене поделе на наставне, ваннаставне, ваншколске и остале активности школе. Дати одмак смо направили са двоструком намером. Пре свега, намера нам је била да стигнемо до свеобухватног, али ако је могуће прецизнијег прегледа школских активности утемељеног на јасним полазним критеријумима. С друге стране, хтели смо истакнемо оно што мислимо о школи и школском раду: срж школских активности чине активности намењене ученицима; у школи је неопходно, поред наставе, реализовати различите форме васпитно-образовног рада с ученицима, тј. школа има обавезу да организује и реализује различите васпитно-образовне активности за ученике изван наставног времена, унутар и ван простора школе (при чему је много важније, чини се, препознати важност таквих активности од тога да их прецизно разврстамо у категорије ваннаставних и ваншколских активности); школа као институција треба да покаже осетљивост за специфичне образовне и културне потребе младих и одраслих из локалне средине и да развија и реализује одговарајуће програмске активности; отвореност школе према родитељима и другим појединцима и институцијама из локалне средине доприноси квалитету школског рада и развоју школе као институције...

Структура школских активности

У овом делу текста дајемо листу школских активности према претходно издвојеној категоризацији, са кратким објашњењима сврхе, циљева, садржаја и могућих начина организације и реализације појединачних активности.⁴ Определили смо се да дати приказ вежемо за нашу основну школу, не само због доступности потребних извора података (из стручне литературе, нормативне основе и праксе), већ и због тога што је реалније очекивати да разноврсност школских активности буде управо одлика оног нивоа образовања које има статус обавезности.

На почетку представљамо школске активности намењене ученицима: наставне активности и друге васпитно-образовне активности које се реализују у школи и ван ње.

Наставне активности. Настава као централна активност у школи и процес којим се остварује основна функција школе може имати следеће појавне форме које можемо одредити и као различите врсте наставе: редовна настава, изборна настава, факултативна настава, додатна настава, допунска настава, практична настава, припремна настава, пригодна настава итд.

Редовна настава је врста наставе којом се реализује званични програм наставног рада и која је обавезна за све ученике. Изборна и факултативна настава представљају један од начина диференцијације наставног рада и пружају могућност за задовољавање индивидуалних потреба, интересовања и склоности ученика током школовања. Изборна и факултативна настава се остварују путем изборних, односно факултативних предмета на принципима слободног избора ученика и, у случају факултативних предмета, добровољности. То значи да су ученици обавезни да изаберу неки од оних изборних предмета које школа нуди (број изборних предмета које ученик може и мора да изабере прописан је званичним програмским документом), али се слободно опредељују за изборни(е) предмет(е) који ће изучавати. С друге стране, ученици нису обавезни да похађају програме факултативне наставе, али уколико се определе за неки од понуђених факултативних предмета, дужни су да испуњавају све програмом предмета предвиђене обавезе. Додатна и допунска настава се организују на принципима диференцијације и индивидуализације наставног рада и не спроводе се нужно само с ученицима једног одељења. Додатна настава је намењена ученицима који успешно овладавају садржајима у редовној настави и/или показују изразитије способности, склоности и интересовања за одређене научне и уметничке дисциплине или подручја. Ученицима се пружа могућност

⁴ Одређења и описе наведених активности израдили смо самостално за потребе рада консултујући следеће изворе: International Encyclopedia of Education, 1994; Педагошка енциклопедија, 1989; Педагошки лексикон, 1996; Трнавац, 2005; Трнавац и Ђорђевић, 2007.

проширивања и продубљивања знања, а истовремено и развој у складу с индивидуалним могућностима и потребама. Допунска настава је намењена ученицима који из било којих разлога имају тешкоћа у савладавању градива и постизању задовољавајућих образовних резултата. Инструктивним радом се пружа помоћ ученицима да накнадно савладају оно што нису успели током редовне наставе. Практичном наставом се означавају различите практичне вежбе као релативно самосталне компоненте наставног процеса (извођење вежби из појединих предмета, нпр. лабораторијске вежбе, вежбе производно-техничког карактера или увежбавање одређене радње или активности ради оспособљавања за успешан рад у току и након школовања). Припремна настава се организује када је ученике потребно увести у нови наставни предмет, наставно подручје или неку радикалнију иновацију у настави (назива се још и уводна настава или пропедутика). Пригодна настава се организује у ситуацијама када постоје значајни и пригодни догађаји (разне друштвене прославе, важна збивања у локалној средини, појаве у природи везане за одређена годишња доба, елементарне непогоде и сл.).

Друге васпитно-образовне активности које се реализују у школи и ван ње. У школи је могуће и потребно организовати различите активности које су намењене ученицима, тј. њиховом васпитању и образовању, а не припадају наставном раду. Ове активности се организују у склопу укупног времена које ученици проводе у школи, али ван наставе, а понекад и ван школског објекта. За учешће у овим активностима ученици се слободно опредељују према понуђеном програму школе, а рад са ученицима се обично организује без обзира на припадност одређеном одељењском колективу. Међу васпитно-образовним активностима које су намењене ученицима а не односе се на наставне активности, посебно су значајне: слободне активности ученика; ученичке заједнице; ученичка тела, органи и удружења; друштвено-користан и производни рад ученика; дечје и омладинске организације; корективни педагошки рад и професионална оријентација.

Слободне активности ученика су засноване на начелима слободног избора ученика и усмерене су на поштовање индивидуалних особености ученика, задовољавање њихових интересовања и оспособљавање за продуктивно коришћење слободног времена, чиме се доприноси интелектуалном, социјалном и емоционалном развоју личности, као и развоју креативности. Слободне активности се тематски и садржајно могу груписати у: научно-истраживачке, културно-уметничке, техничко-производне и спортско-рекреативне активности. Основни организациони облици рада су секције, групе, клубови, кружоци, дружине, активи и сл. У школи се формирају следеће ученичке заједнице: одељењски, разредни и школски колективи (одељењска заједница, разредна заједница и заједница ученика школе), с

циљем да допринесу ученичком самоорганизовању, успешном остваривању плана и програма васпитно-образовног рада и њиховом активнијем укључивању у целокупни рад и живот школе. Ученичка тела, органи, удружења представљају облик удруживања ученика у школи који се организује с циљем унапређивања права и интереса ученика у школи, као и њиховог активнијег учешћа у животу школске заједнице. На пример, ученички парламент представља репрезентативно тело ученика (у последња два разреда основне школе и у средњој школи), чије је оснивање слободно и законски загарантовано, а омогућава заступање интереса свих ученика у школи и њихово суделовање у процесу доношења одлука. Друштвено-користан рад ученика је облик продуктивног рада ученика који обухвата разне услужне делатности ученика у школи, радове у корист школе, радове на унапређењу места, акције локалног значаја итд. Производни рад ученика као облик учешћа ученика у процесу стварања материјалних вредности, тј. производњи предмета употребне вредности реализује се радом ученичке задруге која представља интересни школски ученички колектив формиран на педагошким и радно-производним принципима. У школи своје огранке могу имати дечје и омладинске организације (нпр. Дечји савез, Покрет горана, Подмладак Црвеног крста, Савез извиђача, Друштво младих истраживача, Музичка омладина итд.) које својим деловањем (као и ученичка тела, органи и удружења) отварају могућност за ученичку партиципацију у школи, као и за јаче повезивање школе и заједнице. Корективни педагошки рад, тј. рад са ученицима који имају сметње у развоју (поремећаји вида и слуха, говорне и језичке тешкоће, емоционалне тешкоће, проблеми у понашању и учењу итд.), а који је усмерен на ублажавање или исправљање сметњи и подстицање интелектуалног, емоционалног, социјалног и физичког развоја спроводи се индивидуалним приступом уз ангажовање тима стручњака. Професионална оријентација, коју такође може реализовати тим стручњака, односи се на процес усмеравања ученика приликом избора будуће школе и/или занимања с циљем усклађивања личних жеља, склоности и способности појединца и потреба заједнице за одговарајућим кадровима.

Међу васпитно-образовним активностима које школа организује за ученике, а реализују се изван школског објекта (у близини школе, месту или ван места становања) поред, на пример, посета институцијама културе, посебно треба истаћи рекреативну наставу (или школу у природи) и ђачке екскурзије, због тога што пружају израженију могућност за остваривање резултата у домену физичко-здравственог и емоционално-социјалног развоја ученика. Рекреативна настава као саставни део школског програма представља облик васпитно-образовног рада који се у одговарајућем временском трајању (обично од седам до десет дана) одвија у условима природне

средине. Екскурзије, такође, чине облик васпитно-образовног рада који се остварује ван места боравка ученика у краћем трајању, ради непосредног упознавања природне и друштвене средине, културно-историјских локалитета и духовног наслеђа.

Културно-образовне активности намењене различитим категоријама потенцијалних корисника. Школа може као део свог школског програма остваривати програм музичког и балетског образовања, програм за образовање одраслих, васпитни програм за ученике у школи са домом, предшколски програм, тј. програм припреме за школу, као и друге програме и активности усмерене на унапређивање образовно-васпитног рада, повећање квалитета и доступности образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009).

Активности индиректно повезане са наставним, васпитно-образовним радом и културним деловањем школе којима се обезбеђују претпоставке успешног школског рада. Ради обезбеђивања свих потребних ресурса и одговарајућих подстицајних услова за реализацију различитих наведених и описаних активности, у школи се реализују и активности којима је основна намена остваривање и развијање сарадничких односа с родитељима ученика, појединцима и институцијама из локалног школског окружења. Потреба за развијањем сарадничких односа између школе и окружења произлази из три разлога. Пре свега, окружење школе у којем живе ученици представља извор значајних васпитних и других утицаја којима су они изложени и које би требало узимати у обзир приликом конципирања и реализације школског рада и свих школских активности. Друго, појединци и институције из локалног школског окружења могу представљати извор материјалне, техничке и стручне подршке у реализацији школског рада. И треће, школски рад не би требало да буде одговорност само запослених у школи, већ и свих појединаца, група и институција заинтересованих за ту делатност (при чему не треба заборавити да одговорност за процес и резултате школског рада увек мора бити праћена правом учествовања у доношењу одлука о свим елементима школског рада и функционисања школске институције) (Хебиб, 2009).

Значај и ефекти разноврсних школских активности намењених ученицима

Разлоге за организовање разноврсних школских активности и њихов значај најпотпуније је могуће сагледати кроз покушај идентификације позитивних ефеката које њихова реализација има по рад и развој ученика, али и по рад и развој запослених у школи (пре свега, наставника) и функционисање школе као институције. Посебно је корисно препознати потенцијалне

ефекте васпитно-образовних активности намењених ученицима, а које се у организацији школе реализују ван наставних активности (а понекад и ван школе). Задржаћемо се на анализи питања ефеката васпитно-образовних ваннаставних активности с аспекта доприноса који оне могу имати на рад и развој ученика, професионално деловање и понашање наставника и развој школе као институције. С обзиром на функцију и природу васпитно-образовног рада у школи, највећа пажња биће посвећена првој групи ефеката. Треба, ипак, напоменути да је ова проблематика интензивније проучавана у страним земљама, што је условило да се приликом приказа емпиријских налаза ослонимо превасходно на истраживања вршена у другим срединама.

Ефекти ваннаставних активности на рад и развој ученика. Проблем значаја и ефеката учешћа ученика у ваннаставним активностима често се јавља као предмет истраживања и тема стручних радова. На основу прегледа доступних извора, могло би се закључити да је приметна општа сагласност у оцени да постојање разгранате структуре васпитно-образовних активности школе доприноси остваривању позитивних ефеката школовања на развој личности ученика. Истиче се да се остваривањем разноврсних ваннаставних активности отварају шире могућности за задовољавање ученичких интересовања и потреба, испољавање талената и креативности, развијање интелектуалних способности, остваривање повољних односа са наставницима и вршњацима итд. (према: Marsh & Kleitman, 2002).

Учешће ученика у ваннаставним активностима позитивно је повезано са школским постигнућем, образовним аспирацијама и заинтересованошћу ученика за рад и живот школе (Cooper et al., 1999; Gerber, 1996; Mahoney, 2000; Marsh, 1992). Ученици који се активно ангажују у ваннаставним активностима имају израженије осећање припадања школској заједници, виши ниво задовољства школом (Mahoney & Cairns, 1997), а код ових ученика је и мања вероватноћа бежања са часова и избегавања школских обавеза. Када је реч о социоемоционалном функционисању ученика, учешће у ваннаставним активностима се јавља као предиктор интерперсоналне компетентности, већег самопоуздања и нижег нивоа депресивности (Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003).

Значај и ефекти ваннаставних активности посебно долазе до изражаја у социо-културно депривираним срединама, као и код породица ученика чији су услови живота мање повољни (према: Marsh & Kleitman, 2002; McNeal, 1999). Мисли се, пре свега, на сеоске или географски удаљене локације у којима су потенцијални ресурси значајни за интелектуални, социјални и емоционални развој појединца ограничени на школу као културни центар заједнице. Налази потврђују да је корист од учешћа у ваннаставним активностима знатно већа за ученике нижег социо-економског статуса

(Marsh, 1992). С правом се може тврдити да школа у тим случајевима остварује и социјално-заштитну функцију, обезбеђујући ученицима могућност квалитетног провођења слободног времена, задовољавања интересовања, развијања талената и обогаћивања искустава.

У тумачењу односа између ваннаставних активности и позитивних ефеката који се остварују често се истиче да ваннаставне активности највероватније доприносе већој посвећености ученика школским обавезама. С друге стране, могуће је да когнитивне и социјалне вештине које се развијају током бављења ваннаставним активностима ученици користе и у ситуацији учења и наставе, чиме се доприноси и остваривању образовних резултата. Коначно, ваннаставне активности отварају могућност ученицима да боље упознају наставнике у условима ван уобичајеног наставног контекста, што се може одразити на већи степен прихватања захтева и очекивања одраслих, а тиме и на спремност ученика да их остваре.

Иако истраживања у већини случајева указују на позитивну повезаност учешћа ученика у ваннаставним активностима и остваривања пожељних исхода образовања, налази појединих истраживања показују да ваннаставне активности не доприносе увек остваривању позитивних ефеката. У једном од истраживања посвећеном ефектима ваннаставних активности код ученика завршног разреда средње школе, показано је тако да је учешће ученика у ваннаставним активностима позитивно повезано са шеснаест од укупно испитивана двадесет два могућа академска и неакадемска исхода, мада, када су посматрани ефекти појединачних ваннаставних активности, налази нису били једнозначни (Marsh, 1992). С друге стране, у неким истраживањима указано је на повезаност ангажовања ученика у појединим активностима (нпр. спортским) и непожељних облика понашања или на везу између учешћа ученика у висококомпетитивним активностима и повећаног нивоа анксиозности и стреса код ученика (према: Fredricks & Eccles, 2006).

Истраживачки налази се донекле разликују зависно од приступа истраживача и одабраних методолошких решења (да ли се узима у обзир врста активности, степен ангажовања, број активности у које је ученик укључен, узраст ученика итд.). Такође, јавља се дилема како тумачити смер повезаности између учешћа ученика у ваннаставним активностима и остваривања позитивних академских и неакадемских исхода. Будући да је учешће ученика у ваннаставним активностима добровољног карактера, тј. заснива се на слободном избору ученика, поставља се питање да ли се за ове активности опредељују ученици који већ имају развијена интересовања, склоности и способности или су то заправо ефекти суделовања у тим активностима. Како би размотрили ову дилему, истраживачи су прибегли лонгитудиналним ис-

траживањима, у којима су претходно контролисали постојање евентуалних разлика међу ученицима у погледу испитиваних васпитно-образовних ефеката, као и утицаја социодемографских варијабли.⁵ Резултати истраживања доследно показују да учешће ученика у ваннаставним активностима чини предиктор академског и социо-емоционалног функционисања појединца у наредном периоду (Fredricks & Eccles, 2006; Marsh, 1992).

С обзиром на бројне и различите позитивне ефекте које учешће ученика у ваннаставним активностима има по њихов целокупни развој, важно је сагледати који све фактори утичу на ангажовање ученика у наведеним активностима. Разматрајући то питање, аутори су се усмерили на индивидуалне карактеристике ученика, с једне стране, и на одлике функционисања школске институције, с друге стране.

Када су у питању индивидуалне карактеристике ученика као детерминанте учешћа ученика у ваннаставним активностима, разматран је узраст ученика, пол, школски успех, способности, социоекономски статус, етничка припадност итд. (према: McNeal, 1998). Резултати већег броја

⁵ Као илустрацију наводимо резултате неколико истраживања. У оквиру лонгитудиналног истраживања које је обухватило период од четири године испитиван је однос између ангажовања ученика у ваннаставним активностима и степена њихове прилагођености на узорку од 362 ученика канадских школа узраста од 7. до 10. разреда. Налази показују да: (а) што је већи степен ангажовања ученика у спортским активностима на почетку средње школе, то је и већа шанса за конзумирање алкохола у наредним годинама; (б) како се степен учешћа ученика у културно-уметничким активностима повећава, тако се смањује вероватноћа од испољавања симптома депресивности; (ц) већа је вероватноћа остваривања доброг школског успеха за ученике који учествују у различитим омладинским клубовима. Такође, налази показују да постоји обострани смер утицаја између учешћа у ваннаставним активностима и нивоа прилагођености ученика. Тако, рецимо, иако се на основу ангажовања ученика у културно-уметничким активностима може предвидети добар школски успех ученика, тако се, с друге стране, може очекивати да се управо ученици с добрим школским успехом интензивније ангажују у датим активностима током наредног периода (Denault, Poulin & Pedersen, 2009).

Однос између учешћа ученика у ваннаставним активностима и степена прилагођености појединца (школски успех, ставови према школи и учењу, образовне аспирације, употреба психоактивних супстанци) био је предмет и истраживања у којем је учествовало око 2.500 ученика шестих разреда из шест америчких школа, који су праћени током две године. Добијени резултати показују да ученици који су ангажовани у ваннаставним активностима остварују бољи школски успех, имају позитивније ставове према школи и имају виши ниво образовних аспирација. Међутим, иако позитивна, установљена повезаност је била слабог интензитета. Повезаност између коришћења психоактивних супстанци и учешћа у ваннаставним активностима није нађена. Разлике у погледу демографских карактеристика се нису показале као значајне за објашњавање повезаности између испитиваних феномена. Што се тиче типа активности, генерално узевши, произлази да су ученици који су укључени у ваннаставне активности које не припадају области спорта боље прилагођени од оних који учествују у спортским активностима или нису уопште укључени, мада разлике нису убедљиве (Darling, Caldwell & Smith, 2005).

истраживања показују да је учествовање ученика у ваннаставним активностима заступљеније код старијих ученика, талентованих ученика (за музику, спорт, уметност) и ученика из имућнијих породица. Девојчице су, генерално гледано, спремније да се укључе у ваннаставне активности, али не и у неке специфичне, за које се везују полни стереотипи. Такође је истраживањима потврђено да је учешће у ваннаставним активностима чешће код ученика који остварују бољи школски успех, ученика који имају позитивно мишљење и ставове према социоемоционалној клими у школи, квалитету рада наставника, дисциплини у школи, ученика који су генерално задовољнији школом и учењем и ученика који имају развијену интринзичку мотивацију (Fullarton, 2002).

У погледу карактеристика школе (школски контекст) испитивани су од организационих фактора величина школе и однос броја наставника и ученика, а од контекстуалних фактора школска клима, социоекономски статус ученика и присуство ученика из непотпуних породица (McNeal, 1999). Показало се да је учешће ученика у ваннаставним активностима мање у школама са већим бројем ученика, као и у школама у којима влада лоша клима (у којима се ученици осећају небезбедно, у којима владају лоши социјални односи између ученика, као и ученика и наставника, у којима ученици испољавају агресивно и делинквентно понашање). Налази, такође, показују да је укљученост ученика у ваннаставне активности нижа у школама чији ученици потичу из породица са вишим социоекономским статусом. Аутори сматрају да се овакав налаз може тумачити тиме да се у елитнијим школама већа пажња поклања наставним активностима, односно остваривању академских исхода, или да образованији и имућнији родитељи усмеравају своју децу ка продуктивном коришћењу слободног времена, али у оквиру активности које се не одвијају у школи или у организацији школе (нпр. приватни часови, похађање уметничких школа и сл).

Све наведене могуће ефекте учешћа ученика у ваннаставним активностима, као и различите факторе који могу утицати на ангажовање ученика у датим активностима корисно је имати на уму када се размишља и практично делује у правцу развијања структуре школских активности.

Ефекти ваннаставних активности за професионално деловање и понашање наставника. За рад и развој наставника битно је које се све и какве активности у школи реализују и каква је улога наставника у њиховом осмишљавању и реализацији. Разноврсност наставних и ваннаставних васпитно-образовних активности у школи омогућава наставницима да се, поред рада у настави, ангажују и на друге начине у школи и да испољавају и задовољавају своје способности, потребе и интересовања (Hebib, 2009). Отварање простора за остваривање улоге креатора, а не само реализатора

школског програма, простора за учешће у одлучивању о броју и врсти школских активности, о специфичном профилу школског програма даје могућност наставнику да се професионално развија обављајући свој посао. Рад на обезбеђивању претпоставки за успешну реализацију различитих школских активности отвара могућност наставнику за успостављање и развијање комуникације и сарадње са колегама из других школа, са стручњацима из области образовања и других профила из локалне средине, са родитељима ученика, стручним институцијама из окружења школе, што не само да резултира израженијим професионалним и друштвеним ангажманом наставника, већ и позитивно повратно делује на његов свакодневни рад у школи.

Ефекти ваннаставних активности на развој школе као институције. Уколико се као саставни део школског програма у школи реализују и различите васпитно-образовне активности које не припадају непосредном наставном раду, веће су шансе да се адекватније одговори на захтев за прилагођавање садржаја и активности школског рада ученичким потребама, могућностима и интересовањима како би се обезбедили услови за несметан индивидуални развој ученика. Такође је важно истаћи да разноврсност школских активности обезбеђује остваривање сложене улоге школе које се не може свести на интелектуални развој ученика, тј. на, у ужем смислу речи, усвајање и развијање знања (иако је то примарна и најважнија улога школе), већ се односи и на развој социјално-емоционалне сфере личности ученика. У условима када се поједине васпитно-образовне и друге школске активности организују на основу претходно испитаних потреба ученика и локалне заједнице, а у складу са кадровским и материјално-техничким могућностима школе, може се развијати посебан (факултативан) део школског програма по којем ће школа бити специфична и препознатљива у локалној средини, што јесте један од начина развоја школе као институције.

Закључак

Иако основу школског програма чини програм наставног рада, у школи могу и треба да се организују и реализују бројне и разноврсне активности. Због успешнијег остваривања функције и основних циљева и исхода васпитања и образовања, пожељно је да се у школи, поред наставе, организују и реализују разноврсне васпитно-образовне активности намењене ученицима, тј. њиховом развоју. Школа као васпитно-образовна институција може и треба да организује и реализује и васпитно-образовни рад са тзв. неученичким категоријама чиме се, с једне стране, постиже виши ниво отворености те институције, а евидентирају се и резултати на пољу културно-образовног деловања школе, с друге стране. Наведене активности, као

Значај разгранате структуре школских активности

и остале активности школе намењене ученицима или другим корисницима које нису примарно васпитно-образовне, а које се реализују са циљем обезбеђивања потребних претпоставки за успешан школски рад, чине саставни део школског програма, односно целину структуре активности школе.

Реализацијом, према садржају и организационој форми, различитих ваннаставних активности (које се понекад реализују и ван школског простора у сарадњи са појединцима и институцијама из локалног окружења) стварају се могућности за израженије уважавање принципа диференцијације и индивидуализације школског рада, као што се и обезбеђују услови за успешније остваривање комплексне улоге школе коју не треба сводити само на интелектуални развој ученика у ужем смислу речи. Поред позитивних ефеката које разноврсне школске активности имају на рад и развој ученика, потребно је имати на уму да је разграната структура школских активности повезана и са професионалним деловањем наставника, као и са развојем школе као институције.

На крају, морамо поставити питање који су разлози што разноврсност школских активности још увек није општа слика стања у нашим школама, иако су неоспорно бројни позитивни ефекти разгранате структуре школске делатности. Евидентно је да се и даље јављају тешкоће у организацији и реализацији разноврсних школских активности. Те тешкоће тичу се: временске и просторне организације рада у школи, материјално-техничких услова рада у школи, стручне оспособљености наставника, а посебно постојеће концепције школског програма. Наиме, у условима када су нпр. програмски садржаји унапред дефинисани и прописани, отвара се могућност да се кроз различите друге облике ваннаставних активности одговори на индивидуалне потребе, интересовања и склоности ученика. Међутим, у таквим условима неретко се у самој школској пракси нагласак ставља на реализовање прописаних програмских садржаја (при чему се настава често своди на процес подучавања), док се други видови васпитно-образовних активности занемарују. Надамо се, ипак, да ће се, упркос наведеним тешкоћама, школски програм и у нашој основној школи убудуће конципирати и реализовати не само као програм наставног рада.

Литература:

- Cooper, H. J. et al. (1999): Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 2, 369-378.
- Darling, H., L. Caldwell & R. Smith (2005): Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment, *Journal of Leisure Research*, Vol. 37, No. 1, 51-76.
- Denault, A. S, F. Poulin & S. Pedersen (2009): Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment, *Applied Developmental Science*, Vol. 13, No. 2, 74-87.

- Fredricks, J. A. & J. S. Eccles (2006): Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation, *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 3, 132–146.
- Fullarton, S. (2002): *Longitudinal Surveys of Australian Youth: Student engagement with school: Individual and school-level influences*. Australian council for educational research, dostupno na adresi: http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_Isay27.pdf
- Gerber, S. B. (1996): Extracurricular activities and academic achievement, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 30, No. 1, 42-50.
- Хебиб, Е. (2009): *Школа као систем*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- International Encyclopedia of Education* (1994). Oxford: Pergamon.
- Marsh, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, 553-562.
- Marsh, H. W. & S. Kleitman (2002): Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear, *Harvard Educational Review*, Vol. 72, No. 4, 464-511.
- McHeal, R. (1998): High school extracurricular activities: 'Closed' structures and stratifying patterns of participation, *Journal of Educational Research*, Vol. 91, No. 3, 183-191.
- McHeal, R. (1999): Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects, *Social Science Quarterly*, Vol. 80, No. 2, 291-309.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, Vol. 71, No. 2, 502–516.
- Mahoney, J. L., & R. B. Cairns (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 2, 241–253.
- Mahoney, J. L., B. D. Cairns, & T. Farmer (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 2, 409–418.
- Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: ЗУНС.
- Педагошки лексикон* (1996): Београд: ЗУНС.
- Трнавац, Н. (2005): *Школска педагогија – предавања и чланци*, књига И, Београд: Научна књига – Комерц.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2007): *Педагогија*, Београд: Научна књига.
- Van Matre, J. C. et al. (2000): Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 2, 167-183.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 12/72/2009.

Подаци о ауторима:

*Емина Хебиб, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд,
E-mail: ehebib@f.bg.ac.rs*

*Вера Спасеновић, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд,
E-mail: vspasenovic@f.bg.ac.rs*

Марија Ђорђевић¹
Бојана Димитријевић
Јелисавета Тодоровић
Филозофски факултет
Ниш

UDK 159.922.8; 613.81-053.6

ID 181666828

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 8. VII 2010.

ДИМЕНЗИЈЕ ЛИЧНОСТИ АДОЛЕСЦЕНАТА И СКЛОНОСТ КА ЗЛОУПОТРЕБИ АЛКОХОЛА

Апстракт Основни циљ истраживања је био испитати повезаност димензија личности адолесцената са склоношћу ка злоупотреби алкохола. Истраживање је спроведено на узорку од 200 испитаника, ученика четвртог разреда нишких средњих школа. Групе су уједначене по полу и узрасту. При испитивању је коришћен тест личности, који је дао информације о основним димензијама личности адолесцената, и упитник о злоупотреби алкохола, на основу којег су испитаници подељени у групе конзумента и неконзумента. Претпоставка од које је кренуло истраживање била је да постоји повезаност карактеристика личности адолесцената са склоношћу ка злоупотреби алкохола. Резултатима истраживања хипотезе су углавном потврђене. Откривене су значајне разлике у димензијама личности конзумента и неконзумента. Од свих варијабли које показују склоности ка злоупотреби алкохола, издвојена је недовољно развијена савесност као основна димензија личности конзумента, што указује на важност анализе ове димензије у етиолошким истраживањима злоупотребе алкохола.

Кључне речи: личност адолесцената, злоупотреба алкохола, димензије личности

ADOLESCENT PERSONALITY TRAITS AND TENDENCY TO ALCOHOL ABUSE

Abstract The primary aim of the research was to examine the relatedness between the dimensions of adolescent personality and tendency to abuse alcohol. The research was conducted on the sample of 200 respondents, the final-year high-school students. The groups were equal regarding age and sex. In the examination, personality test was used to provide information on basic personality dimensions and a questionnaire on alcohol abuse, according to which the respondents were divided into consumer and non-consumer groups. Our assumption was that there is a connection between personality traits and tendency towards alcohol abuse. The results confirmed our hypothesis. Among all variables that indicate tendency to alcohol abuse, the outstanding personality feature in alcohol consumers was underdeveloped conscience, which implies the significance of its analysis in etiological research of alcohol abuse.

Keywords: adolescent personality, alcohol abuse, personality dimensions.

¹ djmarija97@gmail.com

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА И СКЛОННОСТЬ К ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЕМ

Резюме *Основная цель исследования заключается в установлении связей между структурой личности подростка и его склонности к злоупотреблению алкоголем. Исследование проведено на примере 200 учеников четвертого класса низших средних школ. При этом был использован тест личности, дающий информацию об основных сторонах личности подростка, и вопросник о злоупотреблении алкоголем, на основании которого анкетированные ученики разделены на группы употребляющих и неупотребляющих алкоголь. В исследовании подтвердилась предпосылка о наличии связей между характеристиками личности подростка и его склонности к злоупотреблению алкоголем. Обнаружена значительная разница в структуре личности пьющих и непьющих учеников. Среди переменных, указывающих на наличие склонности к злоупотреблению алкоголем, выделяется недоразвитая добросовестность как основная составляющая личности пьющих, что указывает на важность анализа данной составляющей в этиологических исследованиях злоупотребления алкоголем.*

Ключевые слова: *личность подростка, злоупотребление алкоголем, личностные составляющие.*

Увод

Злоупотреба алкохола је проблем савременог човечанства који има велики социјални и медицински значај. Према проценама, алкохолизам је на трећем месту болести од којих пати данашњи човек, а као социјални проблем је на првом месту у већини земаља. Пораст зависности међу адолесцентима обично се приписује карактеристикама породичног окружења и шире друштвене заједнице која пролази кроз интензивне социокултуралне и економске промене. Узроке треба тражити у сложеној и реципрочној интеракцији различитих фактора ендogene и екзогене природе. Пре свега, значајан је утицај породице као примарне друштвене групе која игра централну улогу у социјализацији, психолошком и биолошком развоју чланова породице.

Са пијењем се почиње обично током адолесценције. Специфичност раздобља одрастања, релативно неискуство и младалачка склоност ризицима – чине адолесценте најугроженијом популацијом за развој зависничког понашања. Утолико је значајније питање да ли постоје специфичне карактеристике личности које продукују будућег алкохоличара. Најновија истраживања са Дефектолошког факултета у Београду показују да је највећи број средњошколаца имао контакт с алкохолом у петнаестој години. Око 10 одсто средњошколаца повремено комбинује алкохол и психоактивне супстанце.

Познавање фактора који делују ризично и протективно, као и њихових међуодноса – омогућава развијање програма превенције, пре свега увођење методских јединица које објашњавају болест алкохолизма и потребу да цело друштво смањи толеранцију према конзумацији алкохола.

Адолесценција је период полне, интелектуалне, емоционалне и социјалне зрелости. То је период индивидуализације личности, у чијој основи стоје велике биолошке промене и нагло сазревање психичких функција, као и очекивања друштва да се адолесцент уклопи у свет одраслих, што захтева редефиницију схватања и разумевања себе и односа с околином. Истовремено, то је доба када се млади људи суочавају и уједињују са светом вредности, када своје идеале мере са стварношћу, и при том доживљавају честе конфликте, обликујући истовремено и самопоуздање и самосвест. Адолесценција је доба великог, значајног сређивања и преуређивања своје личности. На личност утичу бројни фактори који су у међусобним интеракцијама и реакцијама, што свакој појединој личности даје специфична обележја у начину испољавања размишљања, настојања и осећања, тј. специфична карактерна обележја (Хајдуковић, 1981). То је и доба огромних могућности за раст и развој али и период у који садржи многе развојне задатке које није лако савладати. Неуспех у разрешавању сложених задатака, проблеми унутар саме породице, поремећен систем вредности савременог друштва стварају погодне услове за дисфункционалне облике понашања.

Приликом идентификације предиктивних фактора злоупотребе алкохола, на првом месту је породица. Унутар породице појединац интернализује различите норме и вредности и усваја социјалне вештине и облике понашања који му омогућују интеграцију у друштвену околину. У дисфункционалним породицама, родитељи не представљају адекватне узорце за идентификацију, па се таква деца идентификују с другом децом која имају сличне проблеме у породици и тада утичу једни на друге при експериментисању са психоактивним супстанцама (Rhodes, 1988., према Главак, 1998).

Злоупотреба алкохола је код нас дефинисана као социокултурно неприхваћено коришћење психоактивних супстанци, које може изазвати штетне или непредвидиве последице по појединца и друштво (Букелић, 2002). Конзумација алкохола ствара многа тренутна пријатна осећања, умањује унутрашњу напетост, доводи до заборављања личних брига, олакшава тешкоће, тако да под његовим опојним дејством човек постаје за тренутак безличан, задовољан, ослобођен мука, разрешен многих проблема који су га притискали, при чему се осећа јаким, снажним, моћним и храбрим. Али сва та осећања трају само док траје дејство алкохола. Након тога поново се јављају стари проблеми, неразрешени конфликти, старо незадовољство, тако да се постепено ствара све већа жеља за новом дозом алкохола, која ће човека

поново довести у претходно стање лажног и привременог осећања олакшања и задовољства. Временом настаје права зависност од алкохола, који постепено али сигурно ствара многе последице по здравље и живот болесника, угрожавајући њега лично и средину у којој живи (Стојиљковић, 1981).

Психичке тегобе, социјални проблеми и интерперсонални конфликти код адолесцената који злоупотребљавају алкохол веома су интензивни. С друге стране, телесна оштећења и знаци физичке зависности прилично се ретко показују, чак и када постоје велики психолошки и психијатријски поремећаји. Прекид филма и губитак свести (пијење до бесвести) су врло важни у развоју алкохолне зависности код адолесцената. Ризични сексуални односи међу адолесцентима су често удружени с употребом алкохола и, осим што су елемент у развијању зависности, представљају проблем с аспекта јавног здравља због могућности ширења АИДС-а.

Опште је усвојено мишљење да су узроци злоупотребе алкохола многоструки и да је у његовом настајању примарни фактор човек, са својим специфичним карактеристикама, а алкохол представља само средство које показује слабости у структури човекове личности.

Због изразите сложености испитиваног феномена, спроведено истраживање ограничено је на испитивање утицаја карактеристика личности на склоност ка злоупотреби алкохола.

Предмет и циљ истраживања

Предмет овог рада је један од највећих проблема с којим се сусрећемо у васпитно-образовном раду у школским условима – злоупотреба алкохола адолесцената. Она најчешће настаје као последица васпитања, специфичних услова у којима млад човек расте и развија се и карактеристика личности.

Основни циљ истраживања је утврђивање повезаности карактеристика личности са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. На основу овако формулисаног глобалног циља истраживања дефинисани су следећи задаци истраживања:

- Испитати да ли постоји повезаност између *неуротицизма* као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.
- Испитати каква је корелација између *савесности* као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.
- Испитати да ли постоји повезаност између *кооперативности* као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.
- Испитати да ли постоји разлика у димензијама личности *конзумента* и *неконзумента*.

Хипотезе истраживања

Основна хипотеза овог истраживања је да карактеристике личности значајно корелирају са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Посебне хипотезе формулисане су на основу различитих димензија личности, као и контролне варијабле која је укључена у истраживање.

– Постоји статистички значајна корелација између *неуротицизма* као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.

– Постоји негативна корелација између *савесности* као фактора личности и злоупотребе алкохола код адолесцената.

– Не постоји статистички значајна корелација између *кооперативности* као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.

– Постоји статистички значајна разлика у *димензијама личности* конзумента и неконзумента.

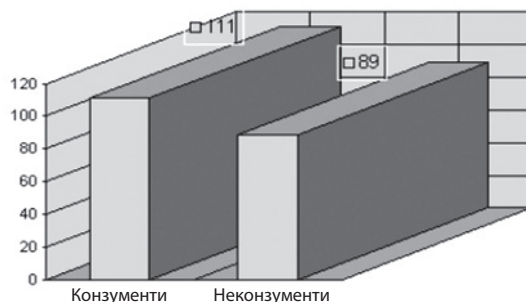
Методологија

Истраживањем је обухваћено 200 испитаника, ученика средњих школа из Ниша.

Табела 1. Полна структура узорка

Пол	Учесталост	%
Младићи	98	49%
Девојке	102	51%
N	200	100%

Графикон 1. Учесталост конзумације алкохола



Прегледом резултата евидентирано је да су узорком обухваћени и младићи и девојке у релативно уједначеном проценту (младићи 49%,

девојке 51%). На основу анализе одговора на Мичиген тесту, утврђено је да од укупног броја ($N = 200$) испитаника, алкохол конзумира 55,5 одсто (111 испитаника).

Анализом резултата установљено је да су злоупотреби алкохола склони и младићи и девојке у врло високом проценту. Табела 2. показује да је та склоност нешто израженија код младића (58,6 %), што се може објаснити утицајем социјалне средине и васпитања.

Табела 2. Учесталост конзумације алкохола у односу на пол

	Учесталост	%
Младићи	65	58,6
Девојке	46	41,4
Н	111	100

Варијабле у истраживању

Независна варијабла: *димензије личности* (неуротицизам, екстраверзија, отвореност, кооперативност, савесност).

Зависна варијабла: *склоност ка злоупотреби алкохола*

Инструменти истраживања и статистичка обрада података

У настојању да се објасни функционисање личности адолесцената у биолошком и социјалном контексту, примењене су одговарајуће методе процене:

NEO PI-R (Revised NEO Personality Inventory)

Петофакторски модел личности је рад двојице истраживача из америчког Националног Института – Косте и Роберта Мекреа (Costa i Robert McCrae). Хијерархијска организација личности представљена је преко односа пет основних домена (неуротицизам, екстраверзија, отвореност, кооперативност, савесност) и њима подређених аспеката (facets). Домени су фактори дефинисани као групе црта које су у интеркорелацији, а у основном значењу термин домен подразумева „сферу интересовања и функционисања личности“. Специфичне црте у оквиру домена називају се аспекти, сваки од домена има по шест аспеката, односно субскала упитника. Пет домена представљају обухватну схему на основу које је могуће проценити емоционалност особе, интерперсоналне односе, квалитет искуства, ставове и мотивационе стилове.

Аспекти пружају могућност финије анализе. Шест субскала које презентују аспекте имају по осам ајтема, па инвентар има укупно 240 ајтема. Испитаник своје одговоре изражава на петостепеној скали Ликертовог типа.

Овај модел личности има снажну емпиријску базу и заснива се на идеји да је црте личности могуће процењивати преко инвентара намењених самопроцени, да су црте стабилне, да утичу на обрасце мишљења, осећања и понашања једне особе. Црте личности су схваћене као ендogene базичне тенденције које су у динамичком процесу са другим елементима који одређују људско функционисање.

Мичиген тест

Мичиген тест, MAST (Michigan, alcohol screening test), један је од најраспрострањенијих тестова за мерење злоупотребе алкохола. Конструисан је са циљем да обезбеди брзу и ефикасну проверу проблема везаних за алкохолизам. Успешно је коришћен у многим истраживањима са различитом популацијом. Једноставан је за задавање и оцењивање. Садржи 25 питања, са дихотомним одговорима. Критичан скор је више од седам поена и указује на то да је таквој особи потребно пружити стручну помоћ и лечење.

Општи подаци о испитанику и његовој породици су: пол и године старости, социоекономски статус породице (степен образовања родитеља, радни статус родитеља).

Сви подаци прикупљени истраживањем обрађени су поступцима дескриптивне, корелационе и компаративне статистике.

Из простора дескриптивне статистике, за сваку варијаблу је одређена дистрибуција фреквенција, репрезентативни централни и дисперзиони параметри: аритметичка средина (M), стандардна девијација (S).

Из простора корелационе статистике, за испитивање повезаности између варијабли коришћен је Спирманов коефицијент линеарне корелације. Овом методом није утврђена каузална веза међу варијаблама, већ само повезаност између димензија личности адолесцената и склоности ка злоупотреби алкохола.

Из простора компаративне статистике, коришћене су дискриминативне процедуре, параметријске и непараметријске, у зависности од природе упоређиваних варијабли. Употребљен је Т-тест за тестирање значајности разлика између варијабли. Обрада резултата извршена је на узорку од 200 испитаника.

За сва израчунавања и графичке илустрације коришћен је апликациони статистички програм за персоналне рачунаре SPSS for Windows 10.0. Добијени резултати представљени су табелама и графиконима.

Интерпретација резултата

Резултати дескриптивне анализе

Приказ основних резултата истраживања почиње мерама дескриптивне статистике

Табела 3. МИЧИГЕН тест склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената

	учесталост	%
0	89	44,5
1	40	20,0
2	15	7,5
3	21	10,5
4	12	6,0
5	3	1,5
6	5	2,5
7	6	3,0
Критичан скор		
9	2	1.0
11	1	0.5
12	1	0.5
14	1	0.5
15	1	0.5
19	2	1.0
24	1	0.5
Тотал	200	100

Прва колона табеле показује поене остварене на Мичиген тесту. Испитаници који имају 0 поена на прво питање у тесту „да ли конзумирате алкохол“, одговорили су „не“. Ови испитаници „неконзументи“ (44,5 %) нису узимани у обзир када су корелиране димензије личности са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Да би се на осетљивији начин приказала повезаност значајних варијабли у истраживању, група неконзумента коришћена је само као упоредна група.

Критичан скор (више од 7 поена) указује на зависност од алкохола. Овим испитаницима је потребна стручна помоћ и лечење. У узорку има девет таквих испитаника (4,5%). С обзиром на то да је тема овог истраживања

Димензије личности адолесцената и склоност ка злоупотреби алкохола

злоупотреба алкохола, а не алкохолизам као болест, овај проблем није био анализиран у истраживању.

Резултати корелационе анализе

Са циљем да се на прецизнији начин испита и прикаже повезаност варијабли у истраживању – коришћен је Спирманов (Spearmanov) коефицијент линеарне корелације. Варијабле су испитиване у различитим комбинацијама. Модалитети димензија личности обухваћени овим истраживањем (неуротицизам, екстраверзија, кооперативност, савесност, отвореност) корелирани су са склоношћу ка злоупотреби алкохола. Иста анализа коришћена је када су упоређиване димензије личности „конзументата“ и „неконзументата“.

Основна хипотеза овог истраживања је да димензије личности адолесцената значајно корелирају са склоношћу ка злоупотреби алкохола. Због прегледности резултата, коефицијент корелације анализиран је парцијално, према аспектима димензија личности адолесцената. Добијене вредности приказане су на табели. Прегледом резултата установљен је значајан ниво негативне корелације на следећим димензијама: Отвореност, Кооперативност и Савесност.

Табела 4. Основне димензије личности изражене у просечним вредностима личности

Димензије личности	AS	SD
Неуротицизам	142.08	23.31
Екстраверзија	167.29	18.81
Отвореност	161.47	18.39
Кооперативност	154.12	17.13
Савесност	162.27	25.95

Табела 5. Спирманов коеф. кор. осн. димензија и скл. ка злоуп. алкохола код адолесцената

Основне димензије личности	Ниво знач. корелације
(N) неуротицизам	0.093
(E) екстраверзија	0.145
(O) отвореност	-0.213 *
(A) кооперативност	-0.210 *
(C) савесност	-0.321 **

** Корелација на нивоу значајности 0.01

* Корелација на нивоу значајности 0.05

Анализом аспеката (специфичних црта унутар сваког домена) добијени су много значајнији подаци. Резултати ове анализе приказани су табелама.

Табела 6. Корелација неуротицизма и скл. ка злоуп. алкохола код адолесцената

Н неуротицизам	Ниво корелације
N1 анксиозност	0.055
N2 хостилност	0.058
N3 депресивност	0.044
N4 соц. Нелагод.	-0.024
N5 импулсивност	0.257**
N6 вулнерабилн.	0.054

Табела 7. Корелација аспеката екстраверзије и скл. ка злоуп. алкохола код адолесцената

(Е) екстраверзија	Ниво корелације
E1 топлина	-0.044
E2 дружељубивост	0.016
E3 асертивност	0.165
E4 активитет	0.117
E5 потр. за узб.	0.255**
E6 поз. емоције	0.059

** Корелација на нивоу значајности 0.01

* Корелација на нивоу значајности 0.05

У оквиру домена Неуротицизам (табела 6) постоји значајан ниво корелације (0.01) аспекта Импулсивност и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Ове вредности указују на немогућност да се контролишу потребе и импулси. Постоји неодољива потреба за задовољењем нагонских циљева којој особа не може одолети. Изражена импулсивност вероватно ће се одразити и на интерперсоналне односе и адаптацију на новине и стрес, што младој особи може створити много проблема у социјалним релацијама.

На основу анализе резултата корелације домена Екстраверзије и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената (табела 7), није установљена значајна повезаност. Прецизнијом анализом специфичних аспеката унутар домена, установљена је значајна повезаност (0.05) између аспекта Потрага за узбуђењима и склоности ка злоупотреби алкохола. Висок скор

Димензије личности адолесцената и склоност ка злоупотреби алкохола

указује на снажну потребу за узбуђењем и стимулацијом, на површност у раду и у односима с другим људима, што евентуално може утицати на непромишљеност при доношењу одлука.

Табела 8. Аспект отворености и скл. ка злоуп. алкохола код адолесцената

(А) кооперативност	Ниво корелације
A1 поверење	-0.086
A2 искреност	-0.202*
A3 алтруизам	-0.095
A4 попустљивост	-0.293**
A5 скромност	0.067
A6 блага нарав	-0.022

Табела 9. Корелација аспеката кооперативности скл. ка злоуп. алкохола код адолесцената

(О) отвореност	Ниво корелације
O1 фантазија	0.016
O2 естетика	-0.228 *
O3 осећања	-0.178
O4 акција	-0.119
O5 идеје	-0.157
O6 вредности	0.010

** Корелација на нивоу значајности 0.001

* Корелација на нивоу значајности 0.005

Иако у истраживању хипотезом није предвиђена повезаност између домена Отворености склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената – резултати су показали значајну негативну корелацију између ових варијабли. Значајан ниво негативне корелације (0.05) показује аспект Естетика. Овакве вредности говоре о особи која је релативно неосетљива на лепоту и уметност. Висок, али не и значајан ниво негативне корелације показује и аспект Осећања који одсликава рецептивност за властита унутрашња осећања и вредновање емоција као важног сегмента живота. Симплификована осећања, сужен дијапазон емотивних стања, могу да доведу до неосетљивости према окружењу и егоцентричне усмерености на сопствену личност. Овакав квалитет искуства вероватно ће се одразити на ставове адолесцената. Анализа параметара који одсликавају ставове то и потврђују.

Анализа резултата корелације домена Кооперативност и склоности ка злоупотреби алкохола не потврђује хипотезу: „Не постоји статистички значајна корелација између кооперативности као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.“ Домен у целини показује негативну корелацију. Прецизнијом анализом аспеката овог домена, уочава се најзначајнија негативна корелацију аспекта Попустљивост и нешто ниже вредности аспекта Искреност. Ове вредности указују на високу агресивност, нетолерантност и склоност да се манипулише другима.

Табела 10. Корелација аспеката савесности и склоности ка злоупотреби алкохола

(С) савесност	Ниво корелац.
С1 компетентност	-0.244**
С2 ред	-0.286**
С3 дужност	-0.344**
С4 постигнуће	-0.084
С5 самодисциплина	-0.238*
С6 промишљеност	-0.418**

** Корелација на нивоу значајности 0.01

* Корелација на нивоу значајности 0.05

Домен Савесност процењује индивидуални степен организованости и мотивације у понашању усмереном циљу. Домен у целини показује негативну корелацију са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената, што је у складу са хипотезом. Сви аспекти, осим аспекта Постигнуће, показују мањи или већи степен повезаности варијабли. Глобално гледано, значајни скорови корелације указују на следеће: изразито ниске вредности аспекта Промишљеност односе се на наглост и спремност да се дела пре него што се промисле све консеквенце. Овакво понашање у складу је са неодговорношћу и непозданошћу, које се очитују у аспекту Дужност, чије су вредности на другом месту према нивоу корелације. Снижене вредности на аспекту Ред указују на тешкоће у организованости које могу бити повезане са ниским мишљењем о својим способностима и сниженим самопоштовањем, што се и потврђује ниским вредностима у оквиру аспекта Компетентност. Недовољна спремност да се започне посао и истраје до потпуног испуњавања циља – последица је недостатка самодисциплине, која такође има ниске вредности.

Димензије личности адолесцената и склоност ка злоупотреби алкохола

Упоредна анализа конзументата и неконзументата у односу на димензије личности

Резултати поређења групе конзументата и неконзументата показали су да постоји значајна разлика у карактеристикама личности. Због прегледности резултата, упоредна анализа конзументата и неконзументата приказана је по доменима.

Табела 11. Аспекти домена неуротицизам

Аспекти	Неконзументи		Конзументи		Т-тест	Р
	AS	SD	AS	SD		
N1 анксиоз.	24.42	5.51	25.45	5.47	1.310	0.192
N2 хости.	21.56	4.58	23.90	4.66	3.565	0.001
N3 депре	20.79	6.22	23.07	5.98	2.624	0.009
N4 соц. н.	23.71	5.00	24.64	5.24	1.271	0.205
N5 импулс	22.19	4.64	25.12	5.43	4.045	0.001
N6 вулн.	17.91	5.23	19.87	5.00	2.702	0.007

Резултати упоредне анализе конзументата и неконзументата показују да постоји разлика између ових група на свим аспектима домена *неуротицизам*. Највећа, статистички значајна разлика уочена је на аспекту *импулсивност*, што потврђује резултате добијене корелацијом неуротицизма (као фактора личности) и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената, где овај аспект показује високе вредности. Групе се статистички значајно разликују и у аспекту *хостилност*, где конзументи показују већу тенденцију да доживе бес, фрустрираност и љутњу. Такве тенденције лако дестабилизују особу у стресним околностима и могу је одвести у зависност, што потврђује и скор на аспекту *вулнерабилност*, који је такође израженији код конзументата.

Табела 12. Аспекти домена екстраверзија

Аспекти	Неконзументи		Конзументи		Т-тест	Р
	AS	SD	AS	SD		
E1 топл.	29.03	3.66	28.00	3.70	1.968	0.050
E2 друж.	27.49	5.42	28.09	5.78	0.755	0.451
E3 асерт.	24.00	5.00	23.84	4.71	0.222	0.824
E4 актив.	26.98	4.88	26.80	4.74	0.240	0.810
E5 узбуђ	25.47	5.21	29.36	5.43	5.131	0.001
E6 поз. ем	31.11	4.66	31.18	5.06	0.097	0.923

Анализом AS групе конзументата и неконзументата на димензији *екстраверзија*, утврђено је да постоји статистички значајна разлика на аспекту *потрага за узбуђењима*, што је у складу са резултатима добијеним корелацијом димензија личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената.

Табела 13. Аспекти домена отвореност

Аспекти	Неконзументи		Конзументи		Т-тест	Р
	AS	SD	AS	SD		
O1 фантаз	26.38	6.26	27.24	6.17	0.974	0.331
O2 естет	29.68	5.50	27.42	6.21	2.691	0.008
O3 осећа	30.60	4.01	29.64	4.27	1.620	0.107
O4 акција	21.22	3.75	21.62	4.10	0.705	0.481
O5 идеје	27.60	5.10	26.86	6.37	0.892	0.374
O6 вредн	28.87	3.14	28.67	3.37	0.431	0.667

Анализом AS конзументата и неконзументата на димензији *отвореност*, уочено је да постоје значајне разлике у аспекту *естетика*, где конзументи показују релативну неосетљивост и незаинтересованост за лепоту и уметност.

Табела 14. Аспекти домена кооперативност

Аспекти	Неконзументи		Конзументи		Т-тест	Р
	AS	SD	AS	SD		
A1 повер	25.40	5.53	24.37	5.17	1.351	0.178
A2 искрен	27.23	5.54	24.53	5.62	3.399	0.001
A3 алтр.	32.78	4.41	30.90	4.86	3.115	0.002
A4 попус.	24.29	5.79	22.03	4.86	2.993	0.003
A5 скр.	24.33	4.66	24.93	4.39	0.934	0.352
A6 благос	27.83	3.40	27.34	3.67	0.966	0.335

Статистички најзначајнија разлика између конзументата и неконзументата је у *искрености*. Конзументи су мање искрени у односима са другим људима, агресивнији су и нетолерантнији, што показује скор на аспекту *попустљивост*. Аспект *алтруизам* је израженији код неконзументата, па се претпоставља да они показују већу великодушност и добронамерност у социјалним релацијама.

Табела 15. Аспекти домена савесност

Аспекти	Неконзументи		Конзументи		Т-тест	Р
	AS	SD	AS	SD		
С1 ефикас	30.80	4.20	28.56	4.91	3.418	0.001
С2 ред	27.11	4.57	24.75	5.14	3.378	0.001
С3 дужн.	34.52	4.01	30.36	5.19	6.227	0.001
С4 пост.	31.31	4.69	28.54	5.07	3.960	0.001
С5 сам.	30.11	5.42	25.66	5.71	5.596	0.001
С6 пром.	26.85	5.61	24.36	5.80	3.052	0.003

Најзначајнија разлика између групе конзументата и неконзументата добијена је на димензији *савесност*. Сви аспекти ове димензије знатно су израженији код групе неконзументата. Конзументи показују знатне проблеме у спремности да започну посао и истрају до краја, што се и потврђује скором на аспекту *самодисциплина*. Прегледом резултата уочена је статистички значајна разлика на аспекту *дужност*. Конзументе одликује непоузданост и неодговорност, коју прати низак ниво аспирације, па све заједно резултира ниским постигнућем, што резултати и потврђују. Тенденција да се брижљиво промисли пре акције, боља организованост и већа опрезност карактерише неконзументе. Они имају и боље мишљење о својим способностима, па су у стању и да се боље организују, о чему говори статистички значајна разлика AS на аспектима *ефикасност* и *ред*. Хипотеза која говори о негативној корелацији између савесности као фактора личности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената у целисти је потврђена и у складу је са упоредном анализом разлика AS ове две групе испитаника.

Дискусија резултата

Основна идеја која је иницирала истраживање била је да се испита повезаност карактеристика личности са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Анализом основних резултата уочена је значајна повезаност између ових фактора. На основу добијених података, биће изложени најзначајнији резултати.

Самоисказ о учесталости коришћења алкохола је, у смислу ваљаности, најосетљивији део података. Код дела испитаника оправдано је претпоставити тенденцију ка дисимилацији. У истраживању је та тенденција појачана карактеристикама испитне ситуације на наставном часу, уз присуство професора, што је могло резултирати давањем социјално пожељних одговора.

Од укупно 200 испитаника (узраст 18-19 год.) укључених у обраду, на питање да ли конзумирају алкохол потврдно је одговорило 111 испитаника, односно 55,05 одсто. При тестирању хипотеза, коришћена је само та група испитаника. Поступком корелације упоређиване су две велике групе варијабли и њихову значајност предвиђена је хипотезама. Хипотезе су углавном потврђене.

Резултати су показали да постоје специфичне димензије личности које доприносе склоности ка злоупотреби алкохола. Адолесценти склони ка злоупотреби алкохола на нивоу личности показују:

- Постојање снажних дестабилизујућих емоција, склоност ка ирационалним идејама и немогућност контроле потреба и импулса, у оквиру домена Неуротицизам.

- Склоност ка хедонизму, површност у интерперсоналним односима, на домену који мери квантитет и интензитет социјалних реакција.

- Релативну неосетљивост и незаинтересованост за лепоту и уметност, пригушеност емоционалних реакција и ужи круг интересовања, мерено доменом Отвореност.

- Непопустљивост, нетолерантност и изражену агресивност, као реакције на интерперсонални конфликт.

- Неискреност и склоност ка манипулацији у односима са другим људима, у оквиру домена

- Проблеме у организованости и мотивацији, који се манифестују као: непромишљеност, односно спремност да се говори или дела пре него што се промисли о свим консеквенцама.

- Непоузданост и неодговорност у извршавању моралних дужности, мерено аспектом Дужност.

- Неметодичност, немарност и безбрижност у покушају да се организују.

Ниско мишљење о својим способностима, недостатак самопоштовања и унутрашњег локуса контроле, као резултат недостатка самодисциплине.

У разматрању карактеристика личности, преко основних димензија и специфичних црта које су у њима садржане, запажа се да адолесценти склони ка злоупотреби алкохола имају проблеме у индивидуалном степеноу организованости (Самодисциплина), што одсликава њихово схватање дужности и реда које је недовољно изграђено (Ред, Дужност). Мотивациони стилови (Савест) уско су повезани са ставовима (Ставови), где адолесценти склони злоупотреби алкохола такође показују проблеме који се манифестују као повишене реакције на интерперсонални конфликт (Попустљивост)

и неискреност у односу са другим људима (Искреност). Ови млади људи показују и релативну незаинтересованост за лепоту и уметност. Њихова склоност ка злоупотреби алкохола значајно позитивно корелира са доменом Екстраверзија, који мери квалитет и интензитет социјалних реакција, где показују велику потребу за задовољствима и узбуђењима. Велики проблем представља емоционалност ових адолесцената, немогућност да контролишу своје потребе и импулсе (Импулсивност), што се и потврдило позитивном корелацијом са склоношћу ка злоупотреби алкохола.

Упоредна анализа аритметичких средина конзумената и неконзумената у односу на димензије личности јасно диференцира ове две групе испитаника. Мотивациони стил конзумената, изражен кроз самодисциплину, дужност и постигнуће – знатно се разликује од мотивационог стила неконзумената. Квалитет и интензитет социјалних реакција конзумената обојен је потребом за узбуђењима и задовољством, површношћу у интерперсоналним релацијама, што говори о степену у коме конзумент ужива да буде у друштву са другима.

Овакав склоп димензија личности јасно диференцира групу конзумената од групе неконзумената. Значајан дефицит у степену развијености савесности, у усвајању и придржавању моралних принципа, последица је дисфункционалности у оваквим породицама. Таква деца су озлојеђена са много накупљене агресије коју могу усмерити на себе или пројектовати на друге, што ће изазвати проблеме у социјалним релацијама и резултирати осећањем неадекватности. Нарушена равнотежа унутар саме личности, која у младости доживљава дубоке преображаје, ометена неадекватним васпитним поступцима родитеља, веома лако може довести до дисфункционалног понашања и склоности ка зависности.

Научна истраживања усмерена на проучавање фактора који делују ризично и протективно омогућиће прилагођавање програма превенције научном напретку на подручју здравствене и социјалне заштите и осавремењавање образовног програма који ће се спроводити у редовној настави у основној школи.

Закључак

На узорку од 200 испитаника оба пола (102 девојке и 98 младића), узраста између 18 и 19 година, различитог социјалног статуса и школског успеха, из Ниша, испитивана је повезаност карактеристика личности адолесцената и склоности ка злоупотреби алкохола. За процену одабраних варијабли коришћени су следећи инструменти: NEO-PI-R упитник за процену базичних димензија личности адолесцената који садржи и упитник за процену школског успеха и социоекономског статуса испитаника,

Мичиген тест за испитивање злоупотребе алкохола. Поступком корелације упоређиване су две велике групе варијабли (карактеристике личности и злоупотреба алкохола код адолесцената), а њихова значајност предвиђена је хипотезама. Анализом резултата корелације установиљено је да је склоност ка злоупотреби алкохола код адолесцената повезана са свим доменама личности, са различитим степеном повезаности ових варијабли. Склоност ка злоупотреби алкохола најзначајније корелира са свим аспектима домена савесности. Упоредном анализом резултата конзументата и неконзументата у погледу карактеристика личности адолесцената, добијена је јаснија слика о разликама између ових група. Детаљном анализом резултата утврђено је следеће:

Постоји негативна повезаност домена кооперативности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената (корелација на нивоу 0.05). Прецизнија анализа аспеката унутар домена указује на негативну корелацију ниског интензитета два аспекта: искреност (корелација на нивоу 0.05) и попустљивост (корелација на нивоу 0.01). Адолесценти склони ка злоупотреби алкохола показују већу склоност ка манипулацији другим људима и повећану агресивност у интерперсоналним релацијама. Млади људи експериментишу с агесијом на различите начине – неки путем спорта и организованих активности, неки путем социјално непожељних облика понашања: тучњава, крађа, оружја, конзумацијом психоактивних супстанци.

Постоји негативна повезаност домена савесности и склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената (корелација на нивоу 0.01). Овај домен процењује индивидуални степен организованости, перзистентности и мотивације у понашању усмереном циљу. Сви аспекти унутар домена показују негативну корелацију са склоношћу ка злоупотреби алкохола. Адолесценти који показују овакву склоност имају ниско мишљење о себи и својим способностима (С1 компетентност = -0.244**), нису у стању да се организују и описују себе као немарне, импулсивне, или безбрижне (С2 ред = -0.286**). Карактерише их неодговорност, немарност и непоузданост (С3 дужност = -0.344**), наглост, спремност да се говори или дела пре него што се промисли о свим консеквенцама (С6 промишљеност = -0.418**), што указује на корелацију високог интензитета. Оваква организација онемогућава дете да створи стабилне критеријуме који ће га усмеравати у понашању, у стварању добрих интерперсоналних и интраперсоналних односа.

3. Постоји статистички значајна разлика између конзументата и неконзументата у домену неуротицизма (P = 0.001). Овај домен подразумева тенденцију особе да доживи негативне афекте. Конзументи показују већу тенденцију да доживе бес и слична осећања, као што су фрустрираност и љутња. Карактерише их иритабилност, нестрпљивост, брзе промене

расположења (N2 хостилност), немогућност контроле потреба и импулса (N5 импулсивност). Постојање и трајање негативних афеката дестабилизује личност конзументата и онемогућава адаптацију на новине и стрес, што лако може одвести до дисфункционалног понашања.

4. Постоји статистички значајна разлика између конзументата и неконзументата у домену савесности ($P = 0,001$). Сви аспекти домена јасно диференцирају групу конзументата и неконзументата. Конзументи показују слабије способности организованости и мотивације у понашању усмереном циљу. Претпоставља се да смањен осећај компетентности, прецизности, уредности и изражена неодговорност у понашању доприносе неамбициозности и ниском степену аспирације. Непостојање јасних циљева у адолесцентном периоду може допринети доживљају бесмисла живота.

Такав доживљај млад човек може покушати да превазиђе конзумацијом психоактивних супстанци.

Литература:

- Букелић, Ј. (2002): *Дрога у школској клици*. Свети Сава, Београд.
- Деспотовић, А. (1981): *Болести зависности*. Душевни живот човека II, Београд: Слобода, Нови Сад: Дневник.
- Хајдуковић, Ч. (1981): *Период адолесценције, Душевни живот човека I*. Београд: Слобода, Нови Сад: Дневник.
- Жлебник, Л. (1972): *Психологија детета и младих III*. Београд: Делта Прес.
- Илић, Б. (1997/98): *Психолошки профил вредносног система адолесцентних наркомана*, Београд, магистарски рад.
- Капор-Стануловић Н. (1975): *На путу ка одраслости*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кнежевић, Г., Џамоња-Игњатовић Т., Ђурић-Јоцић Д. (2004): *Петофакторски модел личности*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Кнежевић, Г., Џамоња-Игњатовић Т., Ђурић-Јоцић Д. (2004): *NEO PI-R Примена и интерпретација*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Крстић, Д. (1996): *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација.
- Михајловић, Д. (2004): *Методологија научног истраживања*. Аранђеловац: Напредак.
- Олпорт, Г. В. (1991): *Склоп и развој личности*. Бугојно: ПИП „Катарина“.
- Петровић, С. (2003): *Дрога и људско понашање*. Београд: Партенон.
- Поповић, Б., Ристић, М. (2001): *Статистика у психологији*. Београд: Мрљеш.
- Сотировић, В. (2008): *Методологија научних истраживања*. Нови Пазар: Интернационални универзитет у Новом Пазару.
- Стојиљковић, С. (1981): *Алкохолизам и душевно здравље, Душевни живот човека II*. Београд: Слобода, Нови Сад: Дневник.
- Тадић, Н. (2000): *Психијатрија детињства и младости*. Београд: Научна књига.
- Тодоровић, Ј. (2005): *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*. Ниш: Просвета.

Марија Јелић¹
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Београд

UDK 37.064 ; 316.62-057.874 ; 159.923.5-057.874

ID 181667596

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 29. XI 2010.

УСПЕХ У ШКОЛИ И РЕШАВАЊЕ МЕЂУСОБНИХ КОНФЛИКАТА УЧЕНИКА

Међусобни односи ученика у школи, а као део тога и решавање
Апстракт *конфликата, јесу поље које још увек није довољно истражено, а обављена истраживања су ретко била усмерена на повезаност тих односа с успехом у школи. Циљ истраживања био је да утврдимо стилове решавања међусобних конфликата ученика као и њихову повезаност с успехом у школи. Узорак испитаника чинило је 123 ученика другог, 214 трећег и 98 четвртог разреда средње техничке школе из Кикинде. Примењен је адаптиран ROCI-II (Rahim, 1983a) упитник за мерење стилова решавања конфликата ученика. Показатељи успеха у школи били су оцена општег успеха и оцена из владања ученика. Добијени резултати показују да млади користе све стилове у међусобном решавању конфликата, од којих највише интегративни стил, подједнако често доминацију и избегавање, док је попуштање најмање заступљен стил. Значајне позитивне корелације утврђене су између интегративног стила решавања конфликата и општег успеха, као и владања. У закључку је образложено да успех у школи доприноси већем или мањем самопоуздању ученика, а тиме индиректно и решавању међусобних конфликата ученика. Истакнуто је на који начин школа, а посебно наставници, могу допринети не само конструктивном решавању конфликата ученика, већ и укупном квалитету интерперсоналних односа у школи, а самим тим и унапређењу процеса образовања.*

Кључне речи: школски успех, стилови решавања конфликата, ученици

ACADEMIC ATTAINMENT AND PEER CONFLICT RESOLUTION

The field of peer relations in school and, within it, conflict resolution has
Abstract *not been sufficiently researched so far, and previous research have rarely considered the relatedness of peer relations and academic attainment. The aim of our research was to examine the styles of resolving conflicts among students and their connection with academic attainment. The sample comprised 123 second-grade, 214 third-grade and 98 fourth-grade students of Secondary Technical School in Kikinda. We used the adapted ROCI-II questionnaire (Rahim, 1983a) for measuring the students' styles of resolving conflict. Academic attainment indicators were grades in general academic success and discipline of the students. The obtained results show that young people use all kinds of styles to resolve mutual conflicts, integrative one being prominent, domination and avoidance are fairly frequent, while yielding is the last on the list. Significant positive correlations were found for integrative conflict resolution style between general academic success and discipline grades. The conclusion extrapolates that academic attainment to a greater or lesser degree enhances the student's selfconfidence, thus indirectly contributing peer relation conflict resolving. Suggestions as to how school, and especially teachers, can*

¹ jelic.m@eunet.rs

contribute not only to constructive conflict resolutions but to general quality of interpersonal relations in school and, consequently, enhancement of the educational process.

Keywords: *academic attainment, conflict resolution styles, students.*

УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ И РЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧАЩИМСЯ

Резюме *Межличностные отношения учащихся в школе и решение возможных конфликтов - недостаточно изученные явления, а существующие исследования редко указывают на связь этих отношений и школьной успеваемости. Данное исследование проведено в целях определения стилей решения конфликтов среди учащихся и их зависимости от школьной успеваемости. Исследование проведено на примере 123 учеников второго, 214 учеников третьего и 98 учеников четвертого класса средней технической школы в городе Кикинда. Использован адаптированный вопросник ROCI-II (Rahim 1983a) для измерения стилей решения конфликтов учащихся. Успеваемость определялась на основании школьных отметок и поведения учеников. Полученные результаты показывают, что ученики применяют все стили для решения своих конфликтов, а чаще всего интегральный стиль, затем одинаково - доминацию и уклонение, а на последнем месте - уступки. Значительные положительные отношения отмечены между интегральным стилем решения конфликта и общим успехом в учебе и поведением. В итоге объясняется что успех в учебе способствует уверенности в себе, а таким способом способствует косвенно решению межличностных конфликтов учеников. Объясняется как школа и преподаватели могут способствовать как конструктивному разрешению конфликтов учеников, так и повышению общего качества межличностных отношений в школе, а все это улучшает процесс образования.*

Ключевые слова: *успеваемость в школе, стили решения конфликтов, учащиеся.*

Развијеност одређених способности и вештина ученика условљавају опсег могућих понашања у датој конфликтној ситуацији, али васпитање и образовање доприносе томе да се уобличи у трајни образац понашања. Настојање појединца да својим понашањем изазове позитивне ефекте не само из личног угла, већ уважавањем вредности и потреба других служи као један од критеријума у процени успешног, конструктивног понашања у конфликту. Полазећи од тога да млади добар део свог свакодневног живота проводе у школи јасно је да школски систем својом улогом и односом према младима, нарочито наставно особље кроз процес васпитања и образовања, може много да допринесе и помогне адекватном развоју и формирању стабилног идентитета младих, што је у основи и услов ефикасног понашања у конфликту. Стабилност и интегрисаност смањује вероватноћу за настанак конфликта и, такође, спречавају могућност његовог деструктивног тока у решавању конфликта (Deutsch, 1991).

Развој свих способности и вештина које увећавају могућност ученика да јасно сагледа своје потребе и потребе или захтеве другог омогућава и услов је самопоузданог реаговања у конфликту. Школски успех је један од корелата који може утицати и допринети већем самопоштовању ученика и, обрнуто, веће самопоштовање и интегрисаност појединца доприноси не само бољем школском постигнућу, већ и бољим интерперсоналним односима. Све већи број истраживања указују на динамичност и реципрочност везе између школског постигнућа и самопоштовања (Flook et al., 2005; Милошевић и Шевкушић, 2005; Pulkkinen, 1984). Наводи се да су у основи агресивног понашања и школског неуспеха тешкоће везане за самовредновање, унутрашње конфликте и потиснуто незадовољство појединца. Академско постигнуће одређује социјални углед у вршњачкој групи и стога утиче на слику о себи. Неуспешни ученици тешко добијају позитивни статус међу вршњацима и поштовање, те развијају негативну слику о сопственој вредности, а као последица јављају се социоемоционалне тешкоће и неприхватљиво социјално понашање (Coie & Krehbiel, 1984). Пошто је школски неуспех често праћен и неприхватљивим социјалним понашањем, општеприхваћена поставка јесте да је однос академског постигнућа и статуса појединца у групи посредован социјалним понашањем ученика у школи.

Последњих година све се интензивније испитује и успева да потврди реципрочан модел деловања академског и социјалног функционисања (Hinshaw, 1992; Chen et al., 1997; Welsh et al., 2001). Истраживања показују да је скоро половина ученика која испољава агресивне облике понашања у социјалним односима истовремено и неприхваћена од стране вршњака, као и да комбинација непожељног социјалног понашања и вршњачке одбачености чини најризичнију групу за остваривање лошег школског успеха. И друга истраживања углавном указују на негативну повезаност агресивног понашања ученика и њиховог школског успеха. (Pulkkinen, 1984; Taylor, 1989; Dishon, 1990; Olweus, 1998; Rubin et al., 1999). Такође, уочљива је позитивна веза између тешкоћа у учењу и мотивације за учење, с једне, и агресивности ученика, с друге стране.

Лонгитудиналне студије показују да се на основу мера социјалног понашања ученика, као и вршњачке прихваћености, може предвидети академско постигнуће ученика у наредним годинама (Carpaga et al., 2000; Kupersmidt & Coie, 1990; O'Neil et al., 1997; Zettergren, 2003). Ученици који не успевају да остваре позитивне социјалне односе с вршњацима чине ризичну групу за појаву бихевиоралних, емоционалних и академских проблема у наредним годинама живота. Штавише, сматра се да су неке бихевиоралне и интерперсоналне форме компетентности често поузданији предиктори школског постигнућа него интелектуалне способности. Иако су знања

којима појединац располаже и ниво когнитивног функционисања значајни за контролу сопственог понашања, они нису и довољни, јер је агресивно, као уосталом и позитивно социјално понашање, вредносно обележено и усмеравањем.

Када је реч о повезаности појединих показатеља квалитета социјалних односа и школског постигнућа на различитим школским узрастима, у већини случајева се показује или да нема битних разлика, или да је интензитет повезаности већи код млађих ученика у односу на старије узрасте (Henricsson & Rydell, 2006; Wentzel & Caldwell, 1997; Zsolnai, 2002). Степен испољавања агресивног понашања ученика старијих разреда нижи је у односу на млађе разреде.

Повезаност академског и социјалног функционисања потврђују и истраживања у којима је испитивано да ли су и на који начин одређене социјалне вештине значајне за ефикасно интерперсонално функционисање повезане са постизањем школског успеха (Bear et al., 2003; Chen et al., 1997; Green et al., 1980; Hatzichristou & Hopf, 1996; Спасеновић, 2008; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1991a; Wentzel & Asher, 1995). Показало се да социјално одговорно понашање посредује између школског постигнућа, с једне стране, и интерперсоналних и саморегулационих аспеката социјалне компетентности, с друге стране. Тако, на пример, ученици који немају тешкоће са самоконтролом обично адекватно реагују у конфликтним ситуацијама у вршњачкој групи, али тако реагују и када се суоче с тешкоћама у настави и учењу, што је повезано с конструктивним начинима решавања проблема у било ком домену. Повезано са самоконтролом је и питање сопствене одговорности за своје поступке, тј. вођење рачуна о последицама својих поступака на друге. Особе које испољавају бригу за друге и воде рачуна о добробити других мање су агресивне и имају израженију просоцијалну кооперативну оријентацију у решавању проблема у вршњачким односима. Такође, ови ученици остварују и боље школско постигнуће.

И друга истраживања којима је испитиван однос између социјалне компетенције и школског постигнућа, и поред различитих теоријско-методолошких оријентација истраживача, потврђују да су социјално и академско функционисање повезани. Тако је, на пример, испитивана веза између академске успешности, с једне стране, и емпатијског понашања (Feshbach & Feshbach, 1987), просоцијалног понашања (Caprara et al., 2000; Wentzel, 1993), вршњачке прихваћености (Estell et al., 2002), социјалне одговорности (Bursuck & Asher, 1986; Chen, Chang & He, 2003; Elliot et al., 2001), самоконтроле (Caldarella i Marrell, 1997), с друге стране. Утврђено је да су вршњачка прихваћеност, просоцијално понашање, самоконтрола и социјална одговорност веома повезани са школским постигнућем ученика. Наиме, ученици

које прихватају вршњаци, који испољавају просоцијалне и одговорне форме понашања у интеракцији с вршњацима најчешће постижу и висок школски успех, док одбачени, агресивни и социјално неприлагођени ученици чешће постижу ниже образовне резултате.

Методолошки приступ истраживању

Као полазни теоријски и методолошки оквир испитивања решавања међусобних конфликта ученика изабрали смо тренутно доминантни концепт у објашњењу и мерењу стилова решавања конфликта који је у литератури познат као модел двојне бриге. Према овом моделу, начин решавања било ког конфликта детерминисан је степеном и проценом бриге за предмет конфликта и степеном бриге о супротној страни и њеним интересима. У односу на комбинацију ове две бриге, прави се разлика између пет различитих стилова решавања конфликта: (а) *интегративни*, (б) *доминантни*, (в) *попуштање*, (г) *избегавање*, (д) *компромис*. О стиливима решавања конфликта потребно је дати следећа објашњења. *Интегративни стил* подразумева висок степен бриге и за предмет сукоба и за другу страну у конфликту. Оријентација је на заједничко тражење решења које задовољава интересе обе стране у конфликту. Овај стил захтева вештине емпатије, решавања проблема, социјално одговорног и кооперативног понашања. *Доминантни стил* или надметање дефинишемо као оријентацију у којој се једна страна труди да нађе решење за себе на рачун друге, односно особа показује висок интерес за себе и низак за друге. Тактике овог стила укључују подилажење, претње, уцене, физичко повређивање. *Стил попуштања* подразумева да је брига за резултате друге стране већа него за сопствене. Попуштање може бити избор због искрене бриге за другу страну, али и у ситуацији када друга страна има моћ или зависимо до ње. У оба случаја своди се на одустајање од својих интереса на рачун друге стране. *Избегавање* подразумева мали степен бриге и за предмет сукоба и за другу страну. У основи се своди на повлачење из конфликта. Особа не покушава да задовољи ни властите, ни интересе друге стране. *Компромис* представља умерену бригу за себе и другу страну. Подразумева узајамно попуштање страна у конфликту где обе стране прихватају неко средње решење.

Циљ истраживања је да сагледамо стилове решавања међусобних сукоба ученика, као и њихову повезаност с успехом ученика. Оправданим сматрамо схватање да однос између академског и социјалног функционисања треба сагледати са становишта њиховог двосмерног утицаја, тј. међусобне условљености и зависности. Међутим, пошто су циљеви и задаци наше школе усмерени на развијање целовите личности ученика, то је у овом раду тежиште стављено на тумачење ове повезаности из перспективе

деловања школског успеха на решавање међусобних конфликта ученика, односно да ли и како академске компетенције утичу на социјално понашање ученика у конфликту. На овај начин могуће је сагледати шта школа у целини, а посебно наставници могу и треба да чине да би допринели не само конструктивном решавању конфликта ученика, већ и укупном квалитету интерперсоналних односа у школи, а самим тим и унапређењу процеса образовања.

Полазећи од тога да *општи успех* ученика представља показатељ степена усвојених знања и вештина ученика, оцену општег успеха смо, пре свега, посматрали као могућ капацитет конструктивног, односно деструктивног начина решавања конфликта. Претпоставка је да ће бољи школски успех бити повезан с интегративним стилем решавања конфликта, а лошији школски успех с доминантним начином решавања конфликта. С друге стране, *владање* у школи као директни показатељ понашања ученика у школи, сматрали смо да може указивати и на очекивани начин понашања у интерперсоналним конфликтима, те да је школским нормама ниже оцењено *владање* повезано с доминантним стилем, а више оцене из *владања* с интегративним стилем решавања међусобних конфликта ученика.

Узорак. Узорак испитаника чинило је 123 ученика другог, 214 трећег и 98 четвртог разреда средње техничке школе из Кикинде. У питању су били само испитаници мушког пола, узраста од 16 до 19 година. Од ученика је тражено да попуне упитник о пет могућих стилова решавања међусобних конфликта, а поред тога да на крају упитника наведу школски успех и оцену из *владања* на крају првог полугођа.

Инструменти. Истраживање је изведено адаптираним *Rahim Organizational Conflict Inventory-ROCI II (Rahim, 1983a)*² упитником за мерење стилова решавања интерперсоналних конфликта. Упитник садржи скале самопроцене Ликертовог типа за мерење пет стилова решавања интерперсоналних конфликта: интегративни, доминантни, компромис, избегавање и попуштање. У новије време наведени инструмент успешно се примењује при испитивању стилова решавања интерперсоналних конфликта у различитим типовима социјалних интеракција, односно за различите референтне улоге. Његову верзију која се односи на хијерархијски исти облик интеракције изабрали смо као методолошки оквир нашег истраживања решавања међусобних конфликта ученика. У питању је петостепена скала

² Утврдили смо да адаптиран Рахимов инструмент за мерење стилова решавања интерперсоналних конфликта (Rahim Organizational Conflict Inventory), прилагођен и примењен на нашем узорку, показује задовољавајуће метријске карактеристике. Разлике у односу на изворну структуру односе се, сем на нешто већи број тврдњи које дефинишу поједине факторе, и на мањи број фактора. Резултати факторске анализе потврдили су 4-факторску структуру упитника: интеграција, доминација, избегавање и попуштање

самопроцене која садржи укупно 35 ајтема, по седам за сваку од поменутих димензија решавања конфликта. Инструмент смо прилагодили нашем истраживању и допунили ајтемима који су се односили на одређене стилове решавања конфликта.

Статистичка анализа. Према постављеном циљу, урађени су одговарајући статистички показатељи. Урађене су факторска и корелациона анализа. Коришћене су мере средње вредности и стандардне девијације. Резултати истраживања приказани су табеларно.

Резултати истраживања и дискусија

Резултати истраживања показују да ученици готово равномерно користе све стилове решавања конфликта³. У међусобним конфликтима ученици највише користе интегративни стил, подједнако често доминацију и избегавање, а попуштање најмање (табела 1).

Табела 1: Дистрибуција стилова решавања међусобних конфликта ученика (SRK-U)

Стилови решавања конфликта ученика	М	SD
Интегративни	3.72	0.72
Доминантни	3.21	0.74
Избегавање	3.17	0.62
Попуштање	2.81	0.70

Теорија и истраживања (Ben-Yoav & Pruitt, 1984) показују да је отпор према попуштању већи уколико нам је предмет конфликта важнији, те податак о најмањој заступљености попуштања указује на то да је младима веома битно да задовоље своје интересе, да се изборе за себе и предмет сукоба. Значајна заступљеност интегративног, а одмах затим доминантног стила иде у прилог овој констатацији, али нам такође говори да начини, односно средства којима се боре за себе и своје интересе не подразумевају увек и у свакој ситуацији бригу о другој страни и заједнички начин решавања конфликта, односно да избор конкретног понашања у међусобним конфликтима ученика зависи од ситуације и самих околности у сукобу.

³ Фактор који је у изворној структури означен као Компромис није потврђен нашим истраживањем јер његове тврдње нису формирале посебан фактор, већ су се везивале за остале факторе, најчешће интеграцију или попуштање. Нека претходна истраживања структуре овог упитника (Hammock et al., 1990; Покрајац и сар., 1992), такође указују да је 4-факторска солуција адекватнија у односу на изворну 5-факторску структуру (Рахим, 1983б).

Табела 2: Повезаност успеха и владања са SRK-U

Стилови решавања конфликта ученика	Успех	Владање
Интегративни	0.11*	0.17**
Доминантни	-0.08	-0.08
Избегавање	-0.05	0.04
Попуштање	-0.01	0.06

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Повезаност школског успеха и владања са стилима решавања међусобних конфликта ученика добијена је само на скали интегративног стила (табела 2). Иако ниска, постоји позитивна повезаност између општег успеха ученика и интегративног стила решавања међусобних конфликта ученика (0.11), као и владања и интегративног стила (0.17). Добијени налаз показује да интегративни стил, односно већу оријентацију ка заједничком решавању проблема показују ученици који имају бољи успех и владање него ученици лошијег школског успеха и владања. Наша претпоставка о повезаности доминантног стила решавања конфликта с општим успехом и оценом из владања ученика није потврђена. Другачије речено, ученици различитог школског успеха и владања не разликују се међусобно у коришћењу деструктивних тактика у решавању међусобних конфликта. Иако добијени резултати могу водити закључку да не постоји повезаност академске и социјалне компетентности, односно да знање и способности нису битан чинилац у решавању конфликта ученика, то је само на први поглед тако, што ћемо детаљније образложити.

Узимајући у обзир циљ истраживања, као и податак о повезаности успеха и владања с интегративним стилем решавања конфликта, упустили смо се у детаљније сагледавање заступљености општег успеха и владања на појединим факторима.

Општи успех и стилови решавања конфликта

Као што смо већ истакли, ученици користе све стилове у решавању међусобних конфликта, што се уочава и преко дистрибуције у односу на успех који постижу (табела 3). Међутим, може се уочити да оријентацију на заједничко решавање проблема најмање показују довољни ученици. Довољни ученици највише користе доминацију, а последњи избор је попуштање другом ученику. Интересантно је да су на попуштање, али и избегавање конфликта најмање оријентисани ученици са недовољним и

одличним успехом, као и да ове групе највише показују спремност на заједничко решавање конфликта. Када интегративни стил није изводљив, ови ученици ће се пре упустити у надметање, док ученици просечног успеха у тој ситуацији мање самопоуздано реагују, односно они избегавају конфликт или попуштању другој страни.

Табела 3: Дистрибуција СРК-У у односу на оцену општег успеха ученика

Оцена општег успеха	Стилови решавања конфликта ученика			
	Интегративни	Доминантни	Избегавање	Попуштање
Недовољан	3.63	3.35	2.92	2.60
Довољан	3.34	3.48	3.20	2.64
Добар	3.64	3.27	3.19	2.84
Врло добар	3.81	3.14	3.23	2.85
Одличан	3.76	3.20	2.94	2.68

Иако су поређења истраживања из ове области крајње ризична због неподударања у методологији и узорцима, поређење наших резултата са налазима изложеним у теоријском уводу показују да се налази о негативној повезаности агресивног понашања ученика са школским успехом, на основу наших резултата, не могу у потпуности прихватити. Сем тога што није утврђена повезаност успеха са доминантним стилем, који укључује облике агресивног понашања, на то указује и добијени налаз да ученици оцењени недовољним општим успехом, иако су „неуспешни“ у учењу, у решавању сукоба са вршњацима, као и бољи ђаци, најчешће показују кооперативност и спремност на заједничко решавање конфликта. С друге стране, то свакако не значи да знање и способности ученика не утичу на начине решавања конфликта, већ је вероватније да школске оцене као индикатор успеха ученика представљају меру неких других особина и способности ученика, али не искључиво знања. Такође, може се претпоставити и да знање које се стиче у школи није у функцији развијања социјалних и интерперсоналних вештина ученика. С обзиром на то да нисмо испитивали које то особине и способности наставници доводе у везу с оцењивањем, на основу бројних истраживања у овом подручју (Brophy, 1989; Lane et al., 2004; Wentzel, 1991a; Wentzel, 1991b) могуће је објаснити наше резултате, те у односу на то дискутовати начине решавања конфликта ученика. Наиме, познато је да наставници воле ученике који се понашају одговорно, задовољни су школом и имају већу мотивацију за учење, поуздани су и дисциплиновани. Јасно је да такви ученици захтевају много мање наставничког труда око усмеравања понашања у позитивном смеру и корекцију непожељних облика понашања,

што директно утиче и на наставникову процену академског понашања које, с друге стране, делује на успех мерен школским оценама. Они мање дисциплиновани ученици склонији су испољавању неприхватљивих облика понашања на часу, што омета рад наставника. Социјално неодговорно понашање ученика, које се манифестује кроз различите форме деструктивног понашања, често води и постизању нижих образовних резултата који нису у складу са реалним потенцијалима ученика. Пракса да појединци који испољавају неприхватљиве облике понашања (недисциплина, ометање часа, неоправдано изостајање са часа) бивају оцењени лошом оценом, али не само из владања, већ и из одређеног предмета потврђена је и истраживањима у нашој средини (Хавелка, 2001; Савовић, 2002; Трнавац, 2006). Директна комуникација наставника с тим ученицима чешће је усмерена на регулисање њиховог понашања него на разјашњавање и савладавање наставних садржаја или на усмеравање и подстицање процеса учења. У складу с тим могуће је разумети и наше податке о повезаности само интегративног стила с успехом ученика, као и претпоставку да оцена општег успеха није објективни показатељ знања ученика те, у том смислу, не може бити ни значајан предиктор решавања међусобних конфликта ученика. На сличан начин могу се сагледати и резултати које смо добили у односу на оцену из владања.

Оцена из владања и стилови решавања конфликта

Као и код општег успеха, упоређивали смо заступљеност конкретног стила унутар сваке групе ученика. У табели 4. приказане су аритметичке средине и стандардне девијације сваког стила у односу на оцену из владања ученика. Може се уочити да највећи скор на скали интегративног стила имају ученици са петицом (3.81), али и јединицом из владања (3.73). Уколико није изводљиво заједничко решавање конфликта, ови ученици подједнако често користе доминацију или избегавају конфликт. Доминантни стил највише користе ученици који су оцењени тројком из владања. Заступљеност интегративног стила најнижа је у групи ученика који су оцењени двојком и тројком из владања и они су најмање склони избегавању и попуштању у конфликту с другим учеником.

Оцена из владања је реалнији показатељ социјалног понашања ученика, али изгледа само у односу на школске норме и правила, а не на укупно понашање ученика у школи. Уз већ изнет налаз о непостојању повезаности оцене из владања и доминантног стила решавања конфликта ученика, на то указује и податак да су ученици које наставници оцењују најнижом оценом из владања на часу у конфликтима са вршњацима оријентисани на интегративно, заједничко решавање конфликта. Такође, ученици који

најчешће бирају доминацију и најмање су спремни на заједничко решавање конфликта нису оцењени најнижом оценом из владања, већ припадају групи ученика које наставници оцењују просечним оценама и у владању и у успеху. Дакле, анализа наших података о повезаности начина решавања конфликта ученика и оцене из владања може се објаснити на сличан начин као и када је у питању ова повезаност с општим успехом. Добијени резултати, сем што потврђују да оцена из владања није показатељ укупног понашања ученика у школи, указују и на то да ученици различито решавају конфликте на релацији са наставницима и вршњацима. То упућује на потребу испитивања начина решавања конфликта ученика не само у ситуацији ученик–ученик, већ и на релацији наставник–ученик чиме би се допринело сагледавању утицаја различитих врста социјалних интеракција на начине решавања конфликта ученика.

Табела 4: Дистрибуција SRK-U у односу на оцену из владања ученика

Оцена из владања	Стилови решавања конфликта ученика			
	Интегративни	Доминантни	Избегавање	Попуштање
Јединица	3.73	3.24	3.27	2.91
Двојка	3.30	3.22	3.08	2.70
Тројка	3.46	3.41	3.05	2.64
Четворка	3.58	3.29	3.16	2.77
Петица	3.81	3.16	3.19	2.85

Закључна разматрања

У односу на наше податке можемо констатовати да млади у међусобном решавању конфликта показују тенденцију суочавања, активног решавања сукоба. Међутим, средства и оријентације којима то остварују потпуно су супротна. Велики број њих је спремно на заједничко решавање и чувено позивање на фер-плеј, али уколико то није изводљиво, избор доминантног стила је најчешћа алтернатива како би се изборили за себе и свој интерес. Попуштање је најмање прихватљив стил за адолесценте, те су пре спремни и да избегну сукоб него што ће отворено и јавно попустити.

Налаз да је међусобно решавање конфликта ученика само делимично повезано са школским успехом и оценом из владања може се објаснити на више начина. Осим што оцене нису увек реалан показатељ знања и укупног владања ученика у школи, вероватно је и да знање које се стиче у школи не доприноси развоју особина које омогућују конструктивно решавање конфликта.

С друге стране, све речено и резултати које смо добили упућују на сагласност с оним ауторима који успех у школи сагледавају као један од фактора који може утицати и допринети већем самопоштовању ученика и обрнуто, да веће самопоштовање и интегрисаност појединца доприноси не само бољем школском постигнућу, већ и бољим интерперсоналним односима (Coie & Krehbiel, 1984; Flook et al., 2005; Милошевић и Шевкушић, 2005; Pulkkinen, 1984). Другачије речено, успех и владање су пре посредни, интервенирајући фактори који доприносе већем или мањем самопоуздању ученика, а тиме индиректно утичу и на одређене начине решавања међусобних конфликта ученика. То имплицира да наставници својим стилем оцењивања и опажања ученика доприносе и конструктивним или деструктивним начинима решавања конфликта ученика. Погрешне процене наставника о способностима могу бити извор искривљеног опажања узрока учениковог неуспеха, што се рефлектује и у наставниковом понашању према ученику, у оценама, опоменама и похвалама. Могућност кажњавања и санкционисања недисциплине и незаинтересованости на часу мањом оценом и/или избацивањем ученика са часа, по нама, изгледа да имају основну сврху да заштите наставнике саме, а помоћ и подршка ученику је у другом плану. Сасвим је извесно да наставници оваквим начином оцењивања и односом према ученицима доприносе већем или мањем самопоуздању ученика, а тиме индиректно и одређеном начину понашања ученика, и то, судећи према нашим подацима, различитом у односу према наставницима и вршњацима.

Суштинско је питање шта професионалци чине да би помогли и мотивисали ученике за школу и учење? Да ли укупна ситуација у школама доприноси самопоштовању и бољем успеху ученика или им још више одмаже на путу стицања сопственог интегритета и бољег успеха? На који начин наставници, и школа у целини, могу допринети превенцији деструктивних и развијању конструктивних начина решавања конфликта ученика?

Васпитно-образовни рад у школи подразумева интеракцију, па је школа дужна да се бави интерперсоналним односима и да их развија. Да би наставници својим поступцима и начином рада могли допринети развијању позитивних социјалних односа између ученика, морали би и сами препознати сопствену улогу у том процесу. Сам наставник својим начином понашања и опхођења према ученицима мора бити модел који жели да ученици следе и опонашају. Топлина и сигурност које произилазе из односа с наставником представљају добру основу за успостављање позитивних интерперсоналних односа с другима, укључујући и вршњаке. Уколико наставници имају позитиван став према ученику, то ће се одразити и на њихово понашање према ученику и на њихов међусобни однос. Наставник треба да води ра-

чуна о томе да се његов негативан однос према ученику може пресликати и на односе вршњака према том ученику. Ако се томе дода и постизање лоших резултата тог детета у учењу, велике су шансе да ће оно запасти у зачарани круг неуспеха. Школски успех ученика није искључиво последица његових стварних интелектуалних способности и залагања, већ зависи и од наставниковог понашања, односно његовог уверења да је дете способно за учење и да ће остварити добар успех или, пак, да је ниских способности да ће имати тешкоћа у учењу. Од наставника се очекује да буде осетљив за потребе ученика који су под ризиком да буду неуспешни и да у већој мери примењује методе кооперативног учења.

Примена кооперативне наставне методе посебно је погодна за развијање социјалних компетенција ученика. У поређењу с учењем које наглашава конкуренцију и где је успех ученика условљен неуспехом других ученика, кооперативно учење захтева од појединца да сарађује с осталима, да заједнички решавају проблем и међусобно дискутују, да помажу један другом. На тај начин кооперативно учење даје шансу за вежбање ученика у препознавању емоција, преузимању перспективе другог, усвајању алтернативних стратегија решавања социјалних конфликта и антиципирању консеквенци сопственог понашања. Оваква партиципација у описаним активностима припрема ученика за одговорно понашање према другим особама и прихватање моралног принципа поштовања другог. Не само путем кооперативног учења, већ уопште, одвијање рада и живота у школи у духу сарадње, другарства, помагања и хуманих односа омогућује да се интегрише подучавање социјалних и академских знања и вештина као део свакодневног школског рада, чиме се доприноси социјалном и интелектуалном развоју ученика, а што представља циљеве које би свака школа требало да реализује.

Сем унапређивања социјалних вештина кроз школске активности, код ученика који имају тешкоће у остваривању позитивних социјалних односа значајна је примена интервентних програма, а у оквиру тога и ненасилног решавања конфликта. Интервентни програми могу допринети откривању узрока неадекватног понашања, савладавању оних тешкоћа које је могуће превазићи, подстицању конструктивних начина суочавања с проблемима и њиховог решавања, развијању емпатије, толеранције и одговорности за своје поступке. Тиме се може помоћи ученицима да побољшају не само своју интерперсоналну компетентност, већ и академску мотивацију и постизање бољег школског успеха.

Иако за развијање позитивних социјалних односа није одговорна само школа, сматрамо, ипак, да су њена улога и допринос изузетно значајни. Очигледно је да постоји много начина и ситуација у школама у којима је

могуће подстицати и развијати вештине потребне за конструктивно решавање конфликта ученика. Активније ангажовање школе, а посебно наставника у развијању позитивних вршњачких односа, допринело би не само социјалном и емоционалном напретку ученика, већ и остваривању бољих образовних резултата.

Литература

- Bear, G. G. et al. (2003): Responsible behavior: the importance of social cognition and emotion, *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No.2, 140-157.
- Ben-Yoav, O. & Pruitt, D. G. (1984): Resistance to yielding and the expectation of cooperative future interaction in negotiation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 323-353.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964): *The Managerial grid*. Houston, Texas: Gulf Publishing.
- Brophy, J. E. (1989): Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, *Psiholgijska znanost i edukacija* (87-108), Zagreb: Školske novine.
- Bursuck, W. D. & S. R. Asher (1986): The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 15, No. 1, 41-49.
- Caldarella, P. & K. W. Marrell (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors, *School Psychology Review*, Vol. 26, No. 2, 264-279.
- Caprara, G. V. et al. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302-306.
- Chen, X. et al. (1997): Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from chinese children, *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3, 518-525.
- Chen, X. et al. (2003): The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children, *Child Development*, Vol. 74, No. 3, 710-727.
- Coie, J. D. & Krehbiel (1984): Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol. 55, 1465-1478.
- Deutsch, M. (1991): Subjective Features of Conflict Resolution: Psychological, Social, and Cultural Influences, u R. Vayrynen (Ed.): *New directions in conflict theory* (26-54), London: Sage.
- Dishion, T. J. (1990): The family ecology of boy's peer relations in middle childhood, *Children Development*, Vol. 61, 874-892.
- Elliott, S. N. (2001): New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1-2, 19-32.
- Estell, D. B. et al. (2002): Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 6, 518-528.
- Feshbach, N. D. & S. Feshbach (1987): Affective processes and academic achievement, *Child Development*, Vol. 58, No. 3, 1335-1347.
- Flook, L. et al. (2005): Classroom social experience as predictors of academic performance, *Developmental Psychology*, Vol.41, No. 2, 319-327.

- Green, K. D. et al. (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1149-1156.
- Hammock, G. et al. (1990): Measurement of Conflict in Social Relationships, *Personality and Individual Differences*, 11, 577-583.
- Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996): A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol. 67, 1085-1102.
- Хавелка, Н. (2001): *Социјална перцепција*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Henricsson, L. & A. Rydell (2006): Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school, *Infant and Child Development*, Vol. 15, 347-366.
- Hinshaw, S. P. (1992): Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms, *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Kupersmidt, J. B. & J. D. Coie (1990): Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, Vol. 61, 1350-1362.
- Lane, K. L. et al. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms, *The Journal of Special Education*, Vol 38, No. 2, 104-110
- Милошевић, Н. М. и Шевкушић, С. (2005): Самопоштовање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, 70-87.
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među decom u školi: šta znamo i šta možemo učiniti*, Zagreb: Školska knjiga.
- O' Neil, R. et al. (1997): A longitudinal assessment of academic correlates of early peer acceptance and rejection, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 26, No. 3, 290-303.
- Pokrajac, A. i sar. (1992): Mjerenje stilova rješavanja interpersonalnih konflikata u različitim socijalnim interakcijama, *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, 107-112.
- Pulkkinen, L. (1984): Discussion: the inhibition and control of aggression, *Aggressive Behavior*, Vol. 10, 221-225.
- Rahim, M. A. (1983a): *Rahim organizational conflict inventories-I-II*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Rahim, A. (1983b): A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rubin, K. H. et al. (1999): Peer relationships in childhood; in: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (451-501), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Савовић, Б. (2002): Дисциплински проблеми у основној и средњој школи - мишљење наставника, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34, 259-270.
- Спасеновић В. (2008): *Вршњачки односи и школски успех*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Taylor, A. R. (1989): Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 18, No. 4, 360-365.

Успех у школи и решавање међусобних конфликта ученика

- Трнавац, Н. (2006): Дисциплинска лествица као индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника, *Иновације у настави*, бр. 4, 5-20.
- Welsh, M. et al. (2001): Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis, *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1991a): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Developmental*, Vol. 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1991b): Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement, *Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 1, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357-364.
- Wentzel, K. R. & S. R. Asher (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754-763.
- Wentzel, K. R. & K. Caldwell (1997): Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school, *Child Development*, Vol. 68, No. 6, 1198-1209.
- Zettergren, P. (2003): School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 203-221.
- Zsolnai, A. (2002): Realationship between children's social competence, learning motivation and school achievement, *Educational Psychology*, Vol. 22, No. 3, 317-329.

Подаци о аутору:

*Марија Јелић, магистар педагошких наука,
асистент на предмету Општа педагогија
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
E-mail: jelic.m@eunet.rs*

Далиборка Р. Поповић¹
ОШ „Милун Ивановић“
Краљево

UDK 37.018.2 ; 316.624-053.5

ID 181668364

Прегледни чланак

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 10. IX 2010.

МЕЋУЗАВИСНОСТ ДЕЛОВАЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА МЕЂУ ДЕЦОМ

Насиље међу децом је веома стара појава. Будући да се из дана у дан епидемијски шири и оставља последице како на индивидуални развој, тако и на напредак читавог друштва, друштвено интересовање за ову појаву данас је несумњиво све веће. Много је покушаја да се објасни порекло пораста насиља међу децом, као и истраживања могућности и путева његове превенције са различитих аспекта. У овом раду се анализирају друштвене промене које су погодиле порасту насиља, као и могући фактори који доприносе развоју разноврсности његових облика. Разматрајући анализе одређених емпиријских истраживања и програма превенције, указано је на педагошке импликације насиља које захтевају умрежавање свих васпитно-образовних фактора како би се насиље спречило. Циљ рада је указивање на посебан значај породице и школе у превенцији насиља, односно њихове сарадње и заједничког деловања. Кроз дескриптивни и критичко-аналитички приступ постојећим мерама које се углавном односе на сузбијање насиља које се десило и реституцију, покушали смо да укажемо на значај превенције, указујући на одлучујућу улогу добре сарадње породице и школе, полазећи од системског приступа сагледавања и проучавања елемената система међу којима постоји узајамна интеракција.

Кључне речи: насиље међу децом, породица, школа, превенција, сарадња

INTERDEPENDENCE OF FAMILY AND SCHOOL ACTIVITIES IN PREVENTION OF VIOLENCE AMONG CHILDREN

Violence among children is an old phenomenon. As it spreads epidemically day after day, and affects not only the development of the individual but also the general progress of society, social interest in it is, doubtlessly, greater and greater every day. There have been many attempts to explain the origins of the increase of children violence, as well as research on the possibilities and ways of its prevention from different aspects. The paper analyses social changes that have influenced increase of violence, as well as possible factors contributing to its versatility. Considering the analyses of some empirical researches, indicated are pedagogic implications of violence which require networking of all educational factors in its prevention. The aim of the paper is to highlight the importance of family and school coordination in preventing violence. Opting for descriptive and critical – analytical approach to the analysis of existing measures for post hoc prevention and restitution, we tried to indicate the importance of prevention, stress the role of adequate cooperation between family and school, starting from a systemic approach to study the elements of the systems between which there is mutual interaction.

Keywords: violence among children, family, school, prevention, cooperation.

¹ dacavlado@yahoo.com

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ МЕРОПРИЯТИЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ НАСИЛИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ

Резюме *Насилие среди детей очень старое явление. Будучи с каждым днем оно эпидемически распространяется и отрицательно влияет на индивидуальное развитие и на общество в целом, общественный интерес к этому явлению сегодня возрастает. Многие пытались объяснить происхождение насилия среди детей; исследованы возможности и способы его предупреждения с различных аспектов. В данной работе дается анализ способствующих насилию общественных явлений, приводятся факторы, влияющие на проявление разнородных форм насилия. Анализируя некоторые эмпирические исследования и программы по предупреждению насилия, автор указывает на те педагогические импликации факторов в превентивной работе. В этом отношении особое значение отводится семье и школе, их совместной работе и сотрудничеству. В статье дается дескрипция и критическо-аналитический обзор существующих мер по предупреждению насилия, указывается на решительное значение превентивной работы в семье и в школе.*

Ключевые слова: *насилие среди детей, семья, школа, предупреждение насилия, сотрудничество.*

Увод

Друштвено-економске промене које су се догодиле у нашој земљи условиле су кризу морала, промену вредносних оријентација, осећај безнађа, агресивности и разних облика нетрпеливости, што оставља дуготрајне последице како на индивидуални развој, тако и на друштвени. Поред промена које доноси светски процес глобализације који директно или индиректно утиче на изграђивање система вредности, промене на унутрашњем плану које подразумевају трауматичне ситуације још од деведесетих за последицу имају дубински поремећено и дестабилизовано друштво. Развоју таквог стања својим испреплетаним деловањем допринели су многи фактори, а проблеми се из дана у дан све више испољавају у неадекватном и неприхватљивом понашању, посебно деце и младих. За то су одговорни сви агенси који учествују у целокупном процесу социјализације, као што су: породица, школа, вршњаци, средства масовних медија и друштвене организације. Зато се данас више него раније намеће потреба да се усаглашавају ставови и мере, воде научне, правне и педагошке расправе о малолетничкој делинквенцији, културној, моралној и свеукупној васпитно-образовној запуштености деце. У широком опусу неприлагођеног и друштвено неприхватљивог понашања највише пажње привлачи насиље међу децом.

Насиље међу децом као општи друштвени проблем

Насиље међу децом је несумњиво врло стара појава. О томе сведочи велики број књижевних дела у којима су описане такве појаве, као и лична искуства одраслих људи из сопствених школских дана. Ипак друштвено интересовање за ову појаву снажно почиње у Шведској касних 60-их и раних 70-их, да би се касније раширило на остале земље (Heinemann, 1972).

Насиље међу децом и младима у школи представља проблем који посебно привлачи пажњу научника, разних друштвених институција и удружења, владиних и невладиних организација, родитеља и свих чланова друштва у свим земљама света. С обзиром на то да нема системског приступа и јасно дефинисаних процедура интервенције, често долази до додатних компликација, па је зато потребно радити на његовој превентиви. Рад и напори појединца, неких организација и група стручњака су изузетно вредни и значајни, као и резултати тог рада, који могу бити веома корисни, али им се не даје одговарајуће место.

Озбиљан проблем представља непостојање превенције и заштите деце од насиља. Образовни систем је веома значајан како с аспекта превенције и санирања, тако и решавања проблема с обзиром на разноврсност типова и ситуација злостављања и занемаривања који се у оквиру њега изражавају. Малобројна истраживања и свакодневна искуства говоре да се у школи појављује све већи број облика и врста насиља. Насиље је у свим земљама озбиљан проблем, а оно се међу децом испољава у различитим облицима: физичко злостављање, вербално узнемиравање, сексуално или емоционално узнемиравање. Често се у пракси среће и насиље деце према наставницима, насиље одраслих према деци (углавном родитеља и наставника), уништавање школске и друштвене имовине, силецијство и слично.

Да би се подаци различитих истраживања могли упоређивати, неопходна је усаглашеност око употребе термина који се односе на ову појаву и њихових значења. Из тог разлога је у интернационалном пројекту Европске комисије о злостављању деце, један од приоритетних задатака био да се испита како деца дефинишу термине повезане са силецијством у школи (TMP Network, 2001). У литератури на енглеском језику користе се термини „violence“ за насиље и „bullying“ за силецијство. Силецијство се при томе дефинише као директно насиље према вршњаку као жртви, које може бити и индиректно у виду социјалног изоловања или намерног искључивања из групе вршњака (Coen, 2002). Еминентни норвешки психолог Олвеј је силецијство дефинисао као агресивни поступак у коме жртва сматра да јој је тешко да се одбрани, а који има елементе понављања (Olweus, 1999). Појавни облици које он наводи су различити: физичко (ударање, шутирање), вербално (претње, ругање, вређање) или индиректно у смислу занемаривања жрт-

ве. Силецијство се дефинише и као дуготрајно насиље које се врши према појединцу који није сам у стању да се избори у ситуацији (Окабауасхи, 1999).

У литератури на нашем језику, за ову врсту насиља користе се термини силецијство, као и злостављање и занемаривање. Сличан термин је и задиривање, али представља блажу форму вербалне агресије у игри. (Гашић-Павишић, 2004а). Насиље међу децом је проблем о коме се у нашој земљи пуно говори, али се мало проучава, па из тог разлога има и мало наслова о тој појави у домаћој стручној литератури. Углавном наслови који постоје односе се на корективни рад са децом која врше насиље, док су деца жртве занемарена. На националном и локалном плану готово да нема разрађених стратегија и програма за превенцију насиља међу децом. Од 2005. године Уницеф је почео да спроводи програм „Школа без насиља“, а у истом периоду Педагошко друштво Србије је обучавало школске тимове за превенцију преступништва међу децом и младима. Резултати деловања активности у оквиру ових пројеката, међутим, још нису познати. У току школске 2008/09. године све школе су биле у обавези да сачине интерни протокол о заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања, али се поставља питање у којој мери се програми реализују и на који начин, односно који су његови ефекти?

Иако се сматра да насиље међу децом у Србији није тако изражен и озбиљан проблем у поређењу са другим земљама, забрињава његов континуиран пораст и разноврсност појавних облика. Различите су перспективе, теорије и концепти којима се покушавају разумети и протумачити бројни и комплексно испреплетани чиниоци који стоје у основи насиља међу децом.

У овом тренутку, одговор на питање повећања нивоа нетолеранције међу децом може се наћи у сагледавању стања функционисања породице и функционисања школе у контексту друштва у транзицији. Важно је истаћи да је транзиција захватила не само породице и њихово функционисање, већ и школе као инструмент реализације образовног система. Школа је, трпећи друштвене промене, била место на коме су се скупљале негативне, системске појаве пренете у школски амбијент. Поменуто стање је резултирало поремећеним системом вредности, насиљем у школи, као и тешкоћама у сарадњи породице и школе. Промене које се нужно дешавају у васпитно-образовном систему, ма колико добро биле замишљене, не могу постићи жељене ефекте уколико не укључе и сагледавање улоге и значаја породичног васпитања и образовања као одлучујућег фактора за холистички развој личности сваког појединца и друштва у целини. Полазећи од тога да су породица и школа за дете два најважнија система којима припада, а сваки од њих на свој начин има посебну улогу у животу детета, као што и само дете у породици и школи има различите улоге, сматрамо да се ова два система

у сталној размени сусрећући се кроз тај однос према детету, креирајући један потпуно нови систем. Тај нови систем има сопствене карактеристике, а у стручној литератури се означава као мезосистем, или породица-школа макросистем (Fine, 1995).

Због пораста насиља међу децом и појавних облика, због последица које се одражавају на физичко и ментално здравље, због погоршања успеха у учењу, због све веће нетолеранције и лоших међуљудских односа, насиље оставља дубоке трагове не само на појединца, већ се епидемијски шири на читаво друштво. Из тог разлога, а посебно у моментима транзиције, оправдано је стално проучавати феномен насиља и могућности његовог спречавања. Будући да постоје усаглашени ставови да проблем насиља међу децом произилази из кризе две најбитније карике у ланцу васпитања – породице и школе, неопходно је указивати на значај сарадње породице и школе у области превенције и спречавања насиља међу децом, сагледати постојеће стање, као и могућности оснаживања њиховог међусобног деловања у овој области.

Разноврсност последица до којих доводи насиље

Насиље у школи није ништа ново. У роману из педесетих година 19. века „Школски дани Тома Брауна“, аутор је сликовито описао догађај из једног енглеског интерната у коме група старијих насилника малтретира млађег дечака у намери да га опече, уживајући у томе (Greenbaum, 1989).

Нажалост, одрасли су се раније показивали као недовољно ефикасни у заштити права деце. Деца су често третирана као слуге у Америци, све док случај девојчице Мери није изашао на видело. Наиме, десетогодишња девојчица која је пронађена у поцепаној одећи у свом стану сваких десет дана је добијала батине, а било јој је дозвољено да изађе напоље само ноћу. Смештена је у сиротиште након што се жена која ју је пронашла обратила за помоћ друштву за спречавање суровости према животињама (Fried and Fried, 1994). Од тада интересовање за права детета почиње да расте како у Америци, тако и у свим осталим земљама.

Било који облик насиља коме је дете било изложено оставља трајне последице по његово ментално здравље, школски успех, односе са људима и укупну социјализацију. Први показатељи доживљеног насиља који се примећују код деце су: анксиозност, депресија, ниско самоуважавање, бес, а посебну пажњу међу могућим последицама насиља захтевају агресивно понашање и лош школски успех (Jenkins, Bell, 1997). Подаци из бројних студија показују високу повезаност између изложености насиљу и чињењу насиља. По правилу, деца која су злостављана касније и сами постају злостављачи. Деца која трпе насиље се у свакој ситуацији осећају несигурном,

више су усмерена на знаке агресије него на остале информације, а на социјалне провокације одговарају углавном агресијом. Склоност ка оваквим реакцијама може се објаснити адаптацијом која детету омогућава да преживи у насилним околностима, јер људски мозак реагује у зависности од развојних искустава, што умногоме одређује и обликује људско понашање. Деца изложена насиљу често имају тешкоће у учењу. Стално су заплашена, имају поремећај сна и апетита, осећају се уморно и исцрпљено, немају добру пажњу и концентрацију, боли их глава и стомак, повраћају, зноје се, а понекад имају и енурезу и енкопрезу (Гашић, 1998; Марушић, 1998).

Уколико деца стално трпе насиље, организам се упорно бори против стреса као сталне претње; имају недостатак пажње, хиперактивна су, тешко уче, непажљива су и немирна на часу. Тада се наставници често понашају непријатељски према њима, строги су и одбојни, што додатно отежава и продубљује проблеме у детету. Након лошег понашања, лошег успеха и чињења насиља над својим вршњацима, такву децу често кажњавају и родитељи. Без разумевања и покушаја решавања проблема, деца остају у зачараном кругу у коме трпе и чине насиље, а из којег не могу сама да изађу. Проблеми се у оваквом стању детета сами нижу, па почињу да беже са часова, употребљавају психоактивне супстанце, склони су промискуитету и уопште делинквентном понашању, а то су све одбрамбени механизми које деца користе као могући излаз из проблема и анксиозности. Неки од њих могу да превазиђу доживљај насиља, али многи добијају дубоке ожилке. За њих постоји опасност да постану особе умртвљених осећања, отупеле према болу и ограниченог емоционалног развоја (Osofsky, 1997).

Веома је битно истаћи да последице на свеукупан развој детета не остављају само директни облици насиља, већ и индиректни, тј. када се дете нађе у улози случајног посматрача. Деца која су сведоци насилништва над другом децом плаше се да проговоре о томе јер размишљају да би и сама могла да прођу на исти начин. Често се дешава чак и да окривљују жртву, јер сматрају да је она сигурно урадила неке лоше ствари, па је и заслужила злостављање, или могу да осећају да злостављање жртву чини чвршћом (Bin, 2004).

Сматра се углавном да су дечаци склонији насиљу од девојчица. Гледано у целини, девојчице ипак нису мање агресивне, али оне углавном користе вербално и индиректно насиље. Према неким истраживачким подацима, девојчице на насиље реагују психичким стресом, а дечаци ризичним понашањем (Jenkins, Bell, 1997). Најизложенија насиљу било ког облика су деца са хендикепом. Таква деца, иако теже успостављању пријатељства, бивају често занемарена и злостављана, што углавном несвесно чине и вршњаци и одрасли. Деца насилници су агресивна и прихваћена од

осталих агресивних вршњака, а деца жртве слаба и непопуларна код већине вршњака. Зато се сматра да се насилници и жртве поткрепљују и привлаче једни друге. Осим тога, насилници и жртве имају мање развијену емпатију у односу на децу која не припадају ниједној од ове две групе. Таква деца могу постати емоционално ретардирана јер се део мозга који омогућава повезаност са другим људима није развио. Психолози сматрају да дете које је било емотивно занемарено и у критичној фази развоја мозга доживело негативна искуства или није доживело позитивна има касније проблеме са емоционалним везама (ibid.).

Порекло насиља међу децом

Фактори који утичу на појаву насиља међу децом могу имати различито порекло. Они могу долазити из животне средине ученика, али могу настајати и у самој школи.

Школа као институција неким својим непримереним захтевима или злоупотребом моћи може вршити насиље над децом. То насиље, иако није увек директно и отворено усмерено према деци, има ипак за последицу доношење физичког и психичког бола, као и успоравање емотивног развоја деце. Најчешћи сукоби између ученика, а који имају порекло ван школе, настају у породицама ученика или у неформалним вршњачким групама којима ученици припадају у слободном времену. У школу се доносе емоционални набоји настали као производ садржаја тих разговора и дешавања (Качапор, 2005).

У случајевима било ког облика насиља над децом посебно ако насиље чине одрасли, јавља се проблем откривања ових појава, јер се видљиве последице манифестују након дужег излагања детета таквом понашању а ни сама деца нису спремна да о томе говоре. С друге стране, није лако евидентирати и доказати такве појаве, док посебну тешкоћу представља то што се овакви поступци одраслих сврставају у начине дисциплиновања и васпитања, а не насиља. У пракси се често може чути да родитељ одобрава наставнику овакве мере васпитања и допушта му да чини оно на шта ни сам нема права.

Да ли ће неко бити насилник, одређује његов степен самоуважавања, емоционални проблеми, тешкоће у учењу, статус у школи, услови и стање у породици, особине ученика, карактер наставника, утицај масовних медија, сиромаштво, ментални поремећаји и слично.

Да би се конфликти држали под контролом пре него што прерасту у насиље и да би се са њима могло педагошки управљати, потребно је утврдити: предмет конфликта, порекло конфликта, изворе мотива за настанак кон-

фликта, сам конфликт и методологију решавања конфликта (Иштановић-Радојковић, Срна, 2005).

У свету постоје на стотине програма за превенцију насиља који се имплементирају у школе, прате, мењају и проверавају. Поред тога постоји низ других разноврсних акција и мера које се предузимају ради спречавања и смањивања насиља међу децом (Гашић, 2004б). Експанзија насиља међу децом се сматра националним проблемом образовања, правосуђа, здравства. Спровode се испитивања о узроцима и природи насиља међу децом, оснивају се посебне институције које се баве безбедношћу деце, праве се планови акција освешћивања свих друштвених субјеката о овом проблему и спречавања насиља, формирају се удружења, постоје часописи посвећени насиљу, отварају се веб-странице посвећене вршњачком злостављању које пружају могућности практичних савета и деловања и слично. Мере и интервенције усмерене на превенцију су груписане према циљним групама. Тако се говори о интервенцијама усмереним на ученике, наставнике, школски програм, школски амбијент, родитеље, локалну заједницу и на државу.

Бројна истраживања у свету су показала да се најбољи резултати постижу интеракцијом свих наведених циљних група, а посебно породице и школе као две заједнице у којима деца проводе највише времена и одакле добијају највеће васпитне утицаје, јер деца одражавају управо оно са чиме расту.

Породица и школа као фактори превенције

Породица као основни чинилац васпитања даје моделе понашања, прихвата или одбацује дете, помаже или отежава развој. Ако је васпитна функција породице адекватно остварена, могућност за елиминисање негативних социјалних утицаја је велика. Међутим ако породицу карактеришу негативне појаве, онда је велика вероватноћа да ће дете бити склоно преступништву. Фактори из породице који доприносе развоју насилничког понашања, а који се наводе у савременој педагошкој литератури су следећи: недостатак надзора над децом, попуштање родитеља у неким ситуацијама, па деца науче да се служе насилништвом да би нешто добила, строге физичке казне родитеља, деца привлаче пажњу насилним понашањем у случајевима занемаривања од стране родитеља, несигурност деце и сл. (Barker, 1986).

Основни задатак друштва је образовање, односно просвећивање породице у прихватању и остваривању правих васпитних улога. Да би породица могла успешно да остварује своју функцију у сфери превентивног деловања када је у питању насиље међу децом, мора се планирати садржај рада са родитељима. Тај рад мора почети од упознавања психофизичког развоја детета како би родитељи упознали различите манифестације које озна-

чавају нормалан пут развоја детета или одступања од њега (Круљ, 2001). Васпитно-образовни рад који се спроводи у школи сам по себи остварује велику улогу у превентивном деловању на насиље међу децом. Школа има могућност да најтемељније, најсистематичније и најпродуктивније делује на децу у најранијем узрасту. Ангажовањем и подстицањем ученика на активности и задовољавање интереса, смањује време и простор за негативне утицаје, а применом разних педагошких мера корективно делује уколико дође до испољавања негативног понашања.

Фактори школске средине који утичу на појаву насиља у школама су: нејасна правила понашања у школи, недоследност у примени казни, ученици немају осећај контроле над својим понашањем и сл. Мере за редовно похађање наставе, корекција радних услова, унапређивање наставног процеса, укључивање ученика у планирање и програмирање школских активности, јачање васпитне улоге и јачање сарадње с родитељима и друштвеном средином помажу и омогућавају школи да у потпуности остварује своје педагошке функције, а с друге стране да корективно утиче на деловање осталих васпитних фактора.

Превенција насиља међу децом се најбоље остварује сарадњом свих друштвених институција, али је ипак најнеопходнија сарадња родитеља и школе, јер су то субјекти који су директно најзаинтересованији за правилно васпитање деце и развој њихових личности. Сарадња је неопходна јер просветни радници знају која су знања најнеопходнија родитељима, саопштавају запажања о детету – како се понаша према вршњацима и према одраслима, интересовања и способности које су запажене код детета, темпо напредовања и слично. С друге стране, родитељи пружају неопходне информације о специфичностима детета, условима живота, манама, односима са вршњацима и сл. (Вилотијевић, 2005). Заједничким снагама најбоље делују како превентивно, тако и корективно. Зато је потребна стална информативна веза између ових чинилаца како би се остварило јединство васпитног деловања, што директно превентивно делује на испољавање насиља и реакцију на насиље.

Значај сарадње породице и школе у превенцији насиља међу децом

У оквиру покушаја одређења суштине сарадње породице и школе, полазимо од системског приступа сагледавања и проучавања елемената система међу којима постоји интеракција, хијерархијска уређеност и међуповезаност кроз непрекидне повратне утицаје између елемената система (Vertalanffy, према: Nichols, 1998).

Системски приступ као начин мишљења подразумева да се објекту истраживања прилази као систему и имплицира схватање да је проучава-

ни систем део ширег система и да се сам систем састоји из скупа мањих подсистема који су међусобно повезани (Зуковић, 2008). За разлику од традиционалног нивоа елаборације системског приступа који карактерише фокусирање на схватање животне реалности и понашања појединца, породице и групе, нови варијетет овог приступа афирмише концепт перспективе фокусирајући се на то како јединка може сазнати животну реалност чији је део (Половина, 2007). Перспектива је кључна тачка која истиче објективну реалност и истиче личну активност у сагледавању сопствене слике света и одређивању начина ступања у однос са другим људима. Из тог разлога, за разумевање онога што се дешава у међуљудским релацијама, као и за разумевање сарадње породице и школе, важно је имати на уму угао гледања сваког укљученог актера. „Свака перспектива је важан извор сазнања о феномену, а презентовање више перспектива о истом проблему представља пут који нас приближава реалности“ (Хессле, према: Половина, 2007).

Ради боље перспективе, а посебно у случајевима када је почетна ситуација неуравнотежена и пуна различитости, повећава се значај и улога комуникације. Изложене идеје, уколико их применимо на однос породице и школе, могу бити веома употребљиве у оснаживању веза између та два система. Оно што системски приступ чини погодним за проучавање сарадње породице и школе јесте: наглашавање условљености функционисања породице и школе, могућност да се како целовито, тако и појединачно разматра повезивање сложених система породице и школе (који имају своје специфичности, правила функционисања, циљеве и приоритете), као и уважавање различитих позиција, улога и перспектива свих укључених актера.

Са становишта нормативног приступа, сарадња породице и школе одвија се посредством индивидуалних разговора и родитељских састанака, а за остваривање циља сарадње, потребно је искористити и остале могућности сарадње као што су предавања за родитеље, активности у којима учествују наставници, родитељи и деца, заједничко планирање, организовање и остваривање културних програма, излета, међусобног дружења родитеља у школи, међусобног дружења деце у школи, писмена комуникација између породице и школе, посете породици и слично.

Циљ сарадње је усаглашавање ставова, деловања и мера које наставник и родитељ предузимају према детету било ради бољег успеха, било ради решавања сазнајног или васпитног неуспеха (Аврамовић, 2007). Ипак постоје усаглашени ставови да су садржаји сарадње усмерени углавном на образовање, док су васпитни садржаји запостављени. На основу увида у релевантну литературу о партнерству породице и школе, може се констатовати да је повезаност школе са породицом иначе мала у току основног школовања, да се губи током средње школе и потпуно ишчезава приликом

преласка на високо школовање (Еццлес & Роесер, 1999). Низак ниво сарадње породице и школе ови аутори сматрају последицом недовољног ангажовања школе око укључивања родитеља, као и одређеним карактеристикама родитеља: недостатак времена, осећај мање вредности, неразумевање улоге родитеља у образовању, лоша искуства и слично. Управо због тога је пресудна школска пракса, јер ако се однос наставника заснива на бризи и поверењу и ако се родитељи препознају као партнери, онда ће њихова укљученост у васпитно-образовни развој бити већа.

Ефикасност сарадње претпоставља стабилност обе институције породице и школе, као и одређена својства друштвено-економског и државног система. Значај сарадње породице и школе јесте стварање партнерства између заинтересованих одраслих који деци пружају подршку. У друштвима транзиције као што је наше, ове претпоставке нису присутне, па се оквир сарадње породице и школе показује неадекватним и недовољним. Из тог разлога се намеће питање: на који начин сарађују родитељи са школом и каква је улога школе у придобијању родитеља за сарадњу у данашњим условима живота?

Манифестације кризе у породици могу бити директне и индиректне и на различите начине се рефлектују на децу, како на когнитивно, тако и на афективно подручје психичког живота. Насиље у породици као последица кризног живота породице прилично је распрострањена појава. Испољава се према деци, али и између супружника, што за децу представља модел понашања који се несвесно усваја. До насиља у породици долази из разних разлога, али најчешће је реч о померању агресије особе и искаљивању фрустрација на децу и супружнике. Јер, породица је институција где се највише додирују два крајње емоције – љубав и мржња. Насиље у породици не само да угрожава личност и достојанство, већ оставља и дубље последице, па деца из таквих породица у којима је присутно злостављање и занемаривање лакше и брже постају чланови социјално девијантних група. Сматра се да је насиље у образовним установама мање производ школе, већ да је пренето из породичног и вршњачког окружења (Крњајић, 2002). Иако се у последње време све чешће дешавају конфликти и између ученика и наставника, који у школу долазе са низом интраперсоналних, унутрашњих конфликта, сматра се да су они производ разговора и ситуација у породици или у некој од неформалних група. „То да је наставник 'испред врата оставио све своје бриге', само је фраза“ (Качапор, 2005, 201). Такав је случај и код ученика. Школа је најчешће бојно поље на коме свако тражи своја права, угрожавајући при том туђа, што за производ обично има нетрпељивост и појаву насиља свих облика.

Истраживања показују да се све образовне институције суочавају са порастом поремећаја понашања ученика у школи, избегавањем часова, слабљењем мотивације за учење, све лошијим односима међу вршњацима, порастом негативних осећања, што све доводи да разних облика насиља међу децом (Крњајић, 2002; Гашић-Павишић, 2004б).

Иако је насиље међу децом у сталном порасту, за шта се породица сматра једним од главних криваца, актуелни програми за смањивање и спречавање насиља међу децом само у незнатној мери непосредно укључују породицу. У стручној литератури се може наћи мноштво програма превенције насиља међу децом, од којих су неки проверени, а неки у фази провере. Један од првих и најпознатијих је Олвејев програм који подразумева укључивање родитеља и наставника, али, како наводи, „по потреби“ што указује на интервенцију ових субјеката у случају насиља, а не превентивно (Olweus et al, 1999). На принципима овог програма настао је и Фламански програм који се такође бави реституцијом, а не превентивом, док Голдштајнов програм на сличан начин обухвата учење социјалних вештина код хронично агресивних ученика и спроводе га само наставници (Голдштајн, 1997). Сви ови програми имају за циљ холистички развој личности, али се поставља питање у којој мери се програми реализују и на који начин, односно који су његови ефекти. Превентивне активности треба да буду осмишљене тако да делују на оне процесе који воде жељеним исходима, уз добро познавање свих релевантних чинилаца. И теорија и пракса, међутим, показују да породица и школа нису умрежене и представљају “два света“ од којих је сваки усредсређен на сопствени доживљај проблема (Џиновић и сар. 2007).

Закључак

Превазилажење проблема насиља међу децом захтева пре свега решавање кризе односа породице и школе и проналажење системских решења која би покренула дијалог ове две институције ради систематског деловања у превенцији насиља међу децом. Обезбеђивањем сарадње и оснаживањем породичних односа, школа би била заснована на плурализму моћи који би захтевао стално преговарање и усаглашавање ставова, жеља, потреба, могућности и поступака деловања који обезбеђују позитивне ефекте. Ангажман родитеља, наставника и друштвене заједнице има кључни значај за заустављање насиља у школама. Родитељи и запослени у школи треба да покажу да све држе под контролом и да се неће толерисати да било који ученик повређује другог ученика на било који начин. Помоћ ученицима да постану самоуверени, пружање доброг образовања, доброг примера и стално инсистирање на дисциплини представљају веома важне аспекте које би требало укључити у програм спречавања насиља. Ефикасан програм за

спречавање насиља подразумева краткорочне поступке и активности везане за дугорочне циљеве. Сарадњом породице и школе утврђује се конкретан план деловања након препознавања заједничких циљева, на које се треба усредсредити.

Велики број аутора (Dejvis, 1995; Varker, 1896; Vychan, 1988; Olweys, 1999) сматра да је први корак за успостављање партнерског односа успостављање поверења између породице и школе. С друге стране, емпиријски подаци истраживања (Милосављевић, 1998) које је спроведено међу ученицима, наставницима и родитељима показују отвореност ученика да говоре о овој појави, док велики број наставника није уопште одговорио на питања, а родитељи мало знају о постојању ове појаве међу њиховом децом. Очигледно је да постоји несклад на релацији ученик–наставник–родитељ и да деца која трпе насиље то крију од својих родитеља, што указује ја неопходност веће и квалитетније сарадње породице и школе у превенцији и сузбијању насиља међу децом.

Литература

- Аврамовић, З. (2007): Школска сарадња у условима кризе породице. У Н. Половина и Б. Богуновић (прир.) *Сарадња породице и школе*, 28-40, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Barker, P. (1986): *Basic family therapy*. London: Collins.
- Vychan, L. (1988): Working with families of children with special needs. *Childs Care, Health and Develepment*, Vol. 14, No. 81-91.
- Гашић, П. С. (1998): Насиље у школи. у М. Милосављевић (ред.): *Насиље над децом*, 157-187, Београд: Факултет политичких наука.
- Гашић, П. С. (2004а): Насиље у школи и могућности превенције, у С. Крњацић (прир.) *Социјално понашање ученика*, 193-206, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић, П. С. (2004б): Мере и програми превенције насиља у школи, Зборник бр. 36, 168-187, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Голдштајн, А. (1997): Курикулум за развој просоцијалног понашања код агресивних младих; у С. Јоксимовић, С. Гашић-Павишић и Љ. Миочиновић (прир.): *Васпитање и алтруизам* 141-162. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Greenbaum, S. et al (1989): *Set Straight on Bullies*, Malibu, CA: National School Safety Center.
- Dejvis, X. (1995): *Саветовање родитеља хронично оболеле деце и деце ометене у развоју*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Eccles, J. C. & P. W. Poeser (1999): School and community influences on human development; in M. X. Vornstein & M. E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: on advanced textbook*, 503-554.
- Зуковић, С. (2008): Системски приступ у проучавању породице. *Педагогија*, бр. 3, 428-435.
- Иштановић-Радојковић, В., Срна, Ј. (2005): *Приручник за примену општег протокола за заштиту деце од злостављања и занемаривања*. Београд: УНИЦЕФ.

Међузависност деловања породице и школе у превенцији насиља...

- Jenkins, E., Bell, (1997): Exposure and response to community violence among children and adolescents, in J. Osofsky, *Children in a violent society*, 9-32, New York: The Gylford Press.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Круљ, Р. (2001): Превенција малолетничке деликвенције као основни правац друштвене активности, Зборник бр. 36., 275-295, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милосављевић, М. (1998): *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.
- Мршевић, З. (1998): Сексуално насиље према деци. у М. Милосављевић (ред.) *Насиље над децом*, 245-277, Београд: Факултет политичких наука.
- Nichols, M. & P. Schwartz (1998): *Family therapy, concepts and methods*, Boston: Allyn&Bacon.
- Okabayachy, H. (1996): Intervention for school buling: observing american Schools, *Psychologia*, Vol. 39. 163-178.
- Olweys, D., Limber & C. Ф Мihalic (1999): Blueprints for violence prevention, *Bullying Prevention Program*, Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Osofsky, J. (1997): Children and youth violence, an overview of the issues. In J. Osofsky (ed.) *Children in a violent society*, 3-9, New York: The Gylford Press.
- Половина, Н. (2007): Системска анализа сарадње породице и школе. У Н. Половина и Б. Богуновић (прир.) *Сарадња породице и школе*, 91-114, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Coen, D. (2002): School violence and its prevention in Israel, *International Education Journal*, Vol. 3, No. 3, 188-205.
- TMP Network (2001): *Nature and prevention of bullying*, TMP Europeant Commission Retrieved from www.cordis.ly/tmp/src/network1.htm.
- Титић, Жунић-Павловић, (2005): Превенција преступништва деце и омладине. Београд: Министарство просвете и Педагошко друштво Србије.
- Fine, M. (1995): *Family-school intervention*. Washington: American Psychological Association.
- Fried S. E. & Fried P. (1994): *Bullies and Victims*. New York: Evans and Company.
- Heinemann, P. P. (1972): *Mobbing-grynnvald blond barn och vuxna*. Stocholm: Natur och Kultur.
- Џиновић, В., Павловић, Ј. и Милошевић, Н. (2007): Сарадња породице и школе као однос међузависности: Како родитељи конструишу проблеме у Н. Половина и Б. Богуновић (прир.) *Сарадња породице и школе*, 91-114, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Подаци о аутору:

Мр Далиборка Р. Поповић, ОШ „Милун Ивановић“, Краљево

E-mail: dacavlado@yahoo.com

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Нада Половина¹
Институт за педагошка истраживања
Београд
Хрватска

UDK 37.018.1/2 ; 376.1-053.5-056.26/36

ID 181668620

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 10. IX 2010.

ИНКЛУЗИЈА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Апстракт *Сложеност појма инклузије у раду анализирамо кроз импликације три типа тешкоћа које прате функционисање породица које имају дете са сметњама у развоју. Реч је о: (1) унутар-породичним тешкоћама (ефекти развојних сметњи детета на само дете и остале чланове породице; специфичне потребе и организација породичног функционисања); (2) унутар/породично-срединске тешкоће (специфичне потребе детета и породице у контексту сиромаштва/скромних срединских ресурса - материјалних, организацијских и људских/одсуство релевантних знања); (3) срединске тешкоће - проблем прихватања детета и његовог укључивања у живот изван куће (што је најчешће прихваћено значење инклузије). Назначена типологија проблема одражава различите нивое системске структуре и функционисања, тако да проблем прихватања детета у ванпородичној средини укључују и породично-срединске и унутарпородичне тешкоће што проширује и даје нове димензије значењима појма инклузије. Овакав приступ одређењу појма инклузије предпоставља склоп специфичних знања, вештина и ставова наставника чему ће бити посвећен посебан простор у раду. Дискусију теме пратиће илустрације засноване на одговорима десет родитеља, који имају дете са развојним сметњама, на отворена питања упитника креираног за потребе овог рада.*

Кључне речи: *унутар-породичне тешкоће, породично-срединске тешкоће, прихватање детета, школска средина, приступ наставника.*

INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract *The complexity of the concept of inclusion is analysed through the implications of three types of difficulties that accompany the functioning of the families with a child with developmental difficulties: (1) intra-family difficulties (the effects of developmental difficulties on the child and other family members, specific needs and organization of family life); (2) intra-family/social difficulties (specific needs of the child and the family in the context of poverty and scarce social resources – material, organizational and human/lack of relevant knowledge); (3) social difficulties – the problem of acceptance and inclusion of the child in life out of home (which is commonly taken as the meaning of inclusion). The above typology of problems reflects different levels of system structure and functioning, so that the problem of accepting the child in out-of-home environment includes family – social and intra-family difficulties, which in itself provides new dimensions and extends the meanings of the concept of inclusion. The discussion is followed by illustrations based on the responses of ten parents of children*

¹ npolovina@rcub.bg.ac.rs

Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју

with developmental difficulties to open-ended questions in a questionnaire designed for this research.

Keywords: *intra-family difficulties, family-social difficulties, child acceptance, school environment, teacher's approach.*

ИНКЛЮЗИЈА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ

Резюме *Комплексность понятия инклюзия рассматривается путем выделения и классификации трудностей, сопровождающих функционирование семей с детьми с задержкой в развитии. Классификация включает следующие трудности: (1) внутрисемейные трудности (влияние задержки в развитии на ребенка и на другие члены семьи; особые потребности в организации функционирования семьи); (2) трудности, связанные с отношением семья - внешняя среда (особые потребности ребенка и его семьи в контексте материальной обеспеченности / необеспеченности, организационные трудности, отсутствие релевантных знаний); (3) трудности, связанные с внешней средой - проблема принятия ребенка с задержкой в развитии и его включения в жизнь и деятельность внешней среды (сегодня самое распространенное значение термина инклюзия). Приведенная классификация проблем и трудностей отражает разные уровни системной структуры и функционирования, а проблема принятия ребенка внесемейной средой включает все уровни проявления трудностей, что расширяет содержание термина инклюзия. Данный подход к определению понятия инклюзии подразумевает наличие специфичных знаний, умений и взглядов преподавателей, чему уделяется особое внимание в статье. В разработке данной темы учитывались мнения родителей детей с задержкой в развитии.*

Ключевые слова: *внутрисемейные трудности, трудности в отношении семья - среда, принятие ребенка, школьная среда, подход учителей.*

Уводна разматрања

Укључивање деце са сметњама у развоју у токове редовног школовања у склопу актуелних настојања да концепт „инклузивно образовање“ постане институционални стандард, поново чини актуелним два важна питања. Једно је питање стварне/суштинске спремности (отвореност у приступу и понашању) за промене у сектору образовања, а друго је питање припремљености свих актера у образовном систему, посебно наставника као непосредних носилаца промене за реализовање нових, веома сложених задатака и прихватање нових улога које стварање инклузивне школе захтева. Посебан значај овим питањима даје чињеница да је још Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. године успостављено право деце са развојним тешкоћама на избор школовања, али да у пракси ово право није значајније „заживело“.

Када је реч о питању промена у сектору образовања, у релевантној литератури је препознато да су исходи бројних реформских захтева често разочаравајући (Hargreaves, 1997; Polovina, 2009a; Sloan, 2009), као и то да је увођење промена изузетно сложен и тежак процес. Вишеструки су разлози који ометају промене у сектору образовања. Прва група разлога је везана за макро-мезо аспект системског функционисања и обухвата, према виђењу Харгрива, следеће чиниоце: недовољно добру и/или недовољно јасну концептуализацију разлога за промену; превише уско или превише широко и амбициозно концептуализоване промена; превише брзе промене које овладавање новим захтевима и условима чини отежаним; недовољна и/или краткорочна посвећеност променама у аспекту обезбеђивања потребних ресурса, одржавања потребног нивоа иницијативе, и посвећености кључних особа које воде процес имплементације (Hargreaves, 1997:VIII). Друга група разлога везана је за микро-мезо аспект системског функционисања и обухвата: степен до кога у опажањима и проценама запослених промене које се настоје имплементирати имају смисла - колико унапређују или умањују њихов организациони или индивидуални идентитет (процене одражавају како индивидуалне чиниоце тако и поверење у организацију и њене руководиоце, али и поверење у процес и исход промена). Трећа група разлога везује се за тешкоће одраслих (често скривене и неартикулисане вредности, веровања и принципи обичних људи, али и самих наставника) да се ослободе укоренењих концепција о образовању (Parsons, 2007; Sloan, 2009).

Успешност промена из перспективе системске теорије

Питање промена једно је од средишњих питања којим се системска теорија бавила од свог настанка до данас. У савременим концептуализацијама овог приступа значајно место заузима разматрање чинилаца који доприносе успешности промена у систему. У том смислу иницирање процеса промена требало би да буде праћено: (а) свешћу о сложености системских промена која (сложеност) извире из мноштва мрежа међузависних делова система (на пример, родитељ детета са сметњама у развоју – дете - наставник; наставник - управа школе - извршна власт у сектору; наставник - дете са сметњама у развоју – остала деца у разреду и слично); (б) промене морају бити темељно припремљене на основу узимања у обзир актуелног стања контекста, посебно односа непосредних носилаца радне промене (наставника) према конкретној промени; (ц) свешћу да промена система, пре свега, укључује *промену у својствима контекста и динамици односа у контексту*; (д) обезбеђивањем да срединска инфраструктура буде подржавајућа, а иницијатива за промену широко прихваћена; (е) свешћу о потенцијалном неуспеху инициране промене и неопходности „уграђивања“ механизма за неутралисање

штета које се могу „слити“ у одређене делове система имплементације, најчешће у хијерархијски најниже делове системске мреже што су, када је реч о инклузији, деца са сметњама у развоју и њихови родитељи (Foster-Fishman, Nowell & Yang, 2007; Owens i Nolan, 1995, према Smith i saradnici, 2008; Polovina, 2009; Willinski, 2005).

Сходно претходним разматрањима, у новој фази имплементирања инклузивног образовања за децу са сметњама у развоју, важан индикатор стања контекста имплементације је доминантни дискурс о инклузији, јер он одражава управљачке циљеве, у њему су садржане вредности и норме које се сматрају пожељним и потребним. У том смислу и у нашој стручној јавности актуелно су присутне (тачније преузете из различитих докумената и извора) бројне синтагме које одражавају норме, вредности и очекивања везане за укључивање деце са сметњама у развоју у редовне токове школовања². Сусрећемо се са следећим исказима: „стварење средине засноване на промоцији поштовања разлика“, „грађење сарадње у процесу образовања“, „квалитетно образовања за особе са развојним сметњама или инвалидитетом“, „укључење деце/младих са сметњама у развоју у амбијент који им природно припада“. Поруке које се „читају“ из ових синтагми у духу су законских одредаба о једнаким правима и доступности образовања и за децу са тешкоћама и сметњама у развоју, наглашавања квалитета образовања и усмерености образовања и васпитања на ученика.³ Уједно, ове поруке су на линији хармонизације са европским образовним процесима и настојањима Србије да оствари чланство у ЕУ.

Међутим, линијом животне свакодневице родитеља који имају децу са развојним сметњама вероватно је да ће коришћење одредница назначеног права зависити од много чинилаца, пре свега од процене родитеља о добитима и ризицима укључивања њихове деце у редовне токове школовања. У том смислу за остваривање инклузивне димензије школе од посебног значаја је онај део процеса који се одвија између родитеља/породице и учитеља/наставника. У успостављању, и што је још важније одржавању, овог сложеног односа важно је имати на уму опште претпоставке о сарадњи породице и школе, о чему је, засновано на налазима истраживања, доста писано и у нашој средини (Ђорђевић, 1985; Džinović, Pavlović i Milošević, 2007; Polovina, 2007, 2008b, 2009b). Резултати назначених истраживања указују:

² Погледати књигу резимеа са Научне конференције “Васпитање и образовање деце са сметњама у развоју у предшколској установи и школи”, одржаног у Сремској Митровици 2010. у организацији Института за педагошка истраживања.

³ У актуелном Закону о основама система образовања и васпитања (2009, члан бр. 6) експлицира се да “лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања”.

(а) да су родитељи заинтересовани за сарадњу, али у њој не учествују; (б) да родитељи и наставници на различит начин концептуализују сарадњу; (в) да је сарадња површна, пригодна и без суштинског континуитета. Налази упућују на то да у нашој средини, школа као установа и као део система, није довољно отворена према родитељима – ни у погледу препознавања корисничке и партнерске позиције родитеља, ни у погледу уважавања организационих и временских могућности родитеља, ни у погледу начина комуникације који треба да отвори простор за релацијски равноправну и циљно конструктивну сарадњу одраслих усмерених на развој и добробит конкретног детета/ученика.

Ова неповољна слика се интензивира када сарадњу породице и школе разматрамо у контексту реалне позиције родитеља који имају децу са сметњама у развоју. Да би се кључна компонента сарадње, а то је јасна и конструктивна комуникација, реализовала у контексту инклузије, од посебног је значаја да наставници познају и уваже јединственост животне ситуације и функционисања не само конкретног детета са сметњама у развоју већ и његове породице. Иако ово одређење може да се посматра као општи пожељни приступ у сарадњи са родитељима, изостајање јасне и конструктивне комуникације у сарадњи са родитељима деце очекиваног тока развоја може (привремено, док траје кризна породична ситуација), али и не мора имати ефекта на даљи ток сарадње и школовања самог детета. Међутим, када је реч о сарадњи са родитељима деце која имају сметње у развоју назначени моменат је кључни, с обзиром на константно повећана животна оптерећења, стрес и исцрпљеност родитеља захтевима њихове животне свакодневице, али и с обзиром на бројна трауматска искуства стигматизације и дискриминације њихове деце и њих самих у комуникацијама са институцијама јавног сектора.

Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју: макро, мезо и микросистемски аспекти

Егзистенцијална ситуација родитеља деце са сметњама у развоју (као и потребе које из тога проистичу), поред општих обележја која важе за родитеље деце са тешкоћама у развоју без обзира где живе, има и специфична обележја одређена животним условима на одређеном простору. Проблеми са којима се у нашој средини суочавају ове породице били су предмет бројних разматрања и на пројектној основи креираних превентивних програма (Jerotijević, 1998; Savić i Radivojević, 2003), а знатно ређе предмет истраживања (Savić *i sar.* 1998; Radivojević *i sar.* 2003). Наиме, добар број истраживања о инклузији деце са сметњама у развоју односи се на саму школску средину, пре свега на наставнике – њихове ставове и имплицитне

педагогије, али и на ученике очекиваног тока развоја и њихове родитеље (Вујачић, 2010; Ђевић *и сар.* 2009).

Када је реч о проблемима са којима се у нашој средини суочавају породице које имају децу са сметњама у развоју, резултати једног акционог истраживања реализованог 2002. године⁴ (учествовало је 90 деце и младих од предшколског до средњошколског узраста и 63 члана њихових породица) указали су на три групе тешкоћа/проблема: (1) унутар-породичне тешкоће (траума суочавања са хендикепом; ефекти развојних сметњи детета на само дете, другу децу у породици, на родитеље и њихов партнерски однос; специфичне потребе и организација породичног функционисања); (2) унутар/породично-срединске тешкоће (специфичне потребе детета и породице у контексту сиромаштва/скромних срединских ресурса - материјалних, организацијских и људских/одсуство релевантних знања); (3) срединске тешкоће - проблем прихватања детета и његовог укључивања у животне токове изван куће, што је најуже али и најчешће прихваћено значење инклузије (Polovina, 2003: 66).

Трагом резултата овог истраживања и предстојећег „појачавања“ инклузивне димензије школе, реализовали смо експлоративно истраживање фокусирано на родитеље који имају дете са сметњама у развоју. Циљ нам је био да, из угла родитеља деце са сметњама у развоју, мапирамо оквирне компоненте актуелног стања контекста имплементације, као и да проширимо и продубимо разумевање концепта инклузије отворајући простор за препознавање значаја и улоге родитеља у целокупном процесу. Наша полазна поставка је да су управо родитељи деце која имају тешкоће у развоју најзаинтересованији за добробит и укључивање своје деце у ширу средину и да су, сходно својој егзистенцијалној ситуацији и особеностима родитељске улоге, посебно вредни извори знања како о детету и његовим могућностима функционисања, тако и о системском свету (различите установе и јавни сервис) на који су у доброј мери упућени.

Реализовали смо истраживање експлоративног типа на узорку који је чинило 10 родитеља који имају дете са развојним сметњама на припремно-школском или школском узрасту. Определили смо се за квалитативни методолошки приступ и у том смислу користили кратак упитник са питањима отвореног типа. Родитељи су изражавали сопствена виђења и саопштавали о својој животној ситуацији и потребама кроз наративне одгово-

⁴ Истраживање је реализовано у припремној фази развијања програма психосоцијалне подршке деци и младима са сметњама у развоју, као и њиховим породицама (у оквиру југословенског Црвеног крста и Црвеног крста Србије). Како су програми планирани за све локалне заеднице, односно локалне организације Црвеног крста, само истраживање има аспект репрезентативности у смислу територијалне заступљености испитаника у узорку (Polovina, 2003).

ре који су структурирани као тешкоће (опште и личне), узроци постојећих тешкоћа и њихове последице за децу и за родитеље. Такође, родитељи су давали и своје виђење шта је најбитније учинити да би концепт инклузивне школе постао реалност.

С обзиром на величину узорка, добијене податке користићемо као врсту истраживачке илустрације и потенцијални извор информација за даља обухватнија истраживања. У том смислу добијене резултате представимо у оквиру системски структуриране анализе (макро, мезо и микро ниво тешкоћа, њиховог тумачења и назначених последица).

Узорак истраживања - основне карактеристике. У истраживању је учествовало девет мајки и један отац. Просечна старост испитаника/родитеља је 40 година, већина је у браку (једна испитаница је разведена, једна је удовица). У погледу нивоа оствареног образовања (сваки испитаник је давао податке и за себе и за другог родитеља) мајке су оствариле више ниво образовања (3 са завршеним факултетом и 1 са магистратуром, 1 са гимназијом и остале са средњом стручном школом) од очева (2 са факултетом, 1 са вишом школом, 1 са гимназијом, остали са трогодишњом средњом школом). Међутим, у погледу запослености само три мајке имају стални посао са редовним примањима (две повремено раде, остале не раде), док је код очева ситуација нешто боља - стални посао има шест очева, од тога три имају стални посао али нестабилна примања, док њих четворица раде повремено. Већина породица живи у самосталном домаћинству (7 од 10) док остали живе у трогенерациски проширеним домаћинствима. Број деце у овим породицама варира: двоје деце имају четири породице, једно дете три породице, троје деце имају две породице а једна породица има четворо деце. Просечан узраст деце је 12 година. Годиште деце која имају тешкоће у развоју (реч је о физичким/моторичким и комбинованим сметњама) је у распону од предшколског (једно дете) до основношколског и средњошколског узраста. Мањи број деце родитеља у нашем узорку био је (и јесте) укључен у редовни систем школовања (једно детета у предшколском, једно у основношколском узрасту), док су остали укључени у специјалне школе и програме.

Макросистемски чиниоци функционисања породица које имају дете са сметњама у развоју

Макросистемски чиниоци који су од значаја за функционисање породица које имају дете са сметњама у развоју укључују, како опште претпоставке значајне за функционисање свих породица (ниво економског развоја, системска уређеност државе и друштва), тако и претпоставке које су важне за све, али су од пресудног значаја за квалитет живота деце са сметњама

у развоју и њихових породица. Реч је питањима маргинализације, односно поштовања разлика и права мањинских група, али и о питањима солидарности и социјалне правде. Природа ових питања је таква да су значајна како системска решења државних управа (закони, стратегије, одлуке), тако и традиције и ниво културне развијености и осетљивости/свести конкретне друштвене средине.

Родитељи деце са сметњама у развоју који су учествовали у нашем истраживању за овај сегмент системског функционисања везују добар део својих тешкоћа. Родитељи истичу да нема системске и истрајавајуће (континуиране) подршке, посебно у оним сегментима који би олакшали материјално функционисање ових породица, и указују на то да су њихови материјални трошкови обезбеђивања живота већи (додатно плаћање лечења и разних врста помагача, асистената), а могућности да зараде су мање (због природе неговања детета може да ради само један родитељ). Поред немоћи да обезбеде материјална средства потребна за неговање и одгајање детета са сметњама у развоју, родитељима најтеже пада „непрекидна борба са ограниченошћу, неразумевањем и предрасудама особа у институцијама“ које би требало да пруже подршку детету. Узроке неповољног стања родитељи виде у лоше замишљеним, спорим и декларативним системским променама, као и неразвијеним механизмима подршке, посебно за родитеље у унутрашњости Србије. У постојећој друштвено-системској реалности Србије „држава прокламује а родитељи сами обезбеђују услове“, „родитељи не могу да чекају, сами морају да предузимају акције (често значи и да напусте посао) јер дететов развојни период тече брже од спорих промена и решења“. Родитељи су свесни да, ма како се они сами залагали „нема адекватног развоја ни квалитета живота њихове деце без разумевања и подршке околине, и без ублажавања вишеструких животних ускраћености и неизвесности око будућност њихове деце“. Родитељи истичу да им је најпотребније: (а) постојање разноврсних сервиса за пружање подршке детету (превоз до школе, асистенти); (б) ажурност државе у информисању родитеља о њиховим правима и начинима да их остваре; (в) финансијска помоћ; (д) повећање осетљивости и солидарности у друштвеној средини (едукација средине). Да би инклузија „заживела“, потребно је постојање *обавезе државе и локалних самоуправа да јасно и ефикасно информишу родитеље о правима њихове деце и правима родитеља, да допринесу развоју квалитетних механизма подршке на локалном нивоу, да законски обавезу надлежне институције да пружају подршку а не „да родитељи морају да их моле да раде свој посао“*, да планирају и организују квалитетне континуиране едукације и прате мере инклузије, као и опредељење за инклузивно образовање на целој територији Србије.

Мезосистемски чиниоци и функционисање породица које имају дете са сметњама у развоју

Родитељи су у свакодневној комуникацији, разменама и деловању са системским светом у коме се налазе извори за материјално обезбеђење породице, као и извори помоћи и подршке од непосредног значаја за родитељско функционисање - државне и приватне институције образовног, социјалног, здравственог и управно-административне сектора (Половина, 2009б). На специфичност образаца односа који се успостављају између породице и поменутих сегмената шире социјалне мреже, утичу бројни чиниоци (фазе у развојном циклусу породице, ванредни животни догађаји и слично) међу којима је особеност функционисања породица које имају децу са сметњама и развоју чинилац од кључног значаја. Социјално искуство ових породица током раног развоја детета (до кореспондирајућег предшколског узраста) често је врло интензивно, али лоцирано и сужено на специфичан део системског света (углавном здравствене и службе социјалне заштите).

Генерално гледано споне које породице/родитељи који имају децу очекиваног тока развоја успостављају са образовним системом у основи (начелно) нису концептуализоване у терминима тешкоћа и подршке, већ пре у терминима учења и постигнућа (Imber- Black, 1988). Међутим, за родитеље деце са сметњама у развоју повезивање са образовним системом укључивањем детета у редован ток школовања веома је сложено и тешко, с обзиром да је језгровни аспект тог повезивања управо везан за прихватање и подршку детету па тек онда за учење. Истовремено, за децу са сметњама у развоју школа има посебан значај, јер у њој, бар начелно, могу задовољити многе потребе које се не могу задовољити у породици (пре свега за вршњачким дружењем и партиципацијом у ванпородичној средини). Такође, за родитеље деце са сметњама у развоју укључивање њихове деце у редовне школе је нада за њихов бољи живот и остваривање одређене самосталности.

Да би школа испунила овако важну мисију, морају бити задовољене одређене претпоставке. Неке од ових претпоставки су идеолошко-управљачког типа, као што је однос према развијању солидарности и помоћи у школи, као и препознавање јединствене екологије проблема везане за развојне ташкоће сваког детета понаособ. На *управљачким структурама* је да раде на томе да службе у школи учине доступним и инклузивним за децу ометену у развоју и за сарадњу са њиховим родитељима. Како истиче Кумар, инклузивна школска средина је у којој се осећа добродошлица и у којој се примају јасне поруке о сарадњи (Kumar, 2006). Наспрам ових нормативних и пожељних одређења, стоји школска свакодневница често неосетљива на проблеме маргинализације, али и резултати емпиријских истраживања у нашој средини који показују да управо школска пракса, неретко, предста-

вља фактор ризика за маргинализацију (Polovina i Žegarac, 2008, Polovina i Đerić, 2009).

Родитељи деце са сметњама у развоју, који су учествовали у нашем истраживању, и за овај сегмент системског функционисања везују значајан број својих тешкоћа. Родитељи истичу да не постоји довољно разумевања и подршке, односно указују на парадокс да иако им је потребно више разумевања и подршке него родитељима деце очекиваног тока развоја, они (родитељи деце ометеног развоја) добијају мање разумевања и подршке. Такође, родитељи саопштавају о свом искуству са „нестручним стручњацима“, чије деловање ствара штете и детету и породици. Родитељима лично најтеже пада „неразумевање средине за понашања деце са сметњама“. Узроке лошем стању на овом нивоу системског функционисања родитељи приписују, с једне стране доминацији медицинског модела мишљења (наглашавање оштећења и употребе лекова), а са друге стране прокламацијама о прихватању различитости које на терену „не раде“. У искуству родитеља оно што је у пракси присутно јесте „надменост институцијске позиције“ и „стручњаци који раде са децом а имају предрасуде“. Овакво стање ствари за последицу има, и када је реч о родитељима и када је реч о деци, непрекидни осећај усамљености на „напорном развојном путу детета“, а за родитеље и додатно оптерећивање одговорношћу јер „стручњаци родитељу приписују одговорност за стање детета“. Родитељи истичу да им је најпотребније прихватање и подршка у локалној средини, као и бесплатна помоћ квалитетних стручњака.

Родитељи у нашем истраживању као претпоставке успешне инклузије наводе: реализовање добро осмишљење и континуиране едукације васпитача, учитеља и наставника; посвећеност одраслих раду на сензибилизацији друге деце и њихових родитеља да не одбаце дете са сметњама у развоју; сарадња васпитача/наставника и стручног тима који прати дететов развој и адаптацију. Родитељи сматрају да је добар пут учинити лидерима промена „људе добре боље“, односно наставнике који су широкогрудни, паметни и отворени (један родитељ који је имао такво искуство користи израз „божји људи“ и назначавача несебичност у прихватању и истрајност у промишљеном деловању конкретне наставнице) који ће својим примером подстицати друге да их следе. Такође, родитељи указују на важност обуке наставника у прављењу индивидуалних образовних планова и система оцењивања за свако дете са тешкоћама у развоју, као и развијање вештина за приступ и остваривање континуиране сарадње са родитељима.

Микросистемски аспект функционисања породица које имају дете са сметњама у развоју

Унутрашњи живот породица које имају дете са сметњама у развоју је на специфичан начин сложен и захтеван, а сходно тематском фокусу рада биће само уопштено скициран. Генерално гледано, породице које имају дете са сметњама у развоју суочавају са са различитим врстама тешкоћа у различитим периодима развоја самог детета и породице као целине. Познато је да рођење детета са развојним ризиком или хендикепом представља драматичну прекретницу за све чланове породице који морају да се прилагоде низу нежељених и непријатних околности (бројни су процеси прилагођавања и у ужој и у широј породици). Породицама је потребно време да прихвате нову реалност и успоставе нови (околностима изнуђен) начин живота. Свака следећа остварена или неостварена транзиција (суочавање са очекиваним и нормативним догађајима, задацима и изазовима, између осталог и период када дете полази или би требало да пође у школу) у животном циклусу ових породица представља тачке бола и/или великих напора и дилема. Ток развоја у породицама које имају дете са сметњама у развоју често се одвија прогресијом која има много редукованије и другачије норме него када је реч о току редовног развоја (Radivojević *i sar.* 2003).

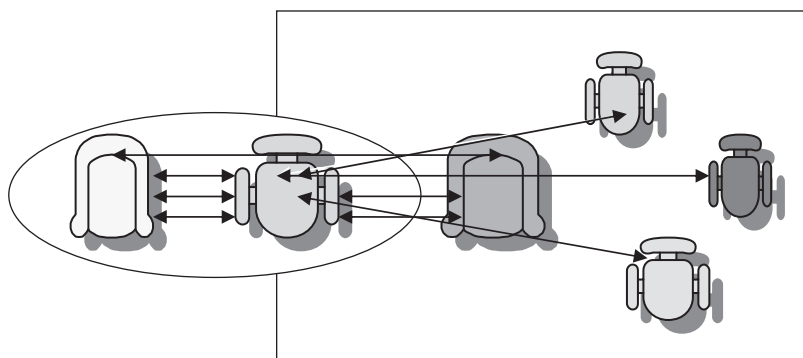
У функцији специфичних активности у процесу неговања и гајења детета са сметњама у развоју, у структуралном аспекту породичног функционисања често се стварају радне алијансе различитог типа (један родитељ/најчешће мајка – дете ометено у развоју; други родитељ-остала деца у породици). Физички и емотивно исцрпљујући интензитет потребног ангажовања и специфичне организације породичног функционисања често умртвљују партнерску релацију родитеља, а другу децу у породици неретко остављају без довољно пажње. Дакле, околности функционисања доприносе да родитељи на специфичан начин развијају своју родитељску улогу у односу на дете са сметњама у развоју. У заједничкој борби за „освајање зоне могућег развоја“ адаптациони потенцијал детета са сметњама у развоју допуњен је појачаном, специфичном и континураном подршком бар једног родитеља – најчешће мајке (Графикон 1). У том смислу дијада родитељ/мајка – дете чини јединицу адаптације када је реч о деци са сметњама у развоју, те је с тога у почетној фази укључивања детета са сметњама у развоју у токове редовног школовања сарадња са родитељима од посебног значаја.

Када је реч о сегменту унутрашњег живота породице, родитељи деца са сметњама у развоју који су учествовали у нашем истраживању као тешкоће наводе превелики број различитих захтева који се пред њих постављају (посебна организација и режим живота; сами проналазе решења за проблеме са којима се сусрећу), а готово половина родитеља саопшта

Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју

да нису успели да превазиђу трауму рођења/суочавања са дететовим хендикепом. Немогућност да прихвате своју ситуацију, као и „да се носе са сопственом немоћи да помогну детету у одређеним ситуацијама и да му омогуће нормално детињство“ представљају лично највеће тешкоће за родитеље. Очекивано, родитељи не дају квалификације узрока наведених тешкоћа, изван онога на шта је већ указано (макро и мезосистемска подршка). Последице укупне ситуације, како је виде родитељи, су вишеструка животна ускраћеност и неизвесна будућност за децу са сметњама у развоју, а за родитеље „непрекидни осећај усамљености“, „велико исцрпљивање, а мали помаци“ и бројни страхови везани за дететову будућност.

Графикон 1. Преношење компензаторне (подршка) адаптационе функције са родитељ/мајке на наставницу и даље на ученике



Закључна разматрања

Актуализовањем и интензивирањем процеса јачања инклузивне димензије школе нове могућности добила су не само деца са сметњама у развоју већ и школа. Гломазан и у доброј мери затворен образовни систем садржи бројне чиниоце који ометају промене и развој саме школе. Први корак у превазилажењу ометајућих чинилаца за развијање инклузивне школе свакако представља рад запослених у школском систему (пре свега особља школе) на сопственим ограничењима и предрасудама. Како је суштинска компонента инклузије социјално прихватање и подршка, интензивирање процеса инклузивног образовања даје прилику свим актерима школске ситуације/праксе да се на делатном нивоу суоче са сопственим капацитетима да разумеју и прихвате различитост, са сопственим ресурсима да пруже подршку и науче нешто о једном другачијем свету искуства који дуго и мање или више невидљиво постоји у средини у којој живе. Иако другачији,

тај свет искуства је богат и може бити обогаћујући не само за осталу децу у разреду већ и за саме наставнике.

Реална могућност остваривања права деце са сметњама у развоју да се укључењем у токове редовног школовања смањи ниво њихове социјалне и културне депривације у кореспонденцији је са истинском спремношћу свих актера у образовном систему да преузму свој део одговорности и да се обавежу да ће, не само у прокламованим законским одредбама већ и свакодневно, „на терену“ промишљати своје деловање и предузимати акције, које ће детету са тешкоћама у развоју укљученом у токове редовног школовања пружати поруке да је добродошло и да су његова права иста као и права свих других ученика.

У овом раду се залажемо за то да се развије продубљеније и шире разумевање концепта инклузије базирано на уважавању искуства родитеља деце са сметњама у развоју. Иако је значај и специфичност улоге родитеља деце са сметњама у развоју препознат у аспекту њихових посебних очекивања (често конотирано као нереалних) од свих актера школске средине, а посебно наставника, многи други значајни сегменти њихове улоге и могуће партиципације у реализацији дететовог укључивања у токове редовног школовања остали су занемарени. Иако пригодно и илустративног карактера, наше истраживање је указало да заступање дететових потреба и могућности, с једне стране, и допунско-адаптационо ангажовање родитеља, посебно у почетним фазама процеса укључивања детета са сметњама у развоју у токове редовног школовања, представља драгоцен ресурс и „преносни механизам“ и за дете и за остале актере у средини адаптације. Прихватање овакве улоге родитеља захтева превазилажење „надмене институцијске позиције“ наставника и подстиче на ко-креативно деловање у правцу најбољег интереса детета/ученика. Да су искуства родитеља значајан ресурс за унапређивање рада указују и препоруке за праксу које се могу „дестилисати“ из одговора родитеља, а то су: (а) важан је континуирани дијалог (редовни планирани сусрети) између доносиоца закона/одлука (односа законске регулативе), учитеља-наставника и родитеља деце са сметњама у развоју у функцији разматрања односа политика-пракса; (б) у свакој школи је потребно афирмисати лидере инклузивног образовања (наставнике који су спонтано показали отворености и пруступ без предрасуда, „наставнике добре воље“ који су широкогрудни, паметни и отворени) као носиоце унапређивања процеса инклузије у самој школи и шире (годишња окупљања лидера инклузије отворила би нове реалне могућности и механизме унапређивања инклузивне димензије сваке школе); (в) значај обуке за креирање индивидуалних образовних планова и значај развијања спремности/очекивања наставника да велики напор може уродити, споља

Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју

гледано, малим помацима али помацима који у свету детета са сметњам у развоју могу имати посебна позитивна значења.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, број 47008 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Џинових, В., Павловић, Ј. и Милошевић, Н. (2007). Сарадња породице и школе као однос међузависности: како родитељи конструишу проблеме. У Н. Половина и Б. Богуновић (ур.) *Сарадња школе и породице* (114-131). Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Ђевић, Р., Ђерић, И., Станишић, Ј. (2009). Спремност ученика редовне школе да прихвате децу са тешкоћама у развоју. *Настава и васпитање LVIII*, бр. 4: 561-578
- Ђорђевић, Б. (1985). *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Yang, H. (2007): Putting the system back into systemic change: framework for understanding and changing organisational and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39; 197-215
- Hargreaves, A. (1997): Introduction: Rethinking educational change with heart and mind. *Association on Supervision and Curriculum Development. Yearbook: ProQuest Educational Journal*, pg i-xi.
- Imber-Black, E. (1988). *Families and larzer systems*. The Guilford Press, New York - London
- Јеротијевић, М. (1998): Третман деце са сметњама у развоју – опасност од насиља струке. *Од занемаривања и лишавања до зостављања и насиља: дете ометено у развоју* (стр.84-87). Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structure. *Contemporary Educational Psychology*, v31 p.253-279
- Parsons, B. (2007) The state of methods and tools for social systems change. *American Journal of Community Psychology*, 39, 405-409.
- Половина, Н. (2003). Психосоцијална подршка деци и младима са посебним потребама и њиховим породицама – Програм, пројекти Југословенског Црвеног крста и Црвеног крста Србије. У *Психосоцијална подршка појединцу и породици (Дете са церебралном парализом – Лица са посебним потребама)* (61-66). Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд
- Половина, Н. (2007). Системска анализа сарадње школе и породице. У Половина, Н. и Б. Богуновић /ур./ *Сарадња школе и породице* (91-114). Институт за педагошка истраживања, Београд
- Половина и Жегарац, (2008а) Екосистемска анализа функционисања сиромашних породица у контексту школовања њихове деце. У Гашић-Павишић, с. и с. Јоксимовић /Ур/:

- Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији*. Институт за педагошка истраживања, Београд 143-165
- Половина, Н. (2008б). Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима, *Зборник Института за педагошка истраживања* (Србија), вол. 40, бр. 1, стр. 152-171,
- Половина, Н. (2009а): Модел за анализу система имплементације супервизије у сектору образовања и социјалне заштите; у М. Ајдуковић (прир.): *Рефлексије о супервизији: међународна перспектива* (101-159). Загреб: Правни факултет и Друштво за психолошку помоћ.
- Половина, Н. (2009б). Родитељство у транзицији: Обрасци односа са институцијама јавног сектора. У А. Милић и С.Томановић (ур.) *Породица у србији данас у компаративној перспективи* (247-263), Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Половина Нада и Ђерић Ивана (2009). *Образовање родитеља и изложеност ученика вршњачком насиљу у школској средини*. Темида, Година 12, Бр. 4, стр. 59-77
- Радивојевић, Д., Јаковљевић, А., Цветичанин, с., Јелић, С., перић, С. (2003). Потребне и самоактивација, психосоцијална подршка деци и младима са церебралном парализом: једна истраживачка илустрација-перспектива развоја личности. У *Психосоцијална подршка појединцу и породици (Дете са церебралном парализом – Лица са посебним потребама)* (76-95). Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд
- Савић, А. Радивојевић, Д. Васић, Д. Јелић, С. Петровић, Ц. Перић, С. (1998): Дете ометено у развоју – од лишавања до насиља: породица, вршњаци, институција, друштво резултати истраживања. *Од занемаривања и лишавања до злостављања и насиља: дете ометено у развоју* (стр.55-66). Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд
- Савић, А. Радивојевић, Д. (2003). Психосоцијална подршка и посебне потребе. Дете, породица, средина. У *Психосоцијална подршка појединцу и породици (Дете са церебралном парализом – Лица са посебним потребама)* (11-16). Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд
- Sloyan, R. (2009): Thrust, sensmaking, and individual respons to organisational change. *Neobjavljena doktorska disertacija*, UMI Number 3354372, ProQuest LLC
- Smith, C., Gantt, A., Cohen-Callow, A., Cornelius, L., Dia, D., Harrington, D. Leigh-Bliss, D. (2008); Staying current in changing profession: evaluating perceived change resulting from continuing professional education. *Journal of Social Work Education*. Vol. 42, No.3, 465-481
- Вујачић, М. (2010). Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. *Необјављена докторска дисертација*, одбрањена 2010 године на Филозофском факултету у Новом Саду.
- Willinsky, J., (2005) Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*, 55, 1. 97-111.

Подаци о аутору:

*Др Нада Половина, виши научни сарадник у Институту за педагошка истраживања. Експертска област – породична психологија,
E-mail: npolovina@rcub.bg.ac.rs*

Милица Глигоровић¹
Марина Радић Шестић
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Београд

UDK 376.1-053.5-056.36 ; 159.922.72-053.5-056.36

ID 181668876

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 17. XII 2010.

ОДНОС ИЗМЕЂУ НИВОА РАЗВОЈА СПОСОБНОСТИ НЕОПХОДНИХ ЗА УСПЕШНО ОВЛАДАВАЊЕ АКАДЕМСКИМ ВЕШТИНАМА И ПОЛА КОД ДЕЦЕ СА СПЕЦИФИЧНИМ СМЕТЊАМА У УЧЕЊУ

Апстракт У овом раду су приказани резултати анализе односа између нивоа развоја способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола код деце са специфичним сметњама у учењу. Узорак чини 50 деце са сметњама у учењу, старости 8-11 година. За процену способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама коришћен је ACADIA тест развојних способности. Резултати истраживања указују на лошија општа постигнућа и израженију дисперзију резултата код девојчица са специфичним сметњама у учењу. Анализом резултата субтестова утврђено је да девојчице постижу значајно лошије резултате на субтестовима Аудио-визуелна асоцијација ($p=0.038$) и Вештина стварања појмова ($p=0.002$), а дечаки на суптесту Цртање ($p=0.003$).

Кључне речи: сметње у учењу, пол, академске вештине

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ABILITIES FOR SUCCESSFUL ACQUISITION OF ACADEMIC SKILLS AND SEX OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Abstract The paper offers the results of the analysis of the relatedness between the level of the development of the abilities necessary for successful acquisition of academic skills and sex of children with specific learning difficulties. The sample includes 50 children with learning difficulties, aged 8-11. The ACADIA test of developmental capabilities was used for assessment. The results of the research show lower general achievements and more expressed dispersion among girls with learning difficulties. The girls scored significantly lower on the sub-tests Audio-visual association ($p=0.038$) and concept-formation skill ($p=0.002$), while boys had lower results at the Drawing sub-test ($p=0.003$).

Keywords: learning difficulties, sex, academic skills.

¹ gligorovic@fasper.bg.ac.rs

СВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТОСТИ СПОСОБНОСТЕЙ НЕОБХОДИМЫХ
ДЛЯ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И ПОЛА
У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ТРУДНОСТЯМИ В УЧЕНИИ

Резюме *В статье приводятся результаты анализа связи между уровнем развитости способностей, необходимых для успешного приобретения академических умений и пола у детей с особыми трудностями в учении. Исследование проведено на примере 50 детей с трудностями в учении, в возрасте 8-11 лет. Для определения уровня способностей, необходимых для успешного усвоения академических умений, был использован ACADIA тест возрастных способностей. Результаты исследования показывают что общая успеваемость девочек с особыми затруднениями в учении хуже, а дисперсия результатов более выражена. Анализом результатов субтестов обнаружено что успех девочек существенно хуже на субтестах Аудио-визуальная ассоциация ($p=0.038$) и Умение определения понятий ($p=0.002$), а мальчиков -на субтесте Рисование ($p=0.003$).*

Ключевые слова: трудности в учении, пол, академические умения.

Преваленција сметњи у учењу је тешко утврдива, услед њихове хетерогености, недостатка општеприхваћене дефиниције и објективних дијагностичких критеријума. Посебан проблем представља јасно дефинисање релевантног нивоа одступања од узрасних норми у релевантним областима, тако да се у неким срединама користи одступање од две SD у односу на узраст, у неким једне, две или више SD, а у неким 16 и више стандардних бодова између постигнућа и способности (Fletcher, Denton, Francis, 2005).

Према критеријуму значајнијег одступања (две и више SD), заступљеност специфичних сметњи у учењу у САД је 5-8 одсто школске популације (Semrud-Clikeman, Guy, Griffin, Hynd, 2000).

У нашем ранијем истраживању (Глигоровић, Глумбић, Маћешкић и др., 2005) заступљеност деце чија постигнућа одступају од узрасних норми је укупно 13,6 одсто, и то 9,3 одсто једну, а 4,3 одсто две стандардне девијације од норми за типичну популацију. Наши резултати су, према оба критеријума (одступања од једне или две стандардне девијације), у складу са налазима већине аутора из других средина (Lyon, Fletcher, Fuchs, Chhabra, 2006). У односу на заступљеност у узорку, учесталост одступања од узрасних норми је значајно већа код дечака. Већина других истраживања потврђује да су специфичне сметње у учењу чешће код дечака, генерално у односу 2:1 (Reynolds, 2003).

У категорију сметњи у учењу су, у нашем ранијем истраживању, били укључени испитаници чија општа постигнућа, процењена ACADIA тестом, одступају једну и две SD од узрасних норми. Анализа резултата указала је на статистички значајне разлике између дечака и девојчица само на субтесту Цртање ($p = 0.032$), док су односи пола и резултата осталих субтестова били

Однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно...

изван граница статистичке значајности (Глигоровић, Глумбић, Маћешкић и др., 2005).

У намери да се прецизније утврди однос између способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола, у овом раду одабран је селективнији критеријум, одступање од норми за узраст од 2 SD.

Циљ рада

Утврдити однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола код деце са специфичним сметњама у учењу

Метод рада

Формирање и опис узорка

Узорком је обухваћено 50 испитаника оба пола, узраста 8-11 година, чији резултати одступају за две SD од норми за узраст. Дистрибуција овако дефинисаног узорка према полу и разреду приказана је у табели 1.

Табела 1. Дистрибуција узорка према полу и разреду

Пол		разред			Тотал
		2.	3.	4.	
мушки	Бр.	10	10	14	34
	%	20,0%	20,0%	28,0%	68,0%
женски	Бр.	1	10	5	16
	%	2,0%	20,0%	10,0%	32,0%
Укупно	Бр.	11	20	19	50
	%	22,0%	40,0%	38,0%	100,0%

$$\chi^2 = 6.480, df = 1, p = 0.011$$

Из података у табели 1. уочава се да је одступање од две стандардне девијације од норми за узраст два пута (2.125) чешће код дечака, што се очитује и у резултатима статистичке анализе.

Преузете варијабле

Из документације школа добијени су подаци о узрасту, нивоу едукације, интелектуалним способностима и школском успеху.

Испитане варијабле

За процену способности које су неопходне за успешно овладавање академским вештинама у основној школи коришћен је ACADIA тест развојних способности, који може да се примењује индивидуално или групно. Није брзинског типа те пружа могућност прилагођавања ритму сваког детета.

ACADIA тест развојних способности састоји се из 13 субтестова:

Аудитивна дискриминација (АД, субтест I) састоји се од 20 задатака којима се процењује могућност разликовања већином једносложних речи које су сличне по звучности. Сваки исправан одговор оцењује се једним бодом, а максималан број бодова је 20.

Визуомоторна координација и могућност следа (ВМК, субтест II) састоји се од 10 задатака који указују на квалитет интеграције визуелних функција и графомоторног израза, проценом могућности праћења трасираног пута између линија и довршавања облика. Оцењује се одређеним бројем бодова за сваки задатак, уз увид у начин извођења задатка, рачунајући и грешке, а максималан број бодова је 20.

Визуелна дискриминација (ВД, субтест III) састоји се из 20 задатака у којима се од детета очекује да на основу датог модела одабере једну од понуђене четири могућности. Први део садржи цртеже, а други и трећи речи поређане од једноставнијих ка сложенијим. Оцењивање се врши по једним бодом за сваки тачан одговор, а максималан број бодова је 20.

Цртање облика (ЦО, субтест IV) чини 20 модела различите сложености, које дете треба да прецрта, чиме се процењује конструктивна праксија. За сваки исправан одговор добија се по један бод, а максималан број бодова је 20.

Визуелно памћење (ВП, субтест V) испитује могућност краткорочног меморисања визуелног мнестичког материјала. Након показивања модела, дете треба да одабере (бирајући један од понуђених четири модела) или нацрта одговарајући облик. Време показивања је једна секунда, с паузама од пет секунди између приказивања стимулуса. Тест акцентира могућност репродукције свих делова модела, независно од квалитета графомоторног израза. Састоји се од 10 задатака, а сваки исправно решен задатак оцењује се са два бода. Максималан број бодова је 20.

Аудио-визуелна асоцијација (АВА, субтест VI) састоји се из три дела. У првом делу се од детета очекује да одабере слику која одговара реченици испитивача, у другом да од понуђене четири речи препозна ону коју је изговорио испитивач, а у трећем да повеже речи и слике чији се изговор римује. Састоји се из 20 задатака, а за свако исправно решење се добија по један бод. Максималан број бодова је 20.

След и шифровање (СШ, субтест VII) састоји се из 20 задатака подељених у два дела. У првом делу се од детета очекује да од понуђених одговора одабере геометријски лик, број или реч којом се наставља задати низ, а у другом да открије и примени принцип декодирања бројева у слова и тако састави речи. Сваки тачан одговор носи по један бод, а максималан број бодова је 20.

Аудитивно памћење (АП, субтест VIII) испитује непосредно упамћивање бројева или речи. У првом делу дете треба да упамти и запише бројне низове растућег броја стимулуса, у другом да препозна број и његово место у низу, а у трећем да упамти и запише што више речи у растућим низовима. Састоји се из 15 задатака, а оцењивање зависи од сложености задатка. Максималан скор је 20 бодова.

Вештина стварања појмова (ВСП, субтест IX) састоји се од четири групе задатака за чије је решавање потребно уочавање, поређење и именовање својстава, познавање односа међу појмовима, могућност класификације и способност сврставања лексема у подређену и надређену класу. У суптесту су комбиновани цртежи и вербална упутства. Састоји се из 20 задатака, за свако исправно решење се добија по један бод, а максималан број бодова је 20.

Стечено језичко благо (СЈБ, субтест X) састоји се од 20 задатака подељених у три групе. У првој се од детета очекује да препозна слику или писану реч коју испитивач усмено презентује, друга група задатака обухвата избор између више написаних речи на основу налога испитивача, док у трећој испитаник потврђује или негира истинитост одређених тврдњи. Сваки тачан одговор носи по један бод, а максималан број бодова је 20.

Аутоматско језичко благо (АЈБ, субтест XI) обухвата 20 задатака у којима испитаник треба да изабере реч или групу речи, како би комплетирао реченицу коју изговара испитивач. За свако исправно решење се добија по један бод, а максималан број бодова је 20.

Визуелна асоцијација (ВА, субтест XII) садржи 10 задатака у којима се, у првом делу, од детета очекује да успостави функционални однос између датог модела и једне од понуђених могућности (уво и телефонска слушалица, нпр.), а у другом да на основу елемената реконструира целину речи или слова. Оцењивање зависи од сложености задатка, а максималан скор је 20 поена.

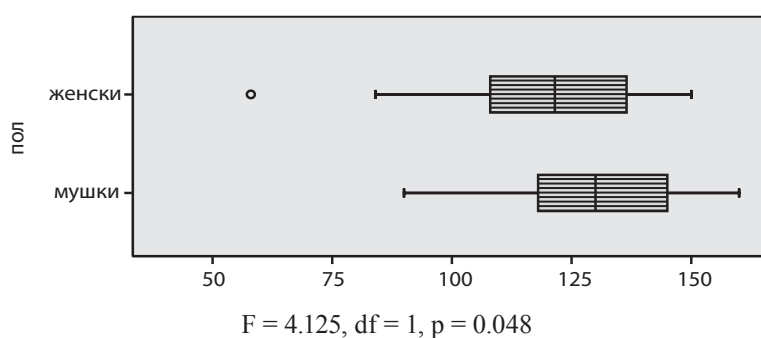
Цртање (Ц, субтест XIII) захтева од детета да нацрта човека који стоји испод дрвета, поред куће. Оцењује се на основу препознатљивости, тачности пропорција, богатства детаља и међусобног односа задатих елемената. Максималан скор је 20 поена.

У обради добијених података коришћени су: мере централне тенденције, мере варијабилности, параметријска и непараметријска анализа варијансе.

Резултати истраживања са дискусијом

Резултати параметријске анализе скупних скорова ACADIA теста код дечака и девојчица приказани су на графикону 1.

Графикон 1. Средње вредности скупних скорова ACADIA теста код дечака и девојчица



На графикону 1. се може запазити разлика у постигнућима између девојчица и дечака, и то у корист дечака. Такође је уочљиво да код резултата које постижу девојчице постоји израженија дисперзија (код девојчица $SD = 18.214$, а код дечака $SD = 25.277$).

Разлика међу скупним скоровима девојчица и дечака са сметњама у учењу потврђена је и статистичком анализом ($p=0.048$).

Разлике скорова ACADIA теста између дечака и девојчица анализирани су и поређењем резултата на појединачним суптестовима, чија је статистичка анализа приказана у табели 2.

Табела 2. Однос резултата појединачних суптестова девојчица и дечака

	АД	ВМК	ВД	ЦО	ВП	АВА	СШ	АП	ВСП	СЈБ	АЈБ	ВА	Ц
F	0.551	1.648	1.943	0.033	0.440	4.552	1.170	1.227	11.33	0.891	1.101	2.000	9.656
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	0.462	0.205	0.170	0.857	.510	0.038	0.285	0.273	0.002	0.350	0.299	0.164	0.003

Анализом варијансе утврђено је постојање статистички значајних разлика у резултатима на суптестовима Аудио-визуелна асоцијација ($p=0.038$),

Однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно...

Вештина стварања појмова ($p=0.002$) и Цртање ($p=0.003$). Разлике у постигнућима на осталим суптестовима су испод нивоа статистичке значајности.

Статистички показатељи односа између пола и резултата суптестова Аудио-визуелна асоцијација, Вештина стварања појмова и Цртање приказани су у табели 3.

Табела 3. Однос између пола и резултата суптестова Аудио-визуелна асоцијација, Вештина стварања појмова и Цртање

Пол		N	AS	S. D	Мин	Мах
Аудио-визуелна асоцијација	мушки	34	13.53	3.116	4	18
	женски	16	11.50	3.183	4	18
	Укупно	50	12.88	3.249	4	18
F = 11.333, df = 1, p = 0.038						
Вештина стварања појмова	мушки	34	10.03	2.725	4	15
	женски	16	7.13	3.096	0	12
	Укупно	50	9.10	3.131	0	15
F = 4.552, df = 1, p = 0.002						
Цртање	мушки	34	10.47	3.184	0	15
	женски	16	13.38	2.849	7	17
	Укупно	50	11.40	3.344	0	17
F = 9.656, df = 1, p = 0.003						

Према резултатима приказаним у табели 3, постигнућа дечака на суптесту Аудио-визуелна асоцијација, којим се процењује сензомоторна интеграција на нивоу визуелног и аудитивног чулног модалитета значајно су боља од постигнућа девојчица ($p = 0.038$). Резултати процене аудио-визуелне асоцијације код деце млађег школског узраста опште популације показују другачију слику. Наиме, девојчице показују боље резултате на суптесту Аудио-визуелна асоцијација од дечака истог школског узраста (Глигоровић, Глумбић, Маћешкић и др., 2005). И резултати других истраживања указују на постојање на полу заснованих разлика у домену сензорне интеграције у корист девојчица (Frot, Feine, Bushnell, 2004).

Суптестом Вештина стварања појмова испитује се структурисање лексикона, задацима за чије је решавање потребно уочавање, поређење и именовање својстава, познавање односа међу појмовима, могућност класификације и способност сврставања лексема у подређену и надређену класу. Анализом резултата суптеста Вештина стварања појмова такође се уочава да су дечаци статистички значајно успешнији од девојчица ($p = 0.002$). Резултати процене

лексики код деце млађег школског узраста опште популације, применом субтеста Вештина стварања појмова, показују да девојчице постижу боље резултате на суптесту Аудио-визуелна асоцијација од дечака истог школског узраста (Глигоровић, Глумбић, Маћешкић и др., 2005).

Према резултатима приказаним у табели 2, на суптесту Цртање, у коме се од испитаника захтевало да нацртају човека који стоји испод дрвета, при чему се с једне стране налази његова кућа, девојчице су значајно успешније од дечака ($p = 0.003$). У нашем ранијем истраживању способности цртања код деце деце млађег школског узраста опште популације, девојчице су такође показале боље резултате од дечака у графичком представљању сложених просторних односа на свим узрасним нивоима (Глигоровић, Глумбић, Маћешкић и др., 2005).

Анализа постигнућа указује на то да девојчице, иако мање заступљене у групи деце са сметњама у учењу, показују статистички значајно лошије резултате у областима сензорне интеграције и лексичких способности, иако су то области у којима су у општој популацији девојчице боље. То говори у прилог могућности да се сметње у учењу код девојчица, иако знатно ређе, у неким областима испољавају интензивније него код дечака.

Резултати истраживања су анализирани и из угла одступања од норми на појединачним субтестовима. У односу на узрасне норме, резултати сваког од 13 субтестова ранжирани су у три категорије: постигнућа која одговарају узрасту – ранг 3, постигнућа која одступају једну SD – ранг 2. и постигнућа која одступају две SD од просечних постигнућа – ранг 1.

Добијене разлике указују на нешто другачију дистрибуцију рангова у односу на параметријске показатеље.

Табела 4. Статистички показатељи односа одступања од норми за узраст код дечака и девојчица

	АД	ВМК	ВД	ЦО	ВП	АВА	СШ	АП	ВСП	СЈБ	АЈБ	ВА	Ц
H	3.16	1.00	5.23	0.09	0.44	3.54	1.27	0.49	5.06	0.14	1.05	2.68	3.06
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.075	.317	.022	.757	.503	.060	.259	.485	.024	.706	.305	.101	.080

Као што се може уочити у табели 4, значајне разлике рангова резултата између дечака и девојчица утврђене су на субтестовима Визуелна дискриминација (ВД) и Вештина стварања појмова (ВСП). У односу на параметријску анализу стандардних скорова, анализа рангова постигнућа не указује на значајан статистички однос у областима аудио-визуелне асоцијације ($p=0.06$) и цртања ($p=0.08$), а показује значајност на суптесту

Однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно...

Визуелна дискриминација (ВД), која се у параметријској анализи није показала статистички значајном ($p = 0.170$).

Однос између пола и рангова постигнућа на суптесту Визуелна дискриминација приказан је у табели 5.

Табела 5. Пол и Визуелна дискриминација

Пол		Визуелна дискриминација			Тотал
		1.	2.	3.	
мушки	Бр.	15	8	11	34
	%	44,1%	23,5%	32,4%	100,0%
женски	Бр.	13	1	2	16
	%	81,3%	6,3%	12,5%	100,0%

$N = 5.23$, $df = 1$, $p = 0.022$

Анализом рангова постигнућа на субтесту Визуелна дискриминација уочава се да већина резултата девојчица (81,3%) припада рангу 1, који репрезентује одступања две SD од норми за узраст, док су у тај ранг укључени резултати мање од половине (44,1%) дечака. Одступање од једне SD запажа се код једне девојчице (6,3%) и осам (23,5%) дечака, док су резултати који су у складу са узрасним нормама присутни код две (12,5%) девојчице и 11 (32,4%) дечака. Ова разлика у дистрибуцији у корист дечака потврђена је и статистичком анализом рангова постигнућа ($p = 0.022$).

Однос између пола и рангова постигнућа на субтесту Вештина стварања појмова приказан је у табели 6.

Табела 6. Пол и Вештина стварања појмова

Пол		Вештина стварања појмова			Тотал
		1.	2.	3.	
мушки	Бр.	13	10	11	34
	%	38,2%	29,4%	32,4%	100,0%
женски	Бр.	11	4	1	16
	%	68,8%	25,0%	6,3%	100,0%

$N = 5.06$, $df = 1$, $p = 0.024$

Анализом рангова постигнућа на субтесту Вештина стварања појмова уочава се да више од две трећине резултата девојчица (68,8%) припада рангу 1, који репрезентује одступања од две SD од норми за узраст, док су у тај ранг укључени резултати нешто више од једне трећине (38,2%) дечака.

Одступање од једне SD запажа се код четири девојчице (25%) и 10 (29,45%) дечака, док су резултати који су у складу с узрасним нормама присутни код свега једне (6,3%) девојчице и 11 (32,4%) дечака. Ова разлика у дистрибуцији у корист дечака потврђена је и статистичком анализом рангова постигнућа ($p = 0.024$).

У нашем ранијем истраживању, анализа резултата процене визуелне дискриминације код деце млађег школског узраста опште популације указала је на постојање статистички значајних разлика у корист девојчица ($p = 0.001$). Девојчице су знатно успешније у решавању задатака у којима се очекује да се на основу датог модела одабере једна од понуђених могућности (Глигоровић, Вујанић, 2003), што поново указује на могућност да се код девојчица чији резултати значајно одступају од узрасних норми у неким областима јављају дубље дисфункције него код дечака.

Закључак

Анализом односа између нивоа развоја способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола код деце са специфичним сметњама у учењу утврђено је постојање значајне разлике у постигнућима на ACADIA тесту између девојчица и дечака, и то у корист дечака ($F = 4.125$, $df = 1$, $p = 0.048$). Уочена је и израженија дисперзија резултата резултата које постижу девојчице (код девојчица $SD = 18.214$, а код дечака $SD = 25.277$).

Поређењем резултата девојчица и дечака на појединачним субтестовима утврђено је постојање статистички значајних разлика у резултатима на суптестовима Аудио-визуелна асоцијација ($p = 0.038$), Вештина стварања појмова ($p = 0.002$) и Цртање ($p = 0.003$):

- постигнућа дечака на субтесту Аудио-визуелна асоцијација значајно су боља од постигнућа девојчица ($p = 0.038$);
- постигнућа дечака на субтесту Вештина стварања појмова значајно су боља од постигнућа девојчица ($p = 0.002$);
- постигнућа девојчица на субтесту Цртање значајно су боља од постигнућа дечака ($p = 0.003$).

Анализом рангова постигнућа на субтестовима ACADIA теста утврђене су значајне разлике рангова резултата између дечака и девојчица на суптестовима Визуелна дискриминација ($p = 0.022$) и Вештина стварања појмова ($p = 0.024$).

У односу на параметријску анализу стандардних скорова, анализа рангова постигнућа не указује на значајан статистички однос у областима аудио-визуелне асоцијације ($p = 0.06$) и цртања ($p = 0.08$), а показује значај-

ност на субтесту Визуелна дискриминација (ВД), која се у параметријској анализи није показала статистички значајном ($p = 0.170$).

Резултати истраживања говоре у прилог могућности да се дисфункције у сфери способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама код девојчица у неким доменама испољавају интензивније него код дечака.

Педагошке импликације

На основу изложених резултата истраживања, који јасно указују на мању преваленцију, али и постојање значајнијих одступања од развојних норми код девојчица, за свако дете са сметњама у учењу требало би да се одреди приступ који је усмерен на његову свеукупну животну ситуацију, узимајући у обзир потенцијале и ограничења у свим релевантним областима. Методологија и организација наставног процеса би требало да буду флексибилне, руковођене особеностима и могућностима детета, а не неким унапред датим критеријумима за уклапање у академске захтеве (Глигоровић, 2009).

У сфери лексичких способности, у којој, на основу анализе резултата субтеста Вештина стварања појмова, девојчице показују најизразитије тешкоће, треба да се посвети пажња стварању искуствених релација између објеката и појмова који их означавају – од тела ка објектима, релација између активности у простору и појмова који их означавају, релација између просторно-временских односа и појмова којима су означени, као и остваривању односа међу појмовима заснованог на конкретним односима у реалитету (сличности, разлике, категорије, хијерархизација појмова, аналогije и сл.).

Литература

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based Europe's Journal of Psychology 140 evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545–552.
- Frot M., Feine S. J., Bushnell C.(2004): Sex differences in pain perception and anxiety. A psychophysical study with topical capsaicin, *Oain*, Vol. 108, pp. 230-236.
- Глигоровић М. (2009). Видови третмана деце са лаком интелектуалном ометеношћу, у Ф. Еминовић (ур.), *Савремени третман деце са посебним потребама*, Институт за психофизиолошке поремећаје и патологију говора и Факултет за едукацију и рехабилитацију, Тузла, стр. 107-123.

- Глигоровић М., Глумбић Н., Маћешић Петровић Д. и др.(2005): Специфичне сметње у учењу код деце млађег школског узраста; у: Голубовић С. и група аутора: Сметње у развоју код деце млађег школског узраста; Дефектолошки факултет, Меркур, Београд, 415-523
- Глигоровић М., Вујанић Е. (2003): Организованост визуелних способности код деце млађег школског узраста, Истраживања у дефектологији бр. 3, CIDD, Дефектолошки факултет, Београд
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L. S., & Chhabra, V. (2006). Learning disabilities. In E.J. Mash & R. Barkley (Eds.). Treatment of childhood disorders (3rd ed., pp. 512-594). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reynolds, C. R. (2003). Conceptual and technical problems in learning disability diagnosis. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), Handbook for psychological and educational assessment of children: Intelligence, aptitude and achievement (2nd ed., pp. 474–497). New York: Guilford Press.
- Semrud-Clikeman, M. (2006). Neuropsychological aspects for evaluating LD. Journal of Learning Disabilities, 38, 563–568.

Подаци о ауторима:

*Проф. др Милица Глигоровић,
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Високог Стевана 2, Београд,
E-mail: gligorovic@fasper.bg.ac.rs*

*Проф. др Марина Радић Шестић,
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Високог Стевана 2, Београд,
E-mail: marina.r-s@hotmail.com*

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Исидора Кораћ¹
Министарство просвете РС
Београд

UDK 37.064 ; 371.12:331.101.32

ID 181669132

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 31. IX 2009.

МЕЂУЉУДСКИ ОДНОСИ У ШКОЛИ И ЗАДОВОЉСТВО НАСТАВНИКА ПОСЛОМ

У раду је приказан део резултата спроведеног истраживања који Апстракт се односи на задовољство наставника послом и њихове процене организационе климе у школи у целини, постојање конфликта унутар школе, постојање подгрупа унутар наставног колектива и остварену сарадњу унутар школе између различитих актера образовно-васпитног рада. Резултати истраживања показују да код испитаних наставника постоји осредње задовољство послом. Задовољство послом је веће код наставника који позитивније оцењују општу климу у школи и успостављену сарадњу између различитих актера образовно-васпитног рада, а мање је код наставника који процењују постојање клика и већег броја конфликта унутар наставног колектива. На основу резултата истраживања о оствареној сарадњи између различитих актера образовно-васпитног процеса, можемо закључити да је искуство и претходно образовање наставника недовољно за успешно функционисање у области интерперсоналних односа. У том контексту, неопходне су промене у концепцији програма образовања будућих наставника, као и обезбеђивање адекватне понуде програма стручног усавршавања који би наставнике оспособили и ојачали за успешно решавање различитих проблема у поменутој области.

Кључне речи: организациона клима, индикатори организационе климе, међуљудски односи у школи, задовољство послом.

INTERPERSONAL RELATIONS IN SCHOOL AND TEACHERS' SATISFACTION WITH WORK

The article presents a part of the results of a research which are related to Abstract the examination of the level of satisfaction of teachers with their work and their evaluation of the general atmosphere in the school, eventual conflicts and subgroups within teachers' assembly and the level of cooperation with other educational actors. The results show that the examined teachers are moderately satisfied with their work. More satisfied with their work are the teachers who assessed general atmosphere in the school and cooperation between different actors in the teaching process more positively and less so those who stated that cliques and a number of conflicts existed in their school. Based on the research results on the cooperation between different actors in the educational process, it can be concluded that experience and prior teacher education are insufficient for successful functioning in the area of interpersonal relations. In this context it is necessary to change the concept of in-service teacher training and offer such courses which would strengthen and develop the teacher's skills for successful resolution of different problems in the mentioned area.

¹ oisidora@gmail.com, isidora.korac@mp.gov.rs

Keywords: *organizational atmosphere, organizational atmosphere indicators, interpersonal relations in school, satisfaction with work.*

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ШКОЛЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РАБОТОЙ

Резюме *В статье приводятся результаты исследования удовлетворенности преподавателей своей работой и их оценка общего организационного климата в рабочей среде, наличия конфликтов в коллективе, существования подгрупп внутри преподавательского состава и осуществление сотрудничества внутри коллектива. Полученные результаты свидетельствуют о посредственной удовлетворенности преподавателей работой. Удовлетворенность работой на более высоком уровне у преподавателей, которые положительно оценили общий организационный климат в школе и сотрудничество между участниками образовательно-воспитательной работы, а менее довольны преподаватели, которые думают что в школе есть интересные подгруппы и много конфликтных ситуаций между преподавателями. На основании результатов исследования сотрудничества между членами коллектива можно сделать вывод, что опыт и уровень образования преподавателей недостаточны для успешного функционирования в области межличностных отношений. В этом контексте необходимы изменения в концепции программы образования будущих преподавателей, а также и соответствующих программ повышения квалификации преподавателей, в которые необходимо включить способы разрешения конфликтных ситуаций в рабочей среде.*

Ключевые слова: *организационный климат, показатели организации работы, отношения между людьми в школе, удовлетворенность работой.*

Степен истражености организационе климе обрнуто је пропорционалан степену њеног значаја за пословање сваке организације. Посебно су проучавања организационе климе у школи ретка.

У малобројним истраживањима из ове области уочљиво је да се испитују њени различити индикатори, као и да постоји извесна појмовна и терминолошка неусклађеност у дефинисању самог појма.

Јединствен став аутора јесте да је организациона клима нешто опажљиво, нешто што постоји у организацији и може се описати посредством броја запослених који на сличан начин доживљавају културу организације (норме, правила понашања, начин комуницирања и сл.) или, како чешће аутори наводе у дефиницијама, *специфичности радне средине* (Звонаревић 1976, Јањићијевић, Петковић 1995, и др.). Дакле, реч је о заједничкој перцепцији запослених, или група запослених, о њиховом доживљају онога што се у организацији збива. Надаље, аутори се слажу да начин на који запослени доживљавају организациону климу утиче на њихово понашање унутар организације.

Сматрамо да социјалне околности имају различит утицај на појединце зависно од тога како су оне опажене и интерпретиране. Тај став поткрепљују резултати студија детерминаната тачности интерперсоналне перцепције које наводе Креч и сарадници (Krech, et al. 1978). Аутор Расел (Rasell, 1992, према Јањићијевић, Петковић, 1995) говорећи о односу културе и климе организације истиче да организациона клима представља резултат интеракције личних вредности запослених и њихове перцепције атрибута организације који повољно или неповољно утичу на остварење тих вредности.

Приликом операционалног дефинисања појма организационе климе аутори наводе различите аспекте који је чине, називајући их индикаторима климе².

Организациона клима школе

Поимајући школу као отворен систем, који се не налази у празном простору већ у реално постојећем социјалном контексту са којим улази у односе вишеструке интеракције, можемо рећи да она одражава климу и културу одређеног друштва. Све оно што се збива у друштву делује и на школу (систем вредности доминантан у друштву, степен демократичности, економска развијеност и сл.). Дакле, међуљудски односи на нивоу организације, с једне стране, умногоме зависе од њених карактеристика, а с друге, од постојеће друштвене климе.

Бројни и разноврсни међуљудски односи који унутар школе могу да се успоставе између различитих актера образовно-васпитног рада детерминисани су карактеристикама формалне и неформалне организације.

Формално гледано, унутрашњи организациони модел школе диференцира неколико типова основних положаја и улога: ученика, наставника, стручних сарадника, административних и техничких сарадника и руководиоца школе. Главни тип односа међу наведеним положајима је хоризонталан, при чему актери на сваком положају непосредно комуницирају и

² Аутор Звонаревић (Звонаревић, 1976) индикаторе климе организације дели на субјективне и објективне, при чему објективне одређује као одређене спољашње појаве у психоцијалном понашању запослених (нпр. постојање напетости и сукоба, флукуација и пасивизација запослених, стварање клика и подгрупа, појачана групна пресија), а субјективне као разне психичке доживљаје које дата клима у њима ствара и према којима они усмеравају сопствену активност (нпр. осећај припадности групи, осећај лојалности, солидарности, колективне снаге, ангажованости и сл.). Говорећи о типовима организационе климе Бојановић (Бојановић, 2004) наводи индикаторе који су коришћени у серији истраживања, неки од њих су: оцена климе у целини, постојање подгрупа и клика, постојање напетости и сукоба унутар организације, хомогеност радне групе, степен лојалности, степен укључености појединца у групне активности, задовољство начином руковођења, мрежа комуникација унутар организације и др.

сарађују с актерима на свим другим положајима, или бар у начелу таква могућност постоји (Хавелка, 2005). Према *Закону о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, број 72/09) школа има органе управљања и руковођења и стручне и саветодавне органе. Школски одбор представља орган управљања, а савет родитеља саветодавни орган, заједно представљају спону школе са друштвеним окружењем.

Осим формално издиференцираног система положаја и улога, школу је могуће посматрати и као *социјални организам* чију структуру чини мноштво интерперсоналних и интегралних релација између појединца и група које нису формално диференциране. Та неформална организација се развија у оквиру формалне организације, као њен нужни продукт. Неформална и формална организација су у међусобном садејству.

Како се образовно-васпитни процес одвија у разноврсним облицима и како га одликује висок степен сложености, многи послови наставника зависе од њихове спремности да се обрате другим сарадницима. Различити задаци могу да подразумевају помоћ великог броја чланова *мреже* сарадника. На тај начин отвара се простор за формирање различитих тимова. У којој ће мери наставници успети да *развију мрежу сарадника*, формирајући различите тимове у односу на задатке, представљаће чинилац успешно обављеног посла³.

Да би се формирала хомогена група чији су чланови повезани истим, заједничким циљевима и активностима, неопходно је да постоји сарадња, међусобно уважавање различитости компетенција, поверење, комплементарност, дијалог између свих актера образовно-васпитног процеса.

Успостављени сараднички односи унутар школе доприносе стварању позитивне атмосфере, што уједно повећава и задовољство наставника послом који обављају. С друге стране, задовољство наставника послом представља фактор који обликује њихово понашање, одређује преференције, интензитет залагања, степен истрајности и сл. (Anseel, Lievens, 2007). У том контексту, истраживање повезаности успостављених међуљудских односа унутар школе и корелације задовољства наставника послом доприноси разумевању сложене социјалне структуре колектива, представља основу за компетентно управљање школом у правцу њене веће ефикасности и ефикасности.

³ Littleova (1990) идентификује четири типа колегијалних односа унутар школе: летимично читање и приповедање, помоћ и испомоћ и заједнички рад, размена. Прва три облика, по њеном мишљењу, нису тако делотворна као четврти облик. Примери заједничког рада укључују тимску наставу, менторство, акцијска истраживања, узајамне инструкције и планирање. Ови облици црпе снагу из стварања веће међузависности, колективног ангажмана, заједничке одговорности, критике и ревизије урађеног (Stoll и Fink, 2000).

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се испита: (а) однос организационе климе у целини и задовољства наставника послом који обављају; (б) да ли постоји повезаност појединачних индикатора организационе климе у школи и задовољства наставника послом који обављају, као и који је од испитиваних индикатора организационе климе у највећем степену повезан са задовољством наставника послом.

Под појмом организациона клима у школи подразумевамо начин на који наставници као појединци виде и осећају организацију у којој раде. У нашем истраживању она је одређена скором на скали организационе климе у школи и посебних индикатора. Дакле, организациону климу испитивали смо преко низа индикатора који су се у поменутих емпиријским истраживањима показали као детерминанте понашања појединаца у организацији⁴: процена организационе климе у школи у целини (перцепција целокупних међуљудских односа, односно глобална процена организационе климе у школи од стране наставника); постојање конфликта унутар школе и постојање подгрупа унутар наставног колектива које нису међусобно у добрим односима; сарадња унутар школе (кооперативност ученика, наставника, стручне службе, директора школе, школског одбора и савета родитеља; активност у којој равноправни учесници уједињено делују ради остваривања заједничког циља); начин одлучивања унутар школе (разматрали смо да ли унутар школе постоје договорени механизми и процедуре одлучивања, који све актери учествују и у којој мери); стил руковођења директора школе; мрежа комуникација унутар школе (проходност вертикалних и хоризонталних комуникацијских канала међу запосленима, као и доступност и потпуност информација свим запосленима).

Под појмом задовољство послом подразумевамо опште осећање према послу узимајући у обзир повољне и неповољне аспекте посла, односно афективни одговор индивидуе који је резултат искуства на послу. Задовољство послом наставника мерено је преко индикатора: интересантност посла који обављају, процене учесталости разочарања које доживљавају на послу, процене да ли посао обављају квалитетно и на време, љубав према послу, степен учесталости непријатности и пријатности које доживљавају на послу, доживљај дужине трајања и лакоћа обављања посла.

Узорак истраживања. Узорком је било обухваћено 128 наставника предметне наставе из четири основне школе у Београду.

Метода и инструменти истраживања. Истраживање је извршено применом дескриптивне, неексперименталне научноистраживачке методе

⁴ Наведени индикатори се прожимају али појединачно немају исто значење. Резултат су упознавања са ставовима различитих аутора који су се бавили овим проблемом.

попречног пресека. У складу с методом истраживања, коришћена су два инструмента, посебно конструисане скале процене (скала процене индикатора организационе климе школе и скала процене задовољства послом). Приликом статистичке обраде података користили смо технике: рачунање Кромбаховог алфа-коэффициента за процену поузданости скала, анализу главних компонената, рачунање аритметичких средина и стандардних девијација (за све ставке на обе скале, као и за укупне скорове на скалама) и рачунање процената одговора.

Приказаћемо део резултата спроведеног истраживања који се односи на задовољство наставника послом и њихове процене организационе климе у школи у целини, постојање конфликта унутар школе, постојање подгрупа унутар наставног колектива и остварену сарадњу унутар школе између различитих актера образовно-васпитног рада.

Резултати истраживања

Мишљења наставника о укупним односима међу колегама су подељена. Посматрајући процентуално, 41,41 одсто испитаних наставника сматра да односи међу колегама унутар школе нису лоши, али да постоје ствари које треба побољшати. Надаље, с једне стране, 25 одсто испитаника сматра да су односи међу колегама унутар школе прилично добри. С друге стране, 22,66 одсто испитаника сматра да су односи прилично лоши, 6,25 одсто испитаних наставника оцењује односе унутар школе као веома лоше. Најмањи број испитаних наставника (4,69%) оцењује односе као веома добре. Добијени подаци недвосмислено отварају простор за предузимање корака у правцу побољшања укупних односа унутар школе.

Надаље, на питање *како се најчешће осећате у школи*, охрабрује податак да је највећи број испитаника (45,31%) одговорио да се осећа пријатно. С друге стране, 20,31 одсто испитаника одговорио је да се осећа непријатно и 19,53 одсто се определило за одговор *ни пријатно ни непријатно*. Најмањи проценат (14,84%) испитаника се у школи осећа веома пријатно. То како се наставници најчешће осећају у школи у којој су запослени је у највећој интеркорелацији са њиховим мишљењем о томе какви су међусобни односи између наставника унутар школе (.768) и са перцепцијом учесталости конфликта између њих лично и њихових колега (.752). Оно што изненађује јесте податак да је одговор испитаних наставника на поменуто питање у најмањој интеркорелацији са постојањем подвојености колектива, односно постојањем одређених подгрупа наставника које нису међусобно у добрим односима (.371) коју препознаје чак 72 одсто испитаника.

Мислимо да наставници који се изјашњавају да се у школи осећају пријатно и поред тога што препознају подвојеност колектива лично не уче-

ствују у поларизованим групама колектива. Један од могућих разлога јесте да се појава подвојености колектива доживљава као нормалан, уобичајен део укупне атмосфере унутар радног колектива. Дакле, доживљавање појаве постојања подгрупа унутар колектива које нису међусобно у добрим односима као социјално прихватљиве и недовољна сензитивизација за појаву конфликтних ситуација, може се довести у везу са чињеницом да клима која влада унутар нашег друштва јесте клима у којој су социјалне поларизације око кључних друштвених питања уобичајене. Други могући разлог јесте да се наставници који се изјашњавају да се у школи осећају пријатно и поред чињенице да постоје подгрупе наставника које нису међусобно у добрим односима осећају пријатно унутар подгрупа, поткултура којима припадају јер су унутар њих ангажовани, прихваћени и сл.

Упоређујући добијене резултате у вези с учесталешћу конфликтних ситуација између различитих актера образовно-васпитног процеса, по мишљењу наставника, можемо закључити да најређе до конфликта долази између самих испитаника и њихових колега. Наиме, највећи проценат испитаних наставника (80,47%) изјаснио се да понекад улази у конфликтне ситуације са својим колегама, 17,97 одсто никада и 1,56 одсто наставника често. Ниједан испитани наставник није дао одговор да свакодневно улази у конфликтне ситуације са својим колегама.

Када је реч о учесталости конфликтних ситуација између стручних сарадника и испитаних наставника, највећи број испитаних наставника (82,03%) сматра да понекад долази до конфликтних ситуација са стручном службом школе. Мањи, али незанемарљив проценат (8,59%) наставника се изјаснио да до конфликта долази често; 7,81 одсто наставника је дало одговор да никада не долази до конфликта, док 1,56 одсто процењује да до конфликта долази свакодневно. Очекивали смо да ће овај проценат бити мањи у односу на проценат учесталости конфликтних ситуација између самих наставника, због природе посла стручне службе школе, као и чињенице да стручни сарадници школе током својих студија стичу знања и вештине конструктивног решавања сукоба, па су и ситуације које могу довести до ескалације конфликта знатно мање. Могући узроци добијених резултата, по нашем мишљењу, јесте преуско и често нетачно разумевање њихове сарадње. Наиме, пракса показује да се инструктивни рад најчешће схвата као пружање готових савета и инструкција, уз обавезност примене за оног ко савет добија (Хебиб, Радуловић, 2000, 332).

Важно је истаћи да постојање конфликтних ситуација унутар наставног колектива високо корелира (на нивоу .663) с општим задовољством наставника послом, чиме је потврђена постављена хипотеза да је опште задовољство послом мање код наставника који процењују постојање већег

броја конфликтних ситуација и постојање подгрупа унутар наставног колектива.

Наглашавамо да конфликте можемо посматрати, условно речено, и као потенцијалне изворе промена, развоја, стимулације, ревитализације снага и потенцијала које имају запослени у школи. Можемо чак рећи да је њихово постојање неизбежно и у колективима са демократском атмосфером, јер се подразумева постојање, изражавање и уважавање различитости мишљења и ставова чланова колектива. Да ли ће конфликтна ситуација бити позитивна, конструктивна појава или не, зависи од тога како је разрешимо. У школама чије организационе климе карактеришу учестали конфликти који не воде конструктивним решењима, не постоје или се ретко успостављају сараднички односи а тиме и смањује задовољство наставника послом који обављају (Amold, 1995).

И поред тога што је пожељно да сваки члан колектива поседује знања и вештине конструктивног решавања сукоба, сматрамо да је делом то одговорност и директора школе. Ту пре свега мислимо да је одговорност директора да идентификује и ближе упозна актере конфликта, да упозна проблем који је настао, околности у којима је настао, сукобљене тенденције, акције и да их усмерава ка конструктивним исходима. У том контексту, занимало нас је колико често наставници препознају да долазе у конфликтну ситуацију с директором школе, као и процена наставника о томе колико је директор успешан медијатор у решавању конфликта унутар школе.

Резултати нашег истраживања показују да 64,84 одсто наставника сматра да ретко када долази до конфликтних ситуација с директором школе, али, с друге стране, немали проценат наставника (25,78%) даје одговор да често до тога долази. Надаље, 7,81 одсто наставника никада не долази до конфликтних ситуација с директором и мали број испитаних наставника (1,56%) каже да је то свакодневна појава унутар школе у којој ради. С друге стране, свега 22,7 одсто испитаних наставника сматра директора школе успешним медијатором у решавању конфликта унутар школе.

На предлог да опишу какви су односи унутар школе, добијена је дистрибуција одговора према којој готово половина испитаних наставника (42,19%) сматра да се чланови колектива слажу различито у зависности од ситуације. Процент (30,47%) испитаних наставника који сматра да се чланови колектива углавном добро слажу и међусобно разумеју готово је двоструко већи од броја наставника који сматра да се они углавном лоше слажу и међусобно не разумеју (18,75%). Мали проценат испитаних наставника (4,69%) сматра да се веома добро слажу и међусобно разумеју. Најмањи број испитаних наставника (3,91%) сматра да се чланови колектива веома лоше слажу и међусобно не разумеју.

У односу на претходне резултате о односима унутар колектива школа у којима је спроведено истраживање, посебно у вези с подацима о успостављеној сарадњи између наставника и њихових колега, подаци о томе шта наставници очекују од својих колега када се суоче с проблемом помало изненађују. Наиме, готово половина испитаних наставника (48,44%) изјашњава се да није сигурна шта може да очекује, 36,72 одсто наставника очекује подршку и помоћ, док 14,84 одсто у проблематичним ситуацијама не очекује никакву подршку и помоћ од својих колега. Наведени подаци су забрињавајући имајући у виду да многи задаци наставника зависе од њихове спремности да се обрате другим сарадницима (тимска настава, школски пројекти, менторство, акциона истраживања, узајамне инструкције, планирање и сл.) и да рад унутар школе отвара простор за формирање различитих тимова.

Следећи испитиван индикатор организационе климе јесте успостављена сарадња између различитих актера образовно-васпитног рада школе. Наставници најбоље процењују сарадњу коју остварују с ученицима (АС = 3.87). Процењујући учесталост конфликтних ситуација у школи, најмање конфликта, по мишљењу испитаних наставника, има између самог испитаника и његових колега (АС = 3.83) и између наставника и стручне службе (АС = 3.52). У целини гледано, овај индикатор климе је доста добро процењен, односно испитани наставници не процењују да су конфликтне ситуације учестале унутар колектива.

Резултати истраживања показују да највећи број испитиваних наставника (38,28 %) процењује да је сарадња наставничког већа и школског одбора добра, 31,25 одсто наставника је процењује као осредњу, 19,53 одсто сматра да је лоша, само 9,38 одсто да је веома добра. Сарадња наставничког већа и савета родитеља, као саветодавног органа школе, процењена је у највећем проценту (41,41%) као добра, а у нешто мањем проценту као осредња (37,50%). Мањи проценат испитаних наставника (14,06%) сматра да је она лоша, 6,25 одсто да је веома добра и само 0,76 одсто да је веома лоша.

Интересантно је да се добијени резултати истраживања сарадње наставничког већа и школског одбора и сарадње наставничког већа и савета родитеља веома мало разликују. Сматрамо да је један од могућих узрока управо позиција (дистанца) ова два тела у односу на наставнике. Наиме, наставничко веће и савет родитеља функционишу као два независна тела која имају свој програм рада и са којима наставници не успостављају директну сарадњу (нпр. заседање ових тела се одвија неколико пута у току школске године на посебним седницама, а како немају своје представнике у савету родитеља, наставници могу упознати његов рад једино преко извештаја са седница и сл.).

Треба имати у виду да су школски одбор и савет родитеља тела која својим одлукама могу битно утицати на кључне сегменте школског живота, па тако и на степен задовољства наставника послом. Уколико су њихове одлуке у складу с одлукама наставничког већа, то се опажа као добра сарадња између ових тела, и обрнуто. Незадовољство сарадњом које су исказали неки наставници може се објаснити њиховим високим очекивањима да школски одбор, као орган управљања, може да реши неки школски проблем и онда када то реално није у његовој моћи.

Надаље, више од половине (66,41%) испитаних наставника процењује сарадњу са ученицима као добру, 21,88 одсто као осредњу, 10,94 одсто као веома добру и само један испитаник процењује да је остварена сарадња лоша. Један од могућих разлога за добру процену сарадње је и чињеница да се у образовању будућих наставника највише пажње посвећује односу наставника и ученика, док су односи с осталим актерима образовно-васпитног рада готово занемарени. Поменути резултат охрабрује имајући у виду да остварена успешна сарадња ученика и наставника позитивно делује на академско и интерперсонално понашање, ставове према школи и мотивацију ученика (истраживања Backman & Secord, 1969; Bar-Tal & Saxe, 1981; Deutch & Hornstein, 1970; Good & Brophy, 1991, Withall & Lewis, 1964, према Крњајић, 2002).

Важно је поменути да и поред тога што је сарадња између наставника и ученика боље процењена у односу на сарадњу с другим учесницима образовно-васпитног процеса, она је у најмањој интеркорелацији са добијеним подацима о томе како се наставници осећају у школи (.446). Дакле, иако наставници највише радног времена утроше у непосредном раду с ученицима, квалитет остварене сарадње с њима најмање утиче на то како се они осећају у школи у којој су запослени. Добијени податак нас наводи на размишљање о томе да ли су испитаници приликом давања одговора били довољно искрени. Сматрамо да је могуће да су препознали појачану сопствену одговорност за успостављање сарадничких односа с ученицима. Такође, мислимо да би било занимљиво упоредити податке процене ученика о оствареној сарадњи с наставницима.

Резултати указују да постоји већа интеркорелација добијених података о томе како се наставници осећају у школи и њихове процене сарадње са стручном службом школе (.585) у односу на то како се они осећају у школи и њихове процене сарадње с ученицима. Наиме, 45,31 одсто испитаних наставника процењује ову сарадњу као добру, 28,91 одсто као осредњу, 11,72 одсто као лошу, 10,94 одсто као веома добру и 3,12 одсто као веома лошу. Подаци још једном указују на важност успостављања сарадничких односа стручне службе школе и наставника и отварају питање садржаја, метода и облика рада који им се нуде образовањем.

Задовољство оствареном сарадњом високо корелира (на нивоу .688) са општим задовољством послом. Посматрајући редослед коефицијената корелације индикатора организационе климе у школи с обзиром на њихову величину, индикатор који је у највећем степену повезан са задовољством послом је мрежа комуникације (.715), потом следе: сарадња унутар школе (.688), учесталост конфликтних ситуација (.663). Потребно је нагласити да су поменути индикатори међусобно веома повезани (интеркорелација на нивоу .750). Уочљиво је постојање веће међусобне повезаности дефинисаних ставки које припадају различитим индикаторима организационе климе.

Поменути резултати показују да наставници организациону климу опажају као сложен али јединствен ентитет. Посматрајући школу као систем, сачињен из скупа делова обједињених везама између њих самих и њихових својстава, лако је закључити да елементи система не функционишу изоловано један од другог, већ су у узајамној повезаности, при којој се својства елемената одређују и понашањем и функцијом осталих елемената система. У том контексту, наставници унутар колектива су више него збир појединаца. Они формирају социјални систем који у себи садржи више подсистема (формалну и неформалну организацију) који утичу на то како ће систем функционисати и како ће се појединци међусобно повезивати. Такође, добијена висока интеркорелација, отвара питање да ли се задовољство једним преноси на друге индикаторе организационе климе.

Закључна разматрања

Резултати истраживања указују на високу повезаност између задовољства наставника послом и њихове процене организационе климе у школи. Поменути резултат је у сагласности са резултатима великог броја истраживања (Arnold et al. 1995, Anseel, Lievens, 2007) који показују да односи на раду представљају један од најважнијих фактора задовољства послом, поред зараде, бенефиција и самог садржаја посла запослених.

Код испитаних наставника, у целини гледано, постоји осредње задовољство послом. Задовољство послом је веће код наставника који позитивније оцењују општу климу у школи и успостављену сарадњу између различитих актера образовно-васпитног рада, а мање је код наставника који процењују постојање клике и већег броја конфликта унутар наставног колектива.

На основу добијених резултата о високој међусобној повезаности свих ставки скале за процену индикатора организационе климе, можемо закључити да наставници организациону климу у школи опажају као сложен али јединствен ентитет. Степен утицаја неког фактора на задовољство послом зависи од ситуације у којој се индивидуа налази и међусобног односа оста-

лих фактора с којима се заједно јавља. При томе многи од њих у одређеним ситуацијама могу имати кључни значај, а у другим околностима њихово деловање је маргиналног карактера.

Надаље, истраживањем се отвара и питање да ли је позитивна оцена организационе климе у школи узрок (један од узрока) општег задовољства наставника послом, или само задовољство послом утиче на начин перцепције организационе климе. Сматрамо да постоји двосмерна веза, у којој повољна организациона клима у школи утиче на веће задовољство послом, и задовољство послом наставника, проузроковано неким другим факторима, утиче на начин на који се он понаша у међуљудским односима на свом радном месту.

На основу резултата истраживања о оствареној сарадњи између различитих актера образовно-васпитног процеса, можемо, између осталог, закључити да је искуство наставника и претходно образовање недовољно за успешно функционисање у области интерперсоналних односа. Мислимо да је на факултетима припрема предметних наставника за рад у школи неуједначена и недовољна. Због тога сматрамо да су неопходне промене у концепцији програма образовања будућих наставника. Неопходно је концепирати садржаје, али и адекватне методе и облике рада који би их током студија оснажили за разумевање комплексности професије наставник (уознавање послова и улога наставника и компетенција које су потребне наставнику да би их остваривао, спремност за њихово континуирано развијање, инклинације ка учествовању у тимском раду у школском колективу, комуникацијске вештине, вештине ненасилног решавања сукоба и сл.). Такође, потребно је обезбедити адекватну понуду програма стручног усавршавања који би наставнике оспособили и ојачали за успешно решавање различитих проблема у поменутиим областима.

Литература

- Arnold, J. at all. (1995): *Work psychology*, London: Pitman publishing
- Anseel, F., Lievens, F. (2007): The Long-Term Impact of Feedback Environment on Job Satisfaction: A Field Study in a Belgian Context, *Applied Psychology: An International Review*, 56 (2), 254-266.
- Бојановић, Р. (1998): *Психологија међуљудских односа*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Van Dam K. at all. (2008): Daily Work Contents and Resistance to Organisational Change: The Role of Leader-Member Exchange, Development Climate, and Change Process Characteristics, *Applied Psychology: An International Review*, 57 (2) 313-334.
- Звонаревић, М. (1978): *Социјална психологија*, Загреб: Школска књига.
- Јањићијевић, Н., Петковић, Г. (1995): Организациона клима - узрок или последица успешности предузећа?, *Пословна политика*, септембар, 38-43.

Међуљудски односи у школи и задовољство наставника послом

- Krech, D. at all. (1978): *Појединац и друштво*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Stoll L., Fink D. (2000): *Мијењајмо наше школе*, Загреб: Едука.
- Хавелка, Н. (2005): *Увод у психологију међуљудских односа у образовању*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Хебиб, Е., Радуловић, Ј. (2000): Могућности остваривања сарадње наставника и стручних сарадника, *Настава и васпитање*, бр. 3, 326-338.

Подаци о аутору:

Исидора Кораћ, педагог

саветник у сектору за предшколско и основно образовање у Министарству просвете Републике Србије, Немаљина 22-26, Београд

E-mail: isidora.korac@mp.gov.rs

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

Милосав Петровић
Министарство просвете Републике Србије
Одељење у Нишу

UDK 37.01 Толстој А. Н.

ID 181669388

Стручни чланак

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 30. VIII 2010.

ИДЕЈЕ О СЛОБодној ШКОЛИ И ВАСПИТАЊУ У ДЕЛИМА ЛАВА НИКОЛАЈЕВИЧА ТОЛСТОЈА

Неколико јубилеја великог руског књижевника и педагошког практичара
Апстракт Лав Николајевича Толстоја (180 година од његовог рођења, 150 година од оснивања школе у Јасној Пољани и 100 година од његове смрти) повод је да се целовитије проуче педагошке идеје једног од најпознатијих писаца којег је Русија икада имала. У овом истраживачком раду приказане су идеје о слободној школи и васпитању Толстоја као представника и заступника индивидуалне педагогије, који се својом школом у Јасној пољани борио против сваког насиља над дететом још пре једног и по века, у време бирократизованог васпитно-образовног система у царској Русији. Уједно, то је била и реакција на стару Хербартову школу Немачке и других западних земаља, коју су карактерисали формализам, шаблонизам, претерана строгост и интелектуализам. Критикујући западноевропску школу тога времена, у којој су деца лишена радости и слободе у учењу и сопственом развоју, школе која је спутавала не само њихов слободан развој, већ и застрашивала и пасивизирала ученике, Толстој је (теоријски и практично) показао изражену флексибилност у приступу учењу и напредовању деце. По њему и другим заступницима индивидуалне педагогије, основни задатак васпитања је да се створе повољни услови у којима ће дете моћи да се развија у складу са својом природом. Но, у томе је било и претеривања, јер је таква школа лишена било какве стандардизације и нормирања циљева, задатака и садржаја рада, чиме се отишло у другу крајност.

Кључне речи: Лав Н. Толстој, слободно васпитање, саморазвој, индивидуална педагогија, Школа у Јасној пољани.

IDEAS ON FREE SCHOOL AND EDUCATION IN WORKS BY LEV NIKOLAEVICH TOLSTOY

Several anniversaries of the great Russian novelist and educational reformer and practitioner (180 years since his birth, 150 years since the establishment of his school in Yasnaya Polyana) are the occasion for a more in-depth study of the educational ideas of one of the greatest writers Russia has ever had. This paper presents the ideas on free school and democratic education by Tolstoy, a representative and advocate of individual pedagogy who used the school in Yasnaya Polyana to fight against any form of violence against children one and a half centuries ago, the time of byocratic education system in tsaristic Russia. At the same time it was a response to old Herbert's school in Germany and other European countries, characterized by formalism, adherence to fixed patterns, excessive strictness and intellectualism. Criticizing West-European school of the time, where children lacked joy and freedom in learning and personal development, the school which limited free development, intimidated and passiv-

Идеје о слободној школи и васпитању у делима Лава Николајевича Толстоја

ized the students, Tolstoy showed theoretically and practically pronounced flexibility in his approach to learning and child development. According to him and other proponents of social pedagogy, the basic task of education is to provide optimal conditions in which the child can develop in accordance to their nature. Yet, there were some exaggerations too i.e. the school lacked any form of standardization and normative aspects regarding the aims, tasks and teaching contents, and went to the opposite extreme.

Keywords: Lev Nikolaevich Tolstoy, free education, self-development, social pedagogy, Yasnaya Polyana School.

ИДЕИ О СВОБОДНОЙ ШКОЛЕ И ВОСПИТАНИИ В ТРУДАХ ЛЬВА НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО

Резюме *Несколько юбилеев великого русского писателя и педагога Льва Николаевича Толстого (180 лет со дня рождения, 150 лет от начала работы начальной школы в Ясной Поляне и 100 лет со дня его смерти) дали повод для более целостного изучения педагогических взглядов одного из величайших русских писателей. В данной исследовательской работе приводятся идеи о свободной школе и воспитании Толстого как представителя и сторонника индивидуальной педагогики, который своей школой в Ясной Поляне боролся против любого насилия в школе еще полтора столетия тому назад, во время существования бюрократической воспитательно-образовательной системы в императорской России. Вместе с тем, это была реакция на старую школу Гербарта в Германии и в других западно-европейских странах, для которой были характерны формализм, шаблонизм, лишняя строгость и интеллектуализм. Критикуя западно-европейскую школу того времени, в которой детей лишали радости и свободы обучения и развития, школу, которая навязывала страх и пассивность, Толстой теоретически и на практике проявляет флексибельность в подходе к учению и воспитанию детей. Согласно его учению и мнению других сторонников индивидуальной педагогики, основная задача воспитания заключается в создании хороших условий для индивидуального развития ребенка в согласии с его природой. Факт, что эта школа была лишена любой стандартизации и спецификации целей, задач и содержаний обучения, открывает ее отрицательные стороны.*

Ключевые слова: Лев Николаевич Толстой, свободное воспитание, саморазвитие, индивидуальная педагогика, Школа в Ясной Поляне.

Увод

У току свог развоја кроз неколико миленијума, школа је прошла дуг и трновит пут, крећући се између две крајности. По једној од њих, *дете* је требало да се покори наметнутој дисциплини и да савесно и одговорно испуњава све оно што школа и друштво од њега траже, а по другој – да буде слободно и самоиницијативно у процесу учења, да с вољом ради оно што воли и да се у школи осећа пријатније него у породици. Крајем 19. и почетком 20. века јавили су се многи педагошки правци и покрети који су имали утицаја на васпитну праксу у земљама западне Европе и читавог света, те су се њихове рефлексije осећале и код нас.

Заступници идеје о слободном васпитању и слободи детета у том процесу залагали су се за стварање услова и обликовање школске средине тако да дете постигне максималну концентрацију и успешно извршава задатке које је себи наметнуло а да при том осећа сопствено задовољство. Најпознатији заговорници таквих схватања су: *Жан-Жак Русо* (1712–1778), *Лав Н. Толстој* (1828–1910), *Елен Кеј* (1849–1926), *Марија Монтесори* (1870–1952), *Александар С. Нил* (1883–1973) и други.

„Слободно васпитање“ као педагошки правац јавља се крајем 19. и почетком 20. века. Настао је као реакција на стару Хербартову школу, коју су карактерисали формализам, шаблонизам, интелектуализам и друге негативне појаве. Овај правац има раније корене у педагошким идејама Мишела Монтења, као и у натуралистичкој педагогији Жан-Жака Русоа. Русо се сматра и зачетником овог правца.

Још у 18. веку, велики француски филозоф и педагог Жан-Жак Русо у свом главном делу *Емил или о васпитању* разрадио је своје педагошке идеје, борећи се против феудалног васпитања и схоластичке школе која је спутавала слободан развој детета. Био је изразити заступник идеја слободе, демократије и хуманизма које су представљале полазишта у грађењу његове педагошке теорије. На тој основи касније ће се развити многе варијанте *индивидуалне педагогије*: теорија слободног васпитања, педологија, индивидуалистичка, персоналистичка и прогресивистичка педагогија и др. Као оснивач *педагошког натурализма*, Русо је истакао принцип природности као опште начело васпитања и образовања. Основни задатак васпитања, по Русоу, јесте формирање самосталног човека који ће моћи да се снађе у свим животним ситуацијама, а слобода и срећа су крајњи циљ васпитања сваког људског бића.

Русо се посебно задржава на лику васпитача (учитеља), сматрајући да он не треба да подучава дете, већ да ствара услове у којима ће оно само радити. Васпитач, дакле, треба да допусти детету да се оно образује кроз сопствено искуство, због чега је нужно ненаметљиво и вешто педагошко вођење. Он треба да уочи индивидуалне склоности и способности детета и да му омогући слободан развој природних снага према темпу који му одговара. Само дете мора да буде окружено љубављу и поштовањем васпитача, што доприноси обостраној љубави. Знање које дете стиче треба да буде последица његовог опажања, експериментисања и закључивања. Због тога Русо поставља захтеве који су и данас актуелни: подстицање и развијање активности ученика, његове радозналости и критичности, а све ради његовог осамостаљивања и развијања природних способности.

Овакве и многе друге идеје, и поред извесног застрањивања, значајно су утицале на даљи развој педагошке мисли у правцу демократизације образовања.

Настанак и карактеристике индивидуалне педагогије

Индивидуална педагогија се као правац јавља крајем 19. века у Немачкој, али је имала утицај на васпитну праксу и у другим земљама Европе и читавог света на почетку прошлога века. Она је била својеврсни протест против социјалне педагогије, хербартизма и претераног нормативизма који су спутавали развој детета као индивидуе. Свима је познато да се деца разликују по својој природи, по својим биолошким особеностима, диспозицијама и способностима, због чега је немогуће организовати васпитно-образовни рад по истим критеријумима за све. Инсистирајући на слободном и природном развоју детета, заступници индивидуалне педагогије су били против било какве стандардизације васпитања и нормирања циљева, задатака и садржаја рада. По њима, основни задатак васпитања је да се створе услови да се свака индивидуа развија у складу са својом природом. (То је и највећа вредност овог педагошког правца.)

Прецизне одреднице *индивидуалне педагогије* налазимо у нашим (али и страним) педагошким енциклопедијама, речницима и лексиконима. У загребачком *Енциклопедијском рјечнику педагогије* (1963) индивидуална педагогија је дефинисана као „... један од смерова реформне педагогије... који је заступао став да је циљ одгоја слободан развој индивидуалности – природе детета“. Београдски *Педагошки речник* (1967) њу третира као „... педагошки правац буржоаске педагогије који разматра и решава однос између индивидуе и друштва... у оквиру буржоаског схватања положаја личности у друштву и услова њеног формирања“. У нашој двотомној *Педагошкој енциклопедији* (1989), под индивидуалном педагогијом подразумева се „... педагошки правац по коме је основни циљ васпитања максималан развој индивидуалности сваког појединца“, да би сличну дефиницију др Никола Поткоњак дао и у *Педагошком лексикону* (1996).

У хербартијанској педагогији, која је доминирала у другој половини 19. века, све је било прописано и нормирано за све школе и све ученике, уз доминацију фронталног облика рада и неприкосновеног ауторитета наставника. Појединац је запостављен као индивидуа, чак и жртвован зарад општих интереса државе и нације. У том контексту јавља се индивидуална педагогија као протест, што јој даје педагошки смисао и друштвени легалитет.

Наравно, индивидуална педагогија има и своје психолошко исходиште, јер се у конципирању васпитања на новим основама она све више ослања на развој психологије, посебно дечје и педагошке. У Панићевом *Речнику психологије уметничког стваралаштва* (1998), између осталог, стоји навод да се индивидуална педагогија развијала по принципу индивидуализације која представља „... процес издвајања, појачавања и формирања једне личности и њених индивидуалних склоности и карактеристика, односно њене инди-

видуалности“: Дакле, индивидуална педагогија поклања пажњу појединцу и његовом развоју, јер је свако рођен са својим карактеристикама и специфичностима, као и могућностима развоја. Слично стоји и у *Педагошкој енциклопедији* (1989) у којој се, поред осталог, наводи да „... појединац није рођен да усваја затечена културна добра и да се уклапа у заједницу, већ да индивидуално развијен сам ствара нове културне вредности“.

Лав Н. Толстој као представник и заступник индивидуалне педагогије

Великан светске књижевности и руски генијални мислилац, без обзира на племићко порекло, својим укупним литерарним и педагошким делом био је окренут свом народу и тешким условима грубе експлоатације. Занесено се бавио питањима побољшања живота својих кметова и лично је радио на самоусавршавању. Посветио се разобличавању тешког друштвеног стања у Русији средином 19. века, залажући се за решавање проблема мирним путем кроз просветитељски и васпитни рад. Утопистички се бавио моралним проблемима човекове личности и укупног друштвеног живота.

Толстој важи за најзначајнијег представника и заговорника слободног васпитања, самим тим и једног од покретача индивидуалне педагогије у Русији. Вративши се из Кримског рата, у коме је учествовао као официр, повукао се на своје имање у Јасној пољани, где је живео и стварао до своје 82. године. Ту је написао своје аутобиографске приповетке: *Детињство*, *Дечаство* и *Младост*, роман *Рат и мир* који представља епопеју отаџбинског рата 1812. године, два друга романа: *Ана Карењина* и *Васкрсење*, збирку *Севастопољске приче* и друга по обиму мања књижевна дела. Укупним литерарним стваралаштвом Толстој је достигао врх књижевности руског реализма 19. века и извршио огроман утицај на даље ствараоце у Русији и читавом свету.

У родној Јасној пољани Толстој започиње богату педагошку активност. Ту отвара школу за сељачку децу (1859), покреће часопис *Јасна пољана* (1861) и пише своје најпознатије педагошко дело *Школа у Јасној пољани*. У њима износи основне педагошке идеје, критикујући организацију школа у земљама западне Европе (Немачкој, Енглеској и Француској), чији је систем упознао боравећи неколико година у њима. Отворено је говорио и писао да таква школа не води рачуна о природи детета, да пасивизује, демотивише и застрашује децу како би се њима могло лакше владати. То узнемирава ондашњу руску власт, па се полицијском рацијом 1862. године његова школа затвара. Ипак, она наставља рад седамдесетих година.

У наредних шест година Толстој се бави издавачким педагошким радом. Тада објављује *Азбуку*, *Нову азбуку* и *Руску књигу за читање*, настављајући разраду практичних проблема васпитања. Његова оријентација на

Идеје о слободној школи и васпитању у делима Лава Николајевича Толстоја

погледе и расположења патријархалног сељаштва и рад на образовању деце са села довели су га до позиције “племића који мора да подели са сељацима своје знање, односно образовање које је сам поседовао“.

Уређујући свој, већ поменути, часопис, Толстој је даље разрађивао и образлагао своја педагошка искуства. Позната дела с том тематиком су: *О народном образовању, Васпитање и образовање, Ко кога учи писању...*, *О слободној школи* и др. У њима је критиковао тадашњи ауторитарни систем васпитања и образовања и класну школу која одваја децу од живота. Таква школа спутава слободан развој деце, јер су у њој она лишена радости, слободне игре, покрета и природне дечје радозналости. Насупрот томе, тадашња школа у Русији се сводила на сувопарно учење напамет, строгу послушност деце и „угушивање“ дечје личности. Зато се отворено борио против сваког насиља над дететом, као и против владајућег бирократског васпитања у тадашњем образовном систему.

Прихватајући педагошке ставове и мисли француских педагога Мишела Монтења и Жан-Жака Русоа о слободном васпитању и природности детета, Толстој се оштро декларисао против дресуре деце, формализма у њиховом знању и сувишне педантерије у захтевима. По речима Мате Заниновића (1988), Толстој је својим педагошким радом у школи „... устајао против застарелих метода васпитања и рада у настави, критиковао недостатке тадашње наставе, а уједно предлагао оригинална решења која, по његовом мишљењу, одговарају потребама савременог друштва и живота“.

Школа слободе и слободног васпитања

Основне идеје Толстојевог педагошког учења су *слобода* и *љубав*. Другим речима, задатак васпитања је да развија хармонију коју човек има од рођења. Зато се он бори за растерећење бројних садржаја у педагошком раду с децом, јер преопширност спутава могућност стицања најнужнијих знања и развијање одговарајућих способности. По њему, школа треба да буде педагошка лабораторија, а учитељ мора да испољи максимално стваралаштво у раду с ученицима. (То су захтеви и савремене педагогије, како у свету, тако и код нас.)

У жижи Толстојевог интересовања је дете и његова слобода, слободан и природни развој детета. У почетку, Толстој је негативно схватио васпитање и често га је изједначавао с дресуром. То је образлагао чињеницом да државна школа унапред одређује чему ће поучавати своје ученике и како ће поступати с децом. Тако је његова теорија слободног васпитања довела до одвајања васпитања од образовања, с тумачењем да је васпитање принудно утицање на другог човека и да оно „квари, а не поправља човека“. Ипак, пред крај живота Толстој је напустио овакав став и јасно се одредио:

“Граница коју сам поставио... између васпитања и образовања, вештачка је. Васпитање и образовање су нераздвојни. Није могуће васпитавати, а не предавати знања. Свако знање делује васпитно.“ (Ценић и Петровић, 2005).

По Толстоју, дете је идеално и треба му све подредити. Зато је, на супрот старој школи, отворио своју *Јаснопољанску школу* која представља супротност старој и формалистичкој школи. Тиме је изразио расположења милиона руског сељаштва у доба када се приближавала револуција у Русији. Међутим, он је сељаштво позивао да нађе утеху у религији, а не у борби против спахија. Дакле, снага Толстојевог учења није у његовом позитивном делу, већ у његовој искреној и беспопштедној критици ондашњег друштвеног поретка. Слободно васпитање, за које се истински залагао, пружало је могућност да се изрази протест и очај сељаштва и његово стремљење ка слободи у свим областима живота и рада.

Специфичности школе у Јасној пољани

У конципирању школе Толстој је потценио наставни план, а садржаје програма распоређивао је према потребама и интересима деце. Ишао је толико далеко да је деци давао слободу одлучивања о похађању наставе, чиме се приближио *Слободној школи Самерхила* Александра С. Нила. Његова школа била је бесплатна за четрдесетак ученика и три до пет ученица. Њих су учила четири учитеља, а наставни план и програм се мењао према интересовањима и склоностима ученика. Радило се без распореда часова, пре и после подне, а деца нису доносила књиге и свеске, нити су им давани задаци ван школе. У учионици су седели где ко хоће: на клупама, столовима, на прозору, поду или столицама, а дужина часа је била провизорна.

Сматрајући своју школу лабораторијом, Толстој је знао да заинтересује децу, да их побуди на активност и уведе у рад. Био је против изучавања граматике у школи, јер је она сувопарна и апстрактна, а за савлађивање матерњег језика предлагао је писане саставе, којима је поклањао изузетну пажњу. С ученицима је шетао после предавања, причајући им разне приче које су их инспирисале за писане саставе. Тиме је остваривао пријатељски и искрен однос с ученицима, међусобно поштовање личности и истинску љубав коју је неговао према деци. Успехе које је постигао у свом педагошком раду објашњавао је тиме што је увек полазио од дечјег искуства и што је његова школа у Јасној пољани истински била повезана са животом. С правом је тврдио да васпитач најбоље васпитава личним примером, што потврђује снагу његове личности и начин дечје идентификације с њим.

Значај лика васпитача у раду с децом посебно је истицао у свим својим педагошким радовима. Писао је надахнуто о учитељу, његовим особинама, улози и потреби за сталним усавршавањем у свом позиву. „Учитељ треба да

Идеје о слободној школи и васпитању у делима Лава Николајевича Толстоја

се стално усавршава у позиву који обавља, мора да продубљује и проширује своја знања. Он мора добро да познаје децу, њихове особине, као и индивидуалне могућности и способности сваког ученика... Према ученицима треба да се односи као према мисаоним бићима и, пре свега, мора поштовати личност детета..." *Савршен учитељ*, говорио је Толстој, *јесте онај учитељ који има љубави према послу и према ученицима.*"

У својој школи Толстој је избацио сваку врсту принуде и телесне казне, јер је сматрао да казна може само негативно да утиче на дете. "Уверио сам се", каже Толстој, „да су тајне душе скривене од нас и да на њих може утицати живот, а не моралне поуке и казне.“ (Јанковић, 1946).

Толстој је дао и већи број вредних мисли из области *методике* васпитно-образовног рада. С правом је заступао став да све оно што се даје ученицима треба да им буде блиско и да се може лако памтити. Зато је у својим књигама за децу настојао да им градиво из свих области пружи на приступачан начин, да га прилагоди децем узрасту и начину њиховог мишљења. Истицао је потребу за самосталном активношћу ученика, саморадном и стваралаштвом. Ови и други ставови потврђују Толстојево солидно познавање психологије детета, без обзира што она није била довољно развијена у 19. веку.

Уместо закључка

Специфичности Толстојеве школе у Јасној пољани показују да је она била супротност формалистичкој „старој“ школи, коју је он жестоко критиковао. Њене позитивне стране: индивидуално поступање са децом, љубав и поштовање према њима, упознавање деце и развијање њихове личности, веза школе са животом уз пружање знања која ће деци бити потребна за живот, развијање самоиницијативе и деце радозналости и сл., биле су „педагошки искорак“ у односу на строгу и до краја уређену школу. Јасно је, међутим, да његова теорија није била одржива на дужи рок, што је он признао у каснијој фази свог педагошког рада. И сам је увидео да овакву школу могу да организују и воде само велики педагошки мајстори, какав он уистину није био. А оно што јесте и што је непобитна чињеница – Толстој је био не само велики руски (и светски) књижевник, већ и педагошки ентузијаста коме нема равна.

Критикујући ауторитарни систем васпитања и образовања, он се оштро супротставио против школе догми и насиља, коју треба да замени школа радости и слободе ученика. Иако има извесних недоследности у његовом педагошком систему и укључивања религије у васпитни процес, као и других противуречности, Толстојева школа је била инспиративна за нове и савременије педагошке концепције почетком 20. века, који ће шве-

дска учитељица, књижевница, социјални и педагошки реформатор *Елен Кеј* (1849–1926) прогласити “веком детета“. Другим речима, одрасли ће коначно разумети дечји дух у 20. веку, а дечја безазленост биће сачувана и за одрасле.

Нажалост, Толстојева школа у Јасној пољани није се дуго одржала, јер је њен творац и сам увиђао да овакву школу могу да организују и воде само изузетни педагошки мајстори и изврсни методичари. Зато је школа критикована и оспоравана, да би је руске власти декретом забраниле двадесет година после његове смрти. И поред тога, Толстојеве педагошке идеје о слободном васпитању деце биле су изазов за трагање бројних педагошких теоретичара о савременијем концепту васпитно-образовног рада с децом и младима (Елен Кеј, Марија Монтесори, Рудолф Штајнер, Александар С. Нил и др.). То је један од разлога што се и ми, у овим јубиларним годинама, укључујемо у велики тим прометејских путовођа за будућност по мери детета и хуманији систем образовања у нас.

Литература

- Жлебник, Ј. (1955). *Опћа повијест педагогије*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Заниновић, М. (1988). *Опћа повијест педагогије*, Загреб: Школска књига.
- Јанковић, Б. М. (1946). *Педагошке идеје Лава Толстоја*, Београд: Просвета.
- Лекић, Ђ. (2000). *Педагошки правци и покрети у историји васпитања и образовања*, Београд.
- Петровић, М. (2010). *Векови предшколства*, Ниш: МБ „Графика“.
- Поткоњак, Н. (ред.) (1989). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Теодосић, Р. (ред.) (1967). *Педагошки речник 1 и 2*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Франковић, Д. (ред.) (1963). *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб: Матица хрватска.
- Ценић, С. – Петровић, Ј. (2005). *Васпитање кроз историјске епохе*, Врање: Учитељски факултет – Београд: Едука.

Подаци о аутору:

*Милосав Петровић, специјалиста педагошких наука,
Министарство просвете Републике Србије, Одељење у Нишу.*

ПРИКАЗИ

Јелена Максимовић¹
Филозофски факултет
Ниш

UDK 373.2(497.11)(049.32)

ID 181669644

Приказ дела
НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 1. XII 2010.

ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМИ У СРБИЈИ

Емина Копас-Вукашиновић, *Предшколски програми у Србији*,
Педагошки факултет, Јагодина, 2010. година, стр. 168.

У издању Педагошког факултета у Јагодини објављена је монографија *Предшколски програми у Србији* аутора проф. др Емине Копас-Вукашиновић. Књигу су рецензирали проф. др Првослав Јанковић са Педагошког факултета у Сомбору, проф. др Бранко Јовановић са Педагошког факултета у Јагодини и проф. др Јасмина Клеменовић са Филозофског факултета у Новом Саду. Књига је плод ауторовог вишегодишњег бављења истраживањем предшколских програма у Србији. Намењена је, пре свега, студентима наставничких, учитељских и педагошких факултета, педагозима, истраживачима, будућим учитељима и васпитачима, родитељима и свима онима којима је неопходно знање и стручно усавршавање.

Кроз историју нашег предшколства, које има традицију дужу од 150 година, васпитно-образовни рад је био регулисан програмима у којима су се огледале владајуће педагошке идеје тога времена, ставови и односи према учењу и развоју предшколског детета, односно читава концепција предшколског васпитања и образовања. Значај сагледавања развоја програма предшколског васпитања и образовања у Србији огледа се у утврђивању функције ових програма кроз историју, одређивању како је у различитим друштвено-економским условима била постављена теоријска подлога програма и утврђени његови циљеви, задаци, садржаји и активности.

Ауторка наглашава да, као инструменти регулације васпитно-образовне делатности, програми имају и функцију утврђивања заједничких циљева, задатака, садржаја, метода и облика којима ће се институције руководити. С обзиром на то да се студија ослања на историјско истра-

¹ jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

живање, анализу и интерпретацију историјских чињеница, основна метода коришћена у истраживању је управо историјска метода. Извори чињеница подељени су у две основне групе: примарни историјски извори (планови и програми рада, закони, одлуке, разни записници, старе књиге и часописи, законска документа којима се регулише положај предшколског васпитања и образовања, програми васпитно-образовног рада и методичка упутства за њихову реализацију, музејска грађа, расположиви материјали који се односе на предшколско васпитање и образовање, радни листови, играчке, фотографије, дневници рада васпитача), те секундарни историјски извори (енциклопедије, извештаји, чланци у часописима).

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић је извршила систематско прикупљање, хронолошки приказ, критичко преиспитивање и објективну евалуацију података о карактеристикама и развоју програма предшколског васпитања и образовања у Србији. Прикупљену историјску грађу ауторка је представила кроз два начина организације садржаја: хоризонтални (хронолошки) и вертикални (по проблемима). У студији се полази од самог назива програма за предшколско васпитање и образовање, у коме је наведено када је настао и од када до када се примењује, ко га је сачинио и усвојио. У оквиру ових општих констатација, а на основу поменутих примарних и секундарних извора, образложени су друштвено-економски услови за његову примену, као и то ко прописује програм, којим законима се при његовој примени регулише предшколско васпитање и образовање. Такође, сагледавањем историјског контекста (друштвене, политичке прилике, културни утицаји) извршена је анализа карактеристика програма, истицањем задатака, функције и врсте предшколских установа. То је даље довело до одређивања теоријске подлоге програма, односно филозофије васпитања, као и полазних основа и педагошких идеја одређеног периода у историји предшколства. Кроз карактеристике и развој предшколског васпитања и образовања у Србији у одређеним периодима, представљена су и тумачења схватања човека, самим тим и детињства, затим специфичности и циљеви предшколског васпитања и образовања у периоду примене одређеног програма, такође и облици сарадње са школом, као и однос предшколске установе и школе. На основу поменутих елемената, односно карактеристика, ауторка је представила незваничне, полуваничне и званичне предшколске програме у Србији од оснивања првих предшколских установа до 2006. године, када ступају на снагу данас актуелне Опште основе предшколског програма.

Кроз даљу евалуацију програма, урадила је конкретизацију њихових циљева, задатака, садржаја и активности, дала је тумачење улоге игара и играчака у програмима, представила организовање деце у васпитне групе,

образложила је који су аспекти развоја личности дефинисани програмом и на који начин је утврђена функција припреме деце за полазак у школу.

Посебна пажња је посвећена питањима ангажовања родитеља у реализацији програма предшколског васпитања и образовања. Како ауторка истиче, утврђивање карактеристика програма предшколског васпитања и образовања у Србији довело је до припреме и разраде дидактичко-методичких упутстава за њихову реализацију и презентовања примера добре праксе, што је представљало саставни део програма, заједно са препорукама за његову даљу операционализацију, односно индивидуално планирање и програмирање васпитача. У истраживању се тумачи и временска артикулација активности, затим смернице за примену различитих облика и метода васпитно-образовног рада са децом, као и организација простора, средстава и материјала. На крају су анализирани препоруке за евалуацију рада васпитача које су саставни део програма предшколског васпитања и образовања, као битан сегмент процене његових вредности, ваљаности и ефикасности.

Историјским сагледавањем развоја и карактеристика програма предшколског васпитања и образовања у Србији представљене су функције предшколских програма, а затим је истакнуто како је у различитим историјским, друштвено-економским и културним условима била постављена њихова теоријска основа, на који начин су одређени њихови циљеви, задаци, садржаји и структура активности. Повезујући прихваћену педагошку теорију и остварену праксу одређеног времена, ауторка је хронолошки пратила развој педагошке мисли и представила општеприхваћену стратегију друштвене заједнице у области васпитања и образовања деце до поласка у школу.

С обзиром на то да је традиција нашег предшколског васпитања и образовања дуга више од 150 година, у том распону су се дешавале различите промене које су доприносиле различитом концепцијском сагледавању програма, кроз које су се преламали ставови о деци, детињству и предшколском васпитању и образовању. Како др Копас наглашава, у овако дугом периоду дешавала су се лутања, успони и падови у развоју предшколских програма, који су били условљени конкретним приликама у земљи, као и водећим педагошким идејама и филозофијом васпитања одређеног времена. Можда је баш то један од разлога због чега је досадашње сагледавање помених карактеристика и развоја наших предшколских програма, до изласка из штампе ове књиге, рађено само фрагментарно, периодично.

Садржај обухвата шест поглавља, у којима су изложене основне карактеристике развојних етапа, са циљем да омогуће истраживачима, педагозима, васпитачима, наставницима, директорима предшколских установа, руководиоцима секција, асистентима, студентима, свима онима којима је неопходно и корисно сазнање о предшколским програмима.

Прво поглавље је обухватило период од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата, када се предшколство у Кнежевини Србији развијало углавном независно од идеја о предшколству у Војводини. У другом поглављу се разматра период између Првог светског рата и Другог светског рата, када је дошло до стварања јединственог система предшколског васпитања у целој Србији, што је донекле успорило његов развој у Војводини. Треће поглавље односи се на период од 1945. до 1958. године, када се осећа доминантан утицај совјетске педагошке мисли. Четврто поглавље обухвата период од 1959. до 1968. године, када ванпородично васпитање предшколске деце поново доживљава програмско одвајање на територији Србије и Војводине. Следи пето поглавље у којем је представљен период од 1969. до 1995. године, који је обележен покушајима обједињавања србијанског и војвођанског програма. Шесто поглавље је обухватило период од 1996. године до 2006. године, који је одређен *Основама програма предшколског васпитања и образовања* деце узраста од три до седам година.

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић је кроз ове периоде целовито и систематски сагледала проблематику предшколских програма, а одређивање карактеристика и развоја програма вршено је праћењем и поређењем следећих елемената: друштвено-економских услова за примену програма, теоријске подлоге програма, циљева, задатака и функција програма, аспеката развоја личности, тумачења значаја игре и играчака за децу, носилаца реализације програма, дидактичко-методичких упутстава, захтева и могућности за индивидуално планирање и програмирање, временске артикулације активности, облика васпитно-образовног рада, метода васпитно-образовног рада, организације простора, средстава и материјала, те евалуације рада васпитача.

Циљеве и задатке институционалног предшколског васпитања и образовања за сваки период ауторка је анализирао кроз аспекте дечјег развоја који су били актуелни у тим периодима.

Монографија *Предшколски програми у Србији* проф. др Емине Копас-Вукашиновић написана је јасним и веома лепим стилем, што је прилична реткост у савременој педагошкој науци. Тиме је њено веома вредно научно истраживање из области историје српске педагогије, као и предшколске педагогије, попримило још драгоценије размере, те постало отворено подједнако за научне истраживаче и сараднике, за професоре и асистенте универзитета, као и за све оне студенте, васпитаче, наставнике и ученике које ова област интересује из угла практичних школских потреба и намена.

Подаци о аутору:

*мр Јелена Максимовић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,
Департман за педагогију, Е-mail: jmaximovic@filfak.ni.ac.rs*

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

Радови се достављају у Word 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. 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 апстракт дужине 16 редова. На крају апстракта треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст апстракта, 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 апстракта 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 и електронску контакт адресу.

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:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

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.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs**

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, and (4) References/Bibliography. 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 Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

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.

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.

Адреса редакције:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
Тел. 011/ 268 77 49
E-mail: pds_bgd@eunet.rs

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис има ранг *међународног* и излази уз финансијску
помоћ Министарства за науку и технолошки развој
Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Science and Technological Development
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK
SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF
FIELD 57A: ACCT.NO.935903510
PIRBRSBG
FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,
RS3512512000000111178

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952) - . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Vodex). - 24cm

Тромесечно
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754