UDK 37 YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2/2016

Н БР. 2 ГОД. XXI Стр. 199-448 Сомбор 2016. Новембар

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору
Служба за издавачку делатност

За издавача
др Жељко Вучковић, декан

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
др Михаел Антоловић

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа
САЈНОС доо, Нови Сад

Уређивачки одбор часописа НОРМА
др Борјанка Трајковић, главни и одговорни уредник;
др Слободан Саџаков (Сомбор),
др Мојца Јуришевич (Љубљана, Словенија),
др Ивана Загорац (Загреб, Хрватска),
др Беата Косова (Банска Бистрица, Словачка),
др Милена Максимовић (Источно Сарајево, Република Српска),
др Миле Илић (Бања Лука, Република Српска),
др Драгана Литричин Дунић (Ср. Каменица).
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска),
др Светлана Шпановић (Сомбор),
др Наташа Бранковић (Сомбор),
др Мара Ђукић (Нови Сад),
др Зорана Лужанин (Нови Сад),
др Оливера Гајић (Нови Сад),
др Рајко Пећанац (Сомбор),
др Тихомир Петровић (Сомбор).

Секретар редакције
др Карла Селихар

Технички уредник
Растко Гајић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37 ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2/2016

Сомбор, 2016.

САДРЖАЈ

ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА 207

Милан Степановић
Свечана беседа Павла Атанацковића Приликом установљења српске Препарандије у Сомбору, 3/15. новембра 1816. г......207
Марија Бошњак-Степановић, Милан Степановић
Заслуге Мите Петровића за развитак наставе природних наука у сомборској Препарандији 225

САВРЕМЕНА ШКОЛА.....239

Светлана Лазић
Систем образовања у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања.....239
Јована Трбојевић
Психолошки развој адолесцената кроз критички приказ књиге „Психолошки развој адолесцента – Рационалност, моралност и идентитет“ 253
Сњежана Кевић-Зрнић, Тања Станковић-Јанковић, Татјана Зиројевић
Ефикасност наставе у иновативним дидактичко-методичким моделима 269
Јелена-Андреа Живковић Вуковић, Тамара Пејовић
Предшколско доба-почетак превенције равних стопала 281
Снежана Штрангарић
Етноцентризам и његове компоненте код припадника дела студентске популације-пример Педагошког факултета у Сомбору 289
Ana Vukobrat
Istorijski pregled razvoja ideje o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju 299
Хајналка Пожар
Наставник у савременој мултикултуралној школи.....311
Ивана Илић, Драгана Ћетковић
Вртић као конструкт инклузије-могућности музичких активности 325
Бране Микановић
Антипедагогија и развој педагогије у будућности 335
Mirjana Tomić
Učenje i saznavanje iz ugla socio-kulturne teorije.....347
Kristina Krstić
Različiti pristupi u proučavanju porodice.....361

МЕТОДИКА НАСТАВЕ.....375

Ивана Вранић
Анализа родне осетљивости језика у уџбеничкој литератури за основну школу у Србији.....375
Maksuda Muratović
Uticaj miskoncepcija na učeničko i studentsko razumijevanje koncepta toplote i temperature.....391
Радмила Стојановић
Анализа уџбеника Музичка култура у објављеним радовима за млађи школски узраст од 1997. до 2012. године.....411
Тибор Халаши, Станко Цвјетићанин, Снежана Каламковић
Почеци наставе о природи код Срба.....425

ПРИКАЗИ.....441

Саша Станојевић
Национално у огледалу.....441

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION **207**

Milan Stepanović
Solemn Oration of Pavle Atanacković for the Establishing of the Srpska Preparandija in Sombor, 3/15. of November 1816 207
Marija Bošnjak-Stepanović, Milan Stepanović
Merits of Mita Petrović for the Development of Instruction of Natural Sciences in Preparandia in Sombor 225

CONTEMPORARY SCHOOL **239**

Svetlana Lazić
The System of Education in Protection of Children From Domestic Violence and Sexual Abuse 239
Jovana Trbojević
Critical Review of Psychological Development in Adolescence Through the Book „Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity" by David Moshman 253
Snježana Kević-Zrnić, Tanja Stanković-Janković, Tatjana Zirojević
Efficiency of Instruction in Innovative Didactic-Methodological Models 269
Jelena-Andrea Živković Vuković, Tamara Pejović
Prechool Age – the Period for the Beginning the Prevention of the Flatfoot 281
Snežana Štrangarić
Ethnocentrism and Its Components Among One Part of Student Population – an Example of Faculty of Education in Sombor 289
Ana Vukobrat
Historical Review of the Development of the Idea of Inclusive Education 299
Hajnalka Požar
The Role of Teachers in the Development of Multiculturalism in the School Environment 311
Ivana Ilić, Dragana Ćetković
A Kindergarten as a Construct of Inclusion – the Possibilities of Musical Activities 325
Brane Mikanović
Anti-Pedagogy and the Development of Pedagogy in the Future 335
Mirjana Tomić
Learning and Cognition From the Aspect of Socio-Cultural Theory 347
Kristina Krstić
Different Approaches in Studying Family 361

CLASS TEACHING METHODOLOGIES 375

Ivana Vranić
The Analysis of Gender Sensitivity of the Language in Students' Books in Primary School in Serbia.....375
Maksuda Muratović
The Impact of Misconceptions on the Pupils' and Students' Understanding the Concepts of Heat and Temperature.....391
Radmila Stojanović
The Analysis of the Student's Books of Musical Education in the Published Papers for the Junior School Age From 1997 to 2012 411
Tibor Halaši, Stanko Cvjetićanin, Snežana Kalamković
The Beginnings of Teaching About Nature at Serbs 425

REVIEWS.....441

Saša Stanojević
The National in the Mirror.....441

ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

МИЛАН СТЕПАНОВИЋ[1]
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД
RESEARCH ARTICLE
UDK: 377.8(497.113Sombor)"1816"P. Atanacković
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.207-223

СВЕЧАНА БЕСЕДА ПАВЛА АТАНАЦКОВИЋА ПРИЛИКОМ УСТАНОВЉЕЊА СРПСКЕ ПРЕПАРАНДИЈЕ У СОМБОРУ, 3/15. НОВЕМБРА 1816. г.

Резиме: Ове године навршава се 200 година од пресељења прве Српске учитељске школе – Препарандије, из Сентандреје у Сомбор. Приликом свечаности, која је приређена поводом почетка рада ове школе у Сомбору, 3/15. новембра 1816. године, беседу о потреби постојања школе за учитеље, те о значају васпитања и образовања деце и омладине, изговорио је, на славеносербском језику, тадашњи препарандијски професор и катихета Павле (касније владика Платон) Атанацковић. Беседа је 1817. г. засебно штампана у Будиму, а објављена је 1818. г. и у бечким „Новинама србским". Због њеног историјског значаја и просветитељске димензије, овде је, по први пут, преведена на савремен српски језик.
Кључне речи: Српска учитељска школа (Препарандија), Сомбор, Павле Атанацковић, беседа, образовање и васпитање.

Пресељење сентандрејске Препарандије у Сомбор

Ове године навршава се 200 година од пресељења прве Српске учитељске школе (Препарандије) из Сентандреје у Сомбор, где ће та школа, у континуитету, наставити да постоји и ради пуна два столећа, пролазећи кроз разне организационе и образовне мене, прерастајући своје некадашње облике и стално израстајући у све савременију образовну установу. Данашњи Педагошки факултет у Сомбору непосредан је изданак, баштиник и настављач образовне традиције прве Српске препарандије.

1 milan.stepanovich@gmail.com

Четири године након што је у Сентандреји, наредбом аустријског цара Франца I и дуготрајним упорним залагањем царског саветника и надзорника свих православних школа на простору Хабсбуршке монархије Уроша Несторовића, отворена прва Српска учитељска школа – Препарандија, ова школа је, са свим ђацима и наставницима, царском наредбом, пресељена у јесен 1816. године у Сомбор.

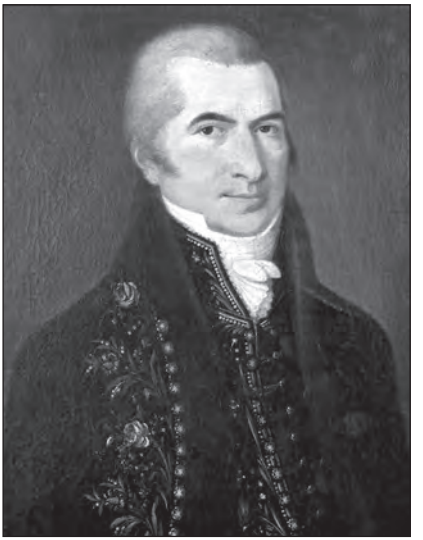
Узрок овог пресељења налазио се, пре свега, у опадању броја ученика јер, због удаљености, Сентандреја није била лако доступна полазницима Препарандије са простора Бачке, Барање, Срема или Баната, одакле их је највише и долазило у ову школу (школске 1815/16. г. број полазника свео се на свега 14 ученика).[2] Уједно, живот у Сентандреји био је знатно скупљи него у јужним крајевима Угарске, у којима је српско становништво било много масовније насељено него на северу земље. Осим тога, нерасположење Карловачке митрополије и дистриктуалних школских директора према сентандрејској Препарандији било је видно испољено, па је и то утицало на смањење броја ђака. У српским интелектуалним, политичким и црквеним круговима све више је преовладавала мисао да *Краљевско предуготовническо заведеније сентандрејско* треба преселити у „доње крајеве“, па је о томе крајем 1815. г. почео да размишља и оснивач и управитељ Препарандије Урош Несторовић.

Могуће решење почело је да се назире након посете сомборског свештеника Аврама Максимовића, иначе великог поборника просветних реформи Уроша Несторовића. Максимовић је, крајем октобра 1815. године, посетио Будим и ту је са Несторовићем разговарао о могућности пресељења Препарандије у Сомбор. Након осам дана (4. новембра 1815), он је послао Несторовићу опширно писмо, са детаљно образложеном аргументацијом за пресељење Препарандије у Сомбор. У писму наводи да се овај град налази у средишту српског народа, да будући полазници могу да стигну у Сомбор без великог трошка, као и да све неопходне потребе за њихов живот и школовање у Сомбору коштају упола јефтиније него у досадашњем станишту ове школе. Речено је и да у Сомбору младићи, који похађају школу, имају на кога да се угледају, те да се у овом граду налази и жупанијско административно средиште, као и седиште Каналског друштва. Ту је и велика саборна Светођурђевска црква, а број српских житеља је већи него у било ком другом граду, наводи Максимовић у писму.[3]

Сомборска црквена општина прихватила је предлог Аврама Максимовића, па је писмом од 11. новембра 1815. г. и званично предложила Урошу Несторовићу да школа за образовање српских учитеља буде пресељена у Сомбор, обећавајући да ће за њене потребе обезбедити о свом трошку зграду, намештај и огрев.[4] Несторовић је предлог Сомборске црквене општине, уз своју сагласност и препоруку, у виду петиције упутио Угарском намесничком већу, 21. фебруара 1816. године.[5] Намесничко веће и двор сагласили су се са пресељењем Препа-

2 Гавриловић, Н. (1978). 57-59.
3 АСАНУК, ШД. 67/1815 (св. 32).
4 Костић, К. (1938). 247.
5 АСАНУК, ШД. 11/1816-а.

рандије и о томе су, током маја и јуна 1816. године, издали посебне декрете.[6] О пресељењу Препарандије у Сомбор Урош Несторовић је званично обавестио и сомборски Магистрат, дописом из Будима, од 18. јула 1816. године.[7]



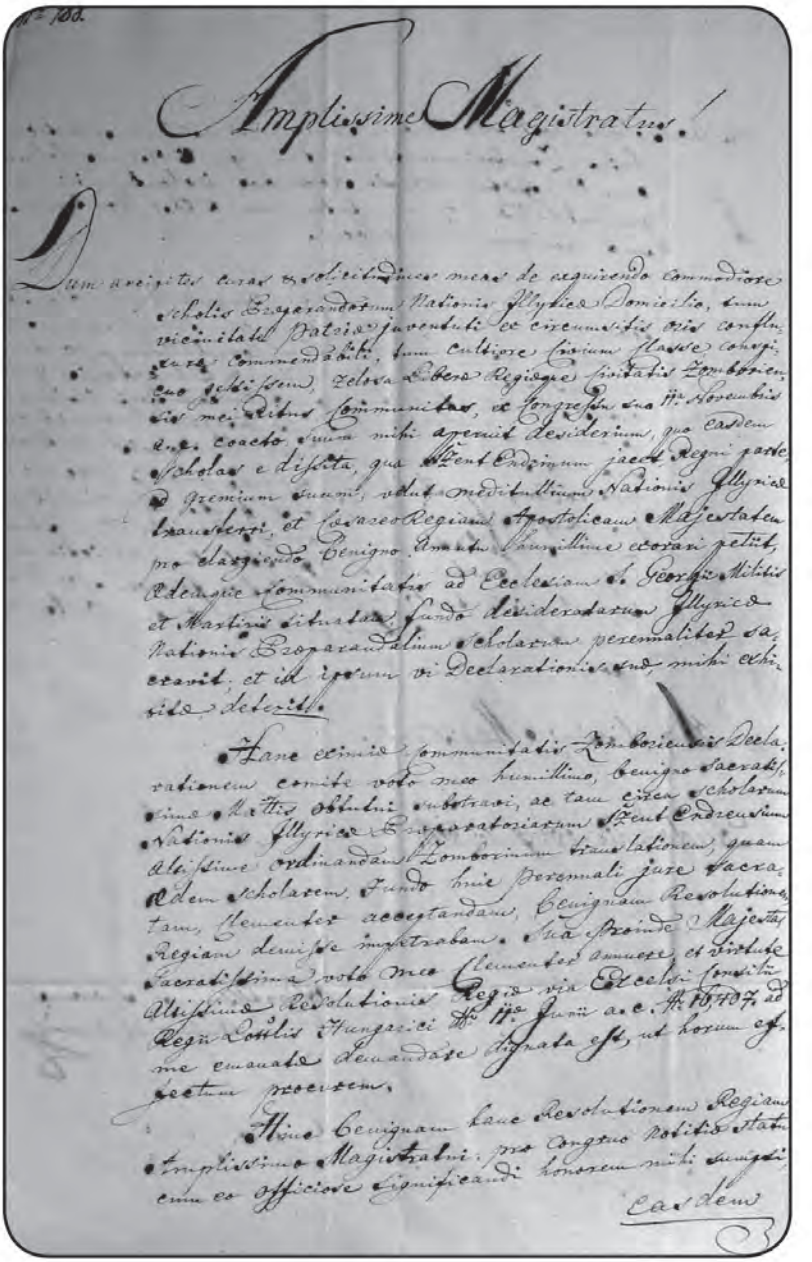
Урош Несторовић, директор Препарандије

Сомборски свештеник Аврам Максимовић

Сомбор на ведути из 1818. г.

Након што су у августу 1816. г. у Сентандреји одржани завршни годишњи испити треће класе свршених учитеља, које је полагало свега десеторо ученика, приступило се пресељењу школе у Сомбор, које је завршено до половине септембра исте године. Тројица професора (Павле Атанацковић, Димитрије Исаиловић и Василије Булић) преселила су из Сентандреје и своју личну имовину, а обезбеђен је и школски простор, са потребним намештајем, па је Српска учитељска школа могла да започне свој нови живот у Сомбору.

6 АСАНУК, ШД. 11/1816-b.
7 ИАС, ФМ. АА 676/1816.



Amplissime Magistratus!

Dum accipites curas & solicitudines meas de exquirendo commodiore scholis Praeparandorum Nationis Illyricae Domicilio, tum vicinitate Patriae juventuti ex circumsitis oris confluxura commendabili, tum cultiore Civium classe conspicuo gelsissem, zelosa Liberae Regiaeque Civitatis Zomboriensis mei Ritus Communitas, ex Congressu suo 11a Novembris a.c. coacto suum mihi aperuit desiderium, quo easdem Scholas e dissita, qua Szent Endrinum jacet, Regni parte, ad gremium suum, velut meditullium Nationis Illyricae transferri, et Caesareo Regiam Apostolicam Majestatem pro elargiendo benigno Annutu humillime exorari petiit, Adeamque Communitatis ad Ecclesiam S. Georgii Militis et Martiris situatam, fundo desideratarum Illyricae Nationis Praeparandalium Scholarum perennaliter sacravit, et id ipsum vi Declarationis suae, mihi exhibitae deterit.

Hanc eximiae Communitatis Zomboriensis Declarationem comite voto meo humillimo, benigno Sacratissimae Mattis obtutui substravi, ac tam circa Scholarum Nationis Illyricae Praeparatoriarum Szent Endrensium altissime ordinandam Zomborinum translationem, quam Aedem Scholarem, Fundo huic perennali jure sacratam, Clementer acceptandam, benignam Resolutionem Regiam demisse impetrabam. Sua proinde Majestas Sacratissima voto meo Clementer annuere, et virtute Altissimae Resolutionis Regiae via Excelsi Consilii Regii Lottlis Hungarici die 11a Junii a.c. N. 16,407. ad me emanatae demandare dignata est, ut horum effectum procurem.

Hinc benignam hanc Resolutionem Regiam Amplissimo Magistratui, pro congruo notitiae statu cum eo officiose significandi honorem mihi sumpsi,

Easdem

Обавештење Уроша Несторовића сомборском Магистрату о пресељењу Препарандије у Сомбор из 1816. г.

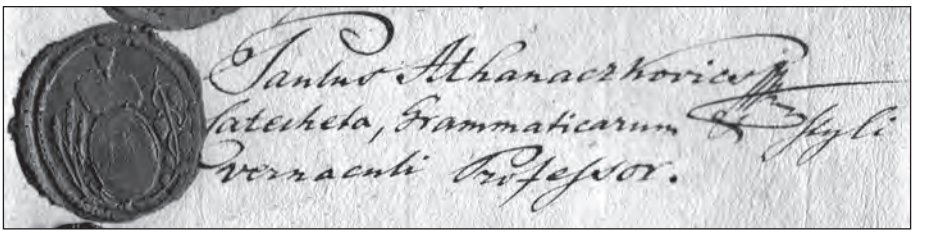
Беседа

На сличан начин као у Сентандреји четири године раније, и у Сомбору је, на Ђурђиц, 3/15. новембра 1816. године, одржана велика свечаност поводом отварања Препарандије. Након литургије и призивања Светог Духа на наставнике и ђаке, беседу је у овдашњој Светођурђевској цркви изговорио школски катихета и свештеник Павле Атанацковић.[8] У просторијама школске зграде, у порти Све-

8 Павле Платон Атанацковић (Сомбор, 1788 – Нови Сад, 1867), био је сомборски свештеник и катихета Српске учитељске школе (Препарандије), касније знаменити будимски и бачки владика, писац, двоструки председник Матице српске и велики народни добротвор и задужбинар. Атанацковић је у Сомбору похађао Норму Аврама Мразовића, као и приватну Граматикалну школу свештеника Василија Ковачића, а по препоруци катихете Норме Атанасија Зарића, наставио је 1801. г. школовање у Карловцима. Ту је, као најбољи у класи, завршио шест разреда Карловачке гимназије, а затим и две године Карловачке богословије, после чега се вратио у Сомбор, где је 1809. године, пред Аврамом Мразовићем, положио испит за учитеља, те је одмах био уведен у учитељску дужност као наставник Норме. Наредне 1810. г. рукоположен је и за свештеника у овдашњој Светођурђевској цркви. Из Сомбора је Атанацковић 1812. г. прешао за наставника тек покренуте Српске учитељске школе у Сентандреји, где је прво именован за предавача педагогије, методике и историје, као и за привременог катихету, а од маја 1813. г. постављен је за редовног професора катихетике и суплента граматике и црквено-словенског језика. Још од времена професорског рада у Сентандреји, Атанацковић је био у дугој преписци и блиском пријатељству са Вуком Стефановићем Караџићем, кога је, касније, неколико пута угостио у свом дому у Сомбору. Када је Препарандија у јесен 1816. г. пресељена у Сомбор, и Атанацковић се вратио у родни град, где је, као професор и катихета ове школе, радио све до 1829. године, када се замонашио у фрушкогорском манастиру Крушедол и добио монашко име Платон. Убрзо је прешао у манастир Шишатовац, где је 1832. г. постављен за игумана. Одатле је 1834. г. премештен за архимандрита манастира Бездина. За администратора Темишварске епархије постављен је 1838. године, а за епископа Будимске епархије устоличен је у септембру 1839. године. У лето 1841. г. једногласно је изабран за другог председатеља Матице српске (први је био Сава Текелија). Након Текелијине смрти, био је, од 1842. до 1844. године, председник Матице српске. Други пут ову дужност је обављао између 1864. и 1867. године, након што је седиште Матице српске, његовим дугогодишњим залагањем, премештено из Пеште у Нови Сад. У три наврата, између 1837. и 1848. године, Атанацковић је био посланик угарског Државног сабора. Године 1842. г. био је један од кандидата за митрополита карловачког, као противкандидат Јосифу Рајачићу. Године 1848. г. аустријски цар Фердинанд именовао је владику Платона за епископа бачког, али патријарх Јосиф Рајачић није признао ово постављење. Због тога је између њих настао дугогодишњи спор, па је за епископа бачког владика Платон званично хиротонисан тек с пролећа 1852. г. у Новом Саду. Као епископ бачки Платон је започео рад на обнови оштећених или разрушених храмова у време Мађарске револуције 1848/49. године, реорганизовао је црквене општине и покренуо нове мере за просвећивање српског народа и омладине (на препоруку владике Платона Атанацковића, за царско-краљевског школског саветника и члана земаљског Школског савета у Војводству српском и Тамишком Банату, постављен је почетком 1857. г. др Ђорђе Натошевић, што је представљао снажну позитивну прекретницу у целом српском школству у Војводини, а посебно у раду сомборске Српске учитељске школе – Препарандије). На црквено-народном сабору у Карловцима 1864. г. владика Платон поново је био кандидат за митрополита карловачког и патријарха српског, али је, и поред подршке коју је добио од Омладине српске, Светозара Милетића и Матице српске, изгубио изборе од свог некадашњег ђака, Сомборца Самуила Саве Маширевића, дотадашњег администратора Карловачке митрополије. Свој списатељски рад Павле Платон Атанацковић започео је још док је, као препарандијски професор и свештеник, боравио у Сомбору, па је 1823. г. у Бечу штампао књигу „Огледало човечности“, која је представљала збирку од тридесетак педагошких радова, преведених са немачког и француског језика, делимично сложених у стихове, који су значили зачетак српског дечјег песништва. Исте године, штампао је у Будиму и приручник о свиларству „Наставленіе w воздѣланію дудwва и подраньиваню свилны буба“ (Атанацковић је свиларство, као наставни предмет, такође предавао у сомборској Препарандији). Након што се замонашио, а касније и завладичио,

тођурђевске цркве (истог здања у којем се, од 1778. до 1811. године, налазила и Мразовићева Норма, са првим течајевима за образовање српских учитеља), где је прослава настављена након литургије, јавно предавање из педагогије одржао је препарандијски професор Димитрије Исаиловић. Свечаности у цркви и школском здању присуствовали су представници жупанијских, градских, војних и црквених власти, као и најугледније грађанство Сомбора, а школу је званично отворио краљевски изасланик.[9] Редовна настава за будуће учитеље почела је у Сомбору 20. новембра / 2. децембра 1816. године, и од тада, до данас, осим у време Првог и Другог светског рата, више није прекидана.

Свечана беседа Павла Атанацковића изговорена је на славеносербском језику, са примесама црквенословенског и руског језика. Године 1817. ова беседа је објављена као засебна књижица, на свега осам страна, са насловом „Слово на прерадостный народный праздникъ Інсталлаціе Кралѣвскогъ Педагогїческогъ Інстїтута Србскогъ у Сомбору, Говорено Пауломъ Аѳанацковичемъ Інстїтута тогъ Катихетомъ Я. Р.“. Штампана је у Будиму, о трошку и залагањем Василија Атанацковића, угледног и имућног сомборског сенатора (између 1805. и 1808. године, односно између 1820. и 1825. г. и градоначелника Сомбора) и *Інстїтута примѣрногъ Сослѣшествователя*.[10] Наредне године, Атанацковићеву беседу објавиле су, као додатак, и Давидовићеве „Новине србске“ у Бечу, у два наставка, у бр. 26 (од 30. марта) и бр. 27 (од 3. априла 1818. године).[11]



Потпис Павла Атанацковића као наставника Препарандије

Платон Атанацковић је објавио преко 50 књига (преводи, политичке беседе, расправе, богословске књиге, црквено појање, буквари, речници, уџбеници и друго). Био је, од оснивања Друштва српске словесности у Београду (1842), почасни члан ове установе која је представљала претечу српске националне академије, а од 1864. г. био је и почасни члан Српског ученог друштва. Од 1854. г. почасни је члан Обшчества историји и древности Московског универзитета, те Чешког музеја у Прагу. Као духовни пастир, народни предводник, културни и просветни делатник, књижевник, преводилац и црквено-школски писац, Павле Платон Атанацковић спада међу најзнаменитије и најумније Србе XIX столећа, а уз Саву Текелију, митрополита Стефана Стратимировића и патријарха Георгија Бранковића и међу наше највеће народне добротворе. У згради коју је завештао Матици српској, данас се налази Одељење САНУ у Новом Саду. У сомборској Препарандији постојао је, скоро пуних 80 година, фонд „Палтонеум“, који је владика Платон установио за стипендирање надарених ученика. Вукићевић, Н. (1867). 113-122; Грчић, Ј. (1937). 29/291-312, 30/421-435; Срдановић, О. (1985). 163-172; Стоканов, Р. (1987). 93-115; Степановић, М. (2009). 7-20; Стевановић, З. (2014). 259-283.

9 Костић, К. (1938). 247.

10 Атанацковић, П. (1817). 1.

11 Атанацковић, П. (1818). 26/205-207; 27/213-215.

Павле Платон Атанацковић (портрет из 1832. г.)

Павле, потоњи владика Платон Атанацковић, био је добар говорник, а савременици сведоче да је немали број оних који су његовим беседама присуствовали *излазио са пуним срцем и утиском о придобијености упечатљивом Платоновом речи, која је умела да буде и умна и надахнута истовремено*.[12] Беседа коју је Атанацковић изговорио приликом свечаности почетка рада Српске препарандије у Сомбору, имала је своје класицистичке узоре (али честим поређењима из природе наслућује и надолазећи романтизам), као и наглашену просветитељску димензију, са завршном високопарном похвалом владару – аустријском цару Францу I, као и управитељу Препарандије Урошу Несторовићу, те са захвалношћу Богу. Беседа представља ваљан пример рационалистичког и просветитељског мишљења у Срба с почетка XIX столећа. Ипак, чини се, као да нема ону меру надахнућа, логичке снаге и узвишености, какве поседује „Беседа о добровољним прилозима“ некадашњег Атанацковићевог учитеља и сомборског свештеника Василија Ковачића, изречена на истом месту, у сомборској Светођурђевској цркви, пет година раније, приликом позива верницима на прилагање у корист

12 Степановић, М. (2009). 20.

Школског фонда и будуће Српске препарандије у Сентандерији. Атанацковићева беседа, свакако, представља драгоцено историјско сведочанство о свечаном чину почетка рада Српске препарандије у Сомбору, а уједно она је и прво објављено дело овог, касније изразито плодног српског списатеља.

Служећи се изворним текстом, објављеним у наведеној књижици из 1817. године, Атанацковићеву беседу смо, након два столећа како је изречена, превели на савремен српски језик. Трудили смо се да очувамо дух његовог језика, али и да не нарушимо разумљивост самог превода. Беседу нисмо посебно језички и стилски анализирали и остављамо такву могућност заинтересованим познаваоцима реторике, пред којима се, по први пут, налази потпуни превод ове знамените Атанацковићеве беседе.

СЛОВО
НА ПРЕРАДОСТНЫЙ НАРОДНЫЙ ПРАЗДНИКЪ
ІНСТАЛЛАЦІЕ
Кралѣвскогъ Педагогіческогъ Інстітута Србскогъ
У СОМБОРУ,
ГОВОРЕНО
ПАВЛОМЪ АѲАНАЦКОВИЧЕМЪ
Інстітута тогъ Катихетомъ Л. Р.
Издано
трошкомъ и усраіемъ
БЛАГОРОДНОГЪ ГОСПОДИНА
ВАСІЛІА АѲАНАЦКОВИЧА,
У Свободномъ и Кралѣвскомъ Граду Сомбору достойногъ и многозаслуженогъ Конзула и Інстітуша примѣрногъ Спосѣшествователя.
У БУДИМУ
Писмены Кралѣвскогъ Університета Мадьарскогъ.
1817.

Насловна страна Атанацковићеве Беседе

БЕСЕДА

На најрадоснији народни празник
установљења Краљевског педагошког института српског у Сомбору,
коју је изговорио Павле Атанацковић, Института тог катихета.[13]

Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!
(Књига Сирахова, VII, 25)[14]

Још нам срца пливају у топлим, искреним осећањима радости, благодарности и љубави, још се чује одјек веселих, благочестивих гласова, којима су, дубоко тронуте, верне Дому аустријском, душе Срба недавно клицале. Још нам се сузе радости осушиле нису, сузе које су нам у време установљења педагошких училишта из благодарних груди извирале. И ево – ево, већ опет нас бдијућа и неуморна очинска милост најмилостивијег монарха пријатно и умилно посећује, и срца наша к новој, чистој и благородној радости позива! Тек што је будно око његово опазило да је Педагошко училиште – то слатко чедо милошћу његовом за народ српски рођено – од тог народа веома удаљено, истог часа се очински побринуо да тај извор наше народне среће, у недра наша, усред нас премести.

Усуд тај теби је припао срећни Сомборе! У теби ће расад васпитања народног од сад узрастати. Ти си јавно осведочио пламену жељу своју да дочекаш ову данашњу свечаност. С твојом жељом сагласна је и жеља рода целог. Слави, дакле, Сомборче и сваки Србине, славите, прославимо празник среће наше весело! Одјек радости наше нека лети далеко! Као што трудољубиви земљоделац у време жетве, бришући благодетни зној са чела, за студеном водом гине и чезне, тако нека буде нама и свој удаљеној браћи нашој свечаност и радост данашња. *Добар је глас из далеке земље, као студена вода жедној души* (Приче Соломунове, XXV, 26).[15]

Но, да видимо, срећна браћо, шта је то што нам срца тако силно на радост позива? Да видимо у чему је та срећа коју нам милост царева даје и коју умилну зору прослављамо, а затим да потражимо виновнике те бескрајне радости, те среће наше, и да им достојну и праведну жртву благодарности принесемо. Две беседе моје и вашу пажњу предстојећем предмету.

13 Атанацковић, П. (1817). 1-8.

14 Књига Сирахова спада у деутероканонске књиге, које су православне и римокатоличка црква прихватиле као део Старог завета, али које нису уврштене у Библију. Четири деценије након ове беседе, Атанацковић је објавио књигу „Сочиненія Соломонова и Сірахова [Преведена Платономъ Атанацковићемъ, ЕпіскопомЪ Бачкимъ]“, која је штампана у Бечу, 1857. године.

15 Наведене речи из XXV главе старозаветне књиге Прича Соломунових налазе се под бројем 25, а не 26 како је назначено у беседи, па је, вероватно, реч о штампарској погрешци.

I

Шеста већ протиче година како се милосрдни монарх и отац наш љубљени Франц Први, покрај својих толиких послова и брига, на нов начин, целисходним васпитањем нашим бави. Да милост царева образовање наше хоће, жели и тражи, то сви слушамо и знамо. Али шта је то образовање? Да ли су заиста општа срећа народна и благодет сваког појединца последица његова, то, може бити, није сваком познато. Неће, дакле, неумесно бити, колико нам време допушта, о образовању или, у истом значењу, о васпитању, да пробеседимо.

Народ је сличан здању, ког употребљивост свих делова, води на концу к рађању свеопштег здања. Сличан је великој машини, којој различити точкови, по односу свог положаја и по степену величине и снаге, помажу да се, сходно намери изумитеља, може покретати. Као што се камен, који даје здању постојаност, чврстину и употребљивост, према зидарском правилу, пре него што буде уграђен, мора ломити, сећи и обликовати, те се тако припремити за своју основну и најважнију намену; као што точкови пре слагања, по замисли изумитеља, одређен степен чврстине, величине и тананости морају постићи, како би на предвиђеном месту могли добро послужити, тако се исто морају и деца, као будући удови народа и државе, као будући делићи овог великог здања, као точкови ове велике машине, са посебном бригом, са особитом ревношћу обликовати, образовати и васпитати.

Као што је свет пуст и мрачан био пре него што је Творац заповедио да настане светлост, тако је мрачно срце човека пре његовог образовања и васпитања. Глупље него животиња почиње човек живети, а досеже до мерења небеса. Кожом дивљих животиња бранио се испочетка од зиме, а недуго затим већ уткива злато у свилу. Шупаљ храст или пећина подземна чуваху га испочетка од удара временских непогода, а мало затим зида простране и високе палате. Ланцем свог поимања, мало по мало, проналази умећа и науке. Под вештим његовим прстима постаје најтврђи камен дивном статуом, мрачна пећина сјајном палатом, сурова кожа дичном хаљином!

Не доказује ли, дакле, срећна браћо, и сама различитост ова, ови степени напретка нашег, да је васпитање крајња потреба човечанства? Не исходи ли одатле да је природа људска тако уређена, да васпитање, такорећи, другом природом људском бива? Или јасније да кажемо: не следује ли отуда да васпитање природи нашој, у почетку, у помоћ притрчати мора? А шта може важније, шта светије на свету бити, него место саме природе заступити? *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Нека ми дозвољено буде да се опет на пређашње мисли вратим. Рекли смо: од образовања и васпитања деце, као будућих делића и удова државе и народа, зависи срећа народна. Да осмотримо мало ближе тај благодетни утицај, који васпитање на срећу народа и државе има. *Васпитање даје владарима часне и добре поданике, а овима најбоље владаре, грађанину искреног и пријатељског суг-*

рађанина, родитељима утеху и потпору, а потомству добре родитеље. О, благо царству где покорност поданика владару тешко бреме владања олакшава, грађанину честитост суграђанина путовање кроз живот пријатнијим и радоснијим чини, родитељима благодарност деце тугу болешљиве старости ублажава, а брига очинска и мајчинска будућност сина и кћери своје обезбеђује! Али благо оном царству, у ком добро васпитање младих све законе к цветајућем благостању води, сва средства и начине за то употребљава и све препреке савлађује!

Сꙋ́ть ли тїи ча́да накажи̑ ѧ̑, и̑ преклони̑ ѿ ~~юности~~ выю и̑хъ. Іис. сын. Сїра́хова VII. 25.

Іоштъ намъ срдца пливаю у топлымъ, искреннымъ чувствованіяма радости, благодарности и любови, іоштъ се чуе отзывъ веселы — благочестивы гласова, кое су дубоко тронуте вѣрны Дому Аустрійскомъ Србаля душе не давно вопиле, іоштъ намъ се сузе радости осушиле нису, сузе, кое су намъ у време Заведенія Педагогічески Училища изъ благодарны прсію извирале: и ево — ево веть опетъ насъ бдителна и неутрудьена Наймилостивіегъ Монарха отеческа милость пріятно и умилно посѣтьуе, и срдца наша опетъ къ новой, чистой, благородной радости позыва! — Текъ што е будно око Нѣгово опазило, да Училище Педагогіческо — сладко чело милостью Нѣговомъ за народъ Србскій родьено, отъ овогъ весма отстои, тай часъ отечески побринесе, сретье наше народне изворъ тай у нѣдра наша — усредъ насъ премѣстити. Жребіе то на тебе е пало, сретьный Сомбору! у тебы тье се разсадъ воспитанія народногъ отъ садъ подраньивати. Ты си пламенну желю твою явно освѣдочіо, торжество ово твое данашнѣ дочекати. Съ твоіомъ жельомъ слажесе и желя рода цѣлогъ. Торжествуй дакле Сомборче, и свакъ Србльине, торжествуйте, торжествуймо праздникъ сретье наше весело! Отзывъ радости наше некъ лети далеко! Као што трудолюбивый Земледѣлацъ у време жетве, тарутьи благодѣтелный зной съ чела, за студеномъ водицомъ гине и чезне: тако некъ буде нама и свой отдалѣной братьи нашой торжество, и радость наша данашна! Ꙗкоже вода̀ стꙋ́дїннаѧ дꙋши̑ жа́ждꙋщей благопрїѧ́тна, та́кѡ вѣ́сть блага́ѧ ѿ земли̑ и̑здале́ча. Притч: Солом: XXV. 26.

Но да видимо, С. Б. што е то, што намъ срдца тако силно на радость позыва, да видимо, у чему се состои сретьа, кою намъ милость Царева дае, и кое умилну зору торжествуемо, а за тимъ да потражимо Ви-

ков-

Прва страна Беседе Павла Атанацковића

Покорност и трудољубивост суштина су доброг поданика, а мудрост и доброта природа достојног владара. Покорност и трудољубивост с једне, а мудрост и доброта с друге стране, јесу основа, угаони камен непоколебиве потпоре за

срећу државну. Има ли већег, части и љубави достојнијег човека на свету, од владара који је на престолу, на који га је сам Бог поставио, у кога упире поглед цео народ, који љубав свих срца има, и који гледа како сваки поданик његов у срећи, задовољству и непоколебљивости царског достојанства његовог, своје сопствено учешће тражи и налази. Његовом добром срцу већ је овде рај, када чује од срећног поданика свог слатко име оца отаџбине. А шта га је друго у човекољубљу тако утврдило, него васпитање? *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Спустимо поглед са владара на поданика. Општа срећа царства захтева да му поданик савршену покорност као данак даје. Но, како ће онај царству и његовим законима покоран бити, који од необразованог оца свог никад благог савета, од распуштене матере своје никад мудрог завештања, и од неприпремљеног учитеља свог никад благочестиве науке чуо није? Благостање царства захтева то да сваки своју срећу у општој [срећи] тражи. Но, како ће то учинити онај, који је још од родитеља свог – роба окованог страстима својим – само себе и своју личну срећу навикао да гледа? Пријатељица покорности и последица њена јесте ревност у послу. Но, само ће онај плодом свог благословеног труда општу и своју, дакле, срећу зидати, који је од детињства свог марљивост, као позив свој, чувао и сматрао, а у свом звању научио да радост и задовољство живота тражи и налази. *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Искреност, услужност, снисходљивост, јесу својства доброг грађанина јер га она пријатељем истине и својих суграђана чине. Искреност, та спона сваког људског пријатељства, тај знак доброг срца, овај пупољак међусобног поверења, цвета само онда у човеку када је још у детету усађена. Услужност, ова најблагороднија гранчица човекољубља, тражи да се рано у младо дечје срдашце усади. Услужност бива богатство једном, помоћ другом; разум мудрог светлост је хиљадама других; добар савет често више користи од новца; сажаљење је већа утеха, неголи помоћ; леп начин којим услужан молбу, коју не може да испуни, одриче, пријатнији је него и понеко доброчинство. А не зависи ли срећа грађанства од оваквих мисли, које човечанству част чине? У васпитању им корен тражи! Снисходљивост – ова најкраснија црта на човеку – није никаква благодетна наклоност, но непрестана брига да никога не увредиш. Нема човек увек прилику да другом добро учини; но, од старања да никог не увредимо, не разрешава нас ни наша дужност, ни узраст, ни пол. А када овој небеској кћери – врлини овој, срце наше радије врата отвара, него у годинама младости? Није ли, дакле, и она предмет васпитања? *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Старост је друго детињство, рекоше наши стари, а каже нам то и искуство. У том добу потребна је родитељима помоћ своје деце, исто као што је и њима, у годинама детињства, потребно старање својих родитеља. А који је разлог што често отац у старости својој у сиротињи живи? Што мати често, теретом година својих пригнута к земљи, у оскудици уздише јер је смрт супруга њеног удовицом учини, но окамењено срце богатог сина њеног сиротом удовицом је учини? Тре-

ба ли и овде поменути божанствено дејство васпитања? *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Но, распаљује ли васпитање срећу ову у прсима сина нашег, да је гробом зарони и угаси? *Нарастај један одлази, а други долази* (Књига проповедникова, I:4). Ово је благо кћери наше које *ни мољац, ни рђа не квари* (Матеј, VI, 20). Задовољство с којим отац рођено дете из наручја матере прима, ништа није мање спрам задовољства с којим честитог сина са самртне своје постеље благосиља. И јесте тако, зато што је спрам тела дух. О, с каквим уживањем онда он у вечност погледа, знајући да је земљи честитог грађанина оставио. Последњи дах његов јесте врлина, дах којим сина свог задахне. Радуј се, каже му глас човечанства, радуј се, ти си свету, сином својим, цветак части заденуо! Презри смрт, ти живиш у сину свом! Хвала ти, виче за њим цветајуће царство, хвала ти, из руке твоје доброг грађанина добијам! Са оваквим честитањем света, које му и савест његова потврђује, весео је и на оном месту, на којем и најхрабрији витезови дрхте, весео јер у честитости сина свога и он наставља да живи!

Кад је тако, срећна браћо, каквог би, дакле, имена достојан био онај који би нам на путу природне несавршености – дивљаштва – усудио се да срећу обећа? Тако и вук залуталу овцу чини срећном, кидујући је оштрим зубима, да више не залута. Где је тај непријатељ – тај враг општег добра, који би био толико несавестан спрам самог човечанства, те би се бестидно дрзнуо да образовању и васпитању порекне име извора среће, васпитању које је једино средство да владару да честите поданике, а поданицима најбоље владаре, грађанину искреног и пријатељског суграђанина, родитељима утеху и потпору, а потомству добре родитеље. Бог нас је са телом и душом на овај свет ставио, но благост срца нашег учитељу је за раздавање у руке дао, заповедивши му: *Имаш ли деце, подучи их, и повиј главу њихову за младости!*

Ето, срећна браћо, то је она срећа коју данас прослављамо. Има ли, може ли бити нека срећа за нас боља, те имена тог достојнија? То је народни празник, који нас к радости данас позива! Може ли бити неки празник за нас већи, свечанији, славнији? То је очинска намера нашег премилостивог монарха са новопостављеним образовањем и васпитањем нашим. Ми смо Срби један део велике Аустријске монархије. Народ наш састоји се од свештенства, војништва, племства, грађанства и земљорадништва. У сваком од ових сталежа има образованих и просвећених Срба. У вишем степену, просвећени и обогаћени наукама припадају класи учених. Понеки од нас, због свог образовања, имају углед и међу другим народима ове Монархије. Али народ наш, као целина, носи још име необразованог, *непросвећеног народа* и ту нам се не чини велика неправда. Ласкање нам не би ништа помогло, штавише увредљиво би било. Наде за побољшање нема тамо где признања слабости својих нема. Ах, истина је то што други просвећени народи о нама говоре, истина је, ваља нам признати. Али и то је, опет, права истина, да је природа Србину прекрасне пупољке дала. Није ли, дакле, роде прељубазни, срећа наша непроцењива што нам моћна рука царска, као оруђе промисла, хита

у помоћ, да пупољке те развије, да се расцветају и да нам плод принесу, *један по сто, а један по шездесет* (Матеј, XIII, 23).

II

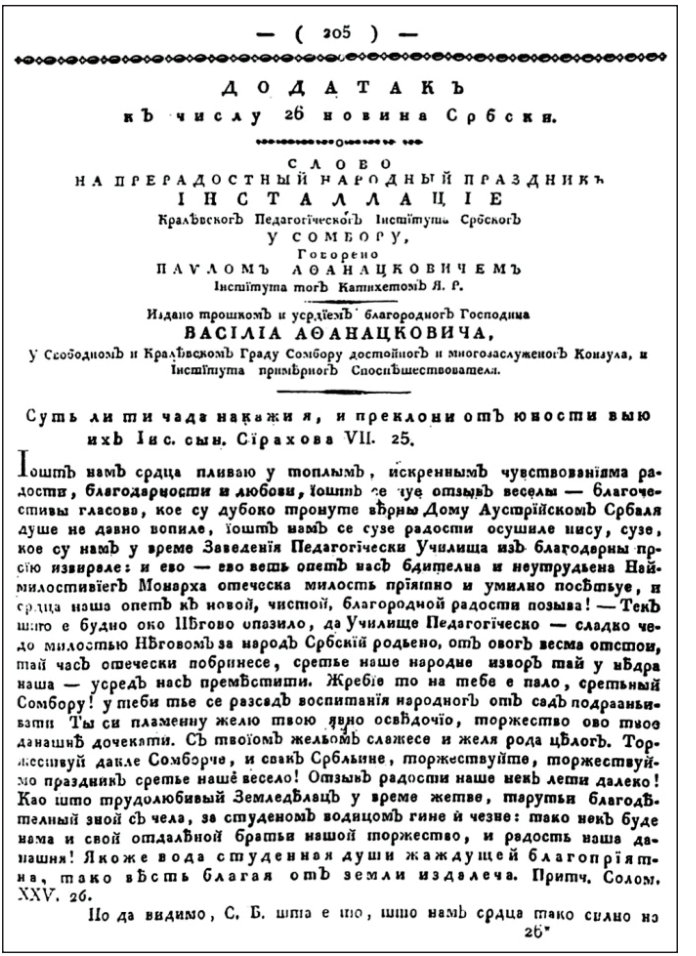
Пустимо сад, срећна браћо, топлу благодарност нашу, нека виновнике среће и радости наше потражи и тако свечаност данашњу облагороди!

Најмилостивији монарх, наших срца вечни житељ, Франц Први, искрено, као отац прави, желећи да учини срећним све поданике своје, и у тој срећи своју сопствену да пронађе, налази начин којим ће над срцем младог Србина бдети док душа овог светлост не пронађе да осветли и најскривеније углове срца, и док снагу не добије да над њим влада. Верни поданици! Љубљени Срби! Синови моји! – говори нам благост и доброта цара нашег – Будите срећни! То и заслужујете. Будите срећни, но никад не заборавите да само кроз врлину то можете бити. Поштујте је као оруђе промисла, којим вас к срећи води. Лепа је, равна је, безопасна је стаза њена. Не силазите с ње, срећа вас чека на крају! О, милости, несравњиво већа од величанства царског! О, доброте и благости примерене свим престолима! Шта може српског језика и пера достојнији, пријатнији и часнији предмет бити од имена Франца Првог? Нека нам живи у очима, у крви и у уму нашем, нека куца и дише са срцем нашим, тако да нас пре душа и дисање изневере, него *захвално сећање на име његово*. О, благо нама! Он нам ни ту милост није одрекао, да тихе црте његовог благог лица непрестано пред очима имамо. Но, дубље су оне у срцу нашем, него у бронзи урезане. Верна приврженост, непоколебива послушност, чиста љубав наша и синова и кћери наших, нека му буду принос захвалности наше, а дуг и срећан живот и вечност дома аустријског предмет свакидашњих молитви наших Богу!!!

Милост и доброта прељубазног монарха нашег и у том се показала што је тај, срцу свом драги предмет – васпитање наше, у руке предао достојном мужу, који за поносом рода свог чезне и мре. *Јеси ли видео човека уставоца на послу? Такав ће пред царевима стојати!* (Приче Соломунове, XXII, 29). Мужу овом достојном познате су српске ране, којима је мудри савет његов, удружен са милошћу царском, најбољи мелем. Као што јутарња росица пупољак ружице слатко напоји, тако се и муж овај данонoћно брине да чеда рода свог млеком среће буду надојена. У училишту његовом образују се чувари и потпоре српских кћери и синова. Урош Стефан Несторовић је муж и саветник тај, коме је Завод овај на управљање дат. Ревност његова у звању свом, заиста је њива блага. Сарадња наша, браћо, нек буде роса благодетна, а милост царева биће нам сунце! Презрењем славе, права се слава добија. Не заслужује ли, дакле, онај који је сопствену славу и живот, слави и животу рода свог посветио, да му род вечне благодарности споменик у топлим прсима подигне и утврди? Ми ћемо умрети, али захвалност наша Несторовићу представља за смрт оно што је за зуб времена вечност.

Но, да ли би, срећна браћо, да ли би заборавили да захвалимо Оном од кога свака благодет и сваки савршен дар происходи, Оном од ког и радост наша данашња проистиче?

О, неисказано се милост Твоја над нама данас показала, вечни, преблаги Боже! Ти си у руке најблагороднијег монарха срећу нашу ставио! *Срце је царево у руци Госпо̄ду као по̄то̄ци водени; куда го̄д хоће савија го̄а* (Приче Соломунове, XXI, 1). Тако и јесте! Срце монарха нашег у руци је Твојој! Хтео си, и нама си га обратио и приклонио. Благодаримо благости Твојој на том непроцењивом дару и клечећи молимо да нам цара нашег, оца нашег љубљеног, Франца Првог, здрава и срећна сачуваш дуго, дуго!!! Амин!



— (205) —

ДОДАТАКЪ
къ числу 26 новина Србски.

СЛОВО
НА ПРЕРАДОСТНЫЙ НАРОДНЫЙ ПРАЗДНИКЪ
ІНСТАЛЛАЦІЕ
Кралѣвскогъ Педагогїческогъ Інстїтута Србскогъ
У СОМБОРУ,
Говорено
ПАВЛОМЪ АѲАНАЦКОВИЧЕМЪ
Інстїтута тогъ Катихетомъ Я. Р.

Издано трошкомъ и усрдїемъ благородногъ Господина
ВАСІЛІА АѲАНАЦКОВИЧА,
У Свободномъ и Кралѣвскомъ Граду Сомбору достойногъ и многозаслуженогъ Конзула, и Інстїтута примѣрногъ Споспѣшествователя.

Суть ли ти чада накажи я, и преклони отъ юности выю ихъ Іис. сын. Сїрахова VII. 25.

Іоштъ намъ срдца пливаю у топлымъ, искреннымъ чувствованїяма радости, благодарности и любови, їоштъ се чуе отзывъ веселы — благочестивы гласова, кое су дубоко тронуте вѣрны Дому Аустрїйскомъ Србаля душе не давно вопиле, їоштъ намъ се сузе радости осушиле нису, сузе, кое су намъ у време Заведенїя Педагогїчески Училища изъ благодарны прсїю извирале: и ево — ево веть опетъ насъ бдителна и неутрудьена Наймилостивїегъ Монарха отеческа милость прїятно и умилно посѣтьуе, и срдца наша опетъ къ новой, чистой, благородной радости позыва! — Текъ што е будно око Нѣгово опазило, да Училище Педагогїческо — сладко чедо милостью Нѣговомъ за народъ Србскїй родьено, отъ овогъ весма отстои, тай часъ отечески побринесе, сретье наше народне изворъ тай у нѣдра наша — усредъ насъ премѣстити. Жребїе то на тебе е пало, сретьный Сомбору! у теби тье се разсадъ воспитанїя народногъ отъ садъ подрааньивати Ты си пламенну желю твою явно освѣдочїо, торжество ово твое данашнѣ дочекати. Съ твоїомъ жельомъ слажесе и желя рода цѣлогъ. Торжествуй дакле Сомборче, и свакъ Србльине, торжествуйте, торжествуймо праздникъ сретье нашѐ весело! Отзывъ радости наше некъ лети далеко! Као што трудолюбивый Земледѣлацъ у време жетве, тарутьи благодѣтелный зной съ чела, за студеномъ водицомъ гине и чезне: тако некъ буде нама и свой отдалѣной братьи нашой торжество, и радость наша данашня! Якоже вода студенная души жаждущей благопрїятна, тако вѣсть благая отъ земли издалеча. Притч. Солом. XXV. 26.

Но да видимо, С. Б. што е то, што намъ срдца тако силно на

26*

Насловна ст̄рана Ат̄анацковиећеве Беседе из „Новина србских“ (1818)

Изворници и литература

АСАНУК, ШД. 67/1815 (св. 32). Архив САНУ, Сремски Карловци. Фонд Школске депутације, 67/1815, св. 32 (*Писмо свештеника Аврама Макисмовића Урошу Несторовићу о пресељењу Препарандије из Сентандреје у Сомбор, од 4. новембра 1815. г.*).

АСАНУК, ШД. 11/1816-a. Архив САНУ, Сремски Карловци. Фонд Школске депутације, 11/1816 (*Петиција Уроша Несторовића Угарском намесничком већу, са препоруком да Сомбор постане ново седиште Српске учитељске школе, од 21. фебруара 1816. г.*).

АСАНУК, ШД. 11/1816-b. Архив САНУ, Сремски Карловци. Фонд Школске депутације, 11/1816 (*Царски декрет бр. 6318 од 17. маја 1816. г. и Интимат Угарскої намесничкої већа од 11. јуна 1816. г. о пресељењу Српске учитељске школе из Сентандреје у Сомбор*).

ИАС, ФМ. АА 676/1816. Историјски архив Сомбор. Фонд Магистрата. Acta Anni, 676/1816 (*Допис сомборском Маіистрату Уроша Несторовића из Будима, о пресељењу Српске препарандије из Сентандреје у Сомбор, од 18. јула 1816. г.*).

Атанацковић, П. (1817). *Слово на прерадостный народный праздникъ Інсталлаціе Кралѣвскоіъ Педаіоіическоіъ Інстітута Србскоіъ у Сомбору, Говорено Пауломъ Аѳанацковичемъ Інстітута тоіъ Катихетомъ Я. Р.* Будим: Краљевски мађарски универзитет.

Атанацковић, П. (1818). Слово на прерадостный народный праздникъ Інсталлаціе Кралѣвскогъ Педагогіческогъ Інстїтута Србскогъ у Сомбору, Говорено Пауломъ Аѳанацковичемъ Інстїтута тогъ Катихетомъ Я. Р. *Новине Србске, 26/1818; 27/1818.*

Вукићевић, Н. (1867). Платон Атанацковић – православни епископ бачки. *Школски лист*, *8/1867*.

Гавриловић, Н. (1978). Оснивање и рад Српске учитељске школе 1812-1848. У *200 година образовања учитеља у Сомбору*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.

Грчић, Ј. (1937): Живот и просветни рад владике Платона Атанацковића. *Гласник Историскої друштва у Новом Саду, X, св. 29, 30, 1937.*

Костић, К. (1938). *Из прошлости Учитељске школе у Сомбору*. Нови Сад: Штампарија „Натошевић“.

Срдановић, О. (1985). Владика Платон Атанацковић (1788-1867). *Теолошки погледи, 1985*.

Стевановић, З. (2014). Устоличење владике бачког Платона према изворној архивској грађи Архива Војводине. *Три века Карловачке митрополије 1713-2013 – Зборник радова са научної скупа, Сремски Карловци, 1. новембар 2013.* Сремски Карловци: Епархија сремска, 2014.

Степановић, М. (2009). О ктитору. У *Алмашка капела – храм Светих апостола Петра и Павла у Новом Саду [Симић, В.]*. Нови Сад: Беседа – Платонеум.

Стоканов, Р. (1987): Вуков сарадник Платон Атанацковић. *Вук и Сомборци, Домети, 49-50, 1987.*

Примљено: 28.3.2016.
Одобрено: 22.4.2016.

Summary: This year marks the 200th anniversary of the resettlement of the first Serbian teachers' school (Preparandia) from Szentendre in Sombor. On the occasion of the start of school in Sombor, was organized on November 15th, 1816, ceremony at which Pavle (later Bishop Platon) Atanacković, professor and religious teacher, gave a oration about the need for teacher training school and the importance of education and upbringing for children and youth. His oration is 1817. printed in Buda. Subsequently, published and in the newspaper "Novine srbske" in Vienna in 1818. Because of its historic significance and dimensions of the Enlightenment, it was first translated into modern Serbian language.
Key words: Serbian teachers' school (Preparandia), Sombor, Pavle Atanacković, Oration, Education and Upbringing.

Печат сомборске Препаранђије

МАРИЈА БОШЊАК СТЕПАНОВИЋ[1]
МИЛАН СТЕПАНОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 371.3::377.8(497.113Sombor) M.Petrović
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.225-237

ЗАСЛУГЕ МИТЕ ПЕТРОВИЋА ЗА РАЗВИТАК НАСТАВЕ ПРИРОДНИХ НАУКА У СОМБОРСКОЈ ПРЕПАРАНДИЈИ

Резиме: Рад Мите Петровића на увођењу, настави и унапређењу природних наука био је пресудан за третман које су ове области имале од његовог доласка у Српску учитељску школу у Сомбору. Први је увео експерименталну наставу као основу за правилно усвајање појмова и законитости из природних наука. Од огромне је важности била збирка школских учила коју је утемељио у овој школи и која је наставила да се развија и расте још деценијама након његове смрти. Петровићево списатељско дело једно је од најзначајнијих и најобимнијих у настави али и теорији и пракси природних наука, написано на српском језику, током последње четвртине XIX века. Његов научни приступ, праћење и усвајање највиших савремених научних домета допринели су у знатној мери да настава природних наука у српским школама буде постављена на нове савремене основе и да иде укорак са наставом у најразвијенијим европским земљама. Тиме је Мита Петровић оставио један од најјаснијих трагова на богато украшеном иконостасу славних и знаменитих наставника сомборске Српске учитељске школе – Препарандије.
Кључне речи: Мита Петровић, Српска учитељска школа (Препарандија), Сомбор, природне науке, списатељски рад.

Почеци

Покретањем рада Српске учитељске школе 1812. г. у Сентандреји започело је прво свеобухватно образовање будућих учитеља на српском језику. Сачувани најстарији архивски документи ове школе пружају нам увид у расподелу предмета, па сазнајемо да су се у групи природно-математичких предмета, у првом шестомесечном семестру, изучавали Специјална аритметика (усмено рачунање – Kopfrechnung) и Општи бројеви. У другом семестру изучавала се

1 96marija.bosnjak@gmail.com

Алгебра, а у трећем Геометрија. Све ове предмете предавао је професор Василије Булић (1786-1826), а једини уџбеник који је био у употреби је гимназијски уџбеник Јожефа Григелија „Mathesis hadaliana“. Осим математичких предмета Булићe је предавао и Географију или Земљопис, по књизи Павла Соларића „Ново грађанско землеописаније“. Током 1814. и 1815. г. Василије Булић је објавио и два штампана извештаја о садржини математичких предмета и земљописа у Српској учитељској школи у Сентандреји „Предложенија численице и землеописанија“, који су штампани у Будиму на 15, односно 16 страница, а у којима се налазе и набројане теме предавања из ових предмета. Када је 1815. г. настава продужена на четири семестра, односно на две школске године, предмети Алгебра и Геометрија су изостављени из наставе, али је уведена Географија у целом свом обиму (математичком, физичком и политичком). Након пресељења сентандрејске Препарандије у Сомбор 1816. године (Слика 1), Булић је наставио да предаје Метаматику и Географију (Математика се делила на предмете „Arithmetika memoriali“ и „Arithmetika numerica“), а саставио је и уџбеник „Наставленија числителна“, по коме је предавао ове предмете у сомборској Препарандији.

Слика 1: Старо здање Препарандије у Сомбору

Наведени предмети дуго су били једини из области природно-математичких наука који су изучавани у Препарандији и касније, по пресељењу Српске учитељске школе из Сентандреје у Сомбор (1816). Након смрти Василија Булића (1826), Аритметику су предавали Димитрије Исаиловић, иначе професор педагогије и методике (до 1829), Мојсеј Игњатовић (1830/31), Трифун Атанацковић (од 1831. до 1842), Јован Чокор (од 1842. до 1847), Јован Турјак (1846/47), Тодор Живковић (1847/48), Лазар Бајић (од 1849. до 1853), Никола Вукићевић (од 1853. до 1867) и Александар Костић (од 1867. до 1871).

И Географију су неколико година након смрти Василија Булића предавали препарандијски професори других предмета, а затим су овај предмет предавали

Василије Зарић (од 1831. до 1840), Јован Берић млађи (од 1840 до 1842), Јован Грочански (током 1842/43) и Јован Турјак (од 1843. до 1845).

Осим Математике и Географије, и предмет Економија садржавао је елементе природних наука, посебно у областима Свиларство, Пчеларство, Воћарство, Повртарство итд. Предвали су га, махом, препарандијске катихете (вероучитељи) – Павле Атанацковић (потоњи владика Платон, до 1829. године, који је написао и пратећи уџбеник из Свиларства), Аврам Максимовић (од 1829. до 1845), Јован Теодоровић (од 1845. до 1847) и Урош Стојшић (од 1847. до 1862), као и наставник математике и цртања Лазар Бајић, у времену када је прекиде у предавању овог предмета имао свештеник Урош Стојшић. Од 1862. до 1871. г. Економију је предавао Никола Вукићевић.

Педесетих и шездесетих година XIX века и даље су у сомборској Српској учитељској школи, у овој скупини предмета, изучавани само Аритметика и Географија (1855/56), односно Рачун са Методиком рачуна и Геометрија, као и Општи земљопис и Отачественица, те Економија или Пољопривреда (1862/63).

Мита Петровић и ново школско устројство сомборске Препарандије

Од 1871. године, када је дошло до значајних промена у раду сомборске Српске учитељске школе, која је постала трогодишња и чији је управитељ постао агилни Никола Вукићевић, дотадашњи наставник педагошке групе предмета, посебан значај дат је изучавању природних наука. По први пут су као наставни предмети уведени Физика и Хемија са минералогијом, геогнозијом, геологијом, методиком природних наука и праксом (оба предмета предавана су укупно четири часа недељно у II разреду), као и Ботаника и зоологија (три часа недељно у I разреду). Као засебни сродни предмети постојали су још Пољоделство (некадашња Економија, са три часа недељно у III разреду), Земљопис (са по два часа у I и II, те са по једним часом недељно у III разреду), Рачун са методиком (са по два часа недељно у сва три разреда) и Геометрија са методиком и праксом (са по једним часом недељно у сва три разреда).

Исте године, за наставника Математике, Физике, Хемије, Ботанике и Зоологије, Пољоледелства и Немачког језика, а касније и Школског рада из Математике и природних наука (1873-1876), те Логике и Психологије (1880/81), именован је Димитрије Мита Петровић (Слика 2), свакако најзначајнији предавач у скупини предмета природних наука, у целој дугој историји сомборске Српске учитељске школе и њених наследница, све до данашњих дана.

Рођен је 1848. г. у Панчеву, а потицао је из породице која је пореклом била из околине Ваљева. У Панчеву је завршио основну школу и „реалку“. Ниже разреде гимназије похађао је у Сремским Карловцима, а више у Винковцима. Филозофију и математику је студирао у Халеу, Тибингену и Прагу. По завршетку студија Петро-

Слика 2: Млади Димитрије Мита Петровић

вић је у септембру 1871. г. постављен за суплента (професорског кандидата) у сомборској Препарандији, у којој ће остати предавач две деценије, све до смрти. Професорски испит за гимназијског професора природословне и математичке струке положио је 1872. г. на Пештанском свеучилишту. Биран је за секретара Свесловенске учитељске скупштине у Бечу 1873. године. О трошку Српског народног фонда, Петровић је 1883. г. похађао течај виноградарства у Горици (Словенија), а Школски савет Карловачке митрополије га је 1889. г. послао у Париз на Светску изложбу.

У Српској учитељској школи у Сомбору Петровић је утемељио физичку и хемијску збирку учила (касније названу физичко-хемијска), коју су његови наследници наставили да допуњавају, па је крајем школске 1910/11. г. забележено да се у згради Препарандије налази *242 комада физикалних апарата, у вредности 3.996 круна, 160 комада хемијских апарата, у вредности 300 круна и 150 комада разних хемикалија, у вредности 120 круна*. На Петровићев предлог, већ је у септембру 1871. г. управник школе Ђорђе Бранковић упутио Школском савету у Сремским Карловцима допис у коме је молио 430 форинти за набавку физикалног кабинета, технолошког музеја, Бопове природописне табле и модела за наставу геометрије. Мита Петровић је 13. новембра 1871. г. својеручно сачинио списак 29 потребних учила, који је, нешто касније, допунио са још четири учила. Српски народни и црквени сабор одобрио је Српској учитељској школи за набавку тражених учила 600 форинти, па је тим средствима нови управник Никола Вукићевић набавио током наредних месеци потребне апарате, моделе, прибор и слике за наставу физике, хемије и биологије (Бопове физикалне табле, Салмајерову физикалну збирку, Салмајерову хемијску и минералошку збирку, Штекхартову хемијску збирку, Фидлерове анатомске табле, разне хемикалије и друго). Убрзо је купљен и „технолошки музеј“ за народне школе, као и земљоделски атлас, модели за геометрију и минерали за експерименталну наставу хемије.

Из школских Извештаја Српске учитељске школе за 1873/74. и 1874/75. годину, у поглављу „Књижница и учевна средства“, сазнајемо садржај првих училатадашње физикалне збирке: *Потпуна Салмајерова физикална збирка за грађанске школе Nr. I i Nr. II за нар. школе, Електрична машина по системи Винтереовој, шмрк за пражњење ваздуха, магдебуршке полукугле, центрифугална машина, Штеихардтова хемична збирка, апарат за електролитично растварање воде, Хладнијев апарат, модел парнога строја, баометар, више термометра, један спектроскоп, Бопове физикалне табле - и т. д.* Школски извештај из 1880/81. г.наводи како*Физикално хемичка збирка* има велик број предмета, за-

ведених под 572 редна броја, као и да *материјал за експерименте обнавља и допуњује се сваке године*. Школски извештај, штампан за год. 1885/86. бележи: *Физикално хемијској збирци придошле су ове године нумере 654-681, свега 28 нумера*. Наредне школске године за збирку су набављена *3 Бунзенова елемента висока 22 цм, велики двоструки акумулатор, мала лампа са спиралом од платине, нов индукциони апарат са примарном и секундарном струјом, ипла за акумулатор са рефлектором, дуиме за прекидање струје, металан реофор и осим тога разни нови хемијски препарати, жице за провађање и т. д.* У школском Извештају за 1891/92. г. пише: *Физикална збирка налази се у потпуно добром стању и садржи све справе које су за физикалне покушаје у Учитељској школи нужне. Она стоји заједно са хемичком лабораторијом под непосредним надзором професора природних наука. На умножење ове збирке и на набавку хемикалија, као и на одржавање збирке у добром стању издаје се годишње 50 форинти.*

Слика 3: Димитрије Мита Петровић, професор сомборске Препарандије (1890)

Захваљујући Петровићевом учешћу у стварању наставних планова Српске учитељске школе, природне науке су, током 20 година његовог наставничког рада, биле подигнуте на ниво какве нису имале ни у једној тадашњој српској средњој школи на простору Карловачке митрополије. Петровић, иначе велики ентузијаста и радник, а врстан познавалац области којима се бавио, сам је састављао програм рада за групу предмета из природних наука. Ови програми били су изразито стручно написани, са ослањањем, у великој мери, на све тада познате савремене вредности у изучавању природних наука (у наставу ботанике већ тада је уврстио Дарвинову теорију порекла врста, иако се томе противио управитељ школе Никола Вукићевић, те је Петровић често био спутани уз знатна ограничења морао је да проналази начине како да ђаке упознаје са дометима савремене науке). Према сведочењима његових ђака, часови Мите Петровића били су доживљај за ученике, јер је он занесенопредавао, редовно је изводио експерименте у настави и постављао пред ученике занимљиве проблеме, а према њима се, за разлику од већине других наставника, односио веома коректно.

Петровић је посебно настојао да се за експерименталан рад ученика у склопу предмета из природних наука, обезбеде посебне просторије (лабораторије или кабинети), до чега, за његова живота, није дошло (први наменски кабинети за природне науке постојали су у новосаграђеној згради Препарандије, у којој је школска настава почела у јесен 1895. године, четири године после Петровићеве смрти).

Петровић се у знатној мери, поред наставе, бавио научно-истраживачким радом, али није могао да му се посвети у потпуности. Био је познат у научним круговима Хабсбуршке монархије, али као припадник српског народа није могао да добије универзитетску катедру, што га је често чинило депримираним и незадовољним. Први се, у Сомбору и околини, бавио стручном анализом квалитета воде, земљишта, минерала и намирница,а здушно је учествовао и у пројекту бушења првог артеског бунара у Сомбору.

Списатељски рад

Посебно је значајан обиман Петровићев списатељски рад, који може да се дели на научни и књижевни опус. Књижевним радом Мита Петровић почео је да се бави у младости, а песме, путописе, приказе и критике објављивао је између 1866. и 1868. г. у часописима „Даница“ и „Вила“. Резултате својих бројних научних истраживања у области природних наука, али и из археологије и педологије, објављивао је у немачкој и мађарској стручној периодици. Од 1880. до 1884. г. Мита Петровић био је сауредник сомборског „Школског листа“. Сарађивао је и у Летопису Матице српске, а радове и прилоге објављивао је и у „Гласу“ Српске краљевске академије, као и у часописима „Домишљан“, „Јавор“, „Српска зора“, „Панчевац“, „Стражилово“, „Женски свет“, у хрватском „Напретку“ као и у неколико научних часописа који су објављивани на немачком или мађарском језику. Неки његови радови штампани су и у годишњим школским извештајима сомборске Препарандије. Уџбеници које је написао били су у употреби у школама по Србији, Војводини и Босни и Херцеговини.

У години када је постављен за суплента у сомборској Препарандији, објављена је прва Петровићева књига „**Девојачки свет** (Књига за одрасле девојке)“, штампана 1871. г. у Панчеву, на 191 страници. Матица српска наградила је ово дело са 20 дуката.

Те године објављена је у Панчеву и Петровићева студија „**Народна школа у Чехославена“**. Књижица је имала 41 страницу, а прештампана је из листа „Панчевац“.

Петровићев приручник „**Нове мере у Аустроугарској“** објављен је у Панчеву 1873. године, на 48 страница (почетком септембра 1875. г. Мита Петровић је, на позив Епархијског школског одбора бачког, одржао у сомборској Препарандији предавање о новим мерама учитељима свих већих места у Бачкој).

Уџбеник „**Наука о геометријским облицима (за употребљавање у школи написао Мита Петровић, гимназијални професор и главни учитељ Учитељске школе у Сомбору)**“ објављен је у Панчеву 1874. године, на 63 странице, са 92 цртежа. Касније су објављена још четири издања ове књиге (Панчево, 1875, 1876, 1882. и 1888. године).

У склопу „Извештаја о Српској учитељској школи у Сомбору за 1874/5“ (Сомбор, 1875), објављен је, на 22 странице, Петровићев прилог ***Ваздух што га дишемо***.

За ученике учитељске и више девојачке школе Мита Петровић је 1876. г. приредио и објавио уџбеник „**Човечије тело и његова нега (по др-у Боку и другима, са више слика)**“. Књига је штампана у Панчеву, на 103 странице. Њено друго, „знатно промењено издање“, штампано је и Панчеву 1882. године.

Уџбеник „**Основи физике (за више разреде народних школа, више девојачке школе и сродне заводе**“ (Слика 4) Мита Петровић је објавио 1876. г. у Панчеву на 84 странице, са 47 слика. Друго, „сасвим промењено и умножено издање“ објављено је у Панчеву 1882. године (на 147 страница), где је 1885. г. штампано треће, а 1893. г. и четврто издање овог уџбеника. Да се зауставимо кратко на анализи овог уџбеника.

ОСНОВИ

ФИЗИКЕ.

ЗА ВИШЕ РАЗРЕДЕ НАРОДНИХ ШКОЛА, ВИШЕ ДЕВОЈАЧКЕ ШКОЛЕ И СРОДНЕ ЗАВОДЕ.

НАПИСАО

Мита Петровић,

ИСП. ГИМНАЗИЈАЛНИ ПРОФЕСОР, ГЛАВНИ УЧИТЕЉ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У СОМБОРУ, ПРАВИ ЧЛАН ХРВАТСКОГА НАЈДАГ. КЊИЖЕВНОГА ЗБОРА У ЗАГРЕБУ.

(Са 47 слика.)

ПАНЧЕВО 1876.

ШТАМПА И НАКЛАДА БРАЋЕ ЈОВАНОВИЋА.

*Слика 4: Уџбеник „***Основи физике за више разреде народних школа, више девојачке школе и сродне заводе***“*

Уџбеник чини седам поглавља која обухватају поједине области физике и носе називе: Главне особине тела, Тежина, Магнетизам, Електрицитет, Звук, Светлост и Топлота. У оквиру прве теме, Мита Петровић поучава о молекулима (у оригиналу „молекилима“), кохезионим силама („силе заједности“), атхезионим силама („силама пријањања“) и капиларама („косасте цеви“) и капиларности

(„привлачење косастих цеви“). У оквиру другог поглавља говори се очврстим, течним и гасовитим(„ваздушастим“) тела. Код чврстих тела дефинишу се појмови као што је тежина, маса („важина“), тежиште, равнотежа, осцилације („клатење“), трење и описују просте машине (полуга, чекрк и витло).

Слика 5: Модел чекрка

У тексту о течним телима говори се о хоризонталности површине течности, спојеним судовима, притиску у течностима, специфичној маси („специфична важина“), Архимедовом закону и понашању чврстих тела у течностима. Текст о гасовитим телима почиње са општим особинама ваздуха, наставља се објашњењима притиска ваздуха и Бојл-мариотовог гасног закона („мариотово правило“), а завршава се описима низа уређаја који користе притисак ваздуха (мех, натегача, прскалица, сифон, ватрогасни шмрк, шмрк за сисање - бунара / Слика 6/) или служе за његово мерење (барометар).

Слика 6: Модели ватрогасног шмрка и бунара

Поглавље о магнетизму, обухвата основне појмове о магнетима, магнетним својствима материјала и Земљином магнетизму. У оквиру теме Електирцитет, изучава се „електрицитет од трења“ и „галвански електрицитет“. У првом делу реч је о врстама наелектрисања, проводницима и изолаторима („добре и лоше електроноше“), описују сеелектрофор и кондензатор („електрична боца“), као и електричне појаве у природи (муња и гром). У другом делу описује се електрична батерија („галвански елемент“),дејство једносмерне („галванске“) струје, електромагнет (Слика 7) и телеграф.

Слика 7: Електромагнет

Следи кратко поглавље о звуку, где се разматра начин настајања звука, извори звука, висина тона, резонанција и брзина простирања звука у ваздуху. У оквиру теме Светлост, Мита Петровић пише о простирању („распростирању“) светлости, сенци („сен“), преламању и одбијању светлости, призми и сочивима, микроскопу, оку и телескопу, као и о светлосном спектру, бојама и дуги. У поглављу о топлоти, реч је о изворима топлоте, топлотном ширењу тела, термометрима, ветровима, метеоролошким појавама (роса, облак, магла, киша, снег и туча), испаравању, топлотним проводницима и изолаторима („добре и лоше топлоноше“), топлотном зрачењу и парним машинама.

На илустрацијама које прате текст уџбеника могу се наћи уређаји и модели који су били део богате збирке учила за физику тога доба, а до данас су сачувани. Овде ћемо истаћи само неке као што су чекрк (Слика 5), модели ватрогасног шмрка и пумпе за воду (Слика 6) и елекромагнет (Слика 7).

За учитељске и више девојачке школе, као и за домаћу употребу, приредио је Мита Петровић приручник„**Поука о кућарству**“, штампан и објављен у Панчеву 1876. г. на 101 страници. Друго „прегледано издање“ објављено је у Панчеву 1881. године.

Године 1876. у Панчеву је, на 90 страница, штампана и Петровићева „**Збирка народних песама (за школску младеж обојега пола)**“, која је садржала 44 одабране епске песме. Два наредна издања ове збирке штампана су у Панчеву између 1877. и 1882. г. (нису сачувана), четврто је објављено1883, пето 1885, шесто 1909, а седмо након 1913. године.

Мита Петровић је 1878. г. у Панчеву, на 199 страница, објавио и „**Декламатор (збирка српских и хрватских песама за декламовање)**“. Друго издање књиге објављено је у Панчеву 1881. године, са упутством за декламовање по др Фрикеу. Књига је садржала најчешће родољубиве песме савремених српских и хрватских песника, као и преводе из светског песништва.

На свега осам страница објављена је у Новом Саду 1880. г. Петровићева брошура „**Расток и како се њиме бојадише коса**“, прештампана из 122. књиге Летописа Матице српске (расток је супстанца која се увозила из Турске, а којом су жене бојиле косу и обрве; Петровић је анализама утврдио да се ради о препарату на основи бакра, без састојака других метала).

Петровићева „**Хемија (за средње школе)**“, написана *по Прокопу Прохазки и другим*, штампана је у Панчеву 1883. године, на 112 страница. Друго издање објављено је у Панчеву 1885. године, а треће „поправљено издање“ 1892. године. Као извод из овог уџбеника објављен је у Панчеву, без године издања, на 24 странице сепарат „**Основи хемије у кратком изводу (својим ученицима проф. М. Петровић)**“.

Када је осамдесетих година XIX столећа филоксера, болест винове лозе, стигла у ове крајеве пустошећи винограде, Мита Петровић је саставио, и у Новом Саду 1884. г. објавио приручник „**О филоксери (како изгледа и којим се средствима сузбија)**“. Књижица је имала 32 странице.

Из 141. књиге Летописа Матице српске прештампан је и на 56 страница објављен 1884. г. у Новом Саду Петровићев рад, упоредо штампан на српском и немачком језику, „**Сремско вино – Neun und vieryig Analysen syrmischer Weine**“.

Приручник „**Свиларство**“Мита Петровић је објавио у Панчеву 1884. године, на 75 страница, са 11 цртежа. Матица српска наградила је ову Петровићеву студију са 120 дуката.

Као девета свеска библиотеке „Књиге за народ“ Матице српске, објављена је студија Мите Петровића „**О муњи и грому**“. Књижица је штампана у Новом Саду 1886. године, на 64 странице.

У истој библиотеци, као 13. свеска, објављен је у Новом Саду 1887. године, на 61 страници, рад Мите Петровића „**Како се негује свилена буба**“.

Петровићева студија „**Пијаћа вода (како се набавља и испитује, са додатком анализе пијаћих вода у Бачкој)“** објављена је у Панчеву 1887. годи-

не, на 97 страница. Представљала је прву стручну и научну анализу квалитета пијаћих вода у Бачкој, објављену на српском језику, а Матица српска наградила је ово Петровићево дело са 50 дуката.

Сабрани списи Мите Петровића „**Из природе**“ објављени су 1888. г. у Кикинди, на 214 страница. Књига је садржала разне научне и поучне Петровићеве радове о ваздуху, води, унутрашњости планете, о бојама, млеку, посуђу, хигијени, па и о људској души. Већина прилога у овој књизи раније је била објављена у периодици тог времена.

Као 19. свеска Матичине библиотеке „Књиге за народ“ објављен је Петровићев приручник „**О познавању земље**“, намењен ратарима и земљоделцима. Књижица је штампана 1888. г. у Новом Саду, на 68 страница.

Водич (или *Кажиӣуӣ за ӣуӣовање у ӣриморје здравима и болеснима*) „**Слике из хрватскога приморја**“Мите Петровића објављен је 1888. г. у Новом Саду, у издању писца, на 116 страница. Петровићев рад, који је садржао путописне, земљописне и геолошке податке, првобитно је био штампан у новосадском листу „Јавор“.

Још један Петровићев приручник за ратаре „**О поправљању земље**“ објављен је као 22. свеска Матичине библиотеке „Књиге за народ“. Књижица је штампана 1889. г. у Новом Саду, на 56 страница.

Из 163. књиге Летописа Матице српске прештампан је рад Мите Петровића „**Нови прилози за познавање вина**“. Брошура је објављена у Новом Саду 1890. године, на 39 страница.

У издању писца објављена је 1891. г. у Панчеву, на 85 страница, Петровићева студија „**Земље у Бачкој са земљорадничког гледишта**“. Матица српска наградила је ову књигу са 100 дуката из Фонда Јована Остојића.

„**Артески бунар у Сомбору(са профилом артеског бунара)“** последњи је рад Мите Петровића објављен за живота. Студија о копању првог артеског бунара у Сомбору 1887-1890) објављена је као XXVI књига „Гласа“ Српска краљевске академије, у Београду 1891. године, на 55 страница.

Мита Петровић је био члан Књижевног одељења Матице српске, дописни члан Српског ученог друштва (од 30. јануара 1883) и дописни члан Српске краљевске академије [Одељења природних наука] (од 23. јануара 1888). Био је и редован члан Српског пољопривредног друштва, лајпцишког Етнографског музеја и Хрватског педагогијско-књижевног збора у Загребу. Међу најистакнутијим је члановима сомборске Српске читаонице. Политички, Мита Петровић је припадао сомборским нотабилитетима окупљеним око Нике Максимовића. Два пута је биран за посланика на Српском народно-црквеном сабору у Сремским Карловцима, а био је и члан Општинског већа и потпредседник Српске православне црквене општине у Сомбору.

Умро је у Будимпешти (услед, како пише Никола Вукићевић у некрологу објављеном у школском Извештају за 1891/92. годину, *расӣројсӣва умне снаге*), 17/29. децембра 1891. године. Сахрањен је у Сомбору, а иза њега остале су две

кћерке и седмогодишњи син Миленко, потоњи знаменит сомборски лекар, покретач изградње и дугогодишњи управник овдашње велике Бановинске болнице.

Закључак

Рад Мите Петровића на увођењу, настави и унапређењу природних наука био је пресудан за третман које су ове области имале од његовог доласка у Српску учитељску школу у Сомбору. Први је увео експерименталну наставу као основу-за правилно усвајање појмова и законитости из природних наука. Од огромне је важности била збирка школских учила коју је утемељио у овој школи и која је наставила да се развија и расте још деценијама након његове смрти. Петровићево списатељско дело једно је од најзначајнијих и најобимнијих у настави али и теорији и пракси природних наука, написано на српском језику, током последње четвртине XIX века. Његов научни приступ, праћење и усвајање највиших савремених научних домета допринели су у знатној мери да настава природних наука у српским школама буде постављена на нове савремене основе и да иде укорак са наставом у најразвијенијим европским земљама. тиме је Мита Петровић оставио један од најјаснијих трагова на богато украшеном иконостасу славних и знаменитих наставника сомборске Српске учитељске школе – Препарандије.

Литература

Бошњак, М., Степановић, М., Капор, Д. (2015).Учила за наставу природних наука у Српској учитељској школи у Сомбору крајем XIXи почетком XX столећа.*200 година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору. 468-496.

Гавриловић, Н. (1978). Оснивање и рад Српске учитељске школе 1812-1848.*200 година образовања учитеља у Сомбору*.Сомбор: Учитељскифакултет у Сомбору.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1873/74. школску годину. Сомбор. 1874.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1874/75. школску годину. Сомбор. 1875.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1880/81. школску годину. Сомбор. 1881.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1885/86. школску годину. Сомбор. 1886.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1886/87. школску годину. Сомбор. 1887.

Извештај о Србској учитељској школи у Сомбору за 1891/92. школску годину. Сомбор. 1892, стр. 27.

Илкић, С. (1953). Мита Петровић.*Споменица Учитељске школе у Сомбору 1778-1953*. Сомбор.

Никић, Љ., Жујовић, Г., Радојчић-Костић, Г.(2008).Грађа за биографски речник чланова Друштва српске словесности, Српског ученог друштва и Српске краљевске академије 1841-1947. САНУ. Београд. 245-246.

Петровић, В. (1928). Мита Петровић, *Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка*, III књига, Загреб.

Петровић, М. (1876).Основи физике за више разреде народних школа, више девојачке школе и сродне заводе. Панчево.

Плавшић, Р. (1978). Мита Петровић.*200 година образовања учитеља у Сомбору*. Сомбор: Учитељскифакултет у Сомбору.

Продановић, Д. (1998).Мита Петровић (1848-1891)– професор математике и природних наука у Учитељској школи у Сомбору. *Норма*, бр. 4 (1), Сомбор.

Српска библиографија, књиге 1868-1944, том 1-20, Београд, 1989-2009.

Чурић, Р. (1964). *Развитак наставе природних наука у српским средњим школама Војводине*, Нови Сад.

Примљено: 12.4.2016.
Одобрено за штампу: 21.5.2016.

Summary: The work of Mita Petrović on introduction, instruction and improvement of natural sciences was a crucial one for the treatment which these sciences had since his arrival in Serbian Teacher's School in Sombor. He was the first one to introduce experimental instruction as a foundation for the proper apprehension of the notions and laws of natural sciences. Of great importance was his collection of teaching aids which he assembled in this school, which continued to develop and grow decades after his death. Petrović's writing opus is among the most important and most voluminous works written in Serbian, not only in the instruction process, but also in the theory and practice of natural sciences during the whole last quarter of the nineteenth century. His scientific approach, striving for and adaptation of the highest scientific standards contributed significantly for instruction of science in Serbian schools to be set up on new, modern foundations, and to go in step with the teaching practice of the most developed European countries. Hereof, Mita Petrović is thought to be the one who left the most evident trace on the richly embellished iconostasis of famous and renowned teachers of the Sombor's Serbian Teachers' School – Preparandia.
Key words: Mita Petrović, Serbian Teachers' School (Preparandia), Sombor, natural sciences, authorship

САВРЕМЕНА ШКОЛА

СВЕТЛАНА ЛАЗИЋ
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Нови Сад

СТРУЧНИ РАД
ARTICLE
UDK: 616.89-008.442:37
364.63-027.553:37
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.239-252

СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА У ЗАШТИТИ ДЕЦЕ ОД ПОРОДИЧНОГ НАСИЉА И СЕКСУАЛНОГ ЗЛОСТАВЉАЊА

Резиме: Подаци о броју породичног насиља (у току 2015. - 34 смртно срадале жене) и пријављивање 9 случајева сексуалног злостављања недељно Инцест Траума Центру, оквир су промишљања аутора који је исказан упитаношћу како се у систему образовања може пружити помоћ свој деци да препознају породично насиље и деци која се налазе у њему. Циљ рада је преглед могућих облика превентивног деловања наставника у образовној пракси у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања. Наглашавајући да школа не представља место доказивања, аутор истиче значај сарадње институција система у циљу остваривања примарне превенције. Унутар образовне установе истиче тим за заштиту деце / ученика од насиља као високо специјализовано тело и силазно разлаже одговорности све до наставника, указујући на значај његове подршке детету. Анализира законске и подзаконске документе којима се штити дете / ученик од насиља и злостављања и акредитоване програме сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015 и 2015/2016. годину који се односе на породично насиље, са посебним освртом на сексуално злостављање деце. Закључује да не постоје програми који нуде усавршавање наставника из поменутих области. Истовремено препознаје наставника као практичара са високом радном етиком, као особу која се залаже за потпунију примену образовне политике, континуирано унапређујући своје образовање.
Кључне речи: породично насиље, сексуално злостављање деце, превенција, образовање, наставник.

Увод

Упитаност о томе да ли родитељи своје моралне и правне дужности реализују у циљу остваривања најбољег интереса детета, постоји ли насиље у породици и друга питања која бацају сенку на утврђене породичне вредности, дуго времена готово нису ни постављана. Говорило се и неретко веровало да је породица уточиште од суровог спољног света, а она понекад може бити место

где се насиље највише догађа, при чему сопствени дом за жену и децу постаје најопасније место (Protić 2002). Настанак и продор промишљања о постојању породичног насиља заснованог на родној припадности отворио је породицу ка друштву, која је увиђањем овог проблема постала транспарентнија и доступнија институцијама система које основ свог рада и упориште поступања проналазе у законским и подзаконским актима. Перципирање проблема породичног насиља и сексуалног злостављања деце се као друштвено значајно питање, уз политичку и законодавну подршку, преображава у домен јавног деловања и промишљања, чинећи рефлексију укључивања и примене међународних уговора у националну легислативу. Тиме се имплиците утиче на систем образовања који се као место дугорочног и стратешког деловања препознаје као веома значајно у контексту целовитог, мултисекторског и интердисциплинарног приступа у раду са институцијама система ради подршке расту и развоју деце. Проблем рада исказан је питањем како се у систему образовања може пружити помоћ свој деци да препознају породично насиље и деци која се налазе у њему, док је циљ дефинисан као преглед могућих облика примарног превентивног деловања у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања, утврђивање ланца одговорности и одлучивања у образовном систему уз препознавање и истицање улоге наставника као особе од подршке. Примењена је метода теоријске анализе и анализа садржаја као истраживачки поступак. Разлагане су одредбе законских и подзаконских аката који се односе на тему рада, док је у контексту компетенција наставника посебан осврт пружен на анализу акредитованих програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школске 2014/2015 и 2015/2016. године који захватају тему рада.

Породично насиље и сексуално злостављање – појмовни оквир и карактеристике

Породично насиље је облик друштвеног понашања, врста друштвеног контекста. У себе укључује схватање породице која обилује дисфункционалним феноменима и представља злоупотребу моћи, употребу физичке силе или претњу да ће се она употребити у случају непостизања одређеног циља према партнеру или другим члановима породице. Готово сваки однос у којем је нарушена равнотежа моћи је потенцијални насилнички однос и онај који има моћ истовремено има и избор да ли ће је и на који начин (зло)употребити. Самим тим и одговорност за учињено је на насилнику, не на жртви. Породично насиље је родно засновано и темељи се на родној хијерархији, при чему се шире схваћена моћ која је у рукама мушкарца преноси са друштвеног аспекта на индивидуални ниво (Lazić 2008). Иако су до скоро кривичноправне и криминолошке дефиниције насиље препознавале као физичко насиље и/или претњу употребом физичког насиља, „пракса као константе насиља у породици види и све остале

врсте принуда (претње, присила и/или употреба силе) које за циљ имају контролу понашања жртве, успостављање моћи над њом, или злоупотребу њеног поверења“ (Lukić & Jovanović 2004: 37). Потврду да се ради о озбиљном друштвеном проблему нуде статистички подаци према којима је у Републици Србији током 2014. године смртно страдало 27 жена у породичном насиљу; 2013. чак 44 жене; 2012. године убијене су 32 жене, а 2011. године 29 жена је убијено од стране својих партнера (Ђорђевић 2015). До 25. новембра 2015. године у породичном насиљу смртно је страдало 34 жена (*Корак ка већој заштити жена од насиља* 2015). У том смислу Заштитник грађана Републике Србије (омбудсман) указује да број и садржај притужби на рад полиције, центара за социјални рад, правосудних органа и установа здравствене заштите које су му упућене током 2013. и 2014. године потврђује да је нормативни оквир и праксу неопходно изменити и унапредити (*Special Report of the Protector of Citizens on the Implementation of the General and Special Protocols on Protection of Women Against Violence* 2014). Динамику породице у којој постоји насиље карактерише доминација једног члана породице, насиље једног родитеља над другим, изолација и чување породичне тајне (Ackerman & Pickering 1989). Иако нису увек директне жртве породичног насиља, деца у овим ситуацијама једнако пате (Kalichman 1999) јер насиље пред децом је исто што и насиље над децом. *Извештај Покрајинскої омбудсмана за 2013. годину* (2014: 91) додаје да је насиље над децом „све чешће и у породици, а заступљени су сви облици: злостављање, занемаривање и запуштање“.

Злостављање је контекстуални део насиља које је усмерено на конкретну особу, чинећи је објектом у релационом смислу, односно жртвом, у социјалном смислу. Према дефиницији Светске здравствене организације (World Health Organisation) термин злостављање детета обухвата „све облике физичког и/или емоционалног злостављања, сексуалну злоупотребу, занемаривање или немаран поступак, као и комерцијалну или другу експлоатацију, што доводи до стварног или потенцијалног нарушавања здравља детета, његовог преживљавања, развоја или достојанства у оквиру односа који укључује одговорност, поверење или моћ“ (World Health Organisation према: Ишпановић-Радојковић & Жегарац 2011: 11). Схваћено у ужем смислу, *злостављање* детета је намерно чињење радњи којима се дубоко повређује његов субјективитет и користи се за означавање „оних догађаја, ситуација, стања или понашања којима се повређује интегритет и оштећује развој детета“ (Žegarac 2001: 32), док *злоупотреба* надилази злостављање обухватајући „оне односе према деци у којима се она користе ради неких интереса и потреба других особа на рачун потреба и интереса и личности деце“ (Лазић 2008б: 232). *Занемаривање* представља изостанак бриге, неге и пажње према детету, па чини врсту злостављања његовог права на заштиту. Током година дефинисање злостављања деце се проширило од једино првог препознатљивог физичког злостављања ка психолошком злостављању, преко напуштања деце од стране родитеља или старатеља, до емоционалног злостављања и неморалних сексуалних радњи лица старијих од детета са којим се радња врши (*Reader's Companion to U.S. Women's History* 2005).

Повећан број деце која су препозната као злостављана налази се у свести о неоправданости, неморалности чина и у чињеници да је злостављање деце питање од општег друштвеног значаја, при чему су сви чиниоци друштва једнако заслужни уколико реагују, односно једнако криви уколико са пуном свешћу о постојању овог проблема дозволе да се занемари[1].

Злостављање о којем се најређе говори, због ког деца осећају срамоту, неретко мислећи да су сама крива због преживљеног, познато је под именом *сексуално злостављање деце*. Овај облик чињења не познаје просторне ни временске границе и присутан је у сваком друштву и у готово свим друштвеним слојевима (*Seksualno zlostavljanje dece u porodici* 2004). Дефиниције које се односе на сексуално злостављање деце и на сексуално злостављање деце у породици су најчешће исте, јер починиоце чине особе које се брину о детету и оно у њих има поверења. Ако су у питању особе ван крвног сродства са дететом, најчешће се ради о породичним пријатељима који су блиски са дететом и представљају особе од поверење, које то чине „злоупотребљавајући моћ коју имају над својим жртвама" (Banjanin-Đuričić према: Žegarac 2005: 30). У прилог томе говоре и статистички подаци о сексуалном злостављању преживљеном у детињству у Србији који су засновани на репрезентативном узорку од „9 пријављених случајева недељно Инцест Траума Центру – Београд" (*Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika* 2014; *Sažetak statističkih podataka Incest Trauma Centra – Beograd koji se tiču prijavljenih slučajeva seksualnog nasilja preživljenog u detinjstvu sa teritorije Srbije u periodu 1994-2009 godine* 2010). УНИЦЕФ потврђује да је у питању сложен и осетљив проблем застрашујућих размера (*Seksualno nasilje je složen i osetljiv problem zastrašujućih razmera* 2011), при чему се наводи да жртве у 70 до 85% случајева познају починиоце, као и да је у питању једно од петоро деце у Европи које су жртва неког од облика сексуалног злостављања.

Сексуално злостаљање деце у породици је „свака сексуална активност или понашање одрасле особе, у циљу сексуалног задовољавања и уживања, манипулисањем дечијим емоцијама или применом силе, над дететом млађим од 16 година, којим му се одузима право власништва над сопственим телом, што га емоционално и физички озлеђује" (Protić 2002: 65). Дефиниције на које се наилази у литератури су у већој или мањој мери садржајно сагласне поменутим, па се оно према Мај-Шахал и Херцог (May-Chahal & Herczog 2003: 6) објашњава као „коришћење зависне, недовољно ментално зреле деце и адолесцената у циљу сексуалних злоупотреба којима нису довољно дорасли, на која не могу да дају

1 У прилог наведеном може се рећи да су у домовима здравља широм Републике Србије основани стручни тимови за заштиту деце од злостављања и занемаривања; да су у домену социјалне заштите остварени напори да се запослени детаљније упуте у препознавање и адекватно реаговање у случајевима насиља и да се унапреди систем извештавања. Поред тога, уз подршку УНИЦЕФ-а унапређен је систем прикупљања и обраде података на националном нивоу, „што је реализовано у координацији школских управа и Јединице за превенцију насиља унутар Министарства просвете, науке и технолошког развоја која данас координише све активности када је реч о образовном систему и представља велики корак напред у борби против насиља" (Zaštita dece od nasilja, 2013).

пристанак, и која ће подржати постојање табуа породичних улога“. Сексуално злостављање је „било која врста сексуалног контакта између дјетета и одрасле особе или тинејџера старијег 5 и више година од дјетета жртве“ (Buljan-Flander 2003: 77). Одредити шта је сексуално злостављање а шта није представља озбиљан проблем којем додатну тежину дају културолошка разноликост и бројност обичајног права који отварају нова питања. За доношење закључка о постојању сексуалног злостављања детета потребни су и други фактори који би указали на његову основаност и омогућавају постављање разлике између злостављајућих и незлостављајућих сексуалних понашања. Факторе чине разлика у моћи; разлика у знању; разлика у задовољењу (*Seksualno zlostavljanje dece u porodici* 2004). *Разлика у моћи* указује да једна страна (починилац) контролише другу (дете), што значи да моћ произилази из улога које имају починилац и жртва. *Разлика у знању* манифестује се у већем степену знања са једне, односно у мањем са друге. Чин злостављања више је злостављајући када починилац има софистицираније разумевање значаја и импликација сексуалног чина, и жели да га примени у контакту са особом која није у могућности да у тренутку контакта схвати значење и потенцијалне последице сексуалног чињења са одраслом особом. *Разлика у задовољењу* огледа се у свесној жељи починиоца да себе сексуално задовољи, те циљ сусрета није обострана сексуална гратификација.

Када доживе сексуално злостављање, деца су лишена својих природних сексуалних потенцијала и бивају уведена у контактне активности у складу са потребама одрасле особе чиме им се укида могућност да на природан начин истражују своју сексуалност и сопствене жеље у свом бићу (Bass & Davis 2004). Доведена су у позицију да сексуално узбуђење повезују са осећањем стида, одвратности, бола и понижења. Неретко остварују амбивалентан однос према осећању задовољства, јер не знају да ли треба да га прихватају или да га се стиде, чиме се умножавају проблеми свакодневног живота који се мултипликују низањем година, улога и тежњи злостављаног појединца да изађе из затвореног круга у који је заточен без своје жеље (Lazić 2008). Жртве сексуалног злостављања су свесне неморалности чина којем су биле изложене, па због вишегодишњег ћутања неретко на себе сваљују кривицу доживљеног. Додатно их друштвени конструкт и јавно мњење наводе да минимизирају искуство наводећи често да је то било ’само једном’, ’да није додирнута ниједна телесна шупљина’, ’да није било физички болно’ (ibid. 43). Чињеница је, међутим, да меру насиља одређује дечје искуство, губитак поверења и контекстуално томе детиње тело и крхка осећања.

Превентивно деловање система образовања

Деца су као популација од посебног интереса државе заштићена нормативним документима који се односе, како на породицу, тако и на систем образовања. Потписивање и ратификовање међународних уговора, укључивање њихових одредби у домаће законодавство и њихова примена у пракси, указују на намеру

државе да путем институција система заштити децу од свих облика насиља и злостављања, односно нарушавања њихових права, и тако им оствари могућност здравог детињства. Полазну тачку чине принципи *Конвенције о правима детета*, од којих се отискује у став да је свако насиље пред децом једнако као и насиље над децом, те да се може спречити. Наредно упориште налази се у обавезама државе након потврђивања *Конвенције Савета Европе о заштити деце од сексуалног искоришћавања и сексуалног злостављања* (Ланзарот конвенција), међу којима се издвајају предузимање превентивних мера, укључујући подизање свести јавности и лица која раде са децом (Lukšić Orlandić 2013), односно адекватно поступање.

Чланом 45 *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009, 2011, 2013, 2015) предвиђена је забрана насиља, злостављања и занемаривања. Подзаконски документи који произилазе из њега усклађују се са *Националним планом акције за децу*, стратешким документом државе којим је дефинисана општа политика земље према деци и наглашена потреба усклађивања „акција и мера у различитим областима и у различим јавним службама које се баве децом“ (*Nacionalni plan akcije za deci* 2004: 2) који представља „врсту инструмента за мобилизацију свих социјалних партнера у решавању проблема деце: Владе, Скупштине, локалне самоуправе, грађана и удружења грађана, медија, породица и родитеља, стручних институција и појединачних стручњака који се баве децом“ (Lazić 2014: 125)[2]. У складу са тим донет је *Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања*, као и посебни протоколи које доносе установе ради заштите деце од било ког облика насиља, злостављања и занемаривања.

Општим протоколом за заштиту деце од злостављања и занемаривања[3] наглашава се да је у циљу остваривања заштите деце потребно деловати превентивно како би се спречили могући облици насиља и злостављања, односно започети сложен поступак са циљем њихове заштите. Њиме се, у циљу унапређења добробити деце, тежи успостављању ефикасне, оперативне, мултисекторске мреже коју чине институције система, ради заштите деце од злостављања, занемаривања, искоришћавања и насиља. Даљом разрадом дефинишу се посебни протоколи којима се спецификују облици поступања посебних инстицуја система које се у свом раду сусрећу са насиљем, злостављањем и занемаривањем деце (правосудни органи, установе социјалне и здравствене заштите, полиција, образовно-васпитне установе). *Посебним протоколом за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* детаљније се разрађује интерни поступак у ситуацијама сумње или дешавања насиља, злостављања

2 Будући да Национални план акције за децу важи до 2015. године, током 2014. године формирана је Радна група за израду Националне стратегије за младе за период од 2015. до 2015. године - Одлука о образовању Радне групе за израду Националне стратегије за младе за период од 2015. до 2025. године и Акционог плана за њено спровођење (Службени гласник РС број 81/2014). Више на <http://bazapropisa.net/sr/30-zakonodavstvo/odluke/8692-odluka-o-obrazovanju-radne-grupe-za-izradu-nacionalne-strategije-za-mlade-za-period-od-2015-do-2025-godine-i-akcionog-plana-za-njeno-sprovodenje.html>

3 Влада Републике Србије је закључком број 011-5196/2005 на седници 25. августа 2005. године, усвојила Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања.

и занемаривања. Овај документ је „обавезујући за све који учествују у животу и раду образовно-васпитне установе, васпитно-образовне установе и дома ученика и намењен је деци, ученицима, васпитачима, наставницима, директорима, стручним сарадницима, помоћном и административном особљу, родитељима/старатељима и представницима локалне заједнице“ (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* 2007: 7), при чему се наглашава да дечји вртић, школа и дом за ученике треба да буду безбедна и подстицајна средина за сву децу и ученике. Због тога се као неизмерно важно истиче стварање климе у којој се „не толерише насиље; не ћути у вези са насиљем; развија одговорност свих; сви који имају сазнање о насиљу обавезују на поступање“ (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* 2007: 10) и дефинишу мере превенције и интервенције. Оне се планирају и спроводе са циљем стварања безбедног окружења за децу, односно у ситуацијама када се искаже сумња на постојање породичног насиља и сексуалног злостављања деце.

Систем образовања своје место проналази у примарној превенцији која садржи програме усмерене општој популацији са циљем стварања повољних услова за здрав живот и развој деце, односно предупређења стања и ситуација које могу погодовати настанку злостављања било којег вида (Žegarac 2005). То значи да управо у програмима отварања система према стварности, односно у упознавању деце са облицима кривичног и неморалног деловања унутар породице, нека од њих могу да се препознају. Добро осмишљеним и свеобухватним превентивним активностима омогућава се деци која су урођена у динамику породичног насиља да, кроз вишеструко сложене приказе образаца понашања насилника и жртве, освесте ситуацију у којој се налазе, покушају да разумеју своје место у процесу и да изнађу могућности сопствене заштите, односно да се оснаже и обрате (Лазић 2008б). То значи да примарне превентивне активности освешћују популацију деце којој су намењене и накратко улазе у секундарну превенцију, усмеравајући се на ону децу и породице „код којих начин живота, демографске карактеристике или специфичан сплет животних околности погодују настанку злостављања у породици“ (Žegarac према: Lazić 2008: 151). Превентивне активности из првог реда поступања на тај начин остварују и заштитну функцију и преплићу се са интервентним активностима које се спроводе с циљем заштите детета од тренутка пријављивања или потврде сумње. Уколико су добро осмишљене и реализоване, „превентивне активности, засноване на принципу укључености свих, смањују потребу за интервентим активностима“ (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* 2007: 12) које реверзибилно, уколико се доследно спроводе и прате, указују на потребу, обим и правац планирања превентивних активности. Школа не представља место на којем се врши истрага и доказивање и тим питањима се баве надлежни органи. Институционални систем понекад није довољно осетљив на нијансе које се појављују у стварном животу, због чега је улога школе у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања веома битна.

Рад са родитељима на путу остваривања продуктивног родитељства (Половина 2008) остварује се и у оквиру примарне превенције, у циљу подршке дечјем потпуном и здравом развоју, са посебним освртом на оснаживање подржавајућег родитеља. У оквиру истог деловања школа остварује васпитни рад, појачан васпитни рад и васпитни рад који је у интензитету примерен потребама; било самостално било у сарадњи са другим надлежним органима, организацијама и службама. Овим се утиче на унапређивање међусобних односа, односно на процену коначне заједничке одлуке која се доноси са циљем заштите детета и подржава његове најбоље интересе, будући да се и у породици и у школи одвија дететов живот, због чега одлука има велики утицај на квалитет живота детета и његов развој (Borzova 2015). *Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* (2010) као мере и активности којима се тежи стварању сигурног и подстицајног окружења за децу предвиђа да деца заједно са родитељима и запосленима планирају, осмишљавају и спроводе превентивне активности, начине информисања о садржајима, мерама и активностима за спречавање и заштиту од насиља и злостављања. Сврсисходно и целовито деловање школе у циљу остваривања примарне превенције указује на потребу стварања сигурног и подстицајног окружења у установи, неговања атмосфере сарадње, уважавања и конструктивне комуникације, као и разумевања њиховог значаја за добробит деце.

Тимски и појединачни рад наставника унутар школе

Стварањем ланца одговорности и одлучивања у систему образовања ради се на више нивоа. Као први ниво поставља се формирање тима за заштиту деце/ученика од насиља, чиме се дефинише опсег надлежности и поступања у ситуацијама које респондирају породичном насиљу и сексуалном злостављању деце. У контексту теме рада то значи да особе из тима за заштиту деце/ученика од насиља имају потребна специфична знања која се односе на насиље од стране одрасле особе која није запослена у установи и начине реаговања на њега. У питању су високо специјализована знања која се спроводе са циљем „унапређивања компетенција запослених у установама за адекватно разумевање појава насиља“ (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* 2009: 20), планирања превентивних активности и вођење процеса заштите деце од породичног насиља и сексуалног злостављања. Чланови тима за заштиту деце/ученика од насиља, као најупућенији у установи у ово подручје, информишу и „организују основну обуку за све запослене у установи са циљем стицања минимума знања и вештина неопходних за превенцију, препознавање, процену и реаговање..., координирају израду и реализацију програма заштите деце/ученика од насиља..., организују консултације

у установи и процењују нивое ризика за безбедност деце/ученика“ (ibid. 20). Поред тога, сарађују са локалном заједницом, средствима јавног информисања и у контакту су са установама чије надлежности су у овом подручју.

Наредни ниво односи се на лично деловање наставника у контексту примарне превенције и указује на потребу укључивања сваког наставника и на конкретно деловање. Будући да је у директном контакту са децом, наставник је уједно особа од подршке. Међутим, и поред високог разумевања потребе за пружањем подршке детету и постојања свести о њеном значају, односно чињенице да квалитет његовог рада у великој мери одређује поверење које се гради током рада са децом, наставник се ипак суочава са личним недоумицама, нелагодама и могућим отпорима, посебно приликом процене да ли ће сумњу на породично насиље и сексуално злостављање деце пријавити надлежним органима (Kalichman 1999; Jacobs, Decker & Hartshorne 2011). Због тога је веома важно да потпуније разуме ситуацију и на тај начин помогне деци. Наставник је, на крају, свестан тога да му дете верује и да је можда једина особа којој се поверило, што га чини особом од подршке. Тада постаје сарадник и саветник, свестан својих снага и својих недостатака и искрен у исказима и понашању (Arambašić 2012). То значи да комуницира језиком блиским детету и да га уважава, чиме код детета подстиче разумевање сопства и стварности које се јавља као последица учења и активног тражења смисла и решења.

Наставник користи бројне могућности и изворе учења и укључује ученике у сагледавање и промишљање, водећи се премисом да је ситуирана когниција или ситуирано учење концепт који „подржава став да су мишљење и учење неодвојиви од контекста (социјалног и културног) у којем се учење јавља“ (Milutinović 2005: 169). Организује часове одељенске заједнице на начин да чине базу информисања, сагледавања и упућивања у појавне облике породичног насиља и сексуалног злостављања деце. Разговара са децом. Организује гледање играног или документарног филма са темом која упућује на породично насиље и сексуално злостављање, заједно са њима критички евалуира приказано, подстиче их на потупније разумевање поруке коју носи филм или телевизијски израз. Дискутује о неком догађају који има обрисе породичног насиља и/или сексуалног злостављања деце а који је објављен у средствима јавног информисања, подржавајући пријављивање догађаја надлежним органима, у исто време апелујући на потребу неговања поверања у рад институција система. Као освешћени практичар реализује радионичарски рад са посебним освртом на игру улога и уживљавање у осећања жртве и насилника и организује дискусију о томе. На тај начин посматра учење и тумачи га као процес конструисања знања „које се одвија кроз интеракцију са другима у одређеном друштвено-културном контексту“ (Милутиновић 2014: 25) омогућавајући деци да „конструишу, мењају или стварају структуре значења“ (Gollob et al. 2010: 38). Сагледава ово питање у контексту планетарно присутног облика понашања уз посебно наглашавање могућности које има жртва у заштити сопства. Притом оснажује децу за препознавање образаца насилничког понашања; охрабрује их у изговарању речи ‘не’ у циљу

заштите своје интиме; упућује их на особе / тимове којима се унутар школе могу обратити. Приступом који подржава разумевање идентитета, наставник упућује на контекст права и слободе, приближава појам правила и закона, наглашава значај одговорности и истиче потребу за једнакошћу. На тај начин остварује контакт, реализује дијалог и негује поверење код деце.

Акредитовани програми сталног стручног усавршавања – понуда и анализа

Како би унапредили специфична знања и компетенције којима ће изаћи у сусрет, између осталог и питањима која су обухваћена овим радом, наставници су усмерени ка акредитованим програмима сталног стручног усавршавања. Анализом садржаја истражило се да ли и у којој мери понуђени акредитовани програми сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школске 2014/2015 и 2015/2016. године одговарају на питања која се тичу породичног насиља и сексуалног злостављања деце.

Њиховим прегледом, посебно прегледом програма који се односе на подизање компетенција за подршку развоју личности ученика (К3) и превенцију насиља, злостављања и занемаривања (П6) као приоритетних области важних за развој образовања и васпитања, дошло се до укупно 34 акредитована програма[4]. По подручју рада на који се односе, 25 програма се односи на васпитни рад, 4 на предшколско васпитање и образовање, 3 на образовање деце са посебним потребама и по 1 на информатику и физичко васпитање. Од 34 прогорама 16 у свом називу има речи наставник, насиље, превенција, породица. Даљом анализом стиже се до 9 програма који нуде стручно усавршавање наставницима из области вршњачког насиља, 2 из области електронског (сајбер) насиља и заштити младих од злостављања на интернету, 3 из области познавања посебног протокола, превентнивних и интервентних мера, као и оснаживања деце у поступцима развода брака њихових родитеља. Преостала 2 програма нуде подршку детету жртви злостављања и занемаривања, односно породичног насиља и злостављања, при чему само 1 обухвата и питање сексуалног злостављања деце и намењен је васпитачима у предшколским установама[5].

Закључује се да постоје програми који се тичу превенције насиља који су усмерени наставницима основне и средње школе, али из којих у значајној мери изостају подручја породичног насиља и злостављања. У понуди акредито-

4 Више на <http://katalog2015.zuov.rs/PretragaKatalog2015.aspx>

5 Програмом се васпитачи упознају са врстама и облицима породичног насиља, злостављања и занемаривања, упућују се у процедуре сарадње са институцијама система у случајевима сумње на насиље над децом, подиже се степен њихове осетљивости за препознавање емоција и емоционалних рекација детета које је изложено насиљу и злостављању. Упућују се у технике недирективне терапије игром, а упознају се и са вештинама којима ће у комуникацији са дететом развијати однос поверења и прихватања.

ваних програма за школске 2014/2015 и 2015/2016. године не постоји програм који оснажује наставнике основних и средњих школа приликом суочавања са породичним насиљем и сексуалним злостављањем деце и оспособљава их за пружање подршке детету. То имплиците значи да се наставници, у недостатку релевантних теоријских знања и њихових практичних рефлексија које се односе на заштиту детета жртве породичног насиља и сексуалног злостављања, нужно ослањају на постојећу праксу и уходане обрасце понашања.

Закључак

Сарадња школе са институцијама система поставља се као императив квалитетне заштите детета. Њен допринос се базира на примарном превентивном деловању у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања које тече од међуинституционалне сарадње, преко тимског рада унутар установе, упућивања наставника у програме стручног усавршавања којима подижу сопствене компетенције за подршку развоју личности ученика и путем којих умеју да препознају насиље и злостављање и правилно и правовремено делују. Потпунији исход деловања осгледа се у појединачним личним доприносима наставника у заштити деце. У фокусу поступања су заштита детета, остваривање његових најбољих интереса и његова добробит.

Анализа програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за 2014/2015 и 2015/2016. године показала је да не постоји програм сталног стручног усавршавања наставника који обухвата подручја породичног насиља и сексуалног злостављања деце. Једини програм који ова питања има у понуди односи се на васпитаче у предшколским установама, што је веома значајно посебно имајући у виду да се унапређивањем њихових комептенција истовремено унапређује рана интервенција институција система и васпитних установа којима се чувају капацитети детета и омогућава животна радост. То, међутим, не значи да наредни облици формалног образовања не би требало да се укључују. Подизањем компетенција наставника за подршку личности ученика у циљу превенције насиља, злостављања и занемаривања досежу се потпунији и транспарентнији увиди у подручје породичног насиља и сексуалног злостављања деце, подиже се свест о личној одговорности за дете и остварује се сарадња са институцијама система. Самим тим наставник је у могућности да кроз упитаност превазиђе личне отпоре, оствари размену, буде емпатичан и пружи узврат. Захваљујући размени искустава на хоризонталном нивоу и вертикално на горе, поштујући протоколе поступања и штитећи дете, наставник је у позицији да разуме ситуацију, пружи подршку и помоћ. На тај начин се, као практичар са високом радном етиком, у име своје професије залаже за потпунију примену образовне политике државе. Нуди доказе сопственог рада, оснажује се за пријављивање, ствара нове увиде у примарни превентивни рад и у исто време

остварује лични образовни напредак. Имплиците утиче и на подизање свести грађанства о кривичој и моралној одговорности починилаца породичног насиља и сексуалног злостављања деце, чиме ови облици понашања постају видљиви и доступнији раду релевантних институција и правосудних органа. Једино кроз врсту таквог целовитог доживљаја, разумевања и тумачења, наставник постаје доступан за увиђање и деловање, не губећи при том дистанцу и субјективитет.

Литература

Ђорђевић, Катарина. „Држава мора да штити и девојке од породичног насиља“ *Politika* 25.02.2015. <http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Drzava-mora-da-stiti-i-devojke-od-partnerskog-nasilja.sr.html> 12.03.2015.

Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015)

Извештај Покрајинског омбудсмана за 2013. годину. <http://www.ombudsmanapv.org/riv/attachments/article/1297/Godisnji%20izvestaj_2013.pdf> 09.03.2015.

Ишпановић-Радојковић, Вероника. & Невенка Жегарац. „Дефиниције злостављања и занемаривања детета“. *Заштита детета од злостављања и занемаривања. Примена Општег протокола*. ур. Ишпановић-Радојковић, Вероника. Београд: Центар за права детета, 2011, 11-20.

Корак ка већој заштити жена од насиља. <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Dru%C5%A1tvo/2117274/Korak+ka+ve%C4%87oj+za%C5%A1titi+%C5%BEena+od+nasilja.html> 26.11.2015.

Лазић, Светлана. „Породично сексуално злостављање деце кроз могућности превентивног педагошког деловања омбудсмана“. *Педагошка стварност,* год. 54, број 3-4 (2008б): 230-241.

Милутиновић, Јована. „Алтернативне школе и имплементација конструктивизма у школску праксу“. *Настава и васпитање,* год. 63, број 1 (2014): 13-32.

Половина, Нада. „Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима“. *Зборник Института за педагошка истраживања,* 40(1)м (2008): 152-172.

Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање (Службени гласник РС, број 30/2010)

Ackerman Robert J. & Susan E. Pickering. *Abused no more: Recovery for women from abusive or co-depended relationships*. 1st edition. Blue Ridge Summit, PA: Tab Books, 1989.

Arambašić, Lidija. *Psihološka prva pomoć nakon kriznih događaja: vodič kroz psihološke krizne intervencije u zajednici*. 1. izd. Zagreb: Naklada Slap, 2012.

Bass, Ellen & Laura Davis. *Hrabro ka oporavku.Vodić za žene koje su preživele seksualno zlostavljanje u detinjstvu*. 1. izd. Beograd: Incest Trauma Centar, 2004.

Borzova, Olga. *Social services in Europe: legislation and practice of the removal of children from their families in Council of Europe member States*. Report Committee

on Social Affairs, Health and Sustainable Development. <http://website-pace.net/documents/10643/1127812/EDOC_Social+services+in+Europe.pdf/dc06054e-2051-49f5-bfbd-31c9c0144a32> 28.03.2015.

Buljan-Flander, Gordana. Seksualno zlostavljanje djece. *Zlostavljanje i zanemarivanje djece.* ur. Gordana Buljan-Flander, Dubravka Kocijan-Hercigonja. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2003, 72-152.

Gollob, Rolf, Peter Krapf, Ólöf Ólafsdóttir & Wiltrud Weidinger. *Educating for Democracy*. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. Vol 1. 1st edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010.

Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika. < http://www.incesttraumacentar.org.rs/Statistika>. 17.07.2014.

Jacobs Susan, Dawn M. Decker & Timothy S. Hartshorne. *Ethics and Law for School Psychologists*. New Jersey: Wiley, 2011.

Kalichman, Seth. *Mandated reporting of suspected child abuse: Ethics, law, & policy*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 1999.

Lazić, Svetlana. *Pedagoške mogućnosti ombudsmana u sprečavanju seksualnog zlostavljanja dece u porodici* (magistarska teza). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2008.

Lazić, Svetlana. „Konvencija o pravima djeteta u svijetlu međunarodnog i nacionalnog pravnog okvira i djelovanja“. *Vaspitanje i obrazovanje,* god. 39, broj 2 (2014): 117-128.

Lukić, Marija. & Slađana Jovanović. „Kriminološki aspekt nasilja u porodici“. *Socijalna misao*, vol 11, broj 1 (2004): 35-54.

Lukšić Orlandić, Tamara. *Seksualno zlostavljanje dece zahteva sveobuhvatni odgovor države*. < http://www.ombudsman.rs/index.php/lang-sr_YU/2011-12-25-10-17-15/2011-12-25-10-19-19/2756--qq->. 19.06.2013.

May-Chahal, Corinne & Maria Herczog. *Child sexual abuse in Europe*. 1st edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

Milutinović, Jovana. „Konstruktivizam i promene u školstvu“. *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*. ur. Grandić, Radovan. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2005, 167-174.

Nacionalni plan akcije za decu. Beograd: Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije, 2004.

Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama. <http://www.paragraf.rs> 15.02.2010.

Protić, Lada. *Pravna zaštita žena i dece*. 1. izdanje. Beograd: ZUHRA, 2002.

Reader's Companion to U.S. Women's History. ed. Wilma Mankiller, Gwendolyn Mink, Maryssa Navarro, Barbara Smith and Gloria Steinem. < http://www.historynet.com/book-review-the-readers-companion-to-us-womens-history-edited-by-wilma-mankiller-gwendolyn-mink-marysa-navarro-barbara-smith-and-gloria-steinem-ah.htm > 03.09.2005.

Sažetak statističkih podataka Incest Trauma Centra – Beograd koji se tiču prijavljenih slučajeva seksualnog nasilja preživljenog u detinjstvu sa teritorije Srbije u periodu 1994-2009 godine. <http://www.incesttraumacentar.org.rs/files/pdf/Sazetak_statistickih_podataka_Incest_Trauma_Centra_1994-2009_-_Za_potrebe_Strategije_MINRZS_2011.pdf > 17.07.2014.

Seksualno nasilje je složen i osetljiv problem zastrašujućih razmera. <http://www.unicef.rs/novosti/kampanja-saveta-evrope-za-zaustavljanje-seksualnog-nasilja-nad-decom.html> 09.07.2012.

Seksualno zlostavljanje dece u porodici. 1. izdanje. Beograd: Incest Trauma Centar, 2004.

Special Report of the Protector of Citizens on the Implementation of the General and Special Protocols on Protection of Women Against Violence. <http://www.ombudsman.rs/index.php/lang-sr/izvestaji/posebnii-izvestaji/3711-special-report-of-the-protector-of-citizens-on-the-implementation-of-the-general-and-special-protocols-on-protection-of-women-against-violence> 09.03.2015.

Zaštita dece od nasilja. <http://www.unicef.rs/novosti/zastita_dece_od_nasilja.html> 09.03.2015.

Žegarac, Nevenka. „Operacionalne definicije zlostavljanja“. *Zaštita deteta od zlostavljanja – priručnik za centre zasocijalni rad i druge službe u lokalnoj zajednici*. ur. Obretković, Mirjana; Pejaković, Ljubomir. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta, 2001, 32-40.

Žegarac, Nevenka. *Deca koja čekaju*. 1. izd. Beograd: Centar za prava deteta, Save the Children UK, 2005.

Примљено: 14.3.2016.
Одобрено за штампу: 29.3.2016.

Summary: Information of domestic violence (during 2015. – 34 women were killed) and nine reported cases of sexual abuse per week to Incest Trauma Center are the frame of the author's thinking which is presented by the question: how to help the children recognise domestic violence within the system of education. The goal is to overview the possible ways of prevention of domestic violence and sexual abuse in educational practice. The author emphasizes that the school is not a place for demonstration, but asserts the significance of cooperation among the institutions of the system in the goal of realisation of primary prevention. Within the institution the author highlights the need for the team for protection of children/students from maltreatment as a highly specialised body and expounds responsibilities all the way to the teacher, emphasizing the significance of their support to the child. The work analyzes the law and bylaws which protect the child / student from violence and abuse as well as accredited programmes of continuous professional specialization of teachers, preschool teachers and expert-associates (pedagogue and psychologist) in 2014/2015 school year, especially those referring to domestic violence and sexual abuse of children. The conclusion is that there are no programmes which offer specialisation in the above mentioned areas. The author at the same time recognizes teacher as a practitioner with a strong working ethic, as a person who pleads for a more complete application of educational politics, continuously improving his/her education.
Key words: domestic violence, sexual abuse of children, prevention, education, teacher.

ЈОВАНА ТРБОЈЕВИЋ[1]
Студент докторских студија психологије на Филозофском факултету
Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 159.922.7-053.6
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.253-267

ПСИХОЛОШКИ РАЗВОЈ АДОЛЕСЦЕНТА КРОЗ КРИТИЧКИ ПРИКАЗ КЊИГЕ „ПСИХОЛОШКИ РАЗВОЈ АДОЛЕСЦЕНТА – РАЦИОНАЛНОСТ, МОРАЛНОСТ И ИДЕНТИТЕТ“ АУТОРА ДЕЈВИДА МОШМАНА

Резиме: Период адолесценције се често описује као период „бура „ и „олуја“. Поред физиолошких и физичких промена, адолесцент пролази и кроз низ психолошких промена. Овај рад описује психолошке промене у адолесцентном периоду кроз приказ књиге о адолесцентном развоју „Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity“, књиге која даје детаљан опис промена уз сликовите примере како би се тематика што више приближила индивидуама из различитих хуманистичких струка, а које испољавају интересовање за период адолесценције и промене унутар њега. Посебан осврт је на когнитивном и моралном развоју, као и формирању идентитета. Поред приказа књиге, нуди се и додатно проширење наведених тема, како би се употпунила слика о психолошким променама у периоду адолесценције.
Кључне речи: адолесценција, идентитет, моралност, когнитивни развој.

Адолесценција је период за који се сматра да је један од најтурбулентнијих периода у човековом животу, најчешће је описиван као период „бура“ и „олуја“. Током адолесценције, дете пролази кроз низ биолошких, когнитивних и социјалних промена и самим тим велики број истраживања се бавио управо овим човековим раздобљем како би што боље разумели развој и промене индивидуе у овом периоду.

Аутор Дејвид Мошман (David Moshman) у својој књизи *„Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity“* управо описује свеукупне промене током периода адолесценције. Као што он сам каже, литература о адолесценцији је многобројна, али као таква опет није успела да на најбољи могући начин објасни сам развој који се одвија у овом периоду. У оквиру овог

1 jovana.trbojevic88@gmail.com

развојног периода, као најчешће истраживане теме су: развој адолесцента у породичном контексту, проблематично понашање, пубертет и његов утицај на адолесцента, вршњачки односи и насиље унутар истих, итд. (Moshman, 2005). Интересовања Дејвида Мошмана иду даље од ових најпопуларнијих тема, наиме он за своја примарна интересовања наводи пре свега развој расуђивања, рационалности, моралности и идентитета у адолесценцији и раном одраслом добу у оквиру којих спада и логичко и научно расуђивање, метакогнитивна природа рационалности, заступљеност рационалности као основе у моралности и идентитету као и конструктивистичка метатеорија. У његовој књизи су управо ове теме заступљене и детаљно представљене из различитих углова посматрања, као и његовог личног угла - угла плуаристичког рационалног конструктивисте.

Књига *„Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity“* је намењена студентима, не само психолошких наука, већ свим студентима које занима развој у адолесценцији.

Структура књиге је таква да садржи четири веће целине: *Когнитивни развој, Морални развој, Формирање идентитета и Напредни психолошки развој*. У кратком уводу, аутор упознаје читаоца са термином „развој“ и шта он уствари подразумева. Како би што боље објаснио да не подразумевају све промене развој, аутор наводи сексуално сазревање као пример развоја, а учење детета да црвено светло на семафору значи да треба да стане, а да зелено светло значи да треба да крене (Moshman, 2005) као пример учења које представља промену, али не развојну. Оваквим примером се објашњава да је развој саморегулишући, квалитативан, прогресиван и да траје дужи временски период (Moshman, 2005).

Психолошки развој особе се не завршава након детињства, наиме он се одвија током целог живота (Moshman, 2005). Као што је раније напоменуто, период у којем долази до великих промена у свим сферама живота индивидуе јесте период адолесценције. Одређење трајања периода адолесценције није нимало лак задатак, различита схватања нуде различите распоне, да је адолесценција друга декада живота од 10 до 19 године, или да је то ипак период од 11 до 22 године, да су адолесценти уствари тинејџери, а као крајње схватање јесте да је адолесцент неко ко није више ни дете, а још увек није ни одрасла особа (Moshman, 2005). Око једне ствари се сви истраживачи слажу, сам почетак адолесценције је лакше уочити него њен крај. Аутор нуди решење, где он сматра да адолесценцију не треба посматрати као последњи стадијум детињства нити као период између детињства и одраслог доба, већ да би адолесценција требала да буде прва фаза одраслог доба (Moshman, 2005).

Прва целина – Когнитивни развој

Когнитивни развој представља развој знања и закључивања. Током и након адолесценције ово подразумева развој напреднијих облика мишљења, расуђивања и рационалности (Moshman, 2005). Као главна теорија когнитивног развоја

јесте свакако Пијажеова теорија која когнитивни развој схвата као рационални процес са рационалним исходима (Moshman, 2005), а коју велики број истраживања потврђује, али му исто тако замерају његов приказ когнитивног развоја као једне универзалне секвенце генералних структура које доводе до највишег и коначног стадијума (Moshman, 2005). Приликом описа Пријажеове (Piaget) теорије, аутор прескаче прва два стадијума и после кратког објашњења стадијума конкретних операција (да је то период у ком дете разуме логичке класе, релације, бројеве и рутински прави исправне закључке на основу кохерентних концептуалних оквира) прелази одмах на стадијум формалних операција.

Формалне операције се јављају око 11-12 године, а њихов развој се завршава око 14-15 године. Као централни аспект, Пијаже наводи когнитивну улогу могућности. Деца на раном узрасту имају способност разматрања могућности, које су по Пијажеу релативно директни наставци реалности која лежи у центру интелектуалних активности. Могућности се формирају и евалуирају управо на основу те стварности (Moshman, 2005). За особу на стадијуму формалних операција, могућности могу да постоје саме за себе. Оне су формулисане са сврхом, као део когниције. Док су могућности пре овог стадијума биле наставак реалности, у овом стадијуму реалност се разуме и процењује као реализација одређене могућности (Moshman, 2005). Као пример оваквог размишљања, аутор наводи полне улоге да жене не требају да буду доктори већ само медицинске сестре јер је то тако друштво замислило и зато што их друштво види способне само за ту функцију. Особа која је на стадијуму формалних операција је у стању да превазиђе полне улоге и друштвене норме и очекивања, и да то што друштво и култура намећу види као само једну од могућности, односно реалност се разматра у односу на могућности (Moshman, 2005). Када је у питању мишљење, на овом стадијуму долази до развоја хипотетичко-дедуктивног мишљења, где особа може да направи разлику између логике и истине. Оно омогућава да особа формулише и процени аргументе независно од истине или исправности одређене премисе (Moshman, 2005).

Док су конкретне операције, операције првог реда, формалне операције су операције другог реда које омогућавају адолесцентима и одраслима да комбинују елементе, да идентификују корелације и независно манипулишу варијаблама како би утврдили њихов појединачан ефекат (Moshman, 2005). Формалне операције укључују виши ниво логичне структуре које омогућавају увид и размишљање које нису могуће на нивоу конкретних операција и управо су те структуре по Пијажеу знак когнитивне зрелости (Moshman, 2005). Треба узети у обзир, да постоје и критике Пијажевог стадијума формалних операција, а то је да се формалне операције не устаљују на узрасту од 14 до 15 година, ако и то да се оне не користе у свакодневном животу, нити се јављају спонтано (Moshman, 2005).

Поред Пијажеовог схтавања когнитивног развоја, аутор наводи неке од опција за наставак когнитивног развоја након стадијума формалних операција кроз постојање постформалног и научног расуђивања. У оквиру постформал-

ног расуђивања, јављу се дијалектичке операције које следе Пијажеов стадијум формалних операција. Дијалектичке операције се састоје од 24 шеме које чине различите форме дијалектичког расуђивања, а дијалектичко расуђивање се заснива на постформалном разумевању структура и релација, контрадикција, активности и промена. Особа на овом стадијуму не бира између тезе и антитезе, већ покушава да направи синтезу (Moshman, 2005). Као још једна опција наставка когнитивног развоја након стадијума формалних операција јесте постојање операција трећег реда које би настале као резултат узастопне рефлексије на формалне операције као и њихове координације са постформалним структурама (Moshman, 2005). Комонс и Ричардс (Commons & Richards, 2003, према: Moshman, 2005) су развили модел од четири стадијума која се одвијају након стадијума формалних операција: систематске операције (формирају систем изван односа формалних операција), метасистематске операције (формирају метасистеме из различитих система), парадигматичан стадијум (синтетишу се метасистеми у парадигме) и прелазни парадигматичан стадијум (синтетишу се парадигме) (Moshman, 2005).

Поред постформалног расуђивања, као облика расуђивања који се јавља након стадијума формалних операција, наводи се и научно расуђивање које своје корене има у Пијажеовом схватању, а односи се на правилно постављање и реализовање истраживања како би оно имало сву неопходну валидност. Овакво расуђивање подразумева разматрање теорије, богатије је и комплексније него логика научног закључивања и по својој природи је рационално (Moshman, 2005). Облик мишљења којем се аутор мало детаљније посвећује, јесте епистемичка когниција. Она је битан део метакогниције који подразумева знање о основама оправданости знања и закључака (Moshman, 2005). Аутор нуди шематски приказ метакогнитивног схватања рационалности на основу којег се види да је епистемичка когниција део метакогниције, а да је металогичко разумевање део епистемичке когниције, као и то да рационални агент користи епистемичку когницију, а да сама епистемичка когниција захтева одређене нивое рационалности. Епистемичка когниција по овој шеми је основа за расуђивање (Moshman, 2005). Епистемичка когниција се развија у следећем смеру: објективна (истина је позната ауторитету), субјективна (свако види истину из свог угла) и рационалана епистемиологија (уверење да се идеје и угао посматрања могу критиковати, процењивати) за шта нуди и пример (Moshman, 2005: 29). Епистемичка когниција почиње да се развија током адолесценције, али као и стадијум формалних операција, ни она није универзална, али се њена примена видела у оквиру поспешивања когнитивних способности код задатака који захтевају рефлексију и координисање процеса расуђивања од премисе до закључка (Moshman, 2005).

Допринос вршњачке интеракције когнитивном развоју, аутор види у изградњи метасубјективне објективности и металогичког расуђивања. Рационалност која је основа метасубјективне објективност и металогичког расуђивања, се формира на основу већег броја рационалних чинилаца и процеса рефлексије,

координације и вршњачке интеракције (Moshman, 2005). Интеракције могу бити асиметричне (кад се индивидуе разликују по знању и ауторитету, моћи) и симетричне (када су индивидуе једнаке по моћи, ауторитету и знању). Вршњачке интеракције су симетричне интеракције које представљају хоризонтални однос и једнакост међу учесницима, што доводи до прихватања туђе перспективе уколико је иста боља, захваљујући тој интеракцији која не захтева пуко усвајање правила рационалности (као што је случај код асиметричних интеракција) развија се права рационалност (Moshman, 2005). На основу овако развијене рационалности, долази до веће објективности.

Ауторово тумачење даље развоја мишљења делује доста апстрактно, док су друга истраживања понудила једноставније објашњење - да током адолесценције три врсте знања имају тенденцију раста: процедурално (знати како), декларативно (знати да) и концептуално (знати зашто) (Byrnes 2001a, према: Wigfield et al., 2006). Оно што се такође развија у адолесценцији, а аутор није напоменуо, јесте димензија будућности, где сада адолесценти имају способност да планирају и предвиђају ствари које би им помогле да се укључе у свет одраслих и преузму одговорност која их чека у том свету (Врањашевић и сар., 2003). Развој ове димензије је могућ управо због когнитивних промена које се одвијају током адолесценције.

Такође, с обзиром да се долази до промена у когницијама адолесцената, логично је да са тим долази и до промена у доношењу одлука, на шта се аутор није осврнуо. Истраживања су показала да постоје помаци у доношењу одлука и то у виду разумевања разлике између одлука које задовољавају више циљева или само један циљ (Brynes & McClenny, 1994, Byrens, Miler, & Reynolds, 1999, према: Wigfield et al., 2006), способности да се разуме широк спектар последица акције (Halpern – Felsher & Cauffman 2001, Lewis 1981, према: Wigfield et al. 2006) и способности да се учи из погрешно или исправно донетих одлука (Brynes & McClenny, 1994, Byrens, Miler, & Reynolds, 1999, према: Wigfield et al., 2006). Аутор јесте дотакао неке од наведених карактеристика доношења одлука, али их није ставио у свакодневни контекст како би били разумљивији читаоцу.

Друга целина – Морални развој

Као увод у целину која се бави моралним развојем, аутор наводи схватање моралног релативисте, где је моралност последица социјалног учења и конформитета културним нормама, а сама моралност се постиже интернализацијом вредности културе. Услед тога, развој се одвија у функцији културе, а не услед унутрашње потребе која би особу вукла ка вишим нивоима моралног расуђивања (Moshman, 2005). Пијаже види моралност као последицу вршњачке интеракције, да самим тим није потребно да одрасле особе уче децу моралним начелима, јер као што је раније напоменуто таква асиметрична интеракција не доводи

до развијања рационалности, али ни до развоја моралности. Права моралност се састоји од кооперације и узајамног поштовања, које су заступљене у симетричној вршњачкој интеракцији (Moshman, 2005). Као и когниција, и моралност има основу у рационалности. Проширењем Пијажеовог схватања моралности и увођењем когнитивног аспекта уз мишљење да се развој моралности не завршава у детињству већ да траје током и након адолесценције, Колберг (Kohlberg) формулише своју теорију моралности (Moshman, 2005).

Колбергова теорија полази од тога да се развој моралности одвија кроз стадијуме, где сваки следећи стадијум представља виши ниво моралности. Први стадијум је хетерономна моралност која подразумева праћење наметнутих правила која не захтевају оправданост. Индивидуализам и инструментална моралност чине други стадијум, где важи принцип „око за око“. Са развојем разумевања социјалних односа и улога и очекивања, особа прелази на трећи стадијум који подразумева узајамна очекивања. Однос се базира на поверењу и лојалности, где особа покушава да испуни очекивања себи блиских људи, да испуни своје улоге као сина, родитеља итд. Овај стадијум се јавља најраније на узрасту од десет година, а траје током адолесценције (Moshman, 2005). Четврти стадијум је стадијум друштвеног система, где друштво дефинише улоге и правила. Односи се посматрају из законског и религиозног аспекта, а очување система представља моралну обавезу. Овај стадијум је карактеристичан за период адолесценције и за период одраслог доба (Moshman, 2005). Пети стадијум, стадијум социјалног уговора, се ретко јавља, и то не пре одраслог доба. Особе на овом стадијуму су у стању да процењују друштвени систем, и сагледају да неке ствари постоје без обзира на мишљење већине (Moshman, 2005). Последњи стадијум се веома ретко среће и представља универзалне етичке принципе (Moshman, 2005).

Захваљујући Колберговој теорији, истраживања о моралности у адолесценцији су постала учесталија, и на основу њих се дошло до формулисања три већа схватања моралности. Једно од схватања јесте Колбергово схватање моралности као правде и поштовања правила. Друго схватање јесте просоцијално схватање моралности као концепт бриге. Керол Гилиген (Carol Gilligan) је представила схватање да моралност представља више од правде и у схватање моралности уводи појам бриге. Моралност може да се посматра као индивидуализација (мушка оријентација моралности) и као конекција (женска оријентација моралности). Схватање моралности као врлине, аутор наводи као еудамонистичко схватање моралности које је настало под утицајем Имануела Канта (*Immanuel Kant*). Овакво схватање моралност види као врлину и људски напредак у које спадају искреност са самим собом, интегритет, мудрост, итд. Поред свих осталих схватања моралности, уз овакво схватање оно се проширује укључивањем личности особе. Међутим, то онда доводи у питање одређење доброг карактера, шта га чини и ко га одређује (Moshman, 2005).

Само морално понашање зависи од тога колико је моралност централна у животу особе. Поглавље о моралном развоју нуди широк спектар схватања моралности, али не наводи виђење моралности као психолошке диспозиције која се састоји из три компоненте: когнитивне, емоционалне и бихејвиоралне, где развијена морална свест подразумева да су ове три компоненте развијене (Миочиновић, 2004). Увођењем примера из свакодневног живота за објашњење Колбергових стадијума би помогло да се боље разумеју нијансе сваког стадијума. Аутор се није осврнуо на моралне дилеме које би пружиле целокупну слику тога како је Колберг дошао до формирања своје теорије, као ни схватање Колберга да је редослед стадијума непромењљив и универзалан, да се на сваком стадијуму могу разликовати два типа резоновања која се разликују по моралној оријентацији (Миочиновић, 2004). Као додатак овој целини, може бити схватање неоколберговца Џејмс Реста који је иако следбеник Колбега критиковао његово схватање. Он је сматрао да се ранији стадијуми моралности не губе, већ се користе у зависности од природе и тежине дилеме и услова, као опис теста *The Defining Issues Test* који је модификација Колбергових дилема (Миочиновић, 2004). Када су у питању емоције и моралност, важно је напоменути Хоффманову теорију, где се емпатија посматра као мотив за моралну акцију тј. да морални принципи добијају вољну компоненту тек када су повезани са емпатијом (Миочиновић, 2004). Моралност није могуће посматрати без узимања у обзир све њене компоненте, социјалну, когнитивну и емоционалну компоненту које се убрзано развијају управо у периоду адолесценције.

Трећа целина – Формирање идентитета

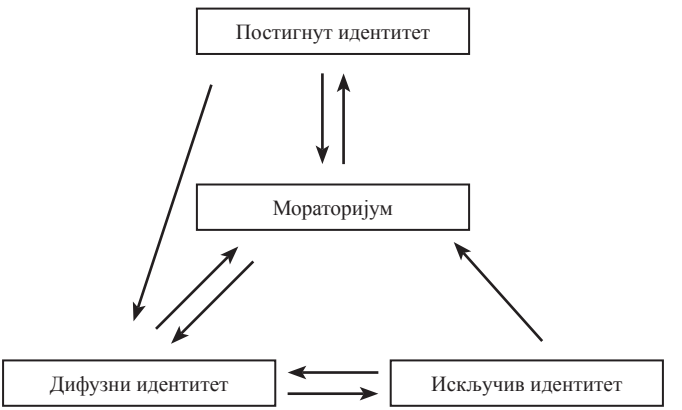
Током адолесцецније, адолесценти се боре са питањима као што су *Ко сам ја?* и *Ко желим да будем?*. Сам појам идентитет нија лако дефинисати, с обзиром да се појам селф често користи као синоним за идентитет, а оба појма су комплексна на свој начин.

Као примарну теорију формирања идентитета, аутор наводи Ериксонову (Erikson) теорију развоја личности. Ериксон је истицао пре свега важност социјалног контекста на развој особе, и да је развој психосоцијалан, спој биолошког и социјалног. За разлику од Фројда (Freud), Ериксон је Его видео као свесну и рационалну координацију личности и да се развој личности не завршава у детињству, већ да се он одвија током целог живота (Moshman, 2005). Из оваквог схватања је настала његова теорија о осам стадијума развоја личности (4 стадијума везана за детињство, 1 стадијум везан за адолесценцију и 3 стадијума везана за одрасло доба), где сваки стадијум представља кризу или тачку прелома у развоју (Moshman, 2005). Аутор укратко описује све стадијуме, а највише се концентрише на пети стадијум који је карактеристичан за период адолесценције. У овом стадијуму (петом стадијуму) долази до формирања идентитета где особа

спознаје себе као независну, активну и способну особу у релативно сигурном свету (Moshman, 2005). Да би уопште дошло до формирања идентитета особа мора да прође све претходне стадијуме без проблема, у супротном може да развије неповерење, осећај срама и кривице, као и осећај инфериорности. Адолесцент истражује алтернативе, које у најбољем случају могу довести до развијања осећаја индивидуалности, улоге у друштву и доживљају континуираности са развојем посвећености ка идеалу (Moshman, 2005).

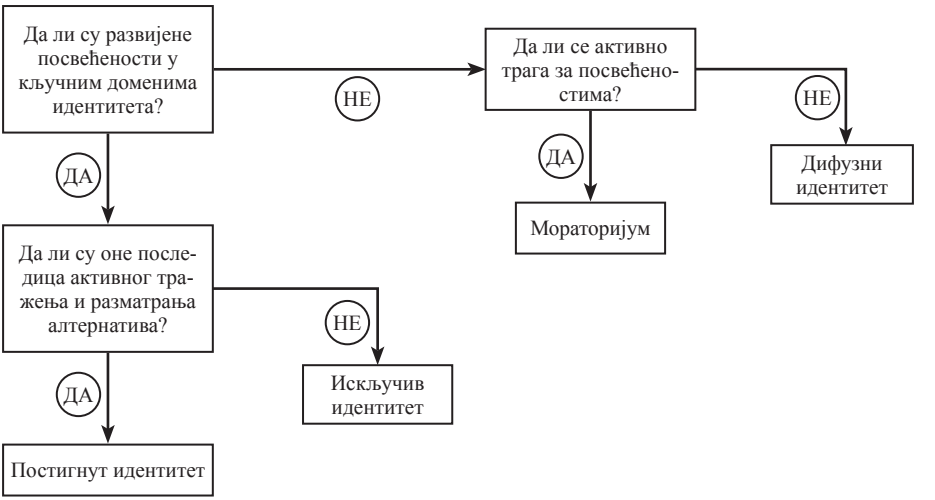
Друга теорија на коју се аутор фокусира јесте теорија Џејмса Марсија (James Marcia), који идентитет види као посвећеност. Постигнут идентитет подразумева да је особа развила снажну и самоизабрану посвећеност ка стварима као што су професија, сексуалност, религија и политичка идеологија (Moshman, 2005). Са друге стране дифузни идентитет подразумева да особа није развила посвећености и да се ни не труди да их развије, већ живи дан за даном. Искључив идентитет има она особа која има јасно дефинисане посвећености које је преузела од родитеља и културе, при чему није разматрала алтернативе (Moshman, 2005). Током и након формирања идентитета могућа је појава кризе идентитета, која се назива мораторијум, што је нестабилно стање које се може завршити на два начина: позитиван начин где особа успева да развије посвећености и тежи постигнутом идентитету; и негативан начин где особа престаје да трага за алтернативама, одустаје од формирања идентитета и постиже дифузни идентитет.

Криза идентитета је шематски приказана на страни 85. где се види кретање особа са различитим идентитетима услед кризе идентитета, када долази до преиспитивања алтернатива или одустајања у случају дифузног идентитета.



Слика 1. Смер промена услед кризе идентитета

Такође, ради лакшег разумевања разлике између идентитета, аутор нуди шематски приказ четири врсте идентитета (стр. 85).



Слика 2. Развој идентитета

Истраживања су потврдила постојање четири врсте идентитета, као и постојање одређених карактеристика личности за сваки идентиетет. Тако је за постигнут идентитет крактеристичан висок ниво его развоја, моралног расуђивања, самопоуздања и самопоштовања, затим унтурашњи локус контроле и интимност у односима, као и решавање задатака под стресом (Kroger, 1993, према: Moshman, 2005). Особе са постигнутим идентитетом су склоне научном стилу теоретисања (Berzonsky, 1993, према: Moshman, 2005). У мораторијуму се налазе особе које су анксиозне, имају страх од успеха, а висок ниво его развоја и самопоуздања, самопоштовања, које ступају у такорећи пред интимне односе (Kroger, 1993, према: Moshman, 2005). Особе са искључивим идентитетом имају висок ниво ауторитативности, склоне су стереотипним социјалним мишљењима, послушне су, имају спољашњи локус контроле и зависан однос са вођеним особама и догматски стил теоретисања (Berzonsky, 1993, према: Moshman, 2005), а особе са дифузним идентитетом су ниско анскиозне, ниско моралне и имају низак ниво его развоја, са ниским самопоуздањем, кооперативним способностима (Kroger, 1993, према: Moshman, 2005) и ad hoc стилом теоретисања (Berzonsky, 1993, према: Moshman, 2005).

Као критику теорије Џејмса Марсија, аутор поставља питања да ли је могуће да се особа креће кроз ова четири статуса идентитета, као и да ли су формиране посвећености симултане за све домене идентитета, као и недоследности домена идентитета (Moshman, 2005).

Аутор заступа схватање идентитета као схватање самог себе које се развија са годинама, и да се трансформација идентитета може објаснити управо тим променама схватања себе током година (Moshman, 2005). Слично оваквом

схватању јесте и схватање идентитета као теорије о себи. Теорије су кохерентне, да би идентитет био теорија о себи он мора да буде више од скупа уверења о себи, мора да буде организован и да генерише интегрисану концепцију (Moshman, 2005). Такође, с обзиром да су теорије експланаторне, идентитет не може да буде само сопствени опис, већ треба да покуша да објасни себе самом себи и да има функцију бољег разумевања себе, он чини скуп основних уверења и намена које особа тумачи кроз објашњавање понашања (Moshman, 2005). Проблем са оваквим схватањем, што и аутор наводи, јесте да идентитет не чини само теорија о себи.

Када је у питању идентитет и полне разлике у оквиру њега, Ериксон је тврдио да је интимност централни аспект женског идентитета, као и Гилиган која је тврдила да су интерперсонални односи битнији за формирање женског идентитета него мушког. За ове разлике је највише одговорна култура и друштвено схватање полних улога, међутим аутор наводи да не постоје довољно чврсти докази који би потврдили полне разлике у формирању идентитета и да уколико оне и постоје да је њихов утицај мали када је у питању формирање идентитета у адолесценцији (Moshman, 2005).

Раније смо споменули да постоје четири домена идентитета (професија, сексуалност, религија и политичка идеологија) према којима особа развија посвећености. Аутор наводи да је то пре свега мали број домена и да особа не мора да развије посвећености само за неке или сва четири домена, поготово што током адолесценције долази до преиспитивања већег броја домена и формирања посвећености ка тим доменима, помоћу којих особа онда формира теорију о себи (Moshman, 2005). Додатни домени које аутор предлаже су: полна улога, етничност, вредности, брак, моралност, родитељство, пријатељство. Идентитет није само развијање посвећености за сваки домен, већ развијање посвећености ка оним доменима који су релевантни за особу, у оквиру којих особа види себе и ствара теорију о себи (Moshman, 2005).

Приликом формирања идентитета одвијају се два процеса: истраживање алтернатива и развијање посвећености изборима. Истраживање представља процес прикупљања информација, тестирања хипотеза о себи и улогама, као и тестирање хипотеза о односима, где се разматра већи број могућности које доводе до избора према којем се развија посвећеност (Moshman, 2005). Фактори који утичу на формирање идентитета су: личне особине као што су флексибилност, отвореност ка искуству, самопоштовање и праћење понашања; когнитивне способности које омогућавају разматрање могућности, закључивање и координисање вишеструких перспектива; особине социјалног контекста као и културалне подршке за доношење самосталних одлука, породична стурктура и комуникација, интеракција са вршњацима и социоекономски статус; и на крају место на коме се особа налази, да ли ће се разматрати алтернативе и развити посвећеност или ће се окренути и избећи истраживање које је битно за формирање идентитета (Moshman, 2005). Као две препреке за формирање идентитета, аутор наводи

етнички и сексуални идентитет, где оба уколико нису у складу са идентитетима које већина у друштву има, могу да доведу до конфликта и отежаног развоја посвећености (Moshman, 2005).

Као што је аутор навео, објаснити шта је то идентитет није лако. Идентитет је појам који је шири и од селф концепта и самопоштовања, односи се на осећај индивидуе о самом себи и психолошке реалности која укључује различита веровања и ставове о самом себи (Spencer & Markstrom–Adams, 1990; Wigfield & Wagner, 2005, према: Roeser et al., 2006). Формирање идентитета се састоји од успешног балансирања различитим активностима током адолесценције, где спада и школски успех, социјалне релације са другима, развој занимања за каријеру и генерално од балансирања различим улогама које индивидуа има (Cantor & Kihlstorm, 1987, према: Roeser et al., 2006).

Оно на чему се аутор није задржао јесте схватање Вилијама Џејмса (William James) који идентитет види као: психолошке садржаје који се састоје од уверења, самокатегоризација и циљева; психолошке процесе повезане са свесношћу, као што су самохваљење, процена, самодефинисање и саморефлектовање и лични пројекат саморазвоја у којем особа формира репрезентативни селф систем на основу јединствених социјалних искустава (Roeser et al., 2006). Приликом проучавања селфа, Џејмс је открио да се он састоји од емпиријског селфа који се односи на то шта особа зна о себи и да је садржај *me-selfa* материјалан, социјалан и духован. Материјалан садржај се односи на човеково тело и ствари које поседује, социјални садржај се односи на признање или критику коју добија од других, а духовни садржај је наше унутрашње биће, психичке склоности или способности (James, 1890, према: Roeser et al., 2006). Други селф би био *I-self* који Џејмс поистовећује са појмом *Thought* – мисао. То је тренутно стање које повезује прошле чињенице једну са другом и са самом собом. *I-self* испуњава одређене психичке функције, а као синоним за овај појам наводи се *феноменална свест*. Лични идентитет се јавља као релација између *I-selfa* и *me-selfa*, и он као такав може да остане нетакнут упркос промена током времена (James, 1890, према: Roeser et al., 2006). Овакво схватање идентитета даје ширу слику фактора који утичу на његово формирање, а који нису само у склопу индивидуе већ у склопу социјалног контекста у које се особа налази, што је нешто на шта аутор не обраћа превише пажње. Иако нуди објашњење Ериксоновог схватања идентитета као резултата унутрашњег развоја и стимулишуће околине и напомиње утицај социјалног контекста он се не задржава на тим аспектима.

Оно што аутор није довољно истакао јесте да је Ериксон развојне кризе у свим стадијумима тумачио као покушај да се постигне осећај целовитости, и да тај осећај треба да се развије током адолесценције. Та целовитост је унутрашњи континуум где се са једне стране налази оно што адолесцент мисли да јесте и шта ће тек бити, а са друге стране оно што он мисли да јесте и оно што мисли да други о њему мисле и од њега очекују (Врањашевић и сар., 2003). Приликом описивања и нуђења различитих схватања идентитета, аутор у неку руку занема-

рује утицај социјалних фактора, пре свега породице у оквиру које дете први пут формира слику себе и слику других преко образца афективне везаности. Афективна везаност представља посебан систем понашања који се састоји од тражења и одржавања близине са другим људима који је испуњен јаким емоцијама (Стефановић-Станојевић, 2004). Образац афективне везаности самим тим утиче на формирање идентитета, поготово ако се идентитет схвата као теорија о себи. Исто тако, показало се да на формирање идентитета утичу вршњачке групе, школа, суседство, заједница, културалне институције, идеологије и друштвене структуре (Brongenbrenner, 1993, Erikson, 1950, Someroff, 1983, према: Roeser et al., 2006). Ове социокултуралне структуре утичу на развој идентитета тако што особи додељују различита групна обележја, статусе, улоге и тако што обезбеђују процене и фидбек који утичу на стварање одређене врсте идентитета. Поред тога, утичу на развој идентитета тако што омогућавају или ограничавају путеве ка компетенцији, аутономном функционисању и социјалном припадању (Roeser et al., 2006) и представљају факторе који могу допринети развоју ризичних облика понашања (Марић, 2013). Период адолесценције је критичан период за развој проблема у понашању и ризичних облика понашања попут злоупотребе психоактивних супстанци (Марић, 2013) у чијем развоју значајну улогу имају и когнитивни и морални развој, али и формирање идентитета. Иако се аутор осврнуо на утицај културе на формирање идентитет, није у већој мери размотрио управо ове субкултуралне структуре са којима је особа свакодневно у контакту, а које у великој мери утичу на то према којим доменима ће адолесцент развити посвећеност и формирати идентитет.

Четврта целина – Напредни психолошки развој

Ова целина је замишљена тако да пружи додатне опције о развоју након адолесценције, и тоо развоју који није универзалан и није везан за узраст. У оквиру ње аутор покушава да објасни шта је то рационални идентитет. Да би особа имала рационални идентитет она мора да има висок ниво епистемичке когниције, јер је когнитивни развој битан за конструисање идентитета. Исто тако, аутор покушава да објасни шта је то морални идентитет, који би имале особе којима је моралност централни аспект у животу, док би лажни морални идентитет имале особе које имају моралност као централни аспект, али га се не придржавају нити делују у складу са њим. Поред ове две врсте идентитета, постоји и нешто што се зове рационални морални идентитет који није знак зрелости, већ показује да идентитет мотивише напредак моралности и рационалности (Moshman, 2005).

Аутор, с обзиром на своју оријентацију као плуаристичког рационалног конструктивисте, у овом поглављу објашњава како такво схватање дозвољава различитост у оквиру рационалности и то између особа, унутар особе и између

група (Moshman, 2005). Такође, опет с обзиром на интересовања аутора, у последњем потпоглављу аутор се осврће на важност слободе у школама за развој рационалности. Наиме, он као и Пијаже сматра да школе треба да промовишу критичко мишљење и интелектуалну слободу. Такође, истиче утицај вршњачког учења, које би попут раније описаних утицаја вршњака на развој когнитивних функција, исто тако допринео развоју критичког мишљења. Овде би се могло повезати вршњачко учење у виду туторисања и зона наредног развоја која подразумева да се особа која је компетентнија од детета ослањања на психичке функције које су још увек неразвијене (Степановић, 2010). Изузетно компетентно дете или одрасла особа могу да препознају тренутни развојни ниво ученика, које способности и знања може да усвоји и савлада и да му пружи подршку да пређе на следећи ниво (O'Donnell, 2006). Вршњаци би могли да буду ти који ће међусобно помагати једни другима да пређу на наредни развојни ниво, где би се поред развоја когнитивних способности, развијале и социјалне вештине.

Закључак

Као што је у уводу напоменуто, књига *„Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity"* је пре свега намењена студентима свих научних дисциплина, са акцентом да није неопходно предзање из ове области како би се књига разумела. Ипак, у великој мери ово није тачно. Поред одличних примера који се појављују у првој целини, остатак књиге није тако једноставно написан да би се разумео без претходног знања или без улагања додатног труда да би се разумело шта то аутор описује. Аутор представља нова сазнања из области когнитивног, моралног развоја и формирања идентитета, даје упоредо и позитивне и негативне стране одређених схватања и теорија. Недостатак описа утицаја социјалних фактора на све области развоја, је управо због области интересовања којима се аутор бави, где он наиме покушава да открије индивидуалне чиниоце који утичу на развој адолесцента. Али, ако се узме у обзир да у периоду адолесценције, социјални фактори имају невероватно битну улогу, онда би вероватно било пожељно да се аутор осврнуо и на њих мало детаљније, а не само у оквиру навођења могућих утицаја. Поготово када је у питању утицај породице (у оквиру формирања афективне везаности) и утицај вршњака са којима адолесценти проводе највише времена, а који могу да утичу у великој мери на све области развоја као и на формирање идентитета. Целина *Формирање идентитета* је најдетаљније описана. У оквиру ње је аутор понудио и шематске приказе који у великој мери олакшавају разумевање развоја четири статуса идентитета као и ток кризе идентитета. Последња целина, која се односи на напредан психолошки развој, је у ствари ауторов покушај да пружи идеје за даља размишљања и истраживања развоја након адолесценције. Додуше, ова целина је уједно и најнејаснија, управо због своје апстрактности.

Књига *„Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity“* је свеобухватна када је су у питању когнитивни, морални развој и формирање идентитета. Представља најпознатије и нарелевантније теорије из сваке области уз описивање нових сазнања и истраживања. Читалац се највише упознаје са великом улогом рационалности у човековом целоживотном развоју, као и са узајамности између рационалности, когниције, моралности и идентитета. Иако објављена 2005. године (код нас још увек није преведена) када се узму у обзир уџбеници о адолесценцији (која је кључан период човековог развоја) ова књига спада у новије и савременије, са ширим оквиром схватања процеса развоја и периода адолесценције.

Литература

Марић, М. (2013). Друштвени контекст, личност и употреба илегалних психоактивних супстанци у адолесценцији *[Social Context, Personality and Illegal Substance Use in Adolescence]*. Социологија, 55(1), 141-154.

Миочиновић, Љ. (1988): *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју [Cognitive and emotional factors in moral development]*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Миочиновић, Љ. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја [Piaget's theory of intelectual development]*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Миочиновић, Љ.(2004): *Морални развој и морално васпитање [Moral development and moral education]*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Moshman, D. (2005): *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates , Inc. Publishers.

O'Donnell, A.M. (2006): The role of peers and group learning. In Alexander & Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.781-802). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Roeser, R.W., Peck, S.C., & Nasir, N.S. (2006): Self and idenitity processes in school motivation, learning, and achievement. In Alexander & Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.391-424). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Стефановић-Станојевић, Т. (2004): *Емоционални развој личности [Emotional development of personality]*. Ниш: Просвета.

Степановић, И. (2010): Одређење вршњачке интеракције и истраживање њене улоге у когнитивном развоју у контексту Пијажеовог и социокултурног приступа [Defining peer interaction and researching its role in cognitive development in the contex of Piaget and social-culture approach], *Психолошка истраживања,* 13 (2), 219-240.

Врањашевић, Ј., Трикић, З., Коруга, Д., Видовић, С. & Дејановић, В. (2003): *Вршњачка медијација – приручник за водитеље радионица из области образовања за вештине медијације [Peer mediation – handbook for coordinators of workshops in the department of education for the skills of mediation]*. Београд: Киндерберг анд ГТЗ.

Wigfield, A., Byrnes, J.P., &Eccles, J.S. (2006): Development during early and middle adolescence. In Alexander & Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.87-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Примљено: 14.7.2015.
Одобрено за штампу: 16.3.2016.

Summary: The period of adolescence is often described as a period of „a tempest“ or „a storm“. In addition to the physiological and physical changes, adolescents go through a series of physiological changes. This paper describes the psychological changes in adolescence in a book about adolescent development, „Adolescent Psychological Development - Rationality, Morality and Identity“, a book that gives a detailed description of the changes through picturesque examples in order to bring topics closer to individuals from various fields of humanities, who express interest in the period of adolescence and the changes that accompany it. Special attention has been on the cognitive and moral development and identity formation. In addition to the presentation of the book, there is also a further extension of the above topics, in order to present a complete picture of the psychological changes during adolescence.
Key words: adolescence, identity, morality, cognitive development.

СЊЕЖАНА КЕВИЋ-ЗРНИЋ
ТАЊА СТАНКОВИЋ-ЈАНКОВИЋ
ТАТЈАНА ЗИРОЈЕВИЋ
Филозофски факултет
Бања Лука
Република Српска

СТРУЧНИ РАД
ARTICLE
UDK: 371.38
371.31
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.269-280

ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ У ИНОВАТИВНИМ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ МОДЕЛИМА

Резиме: У експерименталном истраживању ауторке се баве кључним питањем које уједно постављају као хипотезу: *да ли ће иновативни дидактичко-методички модел наставе значајно утицати на ефикасност наставних часова*. Током примјене експерименталног програма (педагошких радионица) опсервирани су наставни часови у експерименталној групи у којој су примијењене технике ефикасног учења и контролној групи у којој нису уношене измјене. Кориштен је инструмент Ненада Сузића (види: Сузић, 2003) **Efx** инструментариј за снимање наставног часа. Статистичком обрадом добијених налаза, ауторке долазе до значајних показатеља ефикасности иновативних модела наставе. Потом, анализом варијансе у мултиваријантном дизајну (ANKOVA) долазе до спознаје да је виши ниво ефикасности наставних часова остварен захваљујући адекватном моделовању наставног процеса уз примјену техника ефикасног учења. То се даље значајно одразило на активност ученика, емоционалну климу на часовима, те приближило учење природи дјетета. Испитаници су препознали учење које је блиско игри и интересовањима ученика што је резултирало квалитетнијом сарадничком комуникацијом, радном атмосфером и ангажованошћу свих ученика у експерименталној групи. Стога вриједи планирати, осмишљавати, реализовати и вредновати иновативне дидактичко-методичке моделе који ће ангажовати дјечије потенцијале и водити их ефикасном учењу.
Кључне ријечи: ефикасност наставних часова, педагошке радионице, технике ефикасног учења, интеракција вријеме – група.

Увод

Теорија и пракса у нашим школама често не дају очекиване резултате. Наставници се, у већини случајева, некритички покоравају *Наставном плану и програму*, при чему им промичу и измичу суштински аспекти васпитно-образовног процеса. Зашто су ученици често немотивисани за школско учење? Шта је то

што урадимо нашој дјеци да већ са десет или дванаест година на школу лијепе етикете као што су смор, гњаважа, досада, давеж и слично?

У школама се још увијек реализују часови током којих наставници излажу оно што већ пише у уџбеницима, потом то исто ученици препричавају, а наставници оцјењују. На часовима ученици сједе по двоје у клупи, једни другима иза леђа тако да изгледају као саксије у неком досадном врту, а не као разиграна и радознала људска бића. Наставници углавном стоје изнад њихових глава или сједе испред њих како би их имали „на оку". На таквом часу нема равноправне комуникације, јер се већ у невербалном огледа надмоћ и ауторитет наставника. Ученици се не могу осјећати пријатно. Осим тога заробљени у четрдесет пет минута, наставници дају све од себе да реализују *Наставни план и програм*, а немају времена да се баве учеником.

У истраживању смо „снимали" часове традиционалне наставе и иновативне моделе, који су обухватали педагошке радионице. Оне су реализоване кроз примјену техника ефикасног учења. Након обраде добијених налаза, резултати говоре довољно сами за себе, а ауторке дају интерпретацију истих са освртом на хуманистичке педагошке теорије.

Учење и настава

Императив XXI вијека је учење учења и адекватно планирање, јер у мору информација којима смо изложени свакодневно, пронаћи мјеру и одвојити битно од мање битног право је умијеће. Учење учења и планирање нису активности за које су нас припремали родитељи, а упитно је у којој мери нас припрема школа. У већини домова родитељи своје дијете пошаљу у собу да учи. Наравно, прије тога га наоружају уџбеницима, енциклопедијама, лексиконима и школским прибором. Очекују да ће, након два-три сата „самовања" са књигом, ученик освојити планину знања и усвојити све наставне садржаје. Можда бисмо се требали осврнути на „Аристотелову тезу да је човјек *animal sociale* (социјална животиња) и да у интерперсоналном простору, у интеракцији људи, постоји огромна енергија коју можемо користити у педагошке сврхе" (Suzić, 2005, стр. 20). На бројним наставним часовима ово може да се примијени кроз рад у пару или рад у групи, а код куће у партнерском односу родитеља и дјетета. „Будући да је наш мозак прије свега социјални инструмен, ученици уче најбоље ако се градиво поткрепљује сликовитим примјером. Објашњавају ли ново градиво наставници или родитељи, непосредна помоћ омогућује дјеци да га боље схвате и дозвољава им да боље замисле његов сложени садржај" (Kamarovsky, 2010, стр. 113). Учење је одређена интеракција, али уколико укључује интеракцију два или више људских бића, претпоставља се да ће бити успјешније. Међутим, нису ријетке ситуације у којима наставник само даје задатке, а код куће се родитељи не упуштају у школске обавезе свог дјетета. „*Научите то за сљедећи час*, кажу наставници, *твоје је*

само да учиш, кажете Ви. Под таквим притиском да ли бисте Ви учили?" (Holcer, 2009, стр. 20). Учење учења се учи! Када кажемо дјетету да учи, можемо очекивати питање *Како?*, а вјероватно ће нас изненадити да немамо прави одговор. Ми дјеци дајемо алат (уџбенике, енциклопедије, предавања, готове обрасце и слично), али им не дајемо одговор на питања: Како да учим? и Како да разумијем? То је исто као када би вас неко увео у изузетно добро опремљену и модерну операциону салу и рекао вам да оперишете. Да ли бисте знали?

Наставницима је можда лакше предавати годинама једно те исто, док то не почну радити механички, тако да одрже час, испредају лекцију, и од ученика очекују да то исто понови. При том, оцјењивање захтијева мање залагања, тако да у суштини оцјењују колико је ученик у свом излагању био близу изворној верзији, то јест предавању. У таквом раду не постоји слобода, вријеме и простор да ученик покаже шта заиста може, да покаже своје способности, изнесе своје идеје и на креативан и оригиналан начин рјешава проблеме. Пред ученике ријетко постављају изазове и не провоцирају њихову машту. Од ученика се тражи да понове и објасне на начин који су наставници замислили поучени својим искуствима. Наставници који су у школи због дјеце, неће имати ништа против жамора на часу, питања, другачијих одговора, различитих начина презентовања. Такви наставници неће у први план стављати себе дугачким и досадним предавањима садржаја који су ионако написани у уџбеницима. Они ће стварати часове без приручника, енциклопедија и сами матреријали за учење настајаће на таквим часовима. Часови су мини истраживања, а учионице лабораторије, радионице, играонице или нешто друго, ако је то потребно ученицима. „Креативан учитељ или учитељица је стално у неком акцијском истраживању. Он или она схватају свој рад као стално истраживање и креирање нових педагошких сценарија у којима ће учествовати заједно са својим ученицима. Такви учитељи и учитељице настоје у свакој наставној епизоди организовати догађање ученика, односно активно учествовање у некој искуственој ситуацији" (Matijević, 2009, стр. 18). План рада и технике ефикасног учења је нешто што можемо увести у школе, без да мијењамо план и програм, те да не искачемо из временског оквира од четрдесетпет минута. Корак по корак, план по план, ученицима бисмо отворили могућности да сами управљају својим временом и својим активностима, да обавезе уклапају као коцкице и временом, да буду боље организовани и да буду господари свог времена.

Колико и како би то утицало на самопоуздање, развој компетенција и слику ученика о себи, на селф-концепт и саморазвој, на културу слободног времена, питања су за нека наредна истраживања. Комуникација и емоционална клима у нашем истраживању су значајно различите, у експерименталној и контролној групи, а морамо знати да „оно што је наметнуто неки ауторитет теже је савладати (научити) него када дајемо лични печат ономе што учимо" (Станковић-Јанковић, 2012, стр. 154). Оно што смо у овом истраживању показали јесте да ученици желе учествовати у активној стваралачкој настави и да својим потенцијалима

могу да „носе“ сваки, методички адекватно обликован, програм. Огледало тога су високи индекси ефикасности наставних часова.

Методологија истраживања

У овом раду пошли смо од претпоставке да ћемо примјеном техника ефикасног учења остварити значајан утицај на ефикасност наставних часова, што ће довести до разлике у нивоу ефикасности између експериметалне и контролне групе. Као критеријуме ефикасности третирали смо: облике рада, смјер комуникације, квалитет активности ученика и наставника, те интеракцију вријеме-група.

Узорак у истраживању су ученици петог разреда двије бањалучке школе – “Петар Петровић Његош“ (45 ученика) и „Иво Андрић“ (45 ученика). Према томе, испитаници су били просторно одвојени у двије школе, а временски су иницијална и финална истраживања, као и снимање часова, текли упоредо. На тај начин смо спријечили мијешање екпериментaлног и контролног фактора чиме смо допринијели валидности коначних резултата. Настава у контролној групи је текла на уобичајен начин. Експериментална група учествовала је у значајно другачијој настави, у којој су ученици градиво српског језика, познавња природе и познавања друштва учили путем техника ефикасног учења. Примијењене су сљедеће технике: когнитивно мапирање, асоцијативна техника, менталне слике, контрастирање и техника брзог читања. Писане припреме за ове часове су биле радионичког типа, а то значи да су извођене корак по корак, омогућивши ученицима да учествују у интерактивним радионичким активностима, бирајући с ким да раде, како и којим материјалима, начине презентовања урађеног и уопште ученицима је пружена слобода избора.

У току примјене експериментaлног програма, опсервирали смо часове и протоколисали значајне елементе примјеном инструмента *Efx-инструментариј за снимање наставног часа* (види: Сузић, 2003). Опсерватори су, сваких пет минута, биљежили у протокол облик рада, смјер комуникације и активност ученика и наставника. Опсервирано је 18 часова у експериментaлној и 18 часова у контролној групи.

Налази истраживања

Налази које приказујемо само су дио који је најупечатљивији показатељ како и колико значи припремати наставу за ученике, а не за задовољавање форме. До каквих налаза смо дошли у експериментaлној групи видимо из Табеле 1.

Табела 1
Ефикасност наставних часова у експерименталној групи

Вријеме											
Час	5`	10`	15`	20`	25`	30`	35`	40`	45`	ΣR	Efx
1. час	0,3	0,3	0,75	1	1	0,875	1	1	1	7,225	80,28
2. час	0,5	0,5	0,387	1	0,763	0,5	0,388	0,763	0,763	5,564	61,82
3. час	0,4	0,388	1	1	1	0,513	0,513	1	0,75	6,564	72,93
4. час	0,5	1	1	1	1	0,513	0,513	0,513	0,513	6,552	72,80
5. час	0,413	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,413	0,45	5,526	61,40
6. час	0,613	0,613	0,5	0,75	0,388	0,388	0,388	0,4	0,4	4,444	49,33
7. час	0,5	0,5	0,5	0,75	0,79	0,5	0,5	0,5	0,5	5,000	55,55
8. час	0,4	0,5	0,75	1	1	1	1	1	0,75	7,400	82,22
9. час	0,5	0,5	0,75	1	1	0,525	1	0,75	0,75	6,780	75,28
10. час	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,5	6,250	69,44
11. час	0,5	0,5	0.625	0,625	0,75	0,413	0,413	0,5	0,5	4,830	53,62
12. час	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	8,490	94,44
13. час	0,5	0,525	1	1	1	1	1	1	0,5	7,530	83,61
14. час	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	0,388	0,388	0,75	0,75	5,530	61,40
15. час	0,75	0,75	0,75	0,413	0,413	0,413	0,388	0,388	0,388	4,650	51,70
16. час	0,75	0,413	0,5	0,75	0,413	0,413	0,413	0,413	0,413	4,480	49,75
17. час	0,613	0,613	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	0,613	0,613	5,950	66,13
18. час	0,5	0,5	1	1	1	0,45	0,875	0,875	0,5	6,700	74,44

Из посљедње колоне Табеле 1 (Efx), уочавамо веома високе вриједности индекса ефикасности наставних часова, које упућују на разнолике активности наставника и ученика, често смјењивање активности и облика рада, а то искључује монотонију, док честа промјена смјера комуникације ученика и наставника говори о слободи ученика да комуницирају како са вршњацима тако и да се обрате наставнику за помоћ. Ученици често имају потребу да постављају питања. Они се најчешће обраћају вршњацима, што је педагошки пожељно, јер тако ученици развијају комуникацијске компетенције, разбија се монотонија у настави и ученик постаје активан, мотивисан да учествује и да буде субјекат у настави. У традиционалној настави често је та комуникација непожељна. Ауторитарност, неравноправна комуникација, пасивност ученика и хладна емоционална клима не могу ни на кога дјеловати позитивно, а посебно не на ученике. Ученици немају могућности да се обрате вршњацима, да заједно раде на задацима и учествују у настави, што коедукацију своди на минимум. Другачије индексе ефикасности часова снимили смо у контролној групи, те их приказујемо у Табели 2.

Табела 2
Ефикасност наставних часова у контролној групи

Вријеме											
Час	5`	10`	15`	20`	25`	30`	35`	40`	45`	ΣR	Efx
1. час	0,2	0,388	0,388	0,388	0,388	0,388	0,2	0,2	0,2	2,740	30,44
2. час	0,25	0,25	0,25	0,2	0,2	0,138	0,138	0,138	0,325	1,980	20,99
3. час	0,263	0,25	0,263	0,125	0,45	0,125	0,125	0,45	0,45	2.500	27,80
4. час	0,375	0,375	0,5	0,5	0,375	0,263	0,325	0,375	0,263	3,350	37,23
5. час	0,325	0,138	0,138	0,138	0,138	0,138	0,138	0,138	0,138	1,430	15,87
6. час	0,263	0,513	0,875	0,625	0,45	0,45	0,45	0,638	0,638	4,900	54,46
7. час	0,575	0,575	0,75	0,75	0,575	0,75	0,75	0,75	0,75	6,230	69,16
8. час	0,463	0,375	0,4	0,388	0,375	0,25	0,263	0,388	0,388	3,290	36,55
9. час	0,388	0,388	0,75	0,388	0,388	0,263	0,263	0,388	0,388	3,600	40,04
10. час	0,15	0,25	0,4	0,45	0,4	0,4	0,4	0,45	0,388	3,290	36,53
11. час	0,375	0,425	0,625	0,56	0,625	0,625	0,425	0,55	0,475	4,690	52,05
12. час	0,288	0,325	0,375	0,375	0,375	0,375	0,375	0,375	0,375	2,860	31,81
13. час	0,2	0,388	0,45	0,45	0,45	0,45	0,388	0,388	0,388	3,550	39,46
14. час	0,5	0,5	0,388	0,388	0,388	0,388	0,388	0,5	0,388	3,830	42,53
15. час	0	0,125	0,125	0,125	0,25	0,25	0,252	0,263	0,263	1,650	18,36
16. час	0,25	0,25	0,25	0,25	0,375	0,325	0,325	0,325	0,325	2,680	29,72
17. час	0,575	0,763	1	1	1	1	1	1	1	8,340	92,64
18. час	0,263	0,263	0,325	0,263	0,263	0,263	0,263	0,25	0,25	2,410	26,70

Из Табеле 2 очигледне су различите вриједности индекса ефикасности наставних часова, у односу на приказано у Табели 1. Смјер комуникације у традиционалној настави најчешће је наставник-одјељење. Ту нема могућности да ученици упознају наставника нити он њих. Таква комуникација је ограничена и ограничавајућа. „Од особина наставника зависи ефикасност наставног часа као и ниво диференцијације наставе – прилагођавања наставе ученику“ (Сузић, 2003, стр. 207). Комуникација у одјељењу није важна само ученицима, него и наставнику. У здравом комуницирању, могу се изградити квалитетни сараднички односи који су предуслов успјешне наставе. Занимљиво је да на седамнаестом часу у контролној групи биљежимо врло висок индекс ефикасности. Традиционална настава, у смислу занимљивог предавања, вриједи више него неквалитетно осмишљен и неадекватно реализован иновативан час. Ниједна иновација не може замијенити живу ријеч наставника. То је показао и овај час, који мада припада традиционалној настави, задовољава васпитно-образовне критеријуме.

Све ово довело је до сљедећег питања: Колико су очитане разлике статистички значајне и да ли можемо тврдити да се часови значајно разликују уколико примјењујемо едукативне радионице којима учимо ученике да уче у односу на уобичајене начине реализације наставних часова. Према добијеним налазима можемо закључити да двије трећине часова у експерименталној групи имају значајно виши ниво ефикасности у односу на контролну. Ово и даље не мора бити знак за узбуну, али ако се осврнемо на скале процјене (види: Сузић, 2003) које су примијењене у овом сегменту инструментарија за испитивање часа, и сагледамо елементе који се односе на активност ученика, заинтересованост, пасиван положај ученика, репродуктивност, креативну и самосталну активност, те на ангажовање наставника, јасно је да настава не пружа довољно изазова и подстрека ученику, јер су часови једнолични, не подстичу ученика и не пружају му здраву радну атмосферу.

Експерименталним програмом остварили смо значајно ефикасније двије трећине часова и сматрамо да, ако бисмо наставили у овом смјеру, настава може бити другачија, ученике може подстаћи на рад и истраживање, а ангажовање наставника окренути у другом, позитивнијем и хуманијем правцу. Наравно, овим налазима учинили смо први корак у испитивању наше хипотезе која гласи: претпостављамо да се облици рада, смјер комуникације и активности ученика и наставника значајно разликују у експерименталној и контролној групи током реализације експерименталног програма, у корист експерименталне групе. Ако се осврнемо на ранија истраживања, можемо издвојити налаз да „и ученици и наставници у своме вредновању на прво мјесто стављају разумијевање градива, однос према настави и технике учења; дакле, вриједности или ставове које бисмо могли подвести под категорију *учење учења*“ (ibidem, стр. 207). Активно учење подразумијева ученика који влада тим процесом и усмјерава га, а не пасивног посматрача. Активним учењем значајно се мијења позиција ученика, учениковг доживљај себе, јер за разлику од традиционалне наставе ученик учествује. „Активно учење је учење кроз рад, извршавање задатака и личну акцију. Постиже се директним укључивањем ученика у процес учења“ (LINKgroup, 2012, стр. 17). Значајно је другачији став сваког човјека према нечему што му је наметнуто и према нечему што сам бира. Свако од нас ужива у свом хобију, али исто тако многи не воле посао за који примају плату. Ученици активним учешћем у настави, учећи на часу, позитивну емоцију везују за садржаје и продужавају тиме да се баве и код куће. Поред значаја позитивних емоција (везаних за садржај који им се представи на занимљив начин), значајно је и то што се оне у сарадњи са вршњацима, уз договор и похвалу, те социјалну промоцију трајно урезују у ученикову слику о школи уопште, те се значајно мијења и његов став у цјелости.

Наставили смо са статистичком обрадом података, те смо испитивали постоји ли статистички значајна разлика у ефикасности наставних часова експерименталне и контролне групе. Добијене налазе дајемо у Табели 3.

Табела 3
Ефикасност опсервираних часова у експерименталној и контролној групи

Час	Ефикасност часа (Е)		Ефикасност часа (К)	
	M	*SD*	*M*	*SD*
1. Час	80,11	29,71	30,44	9,91
2. Час	61,78	20,98	29,99	6,49
3. Час	72,93	27,66	27,79	14,15
4. Час	72,80	25,81	36,83	8,59
5. Час	61,37	16,37	15,73	6,30
6. Час	49,27	13,41	54,47	17,33
7. Час	56,00	11,95	69,17	8,75
8. Час	82,22	23,73	36,56	6,73
9. Час	75,28	21,30	40,04	14,18
10. Час	69,44	16,67	36,53	9,96
11. Час	53,62	11,02	52,06	9,79
12. Час	94,44	16,67	34,87	3,32
13. Час	83,67	24,52	39,47	7,93
14. Час	61,40	16,61	42,53	5,60
15. Час	51,70	17,51	18,48	9,12
16. Час	53,47	16,40	29,72	4,75
17. Час	66,07	9,18	92,64	15,33
18. Час	74,44	24,89	26,70	2,25
Тотал	67,78	12,71	36,67	18,34
t-вриједност	4,969			
p	0,000			

Напомена: (Е) представља налазе добијене у експерименталној групи, док (К) означава налазе контролне групе.

Очигледно је да смо дошли до статистички значајних налаза. Вриједности аритметичких средина експерименталне и контролне групе ($M_E = 67,78$ и $M_K = 36,67$), те утврђена значајност разлике (*t-вриједност* износи 4, 969 и $p = 0,001$) упућује на закључак да су часови у експерименталној групи били значајно угоднији, опуштенији, ефикаснији. Смјер комуникације на часовима реализованим у експерименталној групи се смјењује (наставник-ученик, наставник-одјељење, ученик-ученик, ученик-градиво, ученик-наставник и ученик-одјељење). Наставници и ученици нису у позицији субјекат-објекат (карактеристичној за традиционалну наставу), него сараднички, заједно учествују у активностима на часу. Облици рада у експерименталној групи су се смјењивали, понекад иницирани од стране ученика. Ученици су сами бирали да ли желе радити у пару или у групи, да ли ће сами или са другима презентовати и, у суштини, ученици су имали више

слободе, а то је часовима дало дозу креативности и чинило их значајно (статистички) ефикаснијим у односу на часове у контролној групи.

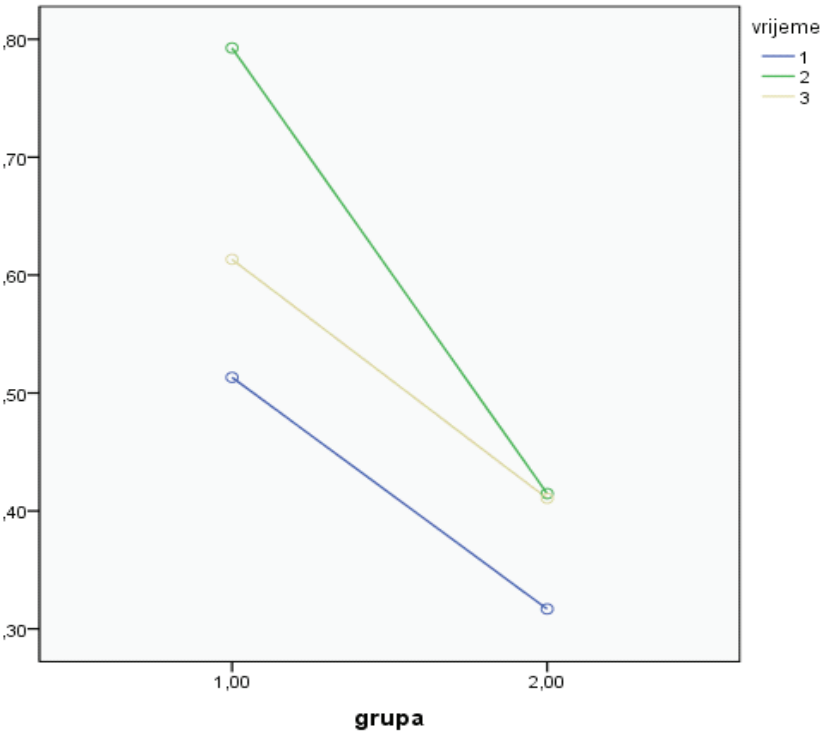
На основу свих налаза до којих смо дошли, наметунуло се питање како се у интеракцији вријеме и група, понаша експериментална, а како контролна група. Такође, нисмо могли не поставити питање каква би у будућности била ефикасност часова, када бисмо имали наставу као у експерименталној групи. Примјеном анализе коваријансе у мултиваријантном дизајну *(ANKOVA)* дошли смо до занимљивих налаза. Испитали смо како се у одређеним временским интервалима кретала ефикасност наставних часова. Током опсервације, на сваких пет минута истраживачи су биљежили активности и смјер комуникације. То смо искористили у даљој анализи и на пет, двадесетпет и четрдесет минута тражили смо ефикасност посматраних часова у експерименталној и контролној групи. У Табели 4 приказујемо налазе.

Табела 4
Утицај времена на ефикасност посматраних часова у експерименталној и контролној групи

Варијабле	*Тест*	Вриједности	*F*	*df*	*p*
Вријеме	Pillai's Trace	0,415	11,706	2,000	0,000
	Wilks' Lambda	0,585	11,706	2,000	0,000
	Hotelling's Trace	0,709	11,706	2,000	0,000
	Roy's Largest Root	0,709	11,706	2,000	0,000
Вријеме – Група	Pillai's Trace	0,280	6,408	2,000	0,004
	Wilks' Lambda	0,720	6,408	2,000	0,004
	Hotelling's Trace	0,388	6,408	2,000	0,004
	Roy's Largest Root	0,388	6,408	2,000	0,004

У интеракцији *Вријеме-Група*, видимо да је ефикасност часова у експерименталној групи, током примјене педагошких радионица и техника ефикасног учења, имала тенденцију раста. То је очигледно и у графичком приказу (Графикон 1). Ова детаљна анализа, потврђује да у првих пет минута, двадесетпет и на крају (четрдесетпет минута) часа, ефикасност у експерименталној групи не јењава. Примијењене методе рада, адекватан начин комуницирања, слобода у изражавању и технике ефикасног учења, довеле су до статистички значајних промјена (посљедња колона Табеле 1, $p = 0,004$) у корист експерименталне групе. „У традиционалној школи активност ученика претежно се своди на усвајање чињеница, а активност наставника на поучавање које је изједначено са преношењем што већег броја чињеница“ (Станковић-Јанковић, 2012, стр. 248). Онда не треба да нас изненађују резултати све већег броја сличних истраживања, која указују на недостатке традиционалне наставе. У нашем експерименту, ефикасност наставних часова је на завидном нивоу, а увели смо технике ефикасног учења и учење приближили природи дјетета. „Оспособљавање за учење учења кроз наставни

процес прва је степеница на путу подизања квалитета живота“ (ibidem, стр. 253). Ако су задаци школе будућности да развије компетентне појединце који ће бити слободни и креативни, одговорни и кооперативни, онда је сасвим сигурно да традиционална настава не може одговорити на изазов који се зове учење учења. Сљедећа питања која бисмо могли поставити су: Зашто се не реализује настава која ће развијати компетенције ученика? Да ли наше школе припремају грађане савременог доба или их гушимо оријентацијом на прошлост?



Графикон 1
Графички приказ интеракције Вријеме-Група у анализи временских низова

Напомена: група 1 – експериментална група; група 2 – контролна група; Вријеме 1 – означава првих пет минута посматраних часова; Вријеме 2 – означава двадесетпет минута посматраних часова; Вријеме 3 – означава четрдесетпет минута посматраних часова.

Реализоване радионичке активности не само да су дале тренутну ефикасност, коју бисмо могли објаснити измјеном рутине и разбијањем монотоније, него су довеле до промјене активности ученика, активности наставника и комуникације у настави. На графичком приказу ефикасности часа (Графикон 1), примјећујемо да се у контролној групи ефикасност у другом и трећем времену готово поклапају,

што значи да остаје на истом, незавидном нивоу током часа. У експерименталној групи помак између другог и трећег периода је очигледан. То упућује на закључак да у адекватно вођеној настави, исход учења, на крају часа доводи до позитивних промјена у активности како ученика, тако и наставника. То је природно, јер успјешно завршен задатак, атрактивно презентован уз похвалу и истицање постигнућа, резултира и вишим нивоом ефикасности, али и задовољством свих учесника, односно оних који су радили на постизању постављеног циља.

Закључна дискусија

Анализа прикупљених података показује да је наш експериментални програм био успјешан и да је ефикаснија настава која обучава ученика за учење учења. „Футурологија подразумијева планирање васпитања и образовања“ (Сузић, 2012, стр. 150), упозорава Ненад Сузић. Ако наставник планира наставне часове, зашто их не планира тако да буду успјешни или ако већ нису успјешни зашто не мијењати старе и пројектовати нове моделе. То су питања која се намећу из ових резултата и која би се могла истраживати. „Од тога какву будућност пројектујемо, зависи како ћемо дјеловати, а од тог дјеловања зависи шта ће нам бити сутра (ibidem, стр. 113). Да ли можемо очекивати нараштаје који спремно дочекују изазове, налазе начине да испоље креативност, да осмисле своје и животе других. Да ли припремамо дјецу за вријеме које долази или их желимо заробити у времену које је прошло? Први кораци ка учењу учења праве се у породици, вртићима и школи. Учење већина схвата као тежак, досадан и исцрпљујући посао. Настава може бити ефикасна, питање је само да ли то желе они који планирају, осмишљавају и реализују у учионицама.

Овим експерименталним истраживањем захватили смо процесе и динамизме који су свакодневно присутни у свакој учионици, а неки од њих остављају неизбрисив траг у човјеку. Налази до којих смо дошли и које смо приказали могу бити смјерница за нека наредна истраживања. У сваком случају ефикасност часа треба да буде приоритет сваком наставнику који се савјесно и одговорно бави ученицима. Често наставницима и педагозима промичу посљедице комуникације, а ученици су они који примају поруку, интерпретирају је и у складу с њом поступају. Негдје на путу од наставника до ученика првобитна порука (информација) измијени смисао. Поред школских дистрактора, ту је емоционална обојеност свега што наставници раде и говоре у учионици. На емоције се у традиционалној школи није обраћало много пажње, чак је било пожељно да се ученик прибојава наставника. То је претпостављало већу послушност и тачније репродуковање набубаних садржаја. Налази су показали да су комуникација и емоционална клима на часу веома важне, да утичу на ефикасност часа, да претпостављају већу ангажованост и слободу ученика. Активно учење и учешће ученика у процесу којем је главни актер, који постоји због њега, не смије бити

по страни. Овим истраживањем смо показали да минимална промјена рутине и максимално учешће ученика и наставника може дати позитивне резултате за прилично кратко вријеме. Сљедећи исправан корак било би испитивање наставника и њихове спремности за инкорпорирање иновативних модела и препуштање диригентске палице ученицима барем у оним сегментима наставе који нису презахтјевни и који се тичу директно њих.

Литература

Kamarovsy, E. (2010). *Tajne uspješnog učenja*. Zagreb: Plante Zoe.

LINKgroup. (2011). *Vodič za učenje.* Beograd. LINKgroup.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog ka kreativnom učenju. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17-23). Zagreb: Profil.

Станковић–Јанковић, Т. (2012) *Учење учења и емоције у настави.* Бања Лука: Art print.

Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави.* Бања Лука: Teacher Training Centre.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Сузић, Н. (2012). *Футурологија у педагогији и социјалним наукама.* Бања Лука: Ектос.

Holcer, J. (2009). *Uspješno učenje*. Sarajevo: Šahinpašić.

Примљено: 24.6.2015.
Одобрено: 11.1.2016.

Summary: In this experimental research, the authors dealt with the key question which they, in the same time, set as a hypothesis: *will the innovative didactic-methodological model of instruction significantly influence efficiency of learning in classes*. During the conduction of the experimental program (pedagogical workshops) there were observations of the learning classes in the experimental group, in which the techniques of efficient learning were applied, and in the control group, where the changes were not made. The instrument of Nenad Suzić (see: Suzić, 2003) **Efx** instrument for recording the teaching class was employed. By statistical procedures with the recorded data, the authors arrived at significant results of efficiency of the innovative models of instruction. The analysis of variance in multi-variant design (ANCOVA) showed that the higher level of efficiency of the classes was accomplished thanks to the adequate modelling of the teaching process by means of application of techniques of efficient learning. Further, there were significant implications on the activity of the students, emotional climate in the class and bringing closer the learning process to the nature of a child. The informants recognized the learning that was similar to a game and to the interests of the students, which resulted in more quality cooperative communication, working atmosphere and engagement of all the students in the experimental group. Therefore, it is highly recommended to plan, conceive, realize and evaluate innovative didactic-methodological models which should engage children's potentials and lead them towards the more efficient learning.

Key words: efficiency of teaching classes, pedagogical workshops, techniques of efficient learning, interaction time – group.

ЈЕЛЕНА АНДРЕА ЖИВКОВИЋ ВУКОВИЋ,
ТАМАРА ПЕЈОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ РАД
ARTICLE
UDK: 371.3::796
613.72[617.586-053.4
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.281-288

ПРЕДШКОЛСКО ДОБА – ПОЧЕТАК ПРЕВЕНЦИЈЕ РАВНИХ СТОПАЛА

Резиме: Равна стопала су честа појава код деце предшколског доба. Један од узрока је слабост мишића, који обезбеђују држање стопала. Пошто се у овом узрасном периоду и уобличава свод стопала, вежбањем је неопходно допринети његовом правилонм обликовању. Неопходно је почев од прешколског доба свакодневно изводити превентивне вежбе, које јачају мишиће које обезбеђују правилно држање свода стопала, да би они у каснијем периоду лакше подносили негативне спољне утицаје. У овом раду су приказане могућности примене превентивних вежби у свакодневним активностима у предшколским установама.
Кључне речи: активности, физичко васпитање, вежбе, васпитач.

Увод

Често се у пракси срећемо са проблемом равних стопала деце како предшколског, тако и млађег школског доба. Поставља се питање: „Због чега је то тако честа појава?“ Одговора на то питање има више. Неки одговор налазе у томе да се током предшколског и млађег школског доба завршава формирање сводова стопала, други говоре о недовољној физичкој активности деце, о неодговарајућој обући, о прекомерној телесној тежини...

Позната је и чињеница да деца у току дана највише времена проведу у предшколској установи, у којој са њима раде васпитачи, који кроз организоване активности између осталог утичу на њихов правилан раст, развој и држање тела. Многобројне, а различите активности често се одржавају у собама у којима бораве деца целодневно, јер не поседују све предшколске установе салу за физичко васпитање или просторију у којој би могле да се реализују искључиво те активности.

Стога, васпитачи треба да су веома креативни да би успели да организују физичко васпитање на малом простору уз недовољно справа и реквизита за вежбање.

Овим радом ће се покушати дати одговор на ова питања и могућа решења за превенцију овог проблема.

О стопалима и ходању

Стопала су једини део локомоторног апарата човека, који остварују контакт са подлогом у током кретања. Пошто стопало преноси тежину целог тела на подлогу и ослања се на њу, а при томе и заузима једно важно место у одржавању усправног става човека, његовом расту, развоју и правилном држању, треба посветити довољно пажње.

Стопало је изграђено од 26 костију, повезаних зглобовима, које одржавају лигаменти и мишићи. Његово формирање тј. обликовање сводова започиње тек када мало дете почне да се ослања на њега и чини прве кораке снагом сопствених мишића.

Када се мало дете усправи и почне да корача, што ће касније да прерасте у самосталан ход, његови кораци, ни ослонац стопала на подлогу, као ни држање тела није исто као код старијих. Држање тела му тежи одржавању равнотеже, кораци су му кратки, а ослонац му је на прстима и на целом стопалу, све то с циљем сигурности приликом ходања. Како се ходање буде усавршавало, дете ће се ослобађати сувишног мишићног рада, рационализоваће своје ходање и ослањање на подлогу. Након ових фаза и ослонац на подлогу и кораци ће му све више личити на старије узрасте деце. Међутим, при свему овом не смемо заборавити да је детету неопходно омогући да се што више креће, а самим тим и да јача своје мишиће. Многи страни аутори су мишљења да се формирање уздужног свода стопала завршава између шесте и осме, а по некима и десете година живота. (Ђорђић 2007). Тежина тела на стопала преноси се преко скочног зглоба. Приликом правилног ослањања на подлогу на стопалу треба да постоје три тачке ослонца, а то су: средина пете, главица прве и пете кости доножја. Ове три тачке спајају два уздужна (унутрашњи и спољашњи) и један попречни свод. Приликом ходања тежина се преноси са задње стране стопала на предњу, што значи да прво остварује контакт са подлогом пета, а затим доножни део стопала, па прсти.

Све ово представља услове за правилно формирање и држање стопала.

Равно стопало

Равно стопало је најчешћи деформитет стопала и најважнија је његова превенција. Према томе није довољно радити на часовима корективне гимнастике, већ је неопходно и на часовима физичког васпитања и на спортским актив-

ностима примењивати вежбе које јачају сводове и примењивати вежбе које елиминишу штетне утицаје разних активности на сводове стопала. Није реч само о томе да већ постојећи деформитет смета, изазиван непријатан осећај и боли, већ треба обратити пажњу и на то да се овај процес не завршава на стопалима. Често се појављују проблеми на доњим деловима леђа (слабински део) и појављују се промене у пределима колена, а свима њима је узрок равно стопало. (Гардош, Монуш [Gárdos, Mónus], 1991).

Равно стопало подразумева попуштање, а у каснијим фазама и спуштање унутрашњег уздужног свода стопала.

За ову врсту неправилног држања стопала, можемо рећи да је деформитет настао као последица савременог начина живота и то хипокинезије. Пошто знамо да је стопало прошло дуг пут филогенетског развоја да би дошло до данашњег облика, оно се увек прилагођавало начину живота и физичке активности човека на датом степену развоја. Стопало се према томе прилагодило и још се увек прилагођава двоножном ходању, при коме оно само себи, довољном физичком активношћу, обезбеђује правилно држање. Међутим, пошто се услед савременог начина живота човек све мање креће, стопало, тј. мишићи не могу остварити, снагу, којом би сводове држали подигнутим, јер нису довољно активни. Сем овог узрока настанка лошег држања стопала, можемо навести повећану телесну тежину, која се јавља као последица неправилне исхране, тј. неусклађености уноса хране у организам и потрошње енергије у току дневне физичке активности и рада. На овај начин стопала „носе“ већу тежину, тј. тежина делује на њих и услед недовољне снаге мишића потколенице, који обезбеђују његово правилно држање, долази до попуштања уздужног свода стопала. Такође, као узрок настанка равног стопала можемо навести превремено форсирање малог детета да што пре стане на ноге и прохода. У овом случају се не сме заборавити да је свака индивидуа себи својствена и да у свом темпу пролази све развојне фазе, што значи да ће нека деца стати на ноге и проходати раније, а нека касније. Најважније је да се зна, да ће сви проходати, када им се у организму стекну услови, тј. када им локомоторни апарат (кости и зглобови постану чвршћи, а мишићи довољно ојачају), а и остали органски системи, који су одговорни за кретање, буду довољно развијени и спремни за ову врсту кретања. Значи, не треба форсирати рано проходавање деце! Сем тога код проходавања не треба децу по сваку цену терати да ходају са стопалима окренутим према ван. У почетку ће му при ходању стопала бити окренута према унутра, али временом, активношћу и јачањем мишића стопала и потколеница стопала ће се враћати у нормалан – правилан положај. Форсирано окретање може изазвати код деце и претерано окретање стопала према вани, што такође може изазвати појаву равних стопа. Поред ових узрока можемо навести и неодговарајућу обућу, поготово „прву обућу“, коју дете носи у току проходавања. Она мора да буде пре свега удобна, да држи петни и доножни део стопала, да би се и попречни свод стопала формирао на одговарајући начин. Сем тога неопход-

но је да ђон ципеле буде довољно еластичан, да не би довео дете у ситуацију да због неудобности обуће не може преносити тежину са задњег дела стопала на предњи. Ови узроци настанка равних стопала су наведени пошто се они, у данашње време, веома лако могу контролисати и уз адекватну превентиву веома добро могу елиминисати. Сем ових узрока, постоје и они трауматски, који се јављају услед повреда или прелома кости, као и слабости мишића, која се јавља, као последица неких болести, а ове узрочнике више третира медицина, међутим, ни код ових узрочника се не сме заборавити јачање мишића вежбањем.

Према томе, са превенцијом равног стопала је потребно бавити се почев од предшколског доба. Уколико се са превенцијом не почне на време и дође до појављивања истог, оно ће код деце изазвати непријатан осећај бола приликом ходања и трчања, па ће деца избегавати ове врсте кретања.

Досадашња истраживања

Многа истраживања се баве стањем свода стопала и указују нам на постојање истих код деце предшколског и млађег школског доба.

У истраживању И. Михајловић и И. Тончев (2008) који се бави стањем свода стопала деце предшколског доба, аутори указују на то да скоро 50% испитаника има други и трећи степен спуштености уздужног свода стопа.

С. Симов и сар. (2011) у истраживању „Учесталост појаве лошег држања тела и равних стопала код деце предшколског узраста“, у коме су оцењивали држање тела и стопала 968 деце предшколског доба од шест и седам година, од којих 30,78% има спуштен свод стопала, а као највероватнији разлог наводе слабост тонуса мишића стопала и потколенице. У дискусији наводе и то дасе дете рађа са равним стопалима и да се физичкима активностима, тј. ходањем формирају уздужни и попречни свод стопала, а да смањена физичка активност при формирању сводова стопала може довести до недовољног формирања уздужног свода стопала.

Б. Обрадовић и З. Милошевић (2008) у истраживању „Постурални статус деце новосадских предшколских установа узраста 6 година“ наводе да је стање свода стопала „лоше“ код 50.83% деце, „јако лоше“ код 8.26%, а да је „добро“ код 40.91% деце.

З. Милошевић и Б. Обрадовић (2008) у истраживању „Постурални статус деце новосадских предшколских установа узраста 7 година“ наводе да „добро“ држање стопала има 31.66%, 58.31% „лоше“ држање стопала и да „јако лоше“ држање стопала има 10.03% испитаника.

Пузовић и сар. (2010) у раду Преваленца равног стопала код деце од 7-11 година, наводе да 78,9% испитаника има равна стопала, али да пол, узраст и ухрањеност не утичу значајно на преваленцу овог деформитета.

Превенција у предшколском добу

Са применом вежби за превенцију равних стопала потребно је отпочети од предшколског доба. У овом узрасном периоду деци се формирају сводови стопала, а за њихово правилно формирање је неопходна снага одговарајућих мишића. У склопу активности из физичког васпитања, васпитачи имају задате теме које се односе на превенцију равних стопала. Међутим, за јачање мишића, који обезбеђују правилно држање стопала, тј. његових уздужних сводова, није довољно урадити вежбе једном недељно или на свакој активности из физичког васпитања, већ је препоручљиво да деца ураде свакодневно по неколико вежби, које могу да се уграде и у њихову игру, па ће тек тада тај утицај на јачање мишића бити успешан. Тако се остварује и корелација физичког васпитања се осталим свакодневним активностима.

Превентивне игре се могу примењивати у свакодневним активностима, при боравку у дворишту вртића, или шетњама, одласцима на дечија игралишта. Тврде и равне површине доводе до слабљења мишића, док на површинама које су неравне и еластичне, а то је на пример травнати део игралишта, или простора за игру, да се деца на њим крећу, тј. ходају, трче, стопало се мора прилагођавати на њу, тј. приликом ходања по неравној површини више ће се ангажовати мишићи потколеница и стопала, а тиме ће и јачати. (Гардош, Монуш, 1991).

Уколико деца бораве у затвореном простору у собама, такође је могуће спроводити разне превентивне игре и активности. Најбоље би их било изводити без обуће.

Када васпитач окупи децу за игру или причу и деца седе у кругу, или некој другој формацији, може им се рећи да изују патике и пре или у току приче или игре ураде неколико вежби, за јачање сводова, типа:

- седећи са опруженим ногама, ослоњени у заручењу, савијати и опружати прсте на ногама;
- седећи са опруженим ногама, ослоњени у заручењу, савијати и опружати прсте, а уз то и покушати ширити прсте;
- седећи са савијеним ногама, ослоњени у заручењу, ослонити стопала о подлогу и повлачити прсте стопала према петама.

У току свакодневних игара, у собама, могу се организовати игре, при којима су деца без обуће, а уколико има могућности и без чарапа, сакупљају разне ситне предмете и премештају их држећи их прстима ногу, потом могу да гужвају меке папире (нпр. папирне марамице) или тканине прстима ногу, затим могу да цепају папире и слично. Све се може ово довести у корелацију и са осталим активностима, као на пример, ко ће да покида на ситније парчиће, ко ће више предмета да сакупи, ко ће више ситних предмета да пренесе прстима ногу и слично. Уколико не постоји довољно помоћних средстава - реквизита, играчака или предмета за овакву врсту активности, можемо тражити да деца донесу штапиће

ваљкастог облика, које могу котрљати стопалима. Сем котрљања, њих деца могу окретати у круг уз помоћ стопала и прсти, па ће сем за развијање мишића ногу, вежбе истовремено и развијати координацију истих.

Данас постоје и разни теписи, који су направљени да буду грубљи, тј. да „иритирају“ стопала док се хода по њима, па се на тај начин савијају прсти на ногама, а истовремено и повлаче уздужни сводови стопала, контракцијама мишића потколенице, који се овим врстама контракција јачају.

У склопу активности из физичког васпитања се препоручује, такође, да се обухвате мишићне групе које држе уздужни свод стопала. Ове вежбе се могу применити у свим деловима активности.

У уводном делу вежбе ходања и трчања утичу на јачање мишића потколеница и стопала, поготово уколико се оне примењују у прилагођеном облику, тј. измењене, да још и циљано делују. Такође се и игре у овом делу активности могу прилагодити превентивном деловању.

Припремни део се такође може прилагодити превенцији и то на пример при седећим положајима да се напомене да изведе неколико савијања прсти.

Главни део активности такође може имати превентивни карактер и то на тај начин да се кретања и игре, прилагоде да делују превентивно на равна стопала. На пример, у полигону, без обуће преносимо разне ситне предмете прстима ногу и слично.

Завршни део активности, који за циљ има смиривање организма, је један од најпогоднијих делова у коме могу да се спроводе превентивне вежбе за равна стопала. У овом делу активности деца у разним формацијама, у седећем положају, могу да изводе превентивне вежбе без обуће, у виду игара, сличне онима које се изводе у собама у току свакодневних игара, чак је могуће организовати и мања такмичења у преношењу ситних предмета прстима ногу, гужвање тканине или папира, кидања папира прстима ногу и слично.

Закључак

Да би деца имала правилно формиран уздужни свод стопала неопходно је вежбањем утицати на јачање мишића који обезбеђују правилно формирање свода стопала почев од предшколског доба. Васпитачи би у оквиру свога рада требали посебну пажњу посветити свакодневној примени превентивних вежби, јер оне не изискују ни пуно времена, као ни простора, а благотворно делују на уздужни свод стопала, који се обликује у овом узрасном периоду.

Поред тога васпитачи би требали да посвете пажњу и развијању навика за физичком активношћу деце, јер исти такође има значајног утицаја на правилно формирање сводова стопала, осим тога треба да остваре сарадњу са родитељима и скрену пажњу на важност укључивања деце у организоване физичке активности, као и примене превентивних вежби у кућним условима. Такође се могу организо-

вати радионице у којима ће родитељи са својом децом правити разне реквизите, које ће деца у свакодневним активностима моћи користити при превентивном вежбању. Родитељима такође треба скренути пажњу да деца која имају равна стопала није довољно да носе улошке у ципелама, већ да је делотворније да јачају мишиће, који држе сводове, а не само да сводове наслањају на улошке, јер када деца изују обућу сводови ће се поново спустити, пошто нема шта да их држи. Потом је препоручљиво да деца што више ходају боса по неравним површинама, па да када год постоји могућност децу треба изувати, да ходају боси на таквим површинама.

Оваквим превентивним утицајем би се ефикасно спречио настанак равног стопала и у каснијим узрастима деце, јер ако се свод стопала формира адекватно и ојачају мишићи који га држе у одговарајућем положају, смањиће се могућност појаве његовог неправилног држања у каснијим узрасним периодима, услед наглог раста кости у пубертету и недовољно јаких мишићи који обезбеђују правилно држање телесних сегмената, затим услед повећаног оптерећења насталог услед повећања телесне тежине, тешке школске торбе и слично.

Литература

Gárdos, M., Mónus A. (1991). *Gyógytestnevelés*. Budapest: Magyar testnevelési egyetem.

Ђорђић, В. Постурални статус предшколске деце. Бала, Г *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце (Истраживачка монографија),* (2007): 155-202. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Mihajlović, I., Tončev, I. Establishment of the foot arch initial status in pre-school children. *Sport Science* 2 (2008): 44-49

Милошевић З., Обрадовић Б. Постурални статус деце новосадских предшколских установа узраста 7 година. Нови Сад*: Гласник Антрополошког друштва Србије,* бр. 43, (2008): 301-309.

Обрадовић Б., Милошевић З. Постурални статус деце новосадских предшколских установа узраста 6 година. Нови Сад*: Гласник Антрополошког друштва Србије,* бр. 43, (2008): 310-318.

Симов С., Минић С., Д. Стојановић Д. Учесталост појаве лошег држања тела и равних стопала код деце предшколског узраста. Лесковац: *Apolliinem mediicum et aesculapiium*, вол. 9 – бр. 2, (2011): 5.

Пузовић В., Ђорђевић Д., Каралеић С., Обреновић М., Медић В., Јаковљевић, В. Преваленца равног стопала код деце од 7-11 година. Ћуприја: Медицинкси часопис ПОНС, бр.7, св. 3, (2010): 98-102.

Примљено: 23.5.2015.
Одобрено: 9.6.2015.

Summary: A flatfoot is a common phenomenon that appears in children of preschool age. One of its causes is the weakness of the muscles which provide the posture for the foot. Since in this developmental period the foot arch of children forms, it is necessary that, through the exercise, children facilitate its proper formation. It is important that children, starting from preschool age, daily practice the preventive exercises in order to strengthen the muscles that enable the proper posture of the foot arch, so that, in the later period, they are able to bear the negative influences more easily. In this paper, we present the possibilities of application of preventive exercises in everyday activities in preschool institutions.
Key words: activities, physical education, exercises, teacher.

СНЕЖАНА ШТРАНГАРИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД
RESEARCH ARTICLE
UDK: 316.347-057.87
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.289-298

ЕТНОЦЕНТРИЗАМ И ЊЕГОВЕ КОМПОНЕНТЕ КОД ПРИПАДНИКА ДЕЛА СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ – ПРИМЕР ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

Резиме: У раду су презентовани резултати емпиријског истраживања чији су циљеви подразумевали мерење израженості етноцентризма и утврђивање његових структуралних компоненти. Вршене су и анализе његових повезаности са одређеним социодемографским варијаблама. Коришћена је модификована Скала етноцентризма – ETHO (Šram 2002, 2008, 2010) која је потврдила високу унутрашњу поузданост исказану коефициентом Cronbach alfa (α=0,86). Поред наведеног инструмента примењен је и социодемографски упитник. На пригодном узорку од 202 студента основних студија Педагошког факултета у Сомбору, резултат укупног ентоцентризма показује средњу вредност. Факторском анализом ETHO скале издвојене су три компоненте које смо дефинисали као: национална затвореност, истицање националне супериорности и истакнута национална везаност.
Кључне речи: етноцентризам, национална припадност, религиозност, студенти

Појам етноцентризма

Појам етноцентризма често је заступљен у друштвеним наукама. Сматра се да је овај термин први употребио Вилијем Грејем Самнер [William Graham Sumner], први професор социологије на Универзитету Јејл [Yale], у свом класичном делу *Folkways* (Sumner 1906). Неки извори наводе да се појам „етноцентрично“ користио и раније, у радовима Мекгија [McGee] из 1900. године, а да је идејни творац етноцентризма уствари пољски социолог Лудвиг Гумпловиц [Ludwig Gumplovicz] (Bizumic 2014). Његове идеје извршиле су велики утицај на Самнера, који свакако остаје заслужан за популаризацију овог појма. Према Самнеру, „етноцентризам је техничко име за поглед на свет у коме је сопствена

група центар свега, а остали су рангирани у односу на то... Свака група негује свој понос и таштину, себе сматра узвишеним, наглашава своје позитивне особине и с презиром гледа на аутсајдере“ (Sumner 1906:13).

Етноцентризам дакле, представља придавање великог значаја властитој групи у односу на друге. У оквиру једне варијанте теорије примордијализма, која има социобиолошки карактер, етноцентризам се, у виду систематског давања предности члановима своје етничке групе, јавља као генетички укорењена, несвесна и атавистичка тенденција. Оснивач ове теорије је Пјер Ван ден Берге [Pierre Van den Berghe] који сматра да етничка култура није ништа друго до средство којим се максимизирају изгледи за опстанак и друштвену репродукцију (Putinja i Stref-Fenar 1997:106; Bakić 2006:233). Према сличним становиштима, етноцентризам има улогу у преживљавању групе и одржавању њеног идентитета, културе, солидарности и способности да се успешно такмиче са другим групама. Он укључује предрасуде према другима које, иако поједностављују и искривљују слику стварности, пружају осећај оријентације, идентификације и припадања. У том смислу, етноцентризам се интерпретира као стална, функционална, универзална и позитивна групна карактеристика (Smooha 1987).

Етноцентризам обухвата систем дискриминативних ставова и понашања (Sumner 1906; LeVine and Campbell 1972). Ставови укључују пренаглашено и неоправдано истицање вредности властите групе које се узимају за универзална, за разлику од вредности других група које се сматрају инфериорнима, затим одбацивање других, неповерење у њих и непријатељство према њима. Понашања повезана са етноцентризмом тичу се постављања групних граница и подразумевају кооперативне односе унутар групе, као и одсуство таквих односа ван групе (LeVine and Campbell 1972). Концепт симболичких граница кључан је у разумевању етничког идентитета и етничких неједнакости (Lamont and Molnar 2002). Значајан допринос у овом домену пружио је норвешки антрополог Фредерик Барт [Frederik Barth] са својом класичном и веома утицајном студијом *Етничке групе и њихове границе*. У оквиру свог интеракционистичког приступа Барт сматра да осећање етничке везаности настаје и одржава се путем континуираног процеса дихотомизације чланова групе и оних који то нису, процеса који се потврђује у друштвеној интеракцији (Bart 1997). Бартово становиште наглашава важност међуетничког контекста у коме друштвени актери у међуодношењу одређују своје етничке идентитете. Различите врсте међуетничких сусретања као што су ратови, политичка нестабилност, промена међународних околности, друштвена потчињеност извесних друштвених група у односу на друге у неком друштву, као и економско, политичко и културно такмичење за ретка добра, представљају важне чиниоце јављања или јачања већ постојећих етничких веза (Putinja i Stref-Fenar 1997; Bakić 2006; Koković i Ristić 2012).

Етноцентризам се јавља на нивоу социјално-психолошких карактеристика појединца, али и на институционализованом нивоу (Smooha 1987). Емпиријска истраживања која су се бавила институционализованим етноцентризмом откри-

ла су његову повезаност и утицаје које врши на конзумеризам, гласање на демократским изборима, као и на дестабилизацију демократских институција, изазивање етничких конфликата и ратове (Hammond and Axelrod 2006).

Аналогно феномену нације, и код проучавања етноцентризма препреку представљају одређене концептуалне нејасноће и терминолошке неусаглашености. Променљива природа етничких односа и амбивалентност појмова изродиле су мноштво крајње неупоредивих аналитичких становишта (Malešević 2009:287; Koković i Ristić 2012:1508). Етноцентризам се често преплиће са ксенофобијом, национализмом и патриотизмом.

Ксенофобија се сматра једном од димензија етноцентризма. Међутим, резултати појединих истраживања нису показала снажне корелације међу њима. Крос-културална анализа студија етноцентризма и ксенофобије показала су да унутраргрупна лојалност и ван групно непријатељство не морају нужно бити повезани (Cahsdan 2001) из тог разлога што динамичност и контекстуална условљеност ових феномена појединачно, као и квалитет њихових односа, онемогућавају поједностављена тумачења (Tajfel and Flament 971).

Такође, етноцентризам се у појединим интерпретацијама поистовећује са национализмом, односно сматра се његовим функционалним еквивалентом (Connor 1994). Иако одређене компоненте етноцентризма, уколико су у структуралној повезаности, у конкретном политичком контексту могу представљати предиспозиције за развој националистичког сентимента (Šram 2008), они су концептуално дистинктивни. Ову дистинкцију наводи Шибер који етноцентризам дефинише као систем ставова о супериорности сопствене друштвене групе и њених вредности у односу на друге, док национализам одређује као политички структурисан феномен (Šiber 1988). Гелнер дефинише национализам као принцип који захтева подударност етничких и државних граница (Gelner 1997), док Смит наглашава и његове културне аспекте. Смит такође пореди етноцентризам са национализмом и сматра да не постоји увек јасна коресподенција међу њима, с обзиром да у неким популацијама, у којима је степен етноцентризма висок, нема развијене националистичке идеологије, и обрнуто, постоје случајави националистичких идеологија које су пропраћене ниским етноцентризмом (Smit 2010). Уско повезан са национализмом је и појам партиотизма. Патриотизам је ужи појам од појма национализма и примарно је повезан са интересима политичке заједнице, али не и са етничком групом, што је одлика национализма и етноцентризма. Док национализам може бити усмерен на рушење постојеће политичке заједнице и тежити успостављању нове, патриотизам је увек усмерен на одбрану постојеће (Bakić 2006).

С друге стране, етноцентризам се конципира као опонент космополитизму и културном релативизму. Резултати истраживања нису подржала ни ово теоријско становиште јер су показали ниске негативне корелације (Šram 2002). На тој основи, можемо закључити да се етноцентризам не може проучавати као једнодимензионална појава која би била део одређеног континуума, већ му се мора приступити као динамичном и дисконтинуираном феномену, односно као

специфичном, мултидимензионалном и историјски условљеном друштвено-психолошком конструкту.

Етноцентризам садржи афективну, когнитивну и бихејвиоралну компоненту. Према томе, његова операционализација у емпиријским истраживањима подразумева употребу различитих показатеља који се односе на ставове, перцепције и понашања према сопственој етничкој групи, и на ставове, перцепције и понашања који су усмерени на друге групе. Показатељи који се односе на властиту групу обухватају: истицање културне, моралне и политичке супериорности своје националне групе, искључиву националну везаност (Rot i Havelka 1972) и националну затвореност (Šiber 1998). За показатеље етноцентризма, када су у питању односи према другима, употребљавају се: предрасуде (Cunningham, Nezlek and Banaji 2004), стереотипи, различито третирање других, неповерење у друге, избегавање интеракције са другима, (Smooha 1987), односно социјална дистанца (Campbell and LeVine 1961) и перцепција угрожености од стране других. Перцепције претње и угрожености од стране других генеришу негативне ставове и нетолеранцију према њима (Šram 2010). Овај концепт може се односити на политички и територијални ниво, као и на ниво културног идентитета у виду перцепције угрожености језика, вредности, традиције или религије.

Методолошки оквир истраживања

У складу са наведеним теоријским основама, постављамо адекватан методолошки оквир за емпиријско истраживање које намеравамо да спроведемо.

Циљеви и задаци

Циљеви овог истраживања подразумевају прикупљање одговарајућих података који би омогућили испитивање степена израженості етноцентризма код омладине и утврђивање компоненти које би поближе објасниле сложеност овог друштвеног конструкта. Такође ћемо тежити да утврдимо постоје ли повезаности ове компоненте идентитета са одређеним социодемографским карактеристикама. У складу са наведеним циљевима, задаци истраживања су нам да прикупљене податке прикажемо и образложимо уз помоћ адекватних статистичких техника. Добијене резултате ћемо анализирати и објаснити, доводећи их у везу са ширим друштвеним процесима који утичу на њихово обликовање.

Узорак

Истраживањем су обухваћени студенти све четири године основних студија на студијским групама Учитељ и Васпитач, Педагошког факултета у Сомбору. Увид у ставове будућих учитеља и васпитача о међуетничким односима може

послужити као референтни оквир за даља проучавања интеркултуралне осетљивости (Gošović et al. 2007) која је интегрални део образовног процеса.

Формиран је узорак од укупно 202 испитаника (N=202). Узорак је пригодног типа. Полна структура узорка подразумева (91,1%) испитанице и само (8,9%) испитаника, што је у складу са родном дистрибуцијом у основном скупу. Када је у питању старосна стуктура, категорији од 19 до 25 година припада највећи проценат испитаника (99,5%), док само један испитаник (0,5%) припада старосној групи од 26 до 30 година. 55,9% испитаника су становници града, док је за 44,1 % испитаника стално место становања село.

Већина испитаника су се изјаснили као припадници српске нације (77,7%), док су 12,4% припадници неке друге нације (хрватска, мађарска, словачка, горанска, немачка), затим 0,5% је анационално опредељено, а 9,4% испитаника није желело да одговори на ово питање. Као припадници православне конфесије изјаснило се 77,2% испитаника, некој другој религији или конфесији (ислам, католицизам, евангелизам) припада 10,9% , нерелигиозних има 3%, док се 8,9% испитаника није определило. Поједине карактеристике узорка приказане су у табели 1.

Табела 1. Карактеристике узорка

		Националност				Укупно
		Српска	Нека друга	Не желим да се изјасним	Не припадам ниједној нацији	
Пол	Мушки	15	2	1	0	18
	Женски	142	23	18	1	184
Укупно		157	25	19	1	202

Поступак

Прикупљање података извршено је техником анкетирања у априлу 2015. године. Испитаници су добили упутства о начину његовог попуњавања, док су о свим евентуалним нејасноћама имали могућност обратити се истраживачу. Објашњено је да је анкетирање анонимног карактера и да се обавља у циљу научног испитивања ставова.

Инструменти

Инстументи који су коришћени у овом истраживању су модификована Скала етноцентризма ETHO (Šram 2002, 2008, 2010) и социодемографски упитник.

Скалу етноцентризма ETHO чине 16 варијабли. Из претходних истраживања (Šram 2002, 2008, 2010) одабрали смо варијабле које смо оценили као најадекватније индикаторе следећих структуралних компоненти: истисање супери-

орности сопствене насије, предрасуде према другима и национална затвореност. Од испитаника се тражи да за сваку од наведених тврдњи изразе свој степен слагања на класичној петостепеној скали Ликертовог типа, где 1 представља најслабији („уопште се не слажем“), а 5 највећи степен слагања („у потпуности се слажем“). Како минималан укупан резултат износи 16, а максимални 80, већи резултат указује на израженији етноцентризам. Унутрашња поузданост скале проверена је Cronbachovom alfom која износи високих 0,86.

Социодемографским упитником обухваћена су питања о полу, старости, сталном месту становања, као и националној и конфесионалној припадности.

Резултати и дискусија

Како је скала ставова коришћена у овом истраживању показала висок коефицијент унутрашње поузданости, формирали смо њен укупан резултат. Аритметичка средина износи M=33, а када се подели са 16, односно бројем варијабли, износи M=2,6 што је благо изнад неутралне тачке, односно указује на средњу израженост.

Табела 2: Дескриптивни показатељи укупног етноцентризма мереног скалом ЕТНО

	N	Минимум	Максимум	Ар.средина	Стд. девијација
ЕТНО	202	16	80	33,00	10,005

Ради стисања увида у структуру етноцентризма, примењена је факторска анализа ЕТНО скале. Оправданост употребе факторске анализе проверена је најпре тестом Kaiser-Mezer-Olkin Measure of Samplin Adequacy (KMO = 0,88) који је премашио минимално препоручену вредност од 0,6, а затим и Barlett's Test of Sophericity који је достигао статистичку значајност п < ,001 указујући на факторијабилност корелационе матрице. Принципом главних компоненти уз Varimax ротацију издвојено је три компоненте етноцентризма којима је објашњено 51,34% варијансе. Одлука о ограничавању броја фактора донесена је и у складу са скри дијаграмом.

Табела 3: Вредности објашњене варијансе

Фактор	Вредности карактеристичних коренова		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1	5,44	34,00	34,00
2	1,62	10,15	44,15
3	1,15	7,19	51,34

Први фактор, којим је објашњен највећи проценат варијансе (34%) и на кога се груписало највећи број варијабли, представља ставове који се односе на *националну затвореност*. У табели 4 приказане су њихове вредности.

Табела 4: Извод из матрице факторске структуре ЕТНО скале за 1. фактор

Бр.	Бр. ајтема	Садржај ајтема	Корел.
1	1	Тешко могу бити искрен пријатељ с особом друге националности.	**.818**
2	7	Припадници моје нације не треба да склапају мешовите бракове с припадницима других нација.	**.656**
3	3	Отвореност и искреност према другим нацијама доноси више штете него користи.	**.643**
4	5	Ако знамо нечију националност, одмах знамо каква је он/она личност.	**.583**
5	4	Најугодније се осећам у оном друштву у којем су сви припадници моје нације.	**.574**
6	16	Национално мешовити бракови су често осуђени на пропаст.	**.534**
7	2	Странцима никад не треба превише веровати, и по могућности их треба избегавати.	**.492**

Национална затвореност подразумева избегавање интеракције и комуникације са припадницима других група, неповерење у друге, као и предрасуде према њима. Најзначајнији показатељ националне затворености је брачна селективност, односно бирање брачног партнера на основу националне припадности.

Други фактор скале ЕТНО, којим је објашњен знатно нижи проценат варијансе (10,15%), могао би се означити као *истицање националне супериорности*. Варијабле које га дефинишу односе се на истицање културне, историјске и моралне супериорности властите нације у односу на друге, као и ставове које се односе на перцепцију националне угрожености. Њихове вредности су приказане у табели 5.

Табела 5: Извод из матрице факторске структуре ЕТНО скале за 2. фактор

Бр	Бр. ајтема	Садржај ајтема	Корел.
1	10	Моја нација је историјски зрелија од других нација.	**.767**
2	11	Моја нација има много непријатеља.	**.739**
3	9	Очигледно је да свет не мисли ништа добро мојој нацији.	**.737**
4	12	Нација којој припадам културно је супериорнија од нација с којима сам у непосредном контакту.	**.620**
5	8	Нација којој припадам мање је непоштена и лицемерна од других.	**.608**

Трећи екстраховани фактор, приказан у табели 6, којим је објашњен најмањи проценат варијансе (7,19%), можемо дефинисати као *истакнуту националну везаност*. Карактеришу га варијабле које се односе на поистовећивање са сопственом нацијом, односно преклапање личног идентитета са националним идентитетом.

Табела 6: Извод из матрице факторске структуре ЕТНО скале за 3. фактор

Бр.	Бр. ајтема	Садржај ајтема	Корел.
1	14	Сваки човек треба да зна да је судбина његове нације уједно и његова властита судбина.	**.689**
2	15	Неке нације угрожавају сигурност и стабилност наше земље.	**.610**
3	13	Национална припадност појединца у великој мери одређује његове/њене особине.	**.584**
4	6	Нађутим се када неко говори лоше о мојој нацији.	**.563**

Однос социодемографских карактеристика и етноцентризма

Како бисмо утврдили да ли постоје разлике у изражености етноцентризма према критеријуму сталног места становања, користили смо Т-тест независних узорака. Резултат теста није показао статистичку значајност t (200) = 0,66, p=0,51, вредности М=32,59, СД=9,24 за студенте који живе у граду и вредности М=33,53, СД=10,93 за испитанике чије је стално место становања село.

Што се тиче осталих демографских обележја као што су пол, национална припадност и религиозна односно конфесиона опредељеност, неопходно је нагласити да постоје одређена методолошка ограничења с обрзиром да у узорку, као ни у основном скупу, дистрибуција по овим карактеристикама није равномерна. Из тог разлога ослонићемо се само да дескриптивне показатеље и приказати те статистичке податке.

Разлике у изражености етноцентризма примећујемо најпре према критеријуму пола и то у корист мушких испитаника чији је просечан резултат М=42,61, у односу на женске испитанике код којих је резултат знатно нижи и износи М=32,07.

Када упоредимо изјашњавање о националној припадности и укуран резултат на скали ЕТНО, примећујемо да испитаници који не желе да се изјасне о својој националности имају најнижи просечан резултат, М=26,16. Припадници српске нације имају највиши резултат, М=34,18, док испитаници који су се изјаснили као припадници неке друге нације (хрватска, мађарска, словачка, горанска, немачка) имају средњи резултат, М=31,32.

И последње, када је у питању религиозност, односно изјашњавање о конфесионој припадности, очитавамо да највиши просечни резултат на скали ЕТНО имају испитаници православне конфесије М=34,25, затим следе припадници неке друге религије или конфесије (ислам, католицизам, евангелизам) чији је просечан резултат М=30,73, док нешто нижи резулат, М=27,06, налазимо код испитаника који нису желели да се изјасне о својој религиозности. Најниже резултате имају испитаници који су се декларисали као нерелигиозни М=26,83.

Сумарно, испитаници српске нације и православне конфесије имају израженији етноцентризам у односу на припаднике других нација и конфесија, док су најмањи степен етноцентризма показали нерелигиозни и национално неопредељени испитаници.

Закључак

Проучавање етноцентризма омогућава увид у квалитет међуетничких односа у одређеном друштву. У овом истраживању испитали смо узорак будућих учитеља и васпитача како бисмо открили њихове ставове, а ти резултати могу бити корисни за даља проучавања развоја интеркултуралне осетљивости која им је неопходна за њихову будућу професију.

Етноцентризму смо пришли као сложеном, вишедимензионалном и историјски условљеном друштвено-психолошком конструкту. Укупан просечан резултат етноцентризма на испитиваном узорку показао је средње вредности (M=33), а факторском анализом прикупљене емпиријске грађе диференциране су његове три компоненте које смо дефинисали као: националну затвореност, истицање националне супериорности и истакнуту националну везаност. Како се национална затвореност показала као најдоминантнија компонента, примећујемо да је, при постављању симболичких граница, односно у процесу дихотомизације сопствене националне групе наспрам других, више изражено вангрупно неповерење него унутаргрупна лојалност.

Литература

Bakić, Jovo. „Teorijsko-istraživački pristupi etničkoj vezanosti (*Ethnicity*), nacionalizmu i naciji”. *Sociologija*, 48 (2006): 231-265.

Bart, Frederik. „Etničke grupe i njihove granice”, u: Putinja, F. i Stref-Fenar, Ž. (pr.). *Teorije o etnicitetu*. Beograd: XX vek, 1997.

Bizumic, Boris. „Who Coined the Concept of Ethnocentrism?“. *Journal of Social and Political Psychology* 2 (2014): 3-10.

Campbell, Donald and Robert LeVine. „A Proposal for Cooperative Cross-cultural Research on Ethnocentrism“. *A Journal of Conflict Resolution* 5 (1961): 82-108.

Cashdan, Elizabeth. „Ethnocentrism and Xenopfobia: A Cross-Cultural Study“. *Current Anthropology* 42 (2001): 760-765.

Connor, Walker. *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

Cunningham, William; John Nezlek and Mahzarin Banaji. „Implicit and Explicit Ethnocentrism: Revisiting the Ideologies of Prejudice“. *Personality and Social Psyhology Bulletin* 30 (2004): 1332-1346.

Gelner, Ernest. *Nacije i nacionalizam*. Novi Sad: Matica sprska, 1997.
Gošović, Radmila; Snježana Mrše, Milena Jerotijević, Danijela Petrović i Vojislava Tomić. "Interkulturalno obrazovanje" u: *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Grupa Most. Beograd: Fond za otvoreno društvo, 2007.
Hammond, Ross and Robert Axelrod. „The Evolution of Ethnocentrism". *A Journal of Conflict Resolution* 50 (2006): 1-11.
Koković, Dragan i Dušan Ristić. „Kulturne razlike, etničke granice i etnička distanca: istraživanja u Vojvodini". *Teme* 36 (2012): 1507-1534.
Lamont, Michele and Virag Molnar. „The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*". 28 (2002): 167-195.
LeVine, Robert and Donald Campbell. *Ethnocentrism*. New York: Wiley, 1972.
Malešević, Siniša. *Sociologija etniciteta*. Beograd: Fabrika knjiga, 2009.
Putinja, Filip i Žoslin Stref-Fenar. *Teorije o etnicitetu*. Beograd: XX vek, 1997.
Rot, Nikola i Nenad Havelka. *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju, 1972.
Smit, Antoni. *Nacionalni identitet*. Beograd: XX vek, 2010.
Smooha, Sammy. „Jewish and Arab etnocentrism in Israel". *Ethnic and Racial Studies* 10 (1987): 1-26.
Sumner, William Graham. *Folkways*. New York: Ginn, 1906.
Šiber, Ivan. *Osnove političke psihologije*. Zagreb: Nakladno izdavački zavod, 1998.
Šram, Zlatko. „Dimenzije etnocentrizma i nacionalnost". *Društvena istraživanja* 11 (2002): 1-22.
Šram, Zlatko. „Etnocentizam, autoritarne tendencije i religioznost: relacije na uzorku zagrebačkih studenata". *Migracijske i etničke teme* 24 (2008): 49-66.
Šram, Zlatko. „Etnocentrizam, percepcije prijetnje i hrvatski nacionalni identitet". *Migracijske i etničke teme* 26 (2010): 113-142.
Tajfel, Henri and Claude Flament. „Social categorization and intergroup behavior". *European Journal of Social Psyhology* 1 (1971): 149-178.

Примљено: 5.2.2016.
Одобрено:14.3.2016.

Summary: The results of an empirical research on ethnocentrism and its components are presented in this paper. Analyses on its relations to some demographic variables were also conducted. An instrument that was used is modified Scale for measuring ethnocentrism - ETHNO (Šram 2002; 2008; 2010), which proved to be highly reliable (Chronbach α=0.86). A demographic questionnaire was used as well. On the sample of 202 students of Faculty of Education in Sombor, the total results of ethnocentrism showed medium scores. Using the factor analysis, we extracted three structural components, which we defined as: national introversion, emphasis on national superiority and highlighted national attachment.
Key words: ethnocentrism, national identity, religiosity, students

ANA VUKOBRAT
Centar za pružanje usluga socijalne zaštite Opštine Kikinda
Kikinda

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 37.043.2-056.26-053.5(091)
376.1-056.26(091)
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.299-310

ISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA IDEJE O INKUZIVNOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU

Rezime: Savremena i evropska pedagoška ideja kao što je inkluzivno vaspitanje i obrazovanje ima svoje korene u različitim pedagoškim pristupima i poznatim teoretičarima. S toga će se kroz ovaj rad prikazati faze tretmana prema hendikepiranim osobama gde se akcenat svavlja na treći period kao osnovni period za razvoj ideje o integraciji, a kasnje ideji inkluzije. Nadalje će se ukazati na osnovna teorijska polazišta ideje o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju na čelu sa idejama Karla Rodžersa i Lava Vigotskog ali i ukazati i na osnovne ideje pristalice individualne podagogije koji su svojim shvatanjima doprineli da se pažnja posveti svakom pojedincu, njegovim mogućnostima, potrebama i sposobnostima i na taj način doprineli da se osobama sa posebnim potrebama da mesto kakvo i zaslužuju u društvu – ravnopravno mesto sa svim ostalim članovima. Dakle, sagledavanje istorijskog razvoja ideje o inkluziji i ukazivanje na korene ove ideje vrlo je važno i značajno za razumevanje današnjeg koncepta inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja.
Ključne reči: integracija, inkluzija, deca sa posebnim potrebama, indivudulanost, istorijski razvoj.

Umesto uvoda – definisanje pojmova inkluzija i integracija

U pedagoškoj teoriji i praksi često je prisutna tendencija da se termini integracija i inkluzija nedovoljno jasno razgraničavaju, odnosno da im se daje isto značenje te se koriste kao sinonimi. Da bi se inkluzija i inkluzivno obrazovanje preciznije odredilo i da bi se smanjila mogućnost eventualnih nerazumevanja i protivrečnosti, važno je ukazati na pojmovna razgraničenja termina inkluzija i integracija.

Integracija i inkluzija se ne mogu izjednačiti, a inkluziju za sada možemo smatrati idealnim i još nedostignutim stanjem. Inkluzija predstavlja težnju ka reformi škole

u celini sa ciljem da sva deca imaju pristup svim obrazovnim i socijalnim aktivnostima (Sretenov, 2008).

U pokušajima određenja pojma *inkluzije i inkluzivnog obrazovanja* postoje različita, često suprotstavljena stajališta, što ovu ideju čini kontraverznom (Cerić, 2007). Inkluzija se definiše različito, ali suština je da se odnosi na aktivno uključivanje deteta sa posebnim potrebama u njegovu užu i širu okolinu u skladu sa njegovim sposobnostima. Inkluzija ne podrazumeva da smo svi jednaki, nego stvara novi odnos prema svemu što je različito. Njena suština i vrednost je u poštovanju različitosti među ljudima, koje bi trebalo iskoristiti za širenje znanja, obogaćivanje iskustava i razvoj pozitivnih osobina ličnosti.

Inkluzija (lat. inclusio znači biti uključen, obuhvaćen, pripadati, biti sa drugima) nameće se kao nadređen pojam integraciji i podrazumeva sveobuhvatno uključivanje osoba sa teškoćama u razvoju, teškoćama u učenju i uopšte teškoćama socijalne integracije ne samo u vaspitno-obrazovni sitem, već u svakodnevnu životnu i društvenu stvarnost (Vukajlović, 2010).

Daniels & Stafford (2001) inkluziju definišu kao proces u kome se dete sa teškoćama u razvoju obrazuje zajedno sa decom koje te teškoće nemaju. U isto vreme detetu se pruža ravnopravna mogućnost da bude priznato na osnovu svojih zasluga, bez obzira na to koliki su to za njega kognitivni, fizički, socijalni ili emocionalni izazovi (Daniels & Stafford, 2001). Na taj način inkluzivno obrazovanje doprinosi smanjivanju nejednakosti u društvu i povećanju socijalne kohezije (Promoting social inclusion in the labor market, 2013).

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje najčešće se koristi u značenju posebnog vida ili oblika vaspitanja i obrazovanja, čiju suštinu čine procesi koji razvojno stimulativno uključuje decu i mlade sa preprekama u učenju i učešću ili sa tzv. posebnim obrazovnim potrebama (sa razvojnim teškoćama i darovite) i sve ostale učenike u permanentno optimalno individualizovano učenje (percipiranje, maštanje, mišljenje, zaključivanje, osećanje, pamćenje); usvajanje i produbljivanje znanja; usavršavanje veština, negovanje navika; formiranje vrednosnih orijentacija i pogleda na život: komuniciranje stvaralaštva i delovanja (Ilić, 2009: 17). Inkluzivni pristup u obrazovanju omogućava da se razlike među učenicima u interesovanjima, veštinama, znanjima, poreklu, maternjem jeziku i sposobnostima koriste kao resursi za adekvatno odmerenu podršku u učenju (Horwat, 2010).

Termin i*ntegracija*, kako se upotrebljava u većini evropskih zemalja, pa i kod nas, znači „oblikovanje novih i raznolikih vaspitno-obrazovnih alternativa za decu sa posebnim potrebama, a ne eliminaciju alternativa“ (Turbull, Schultz, 1979, prema: Vukajlović, 2010). Reč integracija potiče od latinske reči *integr* (netaknut, celi). Najprikladnije je termin integracija upotrebljavati kao suprotan termin segregacija i izdvajanje. Prve inicijative o integraciji javljaju se još u 19 veku (Vukajlović, 2010).

U doslovnom značenju, integracija je povezivanje delova u celinu, celovitu strukturu. Potpunije se može definisati kao organizacija delova u jednu celinu, odnosno strukturu, koja harmoničmo deluje u postizanju zajedničkih ciljeva, to je sklad

između pojedinačnih i zajedničkih ciljeva (Kovačević, Stančić, Mejovšek, 1988, prema: Vukajlović, 2010). Kada govorimo o vaspitno-obrazovnoj integraciji, to znači da dolazi do spajanja svih činilaca koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom sistemu u radu sa decom sa posebnim potrebama, kao i sa decom bez posebnih potreba. Integracija u svom fokusu ima dete sa problemom, dok inkluzija u centru pažnje ima sistem.

Integracija dece ometene u razvoju u redovne škole ne podrazumeva reformu škole u bilo kom pravcu kako bi olakšala integraciju ili omogućila deci stvarno učešće u svim sadržajima. Dete je to od koga se očekuje da bude pripremljeno za školu kao i spremno za stalna prilagođavanja. Ne postoji očekivanje da se škola na bilo koji način promeni ili pronađe metode rada koje bi odgovarale deci koja ne mogu automatski da se uklope i kojima će dodatna pomoć biti u kontinuitetu potrebna. Integracija je pretvaranje redovnih škola u specijalne transplatacijom najbolje prakse specijalnih škola, učitelja ili opreme u redovne škole, čak i u situacijama kada to nije neophodno (Mitter, 2000, prema: Sretenov, 2008). U ovako „pripremljenu“ školu može se uključiti ograničen broj ometene dece i veliko je pitanje koliko će dugo uspeti da ostanu u njoj, kako će biti vrednovano njihovo postignuće, i kako će se deca u njoj osećati.

U savremenim modelima obrazovanja i u nastojanju da se poveže uloga inkluzije u podsticanju razvoja dece sa posebnim potrebama, konkretno dece sa autizmom, autor Marić (2011) ističe da je najvažniji preduslov za celokupan razvoj i uspešnu integraciju osoba sa autizmom u društvo omogućavanje uslova u cilju unapređivanja svojih socijalnih, saznajnih i govornih sposobnosti i to kroz adekvatno i odgovarajuće obrazovanje ali na ranom uzrastu. Upravo u ovoj ideji se ogleda i značaj rane inkluzije koja počinje još u predškolskom uzrastu kao osnove za kasnije uključivanje u društvenu zajednicu, rad i život. Nadalje, autor ističe da su predškolske ustanove mesta u kojima sprovođenjem specijalizovanih individualnih programa treba da započne obrazovanje dece sa autizmom. Uključivanje u predškolske ustanove treba da bude dostupno svoj deci sa autizmom, i u zavisnosti od stručne procene ona mogu biti smeštena u redovne grupe ili grupe specijalizovane za autizam. Obrazovanje u školskom sistemu mora biti dostupno i obavezno za svu decu sa autizmom, a sam način sticanja obrazovanja adekvatan i prilagođen mogućnostima ove dece (Marić, 2011). Kada je reč o ispitivanjima veze autizma i inkluzivnog obrazovanja, Marić (2011) ističe da se prvenstveni cilj inkluzivnog obrazovanja autistične dece, tj. njihovog uključivanja u redovne škole, ogleda u poboljšanju kvaliteta socijalnih interakcija i akademskog razvoja kroz kontakte sa decom normalnog razvoja. Značaj i korist ideja pomenutog autora u radu sa decom autizmom, Marić (2011), svakako je taj što se one u savremenim uslovima vaspitanja i obrazovanja mogu primeniti i u radu sa ostalom decom sa posebnim potrebama jer je osnovni cilj inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovni sistem vaspitanja i obrazovanja sa decom normalnog/tipičnog razvoja.

Dakle, iz svega prethodno rečenog, izvodi se zaključak da reč inkluzija upravo znači uključivanje i koristi se, u širem smislu, da označi proces demokratizacije jednog društva, prepoznavanje i pružanje podrške grupama koje su na bilo koji način

marginalizovane, dok u užem smislu ovaj termin označava promene u obrazovanju, a u upotrebu je ušao pojavom koncepta kvalitetnog obrazovanja za sve.

Istorijski razvoj ideje o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju

Kroz istoriju pedagogije, obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju izazivalo je pažnju skoro svih poznatih svetskih pedagoga koji su živeli i stvarali u različitim istorijskim epohama. Već u antičko doba, posebno u Sparti, odnos prema deci sa mentalnim i telesnim nedostacima bio je krajnje negativan i opravdavana je čak i fizička likvidacija takve dece. Skoro ista shvatanja bila su i u starom Rimu. U srednjem veku pod snažnim uticajem hrišćanstva, počinje se menjati odnos prema deci sa mentalnim i fizičkim teškoćama. Veći broj sveštenika i drugih humanistički orijentisanih građana stavlja se u zaštitu i pomaže takvoj deci (Branković, 2011).

Odnos društva prema osobama sa ometenošću se kroz istoriju ljudskog društva menjao i razvijao (Nikolić-Simončić, 1994). Najraniji izvori govore o negiranju i ignorisanju prava i nehuman odnos prema osobama sa ometenošću. Kao što je spomenuto, u periodu razvoja hrišćanstva, podstiče se saosećanje i milosrdan odnos. Plemenitiji odnos prema ovoj populaciji imao je za rezultat prvu organizovanu brigu za osobe sa ometenošću. Ipak, stvaranje institucija za njihovo zbrinjavanje često dovodi do izolacije (Savić, 1966).

Sve do 19 veka briga i tretman dece sa posebnim potrebama uglavnom su bili namenjeni njihovim staraocama. Decu su ostavljali kod kuće ili su ih odvodili u ustanove, te su ova deca predstavljala teret. U prvim pokušajima obrazovanja dece sa posebnim potrebama spominje se francuski lekar Itar koji je 1800. godine razvio jedinstvenu nastavnu tehniku. 30ih godina 19. veka u SAD su nastale škole za gluve i slepe koji su se služili znakovnim govorom i drugim alternativnim sistemima komunikacije (Daniels & Stafford, 2001).

Dakle, obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju ima dugu tradiciju. Od dana kada je osnovno obrazovanje postalo obavezno za svu decu, postavljano je i pitanje: A šta je sa detetom koje nije u stanju da ispuni zahteve koje škola postavlja pred dete? Za decu koja nisu bila u stanju da ispune očekivanja škole (a da pri tome nije bilo podsticaja da se škola sama promeni) počele su da se osnivaju specijalne škole, primenjuju prilagođeni nastavni programi i obrazuju specijalni učitelji. Ser Siril Bert (Cyril Burt) je u Velikoj Britaniji dao sugestiju da se za decu umanjenih sposobnosti organizuje zaseban obrazovni sistem. Na sličnim idejama je nastao i pokret za mentalno testiranje, čije su osnove postavili Bine i Simon u Francuskoj. Bine-Simonova skala za merenje inteligencije (čija je osnovna namena bila da izdvoji decu koja nisu u stanju da savladaju postojeće programe u školi) postala je zaštitni znak ovog pokreta i najčešće korišćen test za procenu inteligencije dece u istoriji psihologije (Hrnjica, 2009). Tako su se u okvirima školskih sistema razvijali zahtevi i praktični pokušaji ostvarivanja specijalnog školstva (Jena-plan, Dalton-plan, Vinetka-plan, Hamburška škola i dr.).

Međutim, onako kako su bile zamišljenje, specijalne škole nisu ispunile očekivanja. Iako su ove škole bile prvenstveno namenjene obrazovanju dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju, težim senzornim oštećenjima (vida i sluha) i težim oblastima telesnog invaliditeta pod zaštićenim uslovima, uskoro se ispostavilo da u njima ima previše dece iz socijalo i kulturno nerazvijenih sredina. Usvajanjem Konvencije UN o pravima deteta (1989), i niza dokumenata koji su bili zasnovani na Konvenciji, a posebno jačanjem udruženja roditelja i njihovim insistiranjem na prava dece sa teškoćama u razvoju da se školuju pod istim uslovima i zajedno sa vršnjacima, dat je snažan podsticaj integraciji, a kasnije i razvoju inkluivnog pokreta u obrazovanju (Hrnjica, 2009). Sve vise roditelja zahteva od prosvetnih vlasti da u lokalne škole integrišu njihovu decu sa posebnim potrebama i želeli su da smanje jaz i nesklad između svoje dece sa posebnim potrebama i društva u kome su ona bila obeležena i iz koga su bila izolovana (Daniels & Stafford, 2001).

Paralelno sa pokretom ka specijalnom školstvu, koji je nastao kada i pokret ka obrazovanju sve dece, a ne samo one najsposobnije, razvijao se pokret zasnovan na uverenju da je za dete najbolje da se školuje sa svojim vršnjacima pod istim uslovima. Doprinosi Marije Montesori (Maria Montessori) u Italiji, Karla Štajnera (Karl Steiner) u Austriji, Eduarda Klapareda (Edouard Claparede) u Švajcarskoj, dali su osnove za zasnivanje pokreta koji danas označavamo kao inkluzivni pokret u obrazovanju. Ovaj pokret je još davne 1929. godine švajcarski pedagog i psiholog nazvao „Škola po meri deteta“. Nažalost, ovaj pokret nije bio ni blizu tako uticajan kao pokret ka specijalnom školstvu. Prilagođeni nastavni programi koji se koriste u specijalnim školama, najčešće su smanjeni (po obimu i složenosti) programi redovnih škola ili je izvršeno vremensko pomeranje određenih nastavnih sadržaja, koji su ocenjeni kao važni, ali neprimereni uzrastu dece sa teškoćama u razvoju. Inkluzija nije cilj po sebi, već je cilj stvaranje uslova za razvoj deteta, koji i onda kada se otežano razvija, daju detetu šansu da ostvari mogućnosti koje ima. Nema sumnje da prelasku dece iz specijalnih u redovne škole treba pristupiti veoma obazrivo, pripremajući pre svega školu u koju dete dolazi, ali i samo dete i njegovu porodicu (Hrnjica, 2009).

Faze tretmana prema hendikepiranim osobama

Položaj hendikepiranog čoveka u društvu rezultat je interakcije te osobe sa socijalnom okolinom u kojoj ona živi. Način na koji se društvo odnosilo prema hendikepiranima menjao se kroz istoriju. Većina istraživača govori o tri faze u evoluciji tretmana hendikepiranih. To su:

- Period primitivnog shvatanja – ubitstvo hendikepiranog deteta;
- Period azila – segregacija kao osnovni odnos prema hendikepiranima;
- Period socijalne integrcije – pokušaj uključivanja hendikepiranih u sve osnovne društvene aktivnosti zajedno sa neometenima u razvoju (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990: 28).

Vigotski ovim periodima daje sledeće oznake:
- Mistični period;
- Naivno-biološki period;
- Naučni ili socijalno-psihološki period (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990: 28).

Period primitivnog shvatanja

Hrnjica, Novak i Radonjić (1990) ističe da je ovaj period karakterističan za odnos u starim kulturama prema hendikepiranim. Defektne osobe, oštećene na bilo koji način (slepe, gluve, inavilde, mentalno zaostale), smatrane su nedostojnim života, teretom za druge i kao takve obično su napuštane, a najčešće ubijane, o čemu postoje brojna svedočanstva u antičkom zakonodavstvu i zapisim aistoričara. Rimski zakoni na celih dvanaest ploča beleže pravo oca da odlučuje o sudbini svog defektnog deteta. Slično starome Rimu, i u civilizacijama Atine i Sparte, hendikepirana deca bila su ubijana. Herodot i Demokrit smatrali su da je ubijanje slepih i drugih za rad nesposobnih ljudi pravo svake zajednice. Ono je bilo opšte prihvaćeno i teoretski opravdano i od strane Platona, Aristotela i Seneke. Po njima, ovaj običaj je bio ispravan, jer u društvu koje se zasniva na idealu fizičke i duhovne lepote, defektni ljudi nisu imali pravo da bilo šta traže. O nehumanom odnosu prema hendikepiranima postoje podaci i u egipatskim izvorima, kao i u staroj Pruskoj gde su osim defektne dece ubijana i ostarela i onemoćala lica, a slični običaji zabeleženi su i kod Lužičkih Srba.

Takva deca nisu imala zaštitu od države, niti su bili nametnuti neki humanitarni stavovi prema njima od strane religije ili filozofije. Kada bi preživeli, dečaci su najčešće bili uvežbavani da budu prosjaci, ili su prodavani kao robovi na galijama, dok su devojčice obično bile prinuđene da se bave prostitucijom. Za razliku od hendikepiranih u siromašnim društvenim slojevima, bogati hendikepirani ljudi imali su nešto drugačiji status. Nekima od njih bilo je omogućeno da steknu obrazovanje, pa su postajali učitelji i bili čak vrlo cenjeni i poštovani. Bilo je proslavljenih slepih muzičara, pesnika i učenjaka u antičkom društvu, ali nije zabeleženmo da su oni imali ikakav uticaj na sudbinu hendikepiranih koji su živeli u njihovom vremenu (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990).

Period azila

Sa pojavom monoteističkih religija dolazi i do promena u socijalnim stavovima prema hendikepiranima. Osnovno osećanje prema njima sada je sažaljenje, što predstavlja napredak u odnosu na ranije stavove društva koji su odobravali ubistvo defektnog deteta. Hrišćanstvo i islam defektne ljude na smatraju božjom kaznom, već prilikom da vernici pokažu svoje milosrđe, a Bog svoju moć. U raznim hrišćanskim zajednicama hedikepirani su smatrani specijalnim štićenicima crkve. Bogati hrišćani i crkvene zajednice su neke čak prihvatili kao goste po svojim kućama, a crkveni oci su se ozbiljnije brinuli o njima i pružali im određenu materijalnu pomoć i negu. Ova

pomoć je postajala sve organizovanija, tako da su neke crkve bile pravi azil za hendikepirane.

Reformacija je u velikoj meri ograničila mogućnost crkve u pogledu pružanja pomoći hendikepiranima. Ako su crkve i uspevale da održe azile, u njima je sve više bilo sirotinje i prosjaka. Tako su hendikepirani, najčešće slepi i telesno invalidni, pored prosjačenja, nalazili za sebe mesto u društvu kao putujući pevači i recitatori. To je za njih bio jedini način da postignu nešto što bar liči na ekonomsku nezavisnost. Još jedan zanat, kojima su se slepi pojedinci počeli baviti bilo je proricanje sudbine. Verovalo se da je njihov defekt u nekoj mističnoj vezi sa natčulnim, duhovnim silama. Vigotski smatra da je ova koncepcija, iako netačna, dala značajan doprinos na putu prihvatanja hendikepiranih u društvu. Ona je ukazala na činjenicu da hendikep nije samo nedostatak, već da on podstiče na život i aktivnost skrivene snage i nove fukncije čovekove ličnosti (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990).

Period socijalne integrcije

Hrnjica, Novak i Radonjić (1990) navodi da je filozofska klima XVIII veka u Francuskoj, pod uticajem racionalističkih stavova i ideja o pravu na socijalnu brigu učinila mnogo za novu vrstu pažnje prema hendikepiranima. Oni su istakli činjenicu da fizički hendikep bilo koje vrste ne može biti osnova za isključivanje iz obrazovanja i normalnog učešća u socijalnom životu. Njihove ideje bile su uvod u treću fazu tretmana hendikepiranih koju je Vigotski nazvao naučna ili socijalno-psihološka faza tretmana hendikepiranih

Jedan od prvih radova, koji označava ovu fazu, bio je „Surdus loquens“, delo Švajcarca Džona Konrada (Johanna Konrada) - (1669 – 1724). On je u svom radu izložio kako se gluvi od rođenja mogu naučiti govoru, dajući naučne osnove metodi obuke gluvih. Didro u svom radu objavljenom 1749. godine piše o mogućnostima za obrazovanje osoba ove kategorije hendikepiranih. Pored Didroa i Volter je bio zainteresovan za slepe. On je na osnovu vlastitih posmatranja uvideo da se opšti socijalni nivo slepih može podići putem obrazovanja. Ideje Didroa i Voltera ostvario je francuski filantrop Valentin osnivanjem prve škole za slepe 1784. godine u Parizu. Tako je Valentin jedan od začetnika treće faze tretmana hendikepiranih video izlaz iz tragedije koju je ya njih hendikep predstavljao. Na njegovom spomeniuku ispisane su reči kojima se on obraća slepom detetu: „Pronaći ćeš svetlost u školovanju i u radu“. Podučavajući jednog slepog dečaka, Valentin je razvio metod reljefnog pisma, da bi dečak mogao učiti čitanje dodira. To je pružilo osnovu za stvaranje sistema tačkastog pisma za slepe (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990).

Godine 1828. u Austriji se osnivaju prve ustanove za mentalno retardirane, a potom i u Parizu, Rusiji. Godine 1899. Marija Montesori (Maria Montesori) dolazi do zaključka da je problem mentalne retardacije više pedagoški nego medicinski i da je veoma važan specijalni pristup u obrazovnom radu sa tom decom. Tek pedesetih godina XIX veka otvaraju se škole i ustanove za telesno inalidnu decu (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990).

Teorijska polazišta ideje o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju

U razmatranju problema inkluzivnog obrazovanja neophodno je poći od određenih teorijskih polazišta na kojima se temelji ova ideja. U koncipiranju ideje inkluzivnog obrazovanja polazi se od određenih teorijskih postavki o detetu, njegovoj ličnosti, razvoju i učenju. U cilju boljeg razumevanja inkluzivnog obrazovanja neophodno je napraviti osvrt na određene teorije ličnosti, teorije učenja, teorije razvoja i pravce u pedagogiji na čijim postavkama se ova ideja zasniva.

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja važno je da se podsetimo fenomenološke teorije ličnosti Karla Rodžersa (Carl Ransom Rogers). Prema ovoj teoriji srž ličnosti je osnovna težnja organizma da održi, ostvari, unapredi i proširi svoje inherentne mogućnosti – potencijale (Rodžers, 1985). Ova težnja je uočena kod svih ljudi. Ovakvo shvatanje ličnosti je u osnovi ideje o inkluziji imajući u vidu da je otkrivanje očuvanih potencijala dece sa teškoćama u razvoju jedan od osnovnih aspekata inkluzivnog obrazovanja, koje dovodi do toga da, u interakciji sa vršnjacima, deca sa teškoćama u razvoju održe i unaprede motivaciju za učenjem, napredovanjem i ostvarivanjem svojih očuvanih potencijala. Prema ovoj teoriji ličnosti samoostvarenje obuhvata i potrebu za uvažavanjem sebe od strane drugih i potrebu za pozitivnim samopoštovanjem. Prihvatanje dece sa teškoćama u razvoju od strane odraslih i vršnjaka, kao i podizanje njihovog samopouzdanja i samopoštovanja je jedan od bitnih ciljeva inkluzivnog obrazovanja.

Kada su postali dostupni radovi Lava Vigotskog (*Лев Семёнович Выготский)* i drugih ruskih naučnika u okviru njihove sociokulturne teorije, počeo je veliki uticaj na obrazovane dece sa posebnim potrebama. Vigotski govori o neadekvatnosti specijalne socijalne sredine, te ističe da socijalna izolacija ima negativne efekte na decu sa posebnim potrebama (Daniels & Stafford, 2001). Dakle, kao teorijsko polazište inkluzivnog obrazovanja veoma je važno pomenuti sociokulturnu teoriju razvoja Lava Vigotskog. Sociokulturna teorija razvoja dece Lava Vigotskog naglašava da sredina u kojoj dete živi i uslovi koje ona obezbeđuje imaju značajnu ulogu u razvoju svakog deteta. On ukazuje na veliki uticaj socijalnih činilaca na razvoj deteta i ističe da su sve više mentalne funkcije: mišljenje, pisani i usmeni govor, govorno mišljenje, emocije i voljna pažnja socijalnog porekla. Prema Vigotskom razvoj deteta se ne može razmatrati van socijalne, odnosno kulturne sredine u kojoj se odvija (Vigotski, 1996). Za razumevanje uloge koja se pripisuje socijalnoj interakciji, važno je objasniti koncept „zona narednog razvitka“ koji je Vigotski uveo. Suština je u tome da u socijalnoj interakciji, radeći u saradnji sa odraslom osobom ili kompetentnijim vršnjakom, dete može da uradi više, odnosno ostvari bolje postignuće, nego kada radi samostalno. Uvažavajući ovo shvatanje, može se izvesti zaključak da škola, nastavnici i vršnjaci imaju važno mesto u procesu učenja i razvoja deteta. U školi dete ne uči ono što zna da radi samostalno, već ono što još ne ume da radi, a to novo će moći da nauči u saradnji sa nastavnikom i uz njegovo rukovođenje. Razvoj dece se odvija kroz interakciju, ne samo sa drugim ljudima već i fizičkim objektima koji okružuju dete (Vigotski, 1983).

Jan Amos Komenski (Jan Amos Comenius) je zahtevao je da u školu idu sva deca, i dečaći i devojčice, i siromašni i bogati, i pametni i oni koji teže uče. Verovao je da se svako dete može nečemu naučiti. Isticao je da je za neuspeh dece u učenju uvek je kriv učitelj (Spevak, 2003). Polazeći o demoktatizma Komenskog, korene savremene pedagoške ideje o inkluzivnogm vaspitanju i obrazovanju upravo možemo naći u idejama koje se odnose na gore pomenuti zahtev. Svakako da se u koncipiranju ideje inkluzivnog obrazovanja polazi od određenih teorijskih postavki o detetu, njegovoj ličnosti, razvoju i učenju. U tom smislu ideje Komenskog su nezaobilazne u boljem shvatanju inkluzivnih programa. Dakle, jos u 17. veku je postavljen zahtev da sva dece, čak i ona koja teže uče, pogađaju školu sa ostalom decom. U savremenom školstvu ovaj zahtev u novije vreme više dolazi do izražaja i time se pruža osnova za razvoj inkluzije. Tako možem identifikovati ovo shvatanje Komenskog kao ideju koja je i danas primenjena i realizovana. Zahvaljujući njegovoj ideji o demokratizaciji obrazovanja, obrazovanje postaje dostupno svim društvenim slojevima.

Na osnovu univerzalnosti i demokratizma Komenski zahteva obrazovanje za sve, bez obzira na sposobnosti, materijalni status, pa i bez obzira na pol. Njegov pomenuti demokratizam i univerzalnost u pogledu obuhvatanja sve dece i mladih u obrazovnim sistem zasniva se na njegovom verovanju u ljudsku prirodu koja je u suštini ista – ljudska. Ljude je moguće vaspitati i poučavati. Otuda naziv Komenskog za školu „radionica ljudskosti“ (Spevak, 2010; Komenski, 1997).

Predstavnik individualne pedagogije Eduard Klapared (Edouard Clapared) u svom delu “Škola po meri” kritikujući staru školu daje svoje predloge kako je moguće prevazići slabosti koje su u njoj prisutne. Uviđajući potrebu za reformom obrazovanja i škole kao obrazovne institucije on smatra da je reformu moguće ostvariti jedino praktičnim pokušajima i novim rešenjima. Kritikujući staru školu Klapared uviđa potrebu za promenama, za otvaranjem škole prema pojedincu – njegovoj ličnosti. Kao jednu od osnovnih slabosti stare škole ističe nedovoljno poštovanje ličnosti deteta, njegovih potreba, interesovanja i sposobnosti. Klapared smatra da je potrebno obratiti pažnju na razlike među decom, na različite sposobnosti koje dete nosi sa sobom i u skladu sa tim sposobnostima na različita interesovanja dece. Najviše bi za školu po meri odgovaralo kada bi se omogućio izbor svakom učeniku ono što njemu najviše odgovara – individualna mera učenika (Potkonjak, 2007).

Početkom XX veka *Marija Montesori (Maria Montessori)* se bavila decom koja su u Rimu živela u siromaštvu, te je težila da im u svojoj “Dečjoj kući” obezbedi podsticajnu sredinu (Daniels и Stafford, 2001). Iz pedagoškog rada Marije Montesori možemo izdvojiti sledeće ideje za inkluzivno obrazovanje: uvažavanje individualnih razlika među decom u pogledu interesovanja, mogućnosti i potreba, mogućnost izbora i ispoljavanja sopstvenog mišljenja, partnerski odnos vaspitača prema deci i maksimalna aktivnost deteta u procesu učenja – dete kao aktivni činilac sopstvenog razvoja. Pedagoška učenja Marije Montesori mnogo su doprinela da se danas obraća sve veća pažnja individualizaciji nastave i razvitku individualnih sklonosti svakog deteta. Problem mentalno zaostale dece po Mariji Montesori nije medicinski već pedagoški. Ovo

je prva teza od koje je pošla i koja ju je odvela u pedagoške vode. Marija Montesori je bila borac za ljudska prava. Zastupala je ideju o ravnopravnosti ljudi uključujući i decu od rođenja (Seitz & Halwachs, 1997, prema: Vujačić, 2009).

Polazeći od toga da je svako dete individua za sebe i da napreduje sopstvenim tempom u razvoju, u Montesori dečjoj kući se, u radu, posebna pažnja pridaje individualnom pristupu svakom detetu. Uloga vaspitača nije da poučava dete u klasičnom smislu, već da posmatra svako dete posebno. Na ovaj način se otkrivaju potrebe i interesovanja deteta na osnovu perioda razvoja u kome se dete nalazi i njegovih individualnih karakteristika.

Ideje prirodnosti i slobode u vaspitanju, u stvari u razvijanju sopstvene prirode, neophodnosti da se stvore povoljne okolnosti za takav razvoj deteta, i *Elen Kej (Ellen Key)* veoma često ponavlja u svojim radovima. Kao i u društvu i kod deteta jedino ograničenje njegove slobode jeste nepovredivost prava drugoga. To je prirodno ograničavanje slobode čoveka. Tako će Elen Kej ostati dosledna i uporna u zahtevima za poštovanje individualnosti svakog deteta i u vaspitanju u porodici i kod vaspitanja u školi. Elen Kej ističe da su predškolske ustanove fabrike za kalupljenje dece, a da su škole ubice detetove duše. U njima se ljudi ne stvaraju kao individue. Elen Kej govori o školi budućnosti. To je škola u kojoj se poštuju određeni principi kao što su omogućavanje prirodnog i slobodnog razvoja personalnosti svakog deeteta, individualni pristup svakom učeniku, učenik koji je u centru obrazovanja i princip da u istoj školi treba da su zajedno sva deca bez obzira na pol i na klasne razlike (Potkonjak, 2007).

Zaključna razmatranja

Na osnovu svih spomenutih istorijskih fragmenata može se dobiti neki opšti utisak u položaju osoba sa posebnim potrebama kroz istoriju. Prikazano je kakav je tretman i stavove imalo društvo prema njima i kako su se ti stavovi i tretmani menjali s vremenom u zavisnosti od više faktora. Hrnjica (1990) ističe nekoliko osnovnih faktora: faktor društvenog statusa, opšteprihvaćena životna filozofija, opšti nivo obrazovanja, poreklo i istorijski razvoj grupe, stepen zastupljenosti hendikepa u populaciji (Hrnjica, Novak i Radonjić, 1990: 32).

Kako su se manjali stavovi prema osobama sa posebnim potrebama tako se menjao i njihov polažaj i status u društvu. Ipak, i u savremenom društvu, najveću prepreku za njihovu potpunu socijalizaciju i integraciju predstavljaju predrasude prema osobama koje su drugačije. Međutim, u poređenju sa tretmanom u ranijim periodima, danas se, uprkos velikim preprekama, teži ka poptpunoj ravnopravnosti osoba sa posebnim potrebama sa ostalim članovima društvene zajednice. Njihovo profesionalno osposobljavanje nije vise ograničeno samo na uzak krug zanata, već se sve vise orijentiše ka industriji i drugim oblastima života i rada.

Kako se menjao odnos prema osobama koje su drugačije u intelektualnom, emocionalnom, socijalnom, fizičkom pogledu od ostalih u velikoj meri ukazuju i poj-

movi kojima se ova grupa označavala. Kao što je na početku rada spomenuto, različiti autori koriste različite pojmove i termine kojima obuhvataju ovu populaciju osoba. Tako se, recimo, u najranijim fazama koristili pojmovi kao što su hendikepirane osobe i ometene osobe, da bi se oni danas zamenili pojmovima kao što su osobe sa smetnjama i teškoćama u razvoju i osobe sa posebnim potrebama.

Dakle, u društvu u kom se neguju demokratke vrednosti, obrazovanje treba da bude otvoreno za svakog pojedinca, bez obzira na njegovu nacionalnu ili versku pripadnost, socijalno-ekonomski status, zdravstveno stanje i dr. Tek kada se ostvare uslovi da svako može da se obrazuje i da pri tome ima adekvatne mogućnosti i uslove, da izvšava obaveze osnovnog obaveznog obrazovanja, da bude ocenjivan u skladu sa svojim postignućima, možemo govoriti o pravom kvalitetu obrazovanja, demokratičnosti i poštovanju pojedinaca i njihovih prava. Obrazovanje mora da pruži jednaku šansu svima, bez obira na specifičnosti bilo kakve vrste kao i da neguje i poštuje različitost.

Literatura

Branković, D. (2011). Teorijsko-istorijski aspekti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, (ur. M. Oljača i dr.). Tematski zbornik *Inkluzivno vaspitanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (91-107). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

Cerić, H., Alić, A. (2007). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Daniels, R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama.* Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Horwat, J. (2010). *The Child s World. The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need,* II ed. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hrnjica, S., Novak, J., Radonjić, J. (1990). *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Hrnjica, S. – ured. (2009). *Škola po meri deteta 2 – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učesnike sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Komenski, J.A. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za uđbenike i nastavna sredstva.

Marić, M. (2011). Autizam - razvojni put, klinička slika i značaj obrazovanja. *Beogradska defektološka škola*, 3, 601-612.

Nikolić-Simončić, C. (1994). *Sociologija hendikepiranih osoba*. Beograd: Defektološki fakultet.

Potkonjak, M. (2007). *XX vek: Ni "vek deteta" ni vek pedagogije. Ima nade… XXI vek.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Promoting Social Inclusion in the Labour Market, (2013). The Centre for Economic and Social Inclusion, London.

Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.

Savić, Lj. (1996). T*eorija i praksa specijalnog školstva u Srbiji do drugog svedskog rata*. Savezni odbor Saveza Gluvih Srbije.

Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski – pedagog i utopista*. Novi Sad: Kultura Bački Petrovac.

Spevak, Z. (2010). Komenski – didaktička shvatanja. U: Opšta istorija pedagogije II. (26-28). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor.* Beograd: Nolit.

Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vukajlović, B. (2010). *Inkluzivno obrazovanje u teoriji i praksi.* Banja Luka: Nezavisni univerzitet.

Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole, doktorska disertacija.* Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Primljeno:12.1.2016.
Odobreno:11.3.2016.

Summary: Modern European pedagogical ideas, such as inclusive education, have its roots in various pedagogical approaches and famous theoreticians. Therefore, the paper shows phases of treatment of disabled persons with the emphasis on the third period as the basic period for the development of the ideas of integration and inclusion. Furthermore, the initial theoretical ideas of inclusive education are portrayed, with the ideas of Karl Rogers and Lev Vygotsky being the most prominent. The paper also draws on the basic ideas of the supporters of individual pedagogy, whose approaches contributed to addressing individual needs and abilities of every student and enabled students with special educational needs the rightful place in society - equal to non-disabled students. Thus, in order to understand the modern concept of inclusive education it is essential to draw from the historical development of the idea of inclusion and point out to its roots.
Key words: integration, inclusion, students with special needs, individuality, historical development.

ХАЈНАЛКА ПОЖАР
Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера
Суботица

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 376.74:316.72
371.13
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.311-323

УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВОЈУ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ У ШКОЛСКОЈ СРЕДИНИ

Резиме: Војводина представља посебан и специфичан пример мултикултурализма у Србији. Мултикултурални контекст друштва настави упућује нове захтеве на које она мора одговорити новим решењима у облику оспособљености у интеракцијама са различитим етничким групама, уважавајући и поштујући обичаје припадника других култура. Готово сваки аспект школског живота од посебне је важности, при чему је потребно да читава школска средина одише заједништвом, толеранцијом и међусобним разумевањем свих учесника васпитно-образовног процеса. Мултикултурални изазови који стоје пред наставницима успешно се могу савладати разним облицима стручног усавршавања. Ово би им омогућило стицање знања, вештина и способности потребних за успешно обављање посла у промењеним друштвеним захтевима. Тако наставник постаје спрега сусрета култура, којима богати садржаје наставе. У овом раду су анализирани улоге наставника, њихове пожељне компетенције и програми стручног усавршавања којима би то могли постићи.
Кључне речи: мултикултуралност, интерклтуралност, наставник, компетенције, стручно усавршавање

Увод

Реформска настојања довела су до битно измењеног положаја и улоге наставника. Наставник у савременој школи све више преузима усмеравајућу, координишућу улогу, како у наставном процесу, тако и у ваннаставним активностима. Редефинисање улоге наставника у школи омогућава ширење спектра активности које наставник има, нарочито у делу активности које нису само наставне, већ су везане за нове улоге наставника у области реализације васпитне функције школе. У том смислу наставник и даље има задатак реализације школског програма само

на другачији начин, применом другачијих приступа и метода. Посматрано са аспекта развоја мултикултуралности у школској средини, измењене улоге наставника доприносе превазилажењу предрасуда и отпора у односу на различитости.

Мултикултурално и интеркултурално образовање

Термини интеркултурално и мултикултурално описују ситуацију у којој има више од једне културе у некој земљи или заједници.

„Мултикултуралност“ описује културну различитост људског друштва. Он се не односи само на елементе етничке или националне културе него укључује језичку, религиозну и социоекономску различитост, указује на чињеницу да људи различитих култура живе једни поред других. Мултикултурално образовање кроз учење о другим културама настоји да омогући прихватање или бар толеранцију на друге културе.

„Интеркултуралност” је динамички појам и односи се на успостављање и развијање односа између група људи које припадају различитим културама. Тежи да превазиђе пасивну коегзистенцију, означава да различите културе живе у интеракцији. Та интеракција подразумева присуство узајамне заинтересованости, разумевања, прихватања и поштовања, обезбеђивање једнаких могућности. Истовремено, реч је о образовању које промовише равноправност и људска права, супротставља се неправедној дискриминацији и промовише вредности на којима се изграђује равноправност (Водич за унапређивање интеркултуралног образовања. Фонд за отворено друштво, Београд, 2009)

Наставник у мултикултуралној школи

Наставници имају улогу медијатора међу људима, културама, знањима, понашањима, деловањима. Наставник је тај који у односу на друге треба постићи вишу компетенцију у познавању других, њихових посебности, језика, модерних медија. Као такав, наставник постаје повољни медиј сусрета култура, разликама богати садржај наставе, интерпретира садржаје на начин имплементације у свакодневне ситуације (Крагуљ и Јукић, 2010). У том смислу можемо говорити о измењеној улози наставника и васпитно-образовном деловању на најмање два могућа нивоа:

1. У настави, увођењем мултиперспективног приступа и подстицањем позитивне интеракције међу ученицима и
2. У слободним активностима, планирањем и реализацијом таквих врста активности које ће допринети развоју мултикултуралности.

Сматра се да наставник у реализацији приступа мултиперспективности има интегративну улогу која се огледа у повезивању наставних садржаја у јединствену целину обликовану тако да се одређена појава или проблем презентују и разматрају са различитих становишта. Сагледавање садржаја са различитих аспеката код ученика развија способност за различите приступе у решавању проблема, што је значајно за развој критичког мишљења и јављање нових идеја. Ангажовање наставника за реализацију ваннаставних активности може у значајној мери допринети развоју мултикултуралности. Путем анимирања ученика за укључивање у остале школске, на првом месту слободне активности, омогућава се својеврсно васпитно деловање у циљу развоја кохезивности школске средине (Станисављевић-Петровић и Цветковић, 2011, 1414).

Развој мултикултуралности је могуће постићи укључивањем већег броја ученика у разноврсне активности на нивоу школе, чиме се стварају услови за развој мултикултуралности, кроз развој осећаја заједништва и припадности и уважавања различитости.

У том смислу веома је важна улога наставника, као креатора, организатора и реализатора активности које се одвијају у оквиру школе ван наставног процеса. Дакле, од наставниковог ангажовања и личних склоности зависи у којој мери и на који начин ће бити организоване разноврсне активности које доприносе интеграцији све деце. Према томе, веома је значајна отвореност наставника за нове идеје, уважавање предлога, ставова и мишљења ученика за избор активности које ће се одвијати у школском контексту, његова професионална припремљеност, мотивисаност и спремност да се додатно усавршава.

Такође, значајну улогу има и сама личност наставника, спремност за иновације, иницијатива за сазнавање новог и примена стеченог знања у пракси, ентузијазам и професионална радозналост за мењање и усавршавање сопствене праксе. У склопу сложених захтева који се постављају наставнику у вези са професионалним компетенцијама, значајно место заузима захтев за развојем мултикултуралности.

Остваривање овако дефинисаног захтева подразумева да сам наставник у свом раду има довољан фонд знања и потребан сензибилитет за развијање идеје мултикултуралности. Предуслов за остваривање ове идеје у школској средини је компетентан наставник који се одликује спремношћу за прихватање различитости, наставник који је спреман да заједно са ученицима мења традиционалне обрасце деловања и успоставља нове који ће се заснивати на поштовању различитости, уважавању специфичности и развоју позитивне школске климе. Компетенције које наставник стиче током иницијалног образовања, уз постојање неких личних особина, склоности и вештина, обогаћују спектар његовог деловања у школи (Станисављевић-Петровић и Цветковић, 2011).

Кључне компетенције наставника

Питања положаја наставника, његових функција, улога и компетенција у школи, стара су колико и школа и континуирано су актуелна. С обзиром на промене друштвеног контекста, неминовне су промене и школског контекста, па и промене у функцијама и компетенцијама наставника. Оне постају комплексне, поливалентне и подложне квантитативним и квалитативним променама. Интеркултурализам као нова димензија у образовању такође битно утиче на функције и компетенције наставника у школи, како би одговорили савременим изазовима, потребно је увођење интеркултуралне димензије у образовање. Традиционална школа и наставник-предавач, остаће обележје којим се завршава XX век. Трећи миленијум тражи „новог наставника". Заправо су промене друштвеног контекста главни разлог потребе за променама. Наставници морају прихватити неке нове улоге, неке улоге трансформисати а неке сасвим напустити. Сасвим је сигурно да ни квалификације, ни знања које наставници стичу на факултету нису довољна за улоге које наставник данас има. Наставник мора стално да се усавршава, не само на подручју своје струке већ и на дидактичком (нове методе наставе, стратегије образовања), технолошком (нови извори информација), и мултукултуралном подручју (Ђерманов и сар., 2006). Стручно усавршавање и образовање чине једно од најделотворнијих начина с помоћу којих школе могу брзо реаговати на промењене околности. Стручна усавршавања која би се нудила наставницима, требала би свакако имати садржаје који потичу емоционални, интелектуални и морални развој. Таква настава би требала ојачати свест појединца, побољшати знање о другима, успоставити везу између учења у школи и учења (углавном путем медија) изван школе. Наставници морају бити свесни вредности и доприноса различитих култура. Оно што наставници доносе са собом у васпитно-образовну установу су културни модели заједница, различита схватања „друштвене стварности", васпитне стратегије које они примењују у васпитном настојању и у знатној мери утичу на сам ток образовног процеса (Крагуљ и Јукић, 2010).

Нове улоге наставника

Међу новим улогама наставника, већина аутора говори о:

- преусмеравању наставникових активности од поучавања ка учењу;
- оспособљености за коришћење савремене образовне технологије;
- оспособљености за рад са различитим ученицима (различитим способностима, посебне потребе, мултикултурне разлике);
- оспособљености за тимски рад (кооперација са другим наставницима, стручним сарадницима и родитељима);
- оспособљености за рефлексију, истраживање и евалуацију сопсвеног рада.

За успешно преузимање ових нових улога, наставник мора бити отворен и спреман за промене и мотивисан за целоживотно учење и континуиран професионални развој. Наведени захтеви указују на неопходност уважавања, разумевања и развој поштовања према другим људима, њиховој историји, традицији и духовним вредностима као основи демократског живота у савременом друштву (Костовић и сар., 2007, 30).

Поред поменутих, пред савременог наставника постављају се и следећи задаци: да непрестано учи и да се континуирано усавршава, да ради у тиму и развија способности за кооперативни рад, и да гради хумане односе са ученицима.

Од савременог наставника се тражи способност за дијагностификовање ученичких потреба и осетљивост за њихове социјалне и емотивне проблеме. Наставник мора да буде зрела и стабилна личност која има високе организационе способности, која познаје различите технике успостављања контакта и интеракције са ученицима, са колегама и са родитељима ученика. Такође, наставник треба добро да разуме групну динамику и лидерство, да зна да анализира и решава конфликте, да има снажно осећање за демократске вредности, да поседује високо развијене социјалне вештине, односно да влада комуникационим и интеркултурним компетенцијама (Ђукић и сар., 2006, 75).

Наставници треба да буду свесни својих властитих интеркултуралних убеђења, искустава и понашања. Морају да развијају професионалну компетенцију и поверење у интеркултурално образовање, како би подржали све своје ученике и припремали их да постану интеркултурно компетентни грађанин у плуралистичком друштву (Ољача, 2007).

Као основни, општи циљ интеркултуралног образовања у школи, наводи се припремање ученика за живот у мултикултуралном друштву. Специфични циљеви су:

- усвајање знања о култури уопште и њеном утицају на индивидуално и групно понашање, о сопственој култури и културама других,
- стицање одговарајућих вештина повезаних са животом у милтикултурном друштву (развој свести о предрасудама и стереотипима, оспособљавање за њихово препознавање, подстицање отворености за различите перспективе, неговање комуникационих вештина)
- развој позитивних, друштвено прихватљивих ставова, поштовање културних различитости, одбацивање дискриминације и нетолеранције,
- стимулисање активног односа и ангажовања на промоцији интеркултурног друштва.

Из овог произлази да бити интеркултуларно образован значи имати лични културни идентитет, способност за разумевање и прихватање оних који припадају другим културама, као и способност за комуникацију са различитим особама, што пре свега односи на капацитет активног слушања (Ђукић и сар. 2006, 73).

Елементи интеркултуралне компетентности

Неки од кључних елемената мултикултуралне компетентности су:
- ставови отворености, спремност да се одбаце предрасуде о другим културама,
- знања о друштвеним групама, страним културама и о општим процесима друштвене интеракције,
- вештине тумачења и сагледавања догађаја и медија из друге културе и њихово повезивање са личном културом,
- вештине интеракције и откривања које подстичу стицање нових знања и културне праксе, као и способност њихове примене,
- критичка културна свест (Ђукић и сар., 2006, 74).

Према томе, може се рећи да интеркултурално компетентна особа је оспособљена:
- да разуме природу уобичајених интеркултурних односа,
- да прилагоди вербалну и невербалну комуникацију интеркултурном контексту, признајући и прихватајући различите комуникационе стилове као једнако вредне
- да користи успешне механизме мирног решавања сукоба у својој култури (Костовић и Ђерманов, 2006, 886).

Знање о димензијама културних разлика може нам бити драгоцен ослонац и полазни оквир у интеркултуралној комуникацији. Мање ћемо грешака направити и осећаћемо се сигурније уколико знамо: како се у одређеној култури третирају информације, контекст, време и простор, каква је расподела моћи, да ли је дата култура индивидуалистички или колективистички орјентисана, да ли је маскулина или феминина и слично. Битно је узети у обзир да се поједини сегменти друштва унутар једне културе могу разликовати, као и да увек постоје индивидуалне разлике које нису занемарљиве. Етноцентризам у великој мери отежава (а некад и онемогућава) интеркултуралну комуникацију и разумевање. То не значи да истовремено не треба да развијамо приврженост сопственом културном пореклу и наслеђу, или да треба да дамо првенство другим културама над сопственом (Водич за унапређивање интеркултуралног образовања. Фонд за отворено друштво, Београд, 2009).

Образовање наставника за интеркултурални приступ

Један од најделотворнијих начина помоћу којих школе могу адекватно да реагују на промене околности и различитост својих ученика јесте стручно усавршавање наставника. Током стручног усавршавања наставници треба да се

упознају са интеркултурализмом, имајући пре свега у виду богатство различитих култура, њихову интеракцију и развој. Програме стручног усавршавања могуће је реализовати путем курсева или семинара, путем посете наставним часовима других наставника, путем тимског рада на осмишљавању курикулума, модула, путем студијских посета, размена наставника итд. (Костовић и Ђерманов, 2006).

Како и у Водичу за унапређење интеркултуралног образовања истиче, успешност реализације интеркултуралног образовања у школама у великој мери ће зависити од знања и умешности наставника. Наставник треба да је у стању да преиспитује постојећу школску праксу и концепт учења и знања на којем та пракса почива, те да предлаже и уводи новине за унапређење школе и образовања. Стручно усавршавање за интеркултурално образовање треба да омогући наставницима да развију четири кључне врсте компетенција: познавање карактеристика ученика, детаљно и флексибилно познавање предмета/садржаја, вештину управљања одељењем и свест о етици сопствене професије (педагогије).

1. Познавање карактеристика ученика:

Наставник треба да познаје специфичан стил учења сваког ученика и да свој стил подучавања прилагоди свакоме од њих. Истраживања показују да је ученичко постигнуће више што је већа сличност између стила подучавања и учениковог стила учења. Ученици треба да буду у могућности да уче на начин који њима одговара (користећи комплементарне ресурсе као што су аудитивна, визуелна и манипулативна средства, кинестетичке игре и вежбе итд).

2. Детаљно и флексибилно познавање предмета/садржаја:

Да би били у стању да науче све ученике, наставници треба да разумеју како су различити садржаји у оквиру једног предмета повезани са садржајима других предмета и са свакодневним животом ученика. Наставник треба да је у стању да дизајнира час који ће омогућити сваком ученику да формира примењиву „мапу знања“, да повезује различите идеје и уочава нелогичности или грешке. Подучавање треба да се ослони на искуства ученика. То значи да наставници треба да познају културне разлике које постоје међу ученицима, да те разлике уведу у наставни садржај и равноправно их третирају током подучавања.

3. Вештина управљања одељењем: Наставник треба да подстиче и одржава:

а) сарадњу међу ученицима током процеса учења (управљање садржајем),
б) позитивно и одговорно понашање ученика кроз коришћење асертивне комуникације, договарање основних правила, увођење система награђивања и сл. (управљање понашањем),
в) различите културне обрасце групног понашања који су специфични за школу и средину у којој живе ученици (управљање одељењем као социјалним системом).

4. Свест о етици сопствене професије (педагогије):

Наставник треба да је у стању да преиспитује постојећу школску праксу и концепт учења и знања на којем та пракса почива, те да предлаже и уводи новине за унапређење школе и образовања.

Наставници који су успешно укључили интеркултуралну димензију у своју наставу и рад са ученицима могу се препознати и по томе што:

- потпуно правилно изговарају име и презиме сваког свог ученика или ученице,
- знају на који начин њихове вредности, ставови и очекивања делују на мотивацију за учење и постигнућа ученика,
- траже и уважавају вредности, ставове и мишљења родитеља или старатеља о различитим аспектима васпитно-образовног рада (нпр. разговарају са родитељима о односу школских и породичних приступа и метода мотивисања и дисциплиновања деце),
- испитују и препознају разлике у стиловима учења и траже доминантне стилове учења код ученика различитог социјалног и културног порекла,
- верују да свако може да научи и најкомликованије градиво када се одабере прави приступ и градиву и ученику и труде се да постигнуће сваког ученика буде високо (Водич за унапређивање интеркултуралног образовања. Фонд за отворено друштво, Београд, 2009).

Програми стручног усавршавања

Програми стручног усавршавања треба да имају две основне димензије:

1.„Димензија освешћивања“: с обзиром на то да је реч о вишеслојном приступу, њега треба схватити као дијалектички процес повезаности његових иманентних, вишеструких компоненти и покушати надрасти стереотипе, предрасуде, утиске и једнострана гледишта. Треба побољшати властита знања о другима и ојачати самосвест појединца у групи захваљујући мишљењима особе која је припадник друге културе;

2.„Односна (релациона) димензија“: треба откривати истине, стицати лична искуства, приступати стварности из другог угла и сарађивати са другима, развијати хоризонталне интеракције и комуникације (у разреду, групи), успоставити релацију између учења у школи и дечје околине (породице, медија, слободних активности) (према: Костовић и Ђерманов, 2007, 883).

Према томе, стручно усавршавање наставника треба да укључује:

- историјски приступ миграцијским трендовима и информацијама о миграцијама,
- темељну социолошку студију и компарацију различитих система културолошких референци које наставници могу открити код својих ученика,
- истраживачки приступ медијима, како би наставници боље разумели медије и како би их могли искористити за илустрацију неке теме и како би у своју наставу укључили начине како се нека тема приказује

у медијима. Тиме би се њихов рад везао уз животне ситуације и постојеће знање њихових ученика,
- компаративну студију образовних система коју не би требало ограничити на опис школских система различитих земаља, него на опис вредности које ти системи одражавају,
- продубљено знање о људским правима (појмовима, историји, међународним и националним инструментима, поступцима) и одређење извора ксенофобије,
- социолингвистички приступ језику и истраживање његове улоге у културном идентитету детета,
- увођење у поучавање језика појмова који потичу из лингвистике и психолингвистике (посебно у процес учења),
- проучавање (у настави језика) двоструке функције језика: језик као инструмент комуникације, као инструментални облик знања који нам омогућава да савладамо друге облике људског знања и напретка технологије (језик као средство) и језик као извор идентитета и корена у култури, религији, породици (матерњи језик),
- знање о социологији култура: њихова пропусност и њихова крутост, њихови симболични аспекти, равнотежа моћи између њих,
- -поновно испитивање природе и важности школске евалуације понашања, способности и знања,
- тражење праведнијих облика оцењивања који би узимали у обзир разлику у културолошким обележјима ученика и начине како доживљавају процес учења,
- знање о стварном положају досељеника (привредни, друштвени и правни положај; разноликост положаја и група; односи са староседелачким становништвом),
- стварни контакт са досељеничким и староседелачким заједницама, као начин да се побољша сарадња са породицама ученика,
- учествовање у мултикултуралном тиму јер је важно да досељеници нису заступљени искључиво међу потрошачима услуга него и међу онима који их пружају и који о њима пуно знају (Perotti 1995; Према: Костовић и Ђерманов, 2006, 884).

Програмима са оваквим садржајима наставници ће стећи неопходна знања и искуства која им омогућују адекватну концептуализацију рада (планирање, програмирање, реализација, евалуација), дидактичко-методичко моделовање стратегија које обезбеђује интеркултурални приступ, као и примену различитих наставних средстава и дидактичких извора (текстови, илустрације, аутентични материјали, разне врсте уџбеничке и друге литературе коју ученици могу сами прикупљати и анализирати). Наставници би кроз програме стручног усавршавања требало да увиде значај коришћења и других неформалних и информалних

образовних ресурса (читаонице, музеји, изложбе, биоскопи, културни центри, као и различита културна догађања).

Коришћења различитих извора сазнања, различитих наставних метода, поступака, омогућава посредан приступ другачијим културама. Добар поступак у настави јесте омогућавање ученицима да прикажу (оригинално, креативно, аутентично, онако како они осећају) различите облике културолошког израза у повољном светлу. Такав посредан и ненаметљив начин упознавања са другим културама добија тако и општије значење. Пружиће прилику детету да се боље снађе у односу на различита животна искуства, да их прихвати и изабере властите идентификационе референце (Ђерманов и сар., 2006).

Програми стручног усавршавања наставника укључују три нивоа посматрања и истраживања:

1. Опште-друштвени ниво: реч је о образовању које има за циљ оптималну интеграцију у демократско друштво и заједницу (образовање о односима са другима и односима према неизбежним конфликтима у мултикултуралним друштвима);

2. Педагошки ниво: развој способности, вештина, навика и компетенција које су неопходне сваком појединцу да формира ставове према другим људима, различитим културама у свом окружењу и реалан став према сопственом народу, групи и култури;

3. Дидактички ниво: приступ садржајима са становишта полиметодизма, укључивања различитих наставних стратегија и система, као и различитих неформалних облика и институција образовања. И поред тога што су неки наставни предмети погодни за интеркултурални приступ (историја, географија, књижевност, уметност), ни један садржај ни наставни предмет не треба прогласити а приори интеркултуралним, нити неки други сасвим искључити (Костовић и сар., 2007, 27).

Задаци усавршавања и образовања наставника за рад у мултикултуралном образовању подразумева:

- -да буду у стању да судове о култури којој припадају доносе објективно, свесни утицаја који њихова култура врши на друге,
- -да се упознају са културним системима ученика са којима раде, односно са културом њихових породица, и да настоје да те културне системе интегришу у саму наставу,
- -да негују свој критички став према предрасудама и дискриминицији, и да ученицима дају пример и подстицај да учине исто (Ољача, 2007, 137).

Оснаживање наставника да се баве проблемима различитости, припрема за инклузивни приступ образовању и подизање нивоа стручности потребне за ефикасност у раду са свим ученицима, родитељима, колегама, не сме да буде парцијална, већ холистичка. То подразумева да холистички приступ едукације мора да садржи елементе који су повезани са доменом образовања, тако на пример: интерактивне методе поучавања, програм усмерен на ученике, индивидуализација, садржаји везани за друштевну правду, мултикултурну преспективу и интеркултурализма (Ђерманов и сар., 2006).

Елементи ефикасног образовања наставника за рад са различитостима:

– наставници морају да постану свесни свог етницитета и културног идентитета,
– наставницима би требало омогућити да преиспитивају своје ставове према припадницима других група, без обзира да ли се ради о деци или одраслима, колегама или родитељима,
– наставници морају усвојити конкретна знања о стереотипима и предрасудама и начинима како да се односе према њима у школи,
– наставнике треба упознавати са привилегијама у пракси, у школи, које доприносе одржавању социјалне неједнакости, без обзира да ли се ради о ученицима или одраслима,
– курикулум за образовање наставника треба да садржи информације о историји и доприносу различитих етничких и културних група (не искључују се полне и друге групне припадности),
– наставници треба да знају различите стилове учења појединаца или група и да знају како да их уважавају у процесу учења,
– наставници треба да знају што више о односима језика, културе и учења,
– наставници треба да буду упознати са различитим процедурама помоћу којих могу да добију информације о заједницама из којих потичу ученици са којима раде,
– наставници треба да науче како да ускладе однос између начина на које поучавају ученике, са којима комуницирају, са начинима који су заступљени у породицама и заједницама из којих потичу ученици,
– наставници треба континуирано да се упознавају са примерима добре праксе у поучавању ученика из непривилегованих група,
– методе поучавања које наставници примењују треба да омогућавају интелектуални изазов и социјалну подршку.

На тај начин повећава се осетљивост за проблеме које имају припадници недоминантне културе и развијају приступи који пружају једнаке шансе, негује се индивидуализовани приступ, више се пажње обраћа на оне који се поучавају, него на оно шта се поучава, више се води рачуна о исходима и о процесу, заступљен је тимски рад (Zeichner,, 2000; Према: Ољача, 2007, 139).

Закључак

Школа као контекст секундарне социјализације представља средину богату могућностима за развој мултикултуралности. Интеркултурално васпитање и образовање, поред развијања свести о властитом културном идентитету, јача способност ефикасне перцепције стварности, прихватање себе, а тиме и прихватање

других. Управо комуникација са другима, кроз развој групне динамике, групни облик рада у настави и кооперативно поучавање и учење, води таквим интерперсоналним односима у којима се разлика прихвата као принцип интеграције. Развој самопоштовања и самопоуздања, води повећаној отворености, флексибилности у схватању и виђењу света око себе. То је услов за сналажење у различитим интеркултуралним контекстима.

Значајну улогу у васпитању интеркултурално компетентних личности имају наставници. Као организатори и реализатори васпитно-образовног процеса морамо бити носиоци пожељних друштвених вредности које ћемо преносити младим људима. Будући да настава и васпитава, а не само образује, вредности активности које реализујемо на настави се удвостручују. Одговорни смо за оспособљавање младих људи за међуоднос и комуникацију према припадницима културално различитих како би и они сутра могли поучавати друге. Развијањем интеркултуралне компетенције, стварају се услови и осигурава се квалитетна комуникација која је нужна за успоставу квалитетних односа за суживот у широј друштвеној заједници сваког појединца. С обзиром на то да ангажовање ученика у разноврсним наставним и ваннаставним активностима доприноси развој мултикултуралности, потребно је пронаћи ваљане начине мотивисања ученика за активно учешће у њима.

Литература

Ђерманов, Ј., Ђукић, М. и Костовић, С. (2008). Принцип мултикултуралности наставе – шта, зашто, како. У *Мултикултурално образовање* (стр. 75-93). Тематски зборник/ Књига 3. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Ђерманов, Ј., Костовић, С. и Ђукић, М. (2006). Образовање у различитости и за различитост: Димензија професионалног развоја наставника. У М. Ољача (Ур.), *Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање* (стр. 51-66). Тематски зборник. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Ђукић, М., Ђерманов, Ј. и Костовић, С. (2007). *Информационо-комуникациона технологија као средство интеркултуралног образовања наставника* (стр. 55-77). Тематски зборник/ Књига 2. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Ђукић, М., Костовић, С. и Ђерманов, Ј. (2006). Педагошко-дидактички чиниоци интеркултуралног школског контекста. У М.Ољача (Ур.), *Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање* (стр. 69-87). Тематски зборник. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Костовић, С., Ђерманов, Ј. (2006). Изазови интеркултурализма и школа. У Љ.Суботић (Ур.), *Сусрет култура* (стр. 879-886). Зборник радова, IV Међународни интердисциплинарни симпозијум. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Костовић, С., Ђерманов, Ј. и Ђукић, М. (2007). *Интеркултуралне компетенције као сегмент професионалног развоја наставника* (стр. 15-31). Тематски зборник радова/ Књига 2. Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Крагуљ, С., Јукић, Р. (2010). Интеркултурализам у настави. У *Образовање за интеркултурализам* (стр. 169-190). Зборник радова с 2. међународне знанствене конференције. Осијек: Учитељски факултет. Доступно на: http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CHwQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fbib.irb.hr%2Fdatoteka%2F505542.KRAGULJ__JUKI-konf-10_doc.doc&ei=gu1RUZTSMszBPPyvgYgL&usg=AFQjCNEO1IKR3sENl3uKYFBvJUCyrZwEzA&sig2=iNKU0yAchucT_w9WiP6FbA&bvm=bv.44342787,d.ZWU&cad=rja

Ољача, М. (2007). *Концепт мултикултуралног образовања и усавршавање наставника*. У Тематски зборник радова/књига 2 (стр. 125-142). Нови Сад: Одсек за педагогију, Филозофски факултет.

Станисављевић-Петровић, З. и Цветковић, М. (2011). Димензије развоја мултикултуралности у школској средини. *Теме*, 35(4), 1407-1420. Доступно на: http://teme.junis.ni.ac.rs/teme4-2011/teme%204-2011-14.pdf

Водич за унапређивање интеркултуралног образовања. Фонд за отворено друштво, Београд, 2009. Доступно: http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf

Примљено:14.9.2015.
Одобрено:15.3.2016.

Summary: Vojvodina is a very specific example of multiculturalism in Serbia. The multicultural context of society continues to indicate new requirements to which it must respond with new solutions in the form of competence in interaction with different cultural minorities, by providing the opportunity to acquire intercultural competence while respecting the traditions of cultural minorities. Almost every aspect of school life is of special importance, which requires that the school environment exudes togetherness, tolerance and mutual understanding of all participants in the educational process. The teacher is playing a growing role as a mediator and becomes a good medium for meeting of cultures, which enriches the contents of teaching. Multicultural challenges that teachers encounter could be successfully overcome by various forms of professional training that would enable them to acquire knowledge, skills and abilities required to successfully perform the job in the changed social requirements. This paper analyzes the role of teachers, their desirable competencies and professional development programs.
Key words: multiculturalism, interculturalism, teacher, competence, professional development

ИВАНА ИЛИЋ
ДРАГАНА ЋЕТКОВИЋ
Предшколска установа „Наша радост“
Смедерево

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 37.043.2-056.26/36-053.3
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.325-333

ВРТИЋ КАО КОНСТРУКТ ИНКЛУЗИЈЕ – МОГУЋНОСТИ МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Резиме: Рад је конципиран тако да објасни стручној јавности позиционираност главних учесника инклузије у вртићу и да расветли предности и тешкоће са којима се сусрећу учесници овог процеса. Учесници инклузивног процеса на које смо се фокусирали су: деца са сметњама у развоју, деца опште популације, породице све деце и васпитачи. Хармонични односи чинилаца инклузије у вртићу услов су за добру инклузивну праксу што и јесте циљ инклузије независно од тога како је различити аутори дефинишу. Инклузија у нашој пракси подразумева раст, развијање и напредовање све деце у складу са њиховим биолошким датостима у емотивно топлој вртићкој клими где се деца подстичу да изражавају различита интересовања, способности, знања и вештине. Деца опште популације у инклузивном вртићу добијају прилику да од најранијег узраста прихватају различитост и да стичу социо-емоционалне компетенције у односу на вршњаке са развојним сметњама и тешкоћама. Васпитач у овом процесу преиспитује себе и прилагођава стилове учења свој деци, обучава се, сарађује са инклузивним тимом, али и преноси своја знања и искуства родитељима. Ауторке рада су на примеру усмерених музичких активности покушале да конкретизују инклузивни процес наглашавајући Иновативни модел методичког приступа (ИМП) песме по слуху за предшколски и млађи школски узраст, а, такође, и осврћући се на радове у којима је музици дат значај терапеутског средства за децу са сметњама у развоју.
Кључне речи: деца, инклузија,вршњачка подршка, модел ИМП.

Увод

Актуелни међународни документи описују инклузију као грађанско право деце са тешкоћама у развоју на приступ социјалним ресурсима са сврхом унапређивања квалитета њиховог живота. Истовремено, различите интерпретације инклузије проузрокују нејасност термина и креирање различитих индикатора инклузивне праксе. Досадашњи резултати указују на три темељне категорије

инклузивних активности које васпитачи планирају: изградњу инклузивних вредности у васпитној групи, организовање подршке различитостима и управљање ресурима унутар и ван дечијег вртића (Borovac, 2013: 38).

Основне компетенције васпитача односе се пре свега на: организовање и вођење васпитно-образовног рада, подучавање деце, сарадњу са породицом, праћењу и документовању раста, развоја и напредовања деце предшколског узраста. Од стручности, способности и залагања васпитача у значајној мери зависе и мотивисаност деце за укључивање у активности. У наведеном педагошком миљеу укључена су и деца са сметњама у развоју. Васпитачи-практичари свесни су одговорности за децу којој је неопходна додатна подршка. Када су у питању деца са сметњама и тешкоћама у развоју онда су социјално-емоционалне компетенције васпитача неопходне за рад са овом децом, сарадњу са њиховим породицама и сензибилисање вршњачке популације и њихових родитеља. Заправо, наша пракса показује да успех инклузије зависи од способности васпитача да успостави непосредан и искрен контакт са дететом и његовом породицом. Када кажемо искрен, мислимо пре свега на однос у коме је васпитач лишен стереотипа и предрасуда да није компетентан за рад са таквим дететом које настају најчешће због страха који је последица недовољне обавештености о потенцијалима и интересовањима дететета, његовом развојном статусу и слично (у таквом случају васпитач доноси, пре него што је и покушао, закључак да неће моћи дете да укључи у васпитно-образовни процес). Родитељи страх васпитача често идентификују као недовољну мотивисаност за рад са њиховим дететом и ова ситуација је често прва баријера на релацији васпитач-породица.

Деца са посебним потребама припадају једној изузетно хетерогеној групи с обзиром на своје могућности и ограничења. Ипак, најважније је што раније дијагностиковати проблем и укључити дете у одговарајуће подстицајне програме. Ту је улога васпитача као особе која ће родитеље упутити правим стручњацима од непроцењивог значаја. Деца са посебним потребама најчешће остају незапажена у породици – обично их квалифкују као „размажену“, „незрелу“, „тврдоглаву“ и сл. Тек кад се нађу у групи вршњака проблем постаје уочљив, као и неопходност интервенције стручних лица. Прву информацију о могућностима дијагностиковања и пружању помоћи требало би да су у стању да дају васпитачи (Станковић-Ђорђевић, 2002:22).

Програми у чијем седишту се налазе деца са сметњама и тешкоћама у развоју засновани су уверењима која су у складу са демократским идеалима. Међу тим уверењима су и следећа:

- Индивидуализовати образовне активности за свако дете.
- Пружати деци прилике да чине добре изборе који ће пдстаћи даље учење.
- Ангажпвати децу активним учењем.
- Успоставити односе са породицама и подстаћи их на непосредно укључивање у образовање њихове деце (Daniels, Stafford, 2001:15).

О инклузији и истраживањима и мишљењима који се баве овом проблематиком

У погледу одређивања појма инклузивног образовања постоје различита и често и супростављена гледишта. О инклузивном образовању говори се као о концепту, покрету, теорији, филозофији, образовној политици, образовној пракси итд. (Cerić, 2008:49). Највиши ступањ педагошког повезивања деце с тешкоћама у развоју са редовном популацијом је инклузија или инклузивно образовање. Инклузија подразумијева виши ниво уважавања деце с тешкоћама у развоју и третира их као потпуно равноправне чланове у васпитно-образовном упроцесу. Она свој деци осигурава равноправан положај и подједнаке развојне могућности. Подстицање социјалног развоја појединца примарно се везује уз подстицање развоја социјалне компетенције. Васпитач је кључна фигура у подстицању развоја социјалне компетенције детета с посебним потребама у вртићком контексту. Приступ и стратегије које васпитач користи у фази припреме, доласка и боравка детета с тешкоћама у васпитну групу од великог су педагошког значаја (Mikas, Roudi,2012: 56).

Резултати истраживања аутора Станичића и Станисављевић Петровић (2013: 368) указују на неке од кључних проблема са којима се васпитачи у нашим вртићима суочавају у раду са децом са посебним потребама: лоши услови рада, недовољна стручна обученост за рад са овом децом, неразвијени системи стручне подршке у том раду, постојање негативног односа према инклузији код укључених актера, као и поманкање сарадничких односа и тимског рада.Укључивање деце са сметњама у развоју је допринело промени у раду самих школа, али је такође утицало и да се размишља о структури курикулума, очекиваним компетенцијама, као и начинима за процењивање успешности ученика са сметњама и тешкоћама у развоју (Николић, Поповић,2013: 27).

Управо се то дешава и у предшколском васпитању и образовању, па постоји потреба да се васпитно-образовни процес прилагођава деци предшколског узраста, односно да је курикулум више преговарање између васпитача и деце. У групама где је једини избор шта да се ради или не ради оно што васпитач презентује, увек ће се наћи неко дете, или неколико њих који ће изабрати да не раде оно што им се нуди (Мишкељин, 2008: 27). Васпитачи познају свако дете и креирају активности које се заснивају на њиховим индивидуалним могућностима, развојном ступњу и прилажења учењу. Одговори индивидуалних разлика у дечјим могућностима и способностима су евидентирани у плану, интеракцијама одраслих и у средини, где су изложене фотографије деце и њихова породица и дечјег рада у простору који обезбеђује личну припадност (Крњаја, Мишкељин, 2006:82). Ауторке Мишкељин и Крњаја у својим радовима не помињу децу са сметњама у развоју, али из претходног текста произилази да је дечији вртић као извор курикулума предвиђен за сву децу.

Често је прва асоцијација кад се каже инклузија управо дете са сметњама и тешкоћама у развоју. Али, инклузија је синтеза многобројних чинилаца чије функционисање зависи од организације рада, односа чинилаца у процесу, материјално-техничких могућности, стручне подршке у вртићу и ван њега и др.

Ауторке Којић и Марков (2011: 566) сматрају да се педагошки инклузивни идентитет препознаје у синергији еманципаторног потенцијала на релацијама:

а) деца са сметњама у развоју и постизање њихових максималних биолошких потенцијала;
б) деца вршњачке популације и њихов просоцијални став и толеранција према вршњацима са сметњама у развоју;
в) образовани васпитачи и учитељи обухваћени целоживотним учењем;
г) породице деце са сметњама у развоју и типичне популације;
д) подршка демократског друштва уз системска решења.

Савремена педагогија према мишљењу ових аутрких прихвата различитост појединца и не одбацује га априори већ покушава да хуманизује и истакне његову особност као могућност имплементације у друштво. Оваквим ставом педагогија десуверенизује стигматизацију, предрасуде и стеротипе којима је традиционално друштво вековима било оковано. Добри примери из праксе потврђују да се савремена педагогија у нашем друштву упркос економској кризи развија у добром смеру. Међутим, ауторке дају идеју за покретањем истраживања чији резултати би потврдили да су примери добре инклузивне праксе правило којим се потврђује имплементација инклузивног образовања у глобални систем.

Значај вршњачке подршке у процесу инклузије

Рани узрасти су најповољнији период за укључивање деце ометене у развоју у редован васпитно-образовни систем и у том смислу идентификација тешкоћа система да интегрише децу на раном узрасту, као и метода за њихово превазилажење, може значајно променити и олакшати положај деце ометене у развоју у систему редовног васпитања и образовања, али унапредити и сам систем. Тренутак када дете улази у предшколску установу често значи почетак структуиране интервенције као и прво искуство када дете остварује континуиране контакте са вршњацима. Чест је случај да деца са посебним потребама нису обухваћена раним интервенцијама, па вртић постаје прво место на ком је могуће пружити свеобухватну помоћ како детету, тако и његовој породици (Сретенов, 2008). Интеграцијска комуникација је један од важнијих аспеката социјализације и подстицања самопоштовања и емоционалне стабилности. Вештина сарадње међу вршњацима је важна социјална компетенција која утиче на прихваћеност у вршњачкој групи и касније у друштву. Преовладава схватање да је искуство вр-

шњачке комуникације по дефиницији позитивно за децу, али искуства родитеља и деце са развојним сметњама често демантују оваква схватања – некад су та искуства за децу веома болна – неприхватање, исмевање, омаловажавање, само су неки од негативних ставова којима су изложена деца са развојним сметњама у комуникацији с вршњацима (Станковић-Ђорђевић, 2014: 27). На овај аспект свакако могу да утичу едукатори стварајући позитивну социјално-емоционалну климу.

Социјалном климом се сматра квалитетан однос учесника васпитно-образовног процеса. На социјалну климум осим наставниковог понашања, утичу и односи међу ученицима који не борају увек бити резултат наставников утицаја (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010: 171-174).

За дете са посебним потребама, то што је члан групе у којој се налазе његови вршњаци који се развијају на типичан начин значи да има оне који могу да представљају моделе за вештине комуникације и социјалне вештине које одговарају узрасту (Daniels, Stafford, 2001: 19).

Једна од најважнијих улога васпитача у подстицању социјалног и емоционалног развоја је моделирање очекиваног понашања. Оно мора да ради стално и доследно. Поштовање друге деце, сарадња, компромис, изражавање емоција – неки облици понашања које васпитач моделира да би у групи деце подстакао развој пријатељске средине. Деца ће следити пример који даје васпитач и реаговаће на ситуацију и тон које успостави васпитач. Кључна ствар је давање доброг примера. Васпитач треба наглас да изговара кораке у оквиру неког поступка, да би мала деца могла да га изведу. Деци је потребно да осете процес мишљења који се одвија док васпитач моделира понашање. Социјалне и емоционалне вештине не уче се само у одређено доба дана. Њих би требално преностити и поткрепљивати из минута у минут. Треба искористити све што се догађа у групи да би биле поткрепљене ове вештине и да би се деци пренело оно што се налази у социјалном делу васпитног програма. Од непроцењивог значаја у интеракција васпитача са децом су технике постављања питања. Уколико се то ради на развојно одговарајући начин, детету се помаже да прође кроз процес мишљења. Питања подстичу децу на досезање следећег нивоа разумевања, а васпитачу дају информације које су му потребне да би проценио потребе детета (Daniels, Stafford, 2001:137).

Вршњачка подршка деце опште популације деци са сметњама и тешкоћама у развоју током реализације активности су велика помоћ васпитачу, али су значајна и за типичну децу, јер код њих подстичу и развијају толераницију, просоцијално понашање и хуманост.

У складу са претходним Марков (2009) износи низ могућности за пружање подршке деци са сметњама у развоју и особа са ивалидитетом. Али, ова хуманост и сензибилисање студената васпитачких школа да прихвате различитост види као први степеник у сузбијању предрасуда у односу на различитост.

Мишков (2010) разматра опште педагошко терапеутске аспекте у раду са децом са сметњама у развоју. О значају музике као терапеутског средства у

раду са циљном групом односно хиперактивном децом говори ауторка Јеремић (2012), а о примени музикотерапије у раду са децом са аутизмом пишу ауторке Бурић Сарапа и Кошутић (2012).

Усмерене музичке акивности као могућност подршке инклузивном образовању

Музичке активности у предшколској установи позитивно утичу на развој деце типичног развоја. Посебно је значајно учење песама по слуху јер захтева од ученика концентрацију, пажњу, меморију, груписање информација, аперцепцију и способност за репродукцију. Кроз репродукцију вокалне музике деца стварају прве представе о уметничкој музици. Предности оваквог вида наставе јесу усвајање знања као креативног акта кроз игру и у групи. Дете упознаје музику слушањем а затим певањем и стиче основне представе о музици. Упознаје спољни слој теоретских знања и унутрашњи слој музике што омогућава посматрање и вредновање уметничког дела у целини. Метода репродуковања, интерпретације и анализе наставних садржаја музику представља као збир звучних стимуланса, тонова, хармоније, ритмичких форми које делују на емоције. Када се знање обликује оваквим приступом оно је свесно, засновано на доживљају, емоцијама и квалитету. Уметничка репродукција, музичка теорија и интерпретација три су стуба модерне музичке наставе. Функционалана основа нивоа знања јесте свет дечје маште (Јеремић, 2015: 8).

Искуства аутора текста (вишедеценијско искуство у раду са предшколском децом) потврђују да се ово односи и на децу са тешкоћа у развоју било да активно или пасивно учествују у музичким активностима. Због тога често у свом раду са предшколском децом користе музику као полазиште за подучавање деце са тешкоћама у развоју. Музика подразумева покрете, ритмове, вибрације, гестове и сл, па је у том смислу могуће говорити о музичким активностима као катализаторима развоја код деце са сметњама и потешкоћама у развоју.

У вртићима се у оквиру музичких активности најчешће слуша музика, певају се песме и игра уз музику. Међутим, музика се може уклопити у друге активности, као, рецимо, подршка у дочаравању неке приче или мотивација за ликовну активност. У раду са дететом са сметњама у развоју музичке активности су веома добра подршка без обзира да ли се она слуша, пева или изводи, јер је спонтана, неузнемирујућа и не тражи велико ангажовање да би била прихваћена. Васпитач детету прилази певајући и глас га умирује, дете се смеши и задовољно је. Понекад се и укључује производећи одређене гласове или покрете рукама као да тапше имитирајући другу децу. Овакав приступ је у складу са препорукама које износи Јеремић (2015) у моделу методичког приступа извођења музике певањем (ИМП) песме по слуху за предшколски и млађи школски узраст који се састоји од неколико фаза. Ми бисмо за децу са сметњама у развоју истакли трећу

фазу која се односи на: физичку и емоционалну емпатију као користан начин да разумемо децу у процесу усвајања знања:

- без тензије и напетости, са пуно разумевања и позитивне енергије,
- показивањем држања тела и положаја усана, језика,
- индивидуални приступ у који је укључена тактилна компонента и то код демонстрације вежби правилног дисања.

Ову фазу смо у највећој мери повезали са инклузивним принципима у раду са децом са сметњама и тешкоћама у развоју.

У складу са реченим наш приступ детету са сметњама у развоју приликом певање песме садржи:

- Учење песме по мелодијским целинама где сва деца певају опонашају васпитача а васпитач детету са сметњама у развоју прилази као и другој деци трудећи се да не ремети и не прекида певање. Наиме, уз певање целе групе прилазећи сваком детету, васпитач прилази и детету са сметњама у развоју. Дете се оваквим приступом осећа као део групе јер има једнаке могућности и прилику да научи песму.
- Слушање музике одвија се тако да деца свој доживљај исказују покретом, где дете посматрајући осталу децу и уз подршку васпитача прави одређене покрете рукама (маше, покреће руке лево и десно).

Закључак

Спознаја детета са сметњама у развоју и спознаја начина рада инклузивних вртића су основни предуслов успешне инклузије. Вршњачка подршка деце опште популације у односу на децу са сметњама у развоју, сарадња са породицама све деце у групи, подстицање и развијање односа партнерства и поверења су добре основе за остваривање инклузивног васпитања и образовања у вртићу. Управо о овоме у контексту свих чинилаца васпитно-образовног рада говори ауторка Мишкељин (2008:41) која каже:

„Прави, аутентичан курикулум рађа се, расте и развија током године, у групи, у педагошкој заједници деце, родитеља и васпитача. Он је отворена, жива, динамична и промењиљива категорија- он се дешава. Свака заједница којој дете припада нуди и пружа могућности за ново учење, да дете може да увиди везе између времена и простора, да успостави различите врсте односа, конструишући знања и развијајући вештине.“ И управо свако дете оваквим начином доживљавања курикулуму има право да у складу са својим способностима и интересовањима даје допринос аутентничном курикулуму у коме су деца са сметњама и тешкоћама у развоју равноправни са осталим члановима вртићке групе.

Због тога синергија основних фактора инклузије (деце са сметњама у развоју, типичних вршњака, породица све деце у групи и васпитача) и њихово

довођење у складну равнотежу у којој се наведени фактори у складу са својим могућностим надопуњују градећи инклузивни етос јесу основа за функционисање вртићке групе.

У раду смо музичке активности навели као могућност за контакт са децом са сметњама у развоју водећи се пре свега трећом фазом модел ИМП (Јеремић, 2015:13), јер у овој фази вршњачка подршка и подстрек васпитача у многоме могу да допринесу подстицању развоја деце са сметњама у развоју и из маргиналних група.

Литература

Burić Sarapa, K., Košutić, A. (2012). Primjena muzikoterapije kod djece sa poremećajima iz autističkog spektra. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 48 (2),124-132.

Borovac, Z. (2013). Inkluzivne aktivnosti kao indikator kvalitete u programima ranog predškolskog odgoja i obrazovnja, *Život i škola,* 59 (30),38-47.

Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije.* Tuzla: „OFF-SET“

Daniels, E.& Stafford K.(2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama.* Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Јеремић, Б. (2012). Педагошка подршка ученицима са хиперактивним понашањем у оквиру наставе Музичке културе. *Социјална мисао,*19(1), 44-56.

Јеремић. Б. (2015). *Од педавња до музичке културе.* Сомбор: Педагошки факултет.

Којић, М., Марков, З. (2011). Прагматична рефлексија идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу. *Педагошка стварност,* (5-6), 566-574.

Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању.*

Марков, З.(2009). Могућности подршке особама са посебним потребама. *Социјална мисао*, 16 (4), 194-201.

Mikas, D. Roudi, B.(2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatria Croatica*, 56 (1), 207-214.

Мишкељин, Л. (2008). *Дечји вртић као извор курикулума.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Николић, Г., Поповић, З. (2013). Испитивање академских постигнућа ученика у школама за образовање ученика са сметњама у развоју. *Настава и васпитање,* 62 (1), 25-39.

Мишков, М. (2010). Педагошко-терапеутски аспекти коришћења музике у терапији развојних сметњи. *Норма,* 15(2), 243-252.

Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи.* Београд: Центар за примењену психологију.

Станичић, М., Станисављевић Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. *Специјална едукација и рехабилитација,* 12 (3), 353-369.

Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама.* Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Станковић-Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца – деца са потребом за посебном друштвеном подршком.* Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori,* 3 (1), 49-62.

Примљено: 8.9.2015.
Одобрено: 15.3.2016.

Summary: This work aims to present to the professional audience the position of the main participants in the process of inclusion in the kindergarten and to enlighten the advances and difficulties that they encounter. The participants of the inclusive process that we focused on are: children with disabilities, children of the general population, families of all the children and the teachers. Harmonic relationships between the members of the process are a prerequisite for the good practice, which is the goal of the inclusion process, regardless of the way different authors define it. Inclusion in out practice implies growing up, development and advancement of all children in accordance with their biological properties in emotionally warm kindergarten climate where children are encouraged to express various interests, abilities, knowledge and skills. Children of general population in the inclusive kindergarten get chance to accept the differences from the earliest period, and to acquire socio-emotional competencies for dealing with the peers with developmental disorders and disabilities. The teachers in this process reinquire themselves and transfer their knowledge and experience to parents. The authors of this paper, basing themselves on the examples of directed musical activities, tried to concretize the inclusive process, emphasizing the Innovative model of methodological approach (IMP) to chants by ear for the kindergarten and junior school age, turning back to the works in which the music was given the importance of a therapeutic aid for children with disabilities.
Key words: children, inclusion, peer support, model of IMP.

БРАНЕ МИКАНОВИЋ[1]
Филозофски факултет
Бања Лука
Република Српска

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 37.013
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.335-346

АНТИПЕДАГОГИЈА И РАЗВОЈ ПЕДАГОГИЈЕ У БУДУЋНОСТИ

Резиме*:* Аутор у раду трага за изворима антипедагошких схватања, тумачи појам антипедагогије и указује на њене посљедице по развој педагошке науке, а све са циљем да сагледа могућности и правце развоја педагошке науке у будућности.
У другој половини 20. вијека појавиле су се бројне критике на рачун васпитања, школе и педагогије. Те критике исказане су у називима као што су: анти-школа, анти-педагогија, алтернативна школа, алтернативна педагогија, а схватања која су исказана у свима њима названа су антипедагогија.
Педагогија као аутономна и интегрисана наука има развојну перспективу у будућности. Педагози треба да прошире значење и дјеловање педагогије. Стога све педагошке процесе треба тако осмсилити да увијек представљају визију будућности.
Кључне ријечи*:* критика педагогије, антипедагогија, алтернативне школе, критичка педагогија, интегрисана педагогија.

Коријени антипедагогије

У другој половини прошлог вијека у свијету и код нас појавила су се издања која су наишла на осуду педагошке стручне и научне јавности. Заједничко у тој непедагошкој литератури је критика, критизерство и негирање (чак и до нивоа нихилизма) васпитања као посебне друштвене дјелатности, школе као најмаосвније и најорганизованије друштвене институције и педагогије као науке којој васпитање представља аутономан предмет проучавања. Васпитање као пракса, а затим и његова теорија, па и педагогија често су и жестоко прозивани

1 brane.mikanovic@unibl.rs

(Pranjić, 2012). Таква гледишта у савременој педагошкој науци позната су као *антипедагогија*.

Зачетник антипедагогије је Екехард фон Браунмих (Ekkehard von Braunmühl). Он је антипедагошка схватања изложио 1975. године у књизи под називом *Антипедагогија – студија за укидање васпитања*.

Полазно питање у овом раду свакако би било – *Гдје се налазе коријени антипедагогије?* На ово помало и филозофско питање није једноставно пронаћи адекватан одговор. Такав одговор није једноставно научно поткријепити, јер на нашим просторима а и у свијету нису реализована емпиријска истраживања у којима су антипедагошка схватања препозната као релевантан методолошки предмет педагошких истраживања.

Антипедагоге привлачи критика институционалног васпитања и посебно идеје о слободном и природном васпитању дјетета, које још датирају из времена Жан Жак Русоа. Педагогија је још од Јохана Фридриха Хербарта означена нормативизмом, формализмом и интервенционизмом према личности, посебно према дјетету. Тако је *хербартријански покрет* за једне вјечита педагошка инспирација, а за друге тамна страна почетака развоја педагошке науке. Критичари школе сматрају да је педагогија прво „навукла“ мржњу школе. Покушавајући да спасу оно што се спасти да, правци *Нове школе* и *реформне педагогије* западају у педоцентризам, педологију и разне антипедагошке облике. Све је то довело до успоравања развоја педагошке науке, конституисања њених теорија и концепција васпитања.

Коријене антипедагошких схватања налазимо и у буржоарском друштву, које је познато као друштво великих историјских противрјечности. У таквим друштвима развиле су се различите оријентације које су показале интересовање за питање дјетета. У њима се на веома оштар и рушилачки начин напада школа и педагогија, без намјере да им се помогне.

Коријени антипедагогије налазе се и у бројним називима критика, идеја и модела. Најчешће се користе сљедећи називи: *анти-школа, анти-педагогија, алтернативна школа, алтернативна педагогија, идеје о рашколованом друштву, васпитање без школе, покрет за антиауторитарност школе* итд. „Посебно су малициозни и омаловажавајући приговори да педагогија не жели *пријатељство са дјететом* и концепти који, по ко зна који пут, заговарају идеју о васпитању као *слободном саморазвоју личности*, без права друштва да се мијеша у циљеве и садржаје васпитања“ (Трнавац, 1987: 140).

И на нашим просторима педагогија је била предмет оштре критике са запада. Нашој педагогији (посебно за вријеме бивше Југославије) приписивано је да је службена и да не прати савремене токове, посебно покрете који се баве *правима дјетета* и *личности човјека* (Трнавац, 1987).

Код нас је преведена књига Ивана Илича (Ivan Illich) *Доље школе* (*Deschooling Society*). Према његовом концепту школу би требало замијенити дјечијим учењем у свакодневним и животним (спонтаним) ситуацијама. Код куће не би требало копирати планове традиционалне школе, нема планиране наставе, нема времена које је искључиво одређено за учење. Са дјецом треба радити само оне теме за које она

показују интересовање. Улога родитеља је да мање буду наставници, а више они који подстичу и да буду пријатељи дјеце у васпитном процесу. „Ако су просвјетитељи открили вријеме дјетињства, указујући на једну специфичну, квалитативну фазу у развоју човјека, антипедагози настоје да сруше мит о дјетињству истичући како је најбољи пут васпитања дјетета, оставити га на миру“ (Uzelac, 2012: 245).

У исказивању антипедагошких схватања један број аутора користи термин „црна педагогија”. Најрадикалнији представник „црне педагогије” била је Катарина Ручки која је објавила и посебну књигу под називом *Црна педагогија*. И код нас је објављено неколико радова и превода који имају карактер антипедагогије (Жан Фурастје – *Универзитет пред стечајем*).

Осим свега наведеног, изворе антипедагошких схватања треба тражити и у другим, блиским, наукама. Недовољно прецизна разграниченост педагогије са другим наукама често доводи до умањивања значаја педагогије као једне интегрисане науке о васпитању. Такав је случај са психологијом, односно са педагошком психологијом, у којој се појам учења често третира као изворни појам психолошке науке. Када је у питању појам учење, истина је негдје на средини. Тај појам једнако треба да користе и педагогија и психологија. Када говоримо о учењу као процесу који се одвија у личности онога ко учи (дијете, ученик, студент, одрстао човјек) у смислу да процјењујемо његове псособности за учење, тада учење представља психолошки појам и процес. Ако пак учење објашњавамо као организован приступ, модел, у васпитно-образованом процесу, тада учење представља педагошки појам и педагошки организован процес. Због свега тога се и дешава у пракси да васпитно-образовне ефекте, посебно постигнућа ученика у учењу, једнако интересују и педагоге и психологе.

Антипедагогија препозната као критика педагогије није једина „појава“ и „тренд“. Осим ње, у другој половини 20. вијека појавиле су се и *алтернативне школе* и *алтернативно образовање*. Савремена педагошка наука и у 21. вијеку препознаје антипедагогију и антипедагоге. „Наше вријеме које многи воле да одређују као вријеме краја историје, филозофије, науке у традиционалном смислу, у сфери образовања може се дефинисати као вријеме владавине антипедагогије у њеним најразноврснијим облицима“ (Uzelac, 2012: 244). Данас је посебно видљив јаз између високог образовања на јавним и приватним универзитетима. Педагогија мора имати антипедагошко схватање према оним унивезитетима гдје се на студенте гледа као на профит, а на наставно-научни кадар као на материјалну штету.

Тумачење антипедагогије у савременој педагошкој науци

У релевантној педагошкој литератури не постоји јединствено одређење антипедагогије, нити јединствено тумачење импликација које имају различита антипедагошка схватања. Под појмом антипедагогија подразумијева се „назив за

доста разнородна схватања настала у посљедњим деценијама двадесетог вијека којима је, ипак, заједнички став да није потребна педагогија као јединствена и цјеловита теорија (концепција, наука) о васпитању; такав став резултат је како оправдане критике постојеће педагогије и њених слабости (нпр. претјеране идеологизације, запостављање индивидуалитета дјетета, прецјењивање школског образовања и васпитања и сл.), тако и нихилистичког и критизерског става према педагогији као таквој" (*Педагошки лексикон*, 1996: 27). Ова дефиниција антипедагогије има неколико одредница:

- Антипедагогија није једно већ *већи број разнородних схватања*;
- Заједнички став је да *није потребна педагогија као јединствена и цјеловита наука*;
- Антипедагогија се заснива на:
  а) *критици* постојеће педагогије и њених слабости,
  б) *критизерском ставу* према педагогији и
  в) *нихилистичком ставу* (потпуно одрицање било какве вриједности педагогије).

Из наведених одредница јасно се уочава да антипедагогију није лако једнозначно дефинисати, јер је некад предмет њене критике само школа, само настава, само однос према дјетеу, а понекад је та критика усмјерена на цјелокупну педагошку науку. Иза одреднице да није потребна педагогија као јединствена и цјеловита наука, у антипедагошким схвтањима се не нуди никакво конкретно рјешење. Праве намјере антипедагогије тешко је препознати, управо због тога што се оне крећу на континууму од критике до нихилизма. За педагогију су битне двије ствари:

а) да се открију узроци појава антипедагошких ставова и да се прихвати оправдана критика педагошке теорије и праксе васпитања и
б) да се чврсто одбаце једностраност, игнорисање и нихилизам у односу на педагогију као неопходну, значајну и интегрисану науку о васпитању.

Отуда је за савремену педагошку науку прихваљтива свака конструктивна критика, без обзира од кога она долази, педагога или антипедагога. Напротив, савремени педагози више морају бити рефлексивни критичари и педагошке теорије и праксе, односно педагошке науке у цјелости. Другим ријечима, и сами педагози до одређене мјере треба да буду антипедагози, посебно онда када се ради о промовисању педагошких рјешења која немају релевенатно теоријско и емпиријско утемељење. Дешава се да практичари олако прихватају рјешења за унапређивање васпитно-образовног рада у школи и настави која долазе из подручја других наука које перетендују да се баве проучавањем васпитања. Понекад и педагози у својим истраживања, с циљем да свеобухватно проуче одабрани предмет посежу за непедагошким рјешењима. Критизерство, у смислу континуираног негативног критиковања, као и нихилизам савремена педагошка наука не може и не треба да прихвати.

Посљедице антипедагогије по научни развој педагогије

Разнородни и недосљедни радови, означени као антипедагошка литература, показују да антипедагогија није јединствена и кохерентна теорија против васпитања, иако она настоји да се „представи као *анти-теорија*, као противник сваког јединственог, дефинисаног и цјеловитог система и става о васпитању“ (Трнавац, 1987: 138). Овдје се посебно поставља питање – *Да ли педагогија као легитимна наука антипедагогију може третирати као теорију?*

Против антипедагогије и педагошки неоријентисаних појединаца треба се системски борити, јер у супротном посљедице ће бити знатно веће. Недељко Трнавац (1987) сматра да се те посљедице исказују кроз различите појаве у педагогији: педагогија све чешће губи „ауторитет“ научне теорије која претходи пракси; као студијски предмет она се све више изоставља (заобилази) из планова факултета и замјењује другим студијским предметима који претендују да се баве васпитањем; за студије педагогије, учитељски студиј, студиј предшколског васпитања и образовања све чешће се констатује да су превише педагогизирани; предшколска педагогија се и даље „психологизира“ и теоријско-истраживачки и кадровски, тако да читава педагошко-методичка подручја остају необрађена; у васпитно-образовним институцијама пословима педагога баве се психолози и социјални радници; дидактика не прати корак у складу са временом, тако се дешава да кључна подручја преузима педагошка психологија; андрагошки сецесионизам полако слаби под ударима концепције о доживотном образовању, али кадрови и истраживачки пројекти и даље су подијељени; педагошко-психолошка служба у процесу обуке кадра, али и у пракси школа све више губи свој педагошко-методички идентитет; педагогија све више губи традиционално добру везу са методикама појединих наставних предмета; међу младима је све мање педагога који се баве теоријским и методолошким питањима васпитања; у времену када се све више приступа интердисциплинарним и тимским истраживањима, све је чешћа оцјена, да педагогија нема адекватан кадровски потенцијал; чињеница је да се педагогија углавном „држи“ школе (васпитно-образовних институција) и дневне оперативе, што је води у практицизам; све је више оних који свјесно и намјерно избјегавају термин педагогија и да говоре о педагогији и педагошким наукама, већ се заклањају за игру ријечи и израз науке о васпитању. Иако се о већем броју наведених посљедица писало осамдесетих година прошлог вијека, оне нису ништа мање изражене ни данас.

У оквиру антипедагогије развијено је и схватање о *алтернативним школама* и *алтернативном образовању*. Алтернативне школе базирају се на схватању да је данашња школа „превазиђена, несавремена, неперспективна и сл. и да умјесто ње треба тражити и развијати алтернативне – нешколске, неформалне, ближе животу итд. путеве образовања“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 18). Умјесто постојеће школе треба тежити и развијати алтернативну школу и алтернативно образовање. Оваква схватања потекла су из истих основа као и антипедагогија.

На основу критичке анализе релевантне литературе, уочавамо да је аргументација антипедагогије противрјечна. Заправо, антипедагози себе називају заступницима дјеце, али најчешће за ту дјецу ништа не нуде или их ништа не питају. У основи разнородних антипедагошких схватања налази се процес саморазвоја људске природе као алтернативе за организовано васпитање и образовање. Антипедагози су углавном за радикалне преображаје педагогије, школе и друштва, а познато је да радикализам у историји није учинио крупније позитивне помаке.

Због свега тога антипедагогију треба схватити само као критику слабости садашње педагогије и васпитања али никако као алтернативу или замјену педагошке науке и школе (школског система). Прихватање таквог приступа о антипедагогији може имати позитиван утицај на бржи развој педагогије и реформисање постојеће школе. „Упркос жестокој антипедагошкој критици, која је зацијело налазила мјесто у пропустима конвенционалног васпитања, мора се признати да та ерупција неслагања и незадовољства није била и научно, односно емпиријски фундирана и адекватно праћена“ (Pranjić, 2012: 12). Могуће кривце за ширење антипедагошких схватања треба тражити и међу самим педагозима, због тога што они „нису своја размишљања и васпитне концепције довољно популаризовали те показали да су се појединим антипедагошким приговорима већ давно и системски бавили“ (Исто, 12).

Савремени приступ васпитању битно може умањити утицај антипедагогије. Данас је изузетно битно дјеловање васпитних институција, јер „антипедагогија је у далеко већој мјери усмјерена против педагошких институција и њиховог начина дјеловања“ (Uzelac, 2012: 247). Васпитање треба промовисати као интеракцијски и комуникацијски процес између васпитаника и васпитача, који треба да су истински партнери, да заједно промовишу хуманистички приступ и еманципацију личности у процесу васпитања. Васпитање више треба промовисати као ресурс који доприноси развоју трајних и друштвено прихватљивих облика понашања. У ту сврху посебно треба искористити научна сазнања о процесу учења, више уважавајући социјално-комуникацијско учење и самоусмјерено учење. Енергичније треба промовисати циљеве васпитања и образовања, стилове васпитања, сарадњу породице и школе.

Брже треба напуштати традиционализам и енергичније прихватити педагошке новине. То се може постићи смањивањем заостајања (каскања) педагошке праксе за педагошком теоријом. Тиме ћемо допринијети постепеном јачању педагогије, у противном она ће и даље слабити.

Развој педагошке науке у будућности

Полазећи од антипедагошких схватања исказананих током 20. вијека и осврћући се на критичку рефлексију педагога о слабостима у развоју педагошке теорије и праксе, могуће је, али и потребно, исказати тенденцију развоја педагогије у будућности. Тако и Хербарт Гудјонс (1994) анализурајући развој

педагогије у посљедњим деценијама 20. вијека констатује да се начин на који се развија педагогија дешавао због сљедећих збивања: у првом плану уочљив је научно-теоријски спор, који је због трајне рефлексије запоставио праксу; наука о васпитању квантитативно се знатно проширила и квалитативно енормно диференцирала; темељна научно-теоријска криза у науци уопште, у сваком случају је увелико утицала и на науку о васпитању (теоријске скице између: „све је могуће“ и „ништа не иде“) и крајем седамдесетих година прошлог вијека јасно се може уочити „обрат свакодневници“ унутар науке о васпитању, у средиште долазе субјективистичке теорије о педагогу. И поред солидних одјека научних праваца развоја педагогије у другој половини 20. вијека, практична питања науке о васпитању су изостала или никада у потпуности нису до краја завршена. То заостајање посебно је видљиво када су у питању: реформа образовања, развој курикулума, усавршавање наставних планова и програма, просвјетитељство, еманципаторско васпитање, еколошко васпитање, интеркултурално васпитање и сл.

Може се стећи утисак да се међу самим педагозима развила потреба за конституисањем већег броја „различитих“ педагогија, с опасношћу трајног „окретања у круг“, апострофира Кениг (König, 1990, према, Gudjons 1994). То окретање у круг умањивало је могућност, било да се радило о покушају развоја педагогије као аутономне, било као интегрисане науке. Педагогија као аутономна наука треба да на основу свог слободоносног развоја производи своју властиту сврху. Њена сврха је у појму њеног предмета – *васпитању*. Аутономна педагошка наука је самоуспостављајућа, јединствена и цјеловита наука, усмјерена на: васпитање и проблем успостављања интегративне педагошке науке – педагогија као систем. Отуда су аутономност и интегративност савремене педагошке науке, њене савремене одреднице, њени савремени принципи који се не могу у потпуности раздвојити али ни изједначити.

Опасност по научни развој педагогије постоји и у 21. вијеку, јер постоје педагози који се „научно“ развијају по обрасцу – „нисам рекао ништа ново, али сам рекао другачије“. И сâм сам као педагог, који се већ трећу деценију било као практичар и/или теоретичар бави и упознаје са педагогијом, био суочен са схватањима појединаца да је важније то што се баве педагошким питањима која се могу сазнати за један школски час од онога што нуди општа педагогија. У преводу то значи – ако ниси методичар, не можеш узети креду и реализовати практичну активност. И заиста, какви су педагози којима је пракса толико усавршена да им никаква теорија није потребна, као и то, какви су педагози којима је теорија толико узвишена да нема потребе да било шта практично провјеравају и реализују. У свему томе видимо опасност „разводњавања педагогије“ и губљења нити која трајно повезује теорију и праксу. Постоје и „схватања“ да су већи научници и педагози они који на страницима својих радова имају више табела и бројева него текста, они који умјесто једног, два или три инструмента примијене на десетине инструмента, често непедагошких.

Охрабрујуће је то што се педагози у 21. вијеку баве рефелксијом развоја педагошке науке и што више уважавају међусобне критике. Тако Хербарт

Гудјонс (1994) наводи одређене доказе који иду у прилог ка томе да су уочљиве тенденције које иду у корист научног развоја педагогије. Ради се о сљедећим тенденцијама:

- у различитим педагошким научно-теоријским концептима велики значај добија херменеутички начин постављања питања;
- традиционални приступ у емпиријским наукама замјењује се гледањем на човјека, које његовом чину и свијету приписује смисао, значење и разумијевање;
- у педагогији се повећавају квалитативна истраживања;
- развија се интерпретативна парадигма;
- више се приступа конструктивистички – свако конструише своју стварност;
- на нивоу истраживачких метода назире се приближавање различитих концепата;
- емпиријска истраживања све више се базирају на „отвореним“ поступцима;
- у концептима истраживања више се води рачуна о методолошкој утемељености;
- различите теоријске парадигме успостављају се и на нивоу односа педагошке теорије и педагошке праксе;
- различити концепти омогућавају практичарима алтернативна тумачења различитих васпитних ситуација.

Ненад Сузић (2012) апострофира да стратегија промјена у образовању не може без футурологије. За очекивати је да ће се тенденције развоја педагошке науке у будућности више усмјерити на: стратегије и реформу образовања, ка конципирању курикулума и ка футурологији слободног времена. Због тога је крајње вријеме да поставимо питање: *Куда иде развој педагогије?* Одговор на ово питање лежи у трендовима који ће обиљежити научни развој педагогије у 21. вијеку. У даљем развоју педагогије могу се очекивати сљедећи трендови:

- од *педагогије поучавања* ка *педагогији учења*;
- од *педагогије сепаратизма* и *дидактицизма* ка *интегрисаној педагогији*;
- од педагогије *која требује* и *принципологије* ка *изведбеној педагогији* и
- од оријентације на прошлост ка оријентацији на садашњост и будућност (Према: Сузић, 2012: 52).

О начелима и интегрисаним перспективама педагогије развоја промишља Оливера Кнежевић-Флорић, указујући на то да се начела директно односе и „на начине на које би култура (или друштвени дискурс) требало да управља својим системом образовања, с обзиром да је образовање важан вид утемељења начина живота неке културе, а не само припрема за њега“ (Knežević-Florić, 2005: 144). Ради се о сљедећим начелима:

- *Начело перспективе или референтног оквира значења* – тумачење значења увијек је „прихватљиво“ или „неприхватљиво“ само из одређене перспективе;
- *Начело ограничавања или спутавања стварања значења* – еволуцијска природа човјека одређује специфичне начине сазнања, временом се поједина значења мијењају док нека постају универзалне поставке. Педагогија развоја мора помоћу одређених „оруђа“ помјерити људе од урођених предиспозиција и некомпетентности ка отворености за нове и другачије симболичке системе и размишљање (рефлексију) о мишљењу;
- *Начело конструктивизма* – стварност се не стиче, она се конструише;
- *Начело интеракције* – било каква размјена међу људима подразумијева интеракцију;
- *Начело екстернализације* – васпитне садржаје треба преносити посредством понашања и продуката понашања;
- *Начело инструменталисма* – исходи образовања су инструментални за културу и њене институције у цјелини;
- *Начело институционалности* – све већа институционализованост оптерећује образовање, образовне институције треба да дају већи допринос припремању младих за друге институције културе;
- *Начело нормативности* – педагогија треба више да допринесе циљу – млади треба да обликују претпоставку свијета у којем могу замислити мјесто за себе и конструисати свој властити свијет;
- *Начело о идентитету и самопоштовању* – најуниверзалнији аспект људског живота је феномен сопства (Према: Knežević-Florić, 2005: 141-152).

Како би се наведени трендови и начела остварили у блиској будућности потребна је већа ангажованост свих субјеката, институција и друштва у цјелости, јер ће у противном педагогија развоја, перспективе и будућности, постати педагогија стагнације, традиционализма и затворености.

Педагогија мора преузети више иницијативе, јер „у будућности можемо очекивати да се педагогија поново конституише, да на хуманим основама редефинише основне појмове, развије свој предмет, интегрише нове методе и конципира футуролошку оријентацију“ (Сузић, 2012: 53). За почетак је потребно више се усмјерити на смањење уочљивог дисконтинуитета (заостајања) педагошке праксе за педагошком теоријом. Иако се, на извјестан начин, стално дешава „револуционисање“ праксе, садашња динамика и свеобухватност реформи нису довољни.

Жели ли савремени човјек 21. вијека одговорити на изазове које пред њега стављају живот, рад и учење, неопходно је да развије различите компетенције. Ненад Сузић (2012) сматра да су поред: когнитивних, емоционалних, радно-акционих и социјалних компетенција, човјеку будућности потребне и симедонијске

и хуманистичке компетенције. Компетенцијама је потребна морална и естетска димензија. Рojзман и Розин (Royzman and Rozin, 2006, према Сузић, 2012) наводе да се симедонијске компетенције односе на способност човјека да се радује срећи других људи. За способност подржавања других људи, потребне су и хуманистичке компетенције. Оне се односе на способност човјека да на своје окружење и стварност дјелује најузвишенијим људским чином.

Педагогија будућности више мора бити критичка педагогија. О изгледима критичке педагогије у ери глобализације пише Анри Жиру (2013). Он позива на превазилажење подјеле на модерно и постмодерно. „Образовним и другим културним радницима потребан је нови политички и педагошки рјечник са којим ће моћи да опишу околности и питања која се мијењају у свијету у којем капитал користи невјероватну количину најразличитијих ресурса – финансијских, културних, политичких, економских, научних, војних и технолошких – како би спроводио моћне и разнолике облике хегемоније“ (Жиру, 2013: 106). Данашњи тероризам и миграциона криза су производи те капиталистичке хегемоније. Због свега тога је потребно развити такве облике критичке педагогије који ће преузети и објединити прогресивне елементе из прошлости и усмјерити их ка прихватљивој културној политици васпитања. „Културна политика је важна јер она је педагошки домен у коме се обликују идентитети; позиције субјекта постају доступне; друштвено дјеловање се спроводи у дјело; а културне форме истовремено одсликавају и користе моћ путем својих модалитета власништва и јавне педагогије“ (исто: 107). Посебно треба афирмисати педагогију демократизације, јер ни модерност ни демократија нису у потпуности искористили потенцијал свог развоја ни у друштву ни у васпитању. Термином демократизација више се наглашава динамични аспект педагошких процеса. Често у нашем друштву чујемо од појединаца да је завладала демократија, то је само изговор за појачавање илузије о нечему од чега смо истински сувише далеко.

Васпитно-образовни процес у институцијама треба динамизирати, успоставити партнерске односе између свих субјеката, више укључити родитеље у рад васпитно-образовних институција, све процесе у васпитању заснивати на принципима еманципације и инклузивности. Савремена педагошка пракса мора бити слободоносна и за васпитанике и за васпитаче, она мора бити мјесто сусрета, интеракције, комуникације, апела, вредновања, рефлексије. Наставници, интелектуалци који дјелују у јавном простору, морају повећати своју одговорност, јер се само на тај начин може унаприједити педагошка пракса. Таква педагошка пракса постаће ново извориште педагошких истраживања, што ће се више и интензивније очитовати у приближавању теорије пракси и праксе теорији. Сједињавање педагошке теорије и педагошке праксе је нужност. Само на таквим, комплементарним основама, могуће је мијењати и теорију и праксу, а тиме обезбиједити и даљни научни развој педагогије и повећати њене домете у друштву.

Задатак је педагога, прије свих других субјеката, да прошире и значење и дјеловање педагогије. Педагошки процеси, било да се ради само о васпитању,

само о образовању или истовремено и о васпитању и образовању, увијек представљају визију будућности. Савремени човјек користи различите компетенције како би постао визионар будућности. Педагогија више треба да дâ допринос развоју тих компетенција, чиме ће више доприносити и легитимитетима појединих облика друштвеног живота.

Рјешења не треба преписивати из других наука, јер су данас све друштвене и хуманистичке науке, мање или више, „запале“ у одређену кризу. „Критика науке која долази са разних страна може да буде оправдана или не, али да сама наука пролази кроз једну од својих најдубљих криза, о томе нема спора: њене претпоставке су уске, њени појмови слабо одређени, њене хипотезе непотврђене, њени закони непотпуни, њене теорије сумњиве, њене методе ограничене, њен предмет неухватљив, њене норме недостижне, њен задатак неостварив, и њен смисао нејасан“ (Šušnjić, 2005: 194). Када је у питању педагошка наука, педагози би сами морали преиспитати наведене слабости и коначно „провјерити“ педагошку теорију, јер без конзистентне педагошке теорије није могуће развијати савремену васпитно-образовну праксу. Педагогија, као и свака друга „наука о човјеку не би требало да само нуди чињенице и судове о њима, него и да заузме свој вриједносни став: да отвори наду и вјеру да је свака чињеница и суд о ној у битној вези са слободом и срећом човјека“ (исто: 195). Зато сваки педагог, научник, увијек треба да је окренут ка ономе што он сам није. Управо због тога што педагози свјесно виде оно што су други, често губе свијест о себи самима и смислу своје човјечне, друштвене и хумане мисије.

Закључак

У прошлом вијеку појавила се литература са разнородним схватањима. У тој литератури су оштро критиковани васпитање, школа и педагогија. Та схватања се у педагогији називају једним именом – антипедагогија. Аргументација антипедагогије је противрјечна, у основи њених схватања налази се процес саморазвоја људске природе као алтернативе за организовано васпитање и образовање; антипедагози су за радикалне преображаје педагогије, школе и друштва; тежња за алтернативним школама и образовањем више су били визија него збиља. Данас антипедагогију треба схватити као критику слабости педагогије и васпитања али никако као алтернативу или могућу замјену педагошке науке и школе (школског система), нити као изграђену кохерентну *анти-теорију* о васпитању, школи и педагогији.

Слабостима педагогије не треба да се бави антипедагогија и друге науке већ се њима треба бавити педагогија уколико жели да у будућности буде препозната као педагогија развоја, као аутономна и интегрисана наука о васпитању. У овом вијеку је прихваћена потреба о интензивнијем развоју критичке педагогије, која има за задатак да преузме и обједини прогресивне елементе из прош-

лости и усмјерити их ка новој, изворној и оригиналној прихватљивој културној политици васпитања.

Литература

Жиру, А. (2013). *О критичкој педагогији*. Београд: ЕДУКА д.о.о.
Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Pranjić, M. (2012). Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja. *Pedagogijska istraživanja* 9 (1-2), 9 – 24. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
Сузић, Н. (2012). *Футурологија у педагогији и социјалним наукама*. Бања Лука: ЕКТОС.
Trnavac, N. (1987). Pedagogija i antipedagogija. *Pedagogija 1,* (137-145). Beograd: Društvo pedagoga Jugoslavije.
Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja i filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača.
Šušnjić, Đ. (2005). *Metodologija*. Beograd: Čigoja štampa.

Примљено: 5.1.2016.
Одобрено:11.3.2016.

Summary: The author in this paper searches for the sources of anti-pedagogical thinking, interprets the notion of anti-pedagogy and points out to its consequences on the development of pedagogical sciences, all with the aim to perceive possibilities and directions of the development of the pedagogical sciences in the future.
In the second half of the twentieth century there appeared numerous criticisms on account of upbringing, school and pedagogy. Those criticisms surface in the notions such as: anti-school, anti-pedagogy, alternative school, alternative pedagogy – and the insights presented in all these notions are labelled anti-pedagogy.
Pedagogy as an autonomous and integral science has a developmental perspective for the future. Pedagogists should widen the influence and functioning of pedagogy. Therefore, all pedagogical processes should be conceived in the way that they always represent the vision of the future.
Key words: criticism of pedagogy, anti-pedagogy, alternative schools, critical pedagogy, integral pedagogy.

MIRJANA TOMIĆ*
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare-Sirmijum
Sremska Mitrovica

PREGLEDNI RAD
REVIEW ARTICLE
UDK: 159.953./956
304.44Vigotski
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.347-359

UČENJE I SAZNAVANJE IZ UGLA SOCIO-KULTURNE TEORIJE

Rezime: Procesi učenja i saznavanja, kao važan aspekt intelektualnog razvoja pojedinca, često su tumačeni i proučavani u okviru različitih teorija učenja. U ovom radu pomenuta problematika se analizira iz perspektive socio-kulturnog pristupa koji uporište nalazi u teorijskim shvatanjima Lava Vigotskog. Temeljna premisa ove teorije jeste da razvoj kognitivnih sposobnosti u velikoj meri zavisi od socijalnih faktora te se shodno tome procesi saznavanja i učenja ne mogu razumeti nezavisno od društvenih i kulturnih uticaja. Učenje se određuje kao aktivan proces koji je izrazito značajan za razvoj viših mentalnih procesa i funkcija. Originalni doprinos socio-kulturne teorije celokupnoj problematici analizira se kroz: shvatanje odnosa učenja i razvoja; koncept zone narednog razvoja; proces i faze formiranja pojmova; značaj i strukturu spontanih i naučnih pojmova. Shvatanja Vigotskog predstavljaju važnu teorijsku osnovu za izvođenje brojnih praktičnih implikacija sa ciljem razumevanja i unapređivanja procesa učenja i saznavanja.
Ključne reči: socio-kulturna teorija, učenje, saznavanje, zona narednog razvoja, naučni pojmovi, spontani pojmovi.

Umesto uvoda

U savremenoj pedagoškoj, a posebno u didaktičkoj i metodičkoj literaturi proces učenja i saznavanja se posmatra kao veoma važan aspekt kognitivnog razvoja. Različite teorije učenja, kao što su teorija učenja i razvoja Lava Vigotskog (*Lev Vygotsky*), strukturalni pristup Žana Pijažea (*Jean Piaget*), teorija instrumentalnog konceptualizma Džeroma Brunera (*Jerome Bruner*), teorija učenja i razvoja pojmova Herberta Klausmajera (*Herbert Klausmeier*), kao i mnoge druge, pristupajući problematici učenja i saznavanja doprinele su i razvoju pedagoške teorije i prakse. Kao što navode

* vs.mirjana.tomic@gmail.com

Milanović-Nahod i Šaranović-Božanović (2004), polazeći iz pedagoške perspektive, različite razvojne teorije prema kojima je učenje aktivan i konstruktivan proces obezbeđuju prilike za poboljšanje nastavne prakse. Prema kognitivnim teorijama učenja, rezultati učenja se mogu definisati u terminima promena u kognitivnim strukturama, a kognitivni razvoj podrazumeva razvoj složenih mentalnih procesa kao što su mišljenje, rasuđivanje, učenje, rešavanje problema i sl. (Huitt 2003). Autorke Milanović-Nahod i Šaranović-Božanović (2004) smatraju da se u različitim teorijama kao esencijalna komponenta saznavanja mogu izdvojiti upravo formiranje i razvoj pojmova bez obzira koji deo kognicije se akcentuje.

Ukoliko postavimo pitanje zašto baš pojmovi čine komponentu saznavanja, na ovo pitanje se može odgovoriti polazeći sa stanovišta da bez pojmova nema pravilnog razumevanja, a ni kognitivnog razvoja, jer svet koji nas okružuje je sačinjen od različitih pojmova. Osim toga, značaj proučavanja pojmova proizilazi iz njihove vaspitne vrednosti, kao i vrednosti za intelektualni razvoj, tačnije za saznavanje stvarnosti, razvoj intelektualnih snaga, sticanje i strukturiranje znanja, primenu naučenog i sl. (Cvetković 1982; Budić 2011).

Definisanje i shvatanje pojmova, kao i proces njihovog formiranja, veoma često se razmatrao sa aspekta psiholoških i pedagoških nauka. Ovo je samo jedna od činjenica koja govori u prilog tome da je celokupna problematika vezana za formiranje pojmova veoma kompleksna i obimna. Postoje različita određenja i definicije pojmova. Opšte je prihvaćeno i veoma često se polazi od shvatanja da su pojmovi osnova ili bazični gradivni elementi ljudskog znanja, učenja i saznanja (Murphy 2002).

U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* (Franković 1963: 31) *pojam* se određuje kao: „skup bitnih i tipičnih oznaka neke skupine objekata i pojava koji je stvoren misaonim procesom na osnovi uređivanja i analize pojedinačnih objekata i pojava, apstrahovanjem bitnih obilježja od akcesornih i slučajnih i generalizacijom takvih bitnih obilježja na sve pojave i objekte te vrste."

Milanović-Nahod i Šaranović-Božanović (2004) navode da se saznajni razvoj odvija postepeno zbog postojanja određenih stupnjeva, kao i da postoje promene u sposobnostima učenika. Za saznajni razvoj su značajna prethodno stečena znanja, a međusobna povezanost između činjenica, odnosno načini na koje se one povezuju, nazivaju se šemama (Marinković 2008). Sve informacije do kojih dete dođe na različite načine, odnosno sve što dete sazna nastoji da smesti u određene grupe. Prema tome kategorizacija pojava, predmeta, izvlačenje specifičnih svojstava, pridavanje značenja, upoređivanje i sl. su samo neke od aktivnosti koje vode formiranju pojmova i njihovom povezivanju u mrežu pojmova čiji su delovi u hijerarhijskom odnosu (Marinković 2008). Za procese formiranja pojmova i sistema pojmova izuzetno je važna mentalna aktivnost svakog učenika. Oni predstavljaju veoma važnu fazu kada je reč o misaonom razvoju svake ličnosti, jer se pojmovi često označavaju i kao sredstva i kao rezultat mišljenja.

Hujit (Huitt 2003) smatra da je pojam skup pravila koji se koriste da se definišu kategorije po kojima se grupišu slične ideje, događaji ili objekti. Isti autor ističe da sva-

ki pojedinac tumači prirodne fenomene u smislu sopstvenog iskustva i razumevanja, a okruženje u kome se nalazi individua utiče na formiranje pojmova. Smatra se da je njihovo formiranje od suštinskog značaja za život i svakodnevne situacije, ne samo u kompleksnom svetu interakcije sa objektima, već i sa ljudima i sa apstraktnim idejama.

Polazeći od široke lepeze različitih teorijskih pristupa problematici učenja i formiranja pojmova, socio-kulturna teorija se veoma često koristi kao konceptualni teorijski i istraživački okvir, te se u ovome radu polazi upravo od njenih doprinosa. Pristup kognitivnom razvoju sa pozicije socio-kulturne teorije može se naći u radovima Lava Vigotskog.

Budući da je proces učenja u socio-kulturnoj teoriji shvaćen kao aktivan i konstruktivan proces, izuzetno je važno, prema mišljenju Vigotskog, naglasiti značaj konteksta u kome se učenje ostvaruje. Reč je o procesu gde se znanja izgrađuju kroz kontakt novih i starih informacija, ličnog iskustva i školskih znanja, spontanih i naučnih pojmova (Marinković 2008). Prema socio-kulturnoj teoriji, učenje ima veoma važnu ulogu u formiranju viših mentalnih procesa (Pešikan 2010).

Vigotski polazi od shvatanja da „pojam ne predstavlja običnu ukupnost asocijativnih veza koju upija pamćenje, nije automatska duhovna navika, nego složen i pravi čin mišljenja, koji se ne može jednostavno naučiti vežbanjem, nego neizostavno zahteva da se sama misao deteta podigne u svom unutrašnjem razvitku na viši stupanj kako bi pojam mogao nastati u svesti“ (Vigotski 1977: 186). Znanje se stiče aktivnim konstruisanjem, a ne pasivnim putem ili prostim memorisanjem. Takođe, naglašava se kako se značenja i razumevanja konstruišu i razvijaju putem socijalnih susreta i odnosa.

Isticanje važnosti i uloge socijalnog okruženja i interakcije u okviru ove teorije je važno i sa aspekta saznavanja, odnosno formiranja pojmova, jer Vigotski (1977) ovaj proces posmatra kao interaktivnu i dinamičku aktivnost. Radi se zapravo o aktivnom delu intelektualnog razvoja. Teorija nastoji da objasni kako je kulturni i istorijski kontekst povezan sa mentalnim funkcionisanjem i procesima koji se odvijaju na individualnom planu. To znači da se socijalna interakcija i uključivanje i angažovanje u različitim aktivnostima, označenim kao kulturne, imaju izuzetno važnu ulogu u razvoju kognitivnih sposobnosti, kao i procesima učenja i saznavanja.

Socio-kulturna teorija Lava Vigotskog – učenje i razvoj

Lav Vigotski (1896-1934), istaknuti ruski psiholog, svojim shvatanjima je u velikoj meri doprineo ne samo razvoju socio-kulturnih teorijskih okvira, već uopšte i sferi obrazovanja. Socio-kulturna teorija Vigotskog u svojim temeljnim osnovama polazi od shvatanja da je za razvoj viših mentalnih funkcija i proces učenja izuzetno značajan konkretan socijalni i kulturni kontekst (Vygotsky 1978). Drugim rečima, proces saznavanja i učenja ne može se razumeti nezavisno od društvenih i kulturnih sila

koje utiču na pojedince, a socio-kulturne interakcije su od kritične važnosti za učenje. Kulturno okruženje i različite kulturne karakteristike utiču na ostvarenje razvojnih potencijala i kognitivno funkcionisanje učenika, odnosno formiranje viših kognitivnih procesa i funkcija (Sakač, Marić 2015). To znači da kada se govori o razvoju uma kod dece istovremeno se može posmatrati i kao individualno i kao socijalno, te predstavlja ishod dugog procesa razvojnih događaja (Vygotsky 1978). Pažnja, opažanje i uopšte memorijski kapaciteti dece transformišu se zahvaljujući svemu onome što kultura obezbeđuje, kao što je istorija, socijalni konteks, tradicija, jezik i religija (Ozer 2004). Razvoj dece se ne može u potpunosti razumeti kroz isključiva proučavanja pojedinca, već se u tom procesu fokus treba usmeriti i na spoljašnji socijalni kontekst, kao i na interakcije u njemu. Kroz socijalne akcije i interakcije sa vršnjacima i odraslima u organizovanoj sredini stvaraju se mogućnosti za intelektualni razvoj, ali i za razvoj deteta u celini (Sakač et al. 2013).

Problematika učenja i saznavanja, razvoj mišljenja i razvoj dece, kao i njihova međusobna povezanost mogu se posmatrati kao ključni koncepti o kojima je Lav Vigotski često pisao (Vigotski 1977; Vygotsky 1978). Učenje se posmatra kao aktivna konstrukcija znanja kroz interakciju sa svojom okolinom (Milutinović 2011). Adams (Adams 2006) smatra da pojedinci izgrađuju znanja kao proizvod određenih socijalnih interakcija, tumačenja i razumevanja. Polazeći od shvatanja da je učenje proces društvene prirode, Vigotski (1977) smatra da se sve funkcije koje se razvijaju kod deteta javljaju dva puta. Prvi put na socijalnom planu, odnosno u socijalnim odnosima sa sredinom i u interakciji detata sa odraslim ljudima. Drugi put se javljaju interiorizacijom koja se može shvatiti kao oblikovanje misaonih operacija, transformacija u više psihičke procese iz spoljašnjih formi aktivnosti, odnosno praktičnih radnji (Krnjaja, Miškeljin 2006). To znači da se prelazi na individualni plan, odnosno postaje unutrašnje svojstvo deteta.

Razmatrajući proces kognitivnog učenja, Vigotski (1977) polazi od dva pojma odnosno dve zone, a to su: zona aktuelnog razvoja i zona narednog razvoja. Zona aktuelnog razvoja se dešava kada dete određeni zadatak uradi samostalno i ne postoji ništa novo što može da nauči (Daniels 2001). Zona narednog razvoja se može definisati kao „distanca između stvarnog razvojnog nivoa, određenog kao samostalno nezavisno rešavanje problema, i potencijalnog razvojnog nivoa, određenog kao rešavanje problema uz vođenje odrasle osobe“ (Vygotsky 1978: 86). To znači da zona narednog razvoja zahteva prisustvo odrasle osobe ili vršnjaka kako bi obezbedili pomoć i asistenciju detetu koje ne može samostalno da uradi ili završi određeni zadatak (Daniels 2001). Upravo „zona narednog razvoja“ se često označava kao ključni konstrukt socio-kulturne teorije, izuzetan doprinos procesu učenja i oblasti obrazovanja uopšte, jer se prema teoriji Vigotskog, učenje i razvoj mogu objasniti polazeći od njenog određenja kao svojevrsnog jaza između onoga što dete može da uradi samostalno i ono što može uz pomoć druge osobe (Daniels 2001). Vigotski smatra da je najplodonosnije iskustvo tokom razvoja i učenja dece upravo njihova saradnja sa drugom osobom koja ima mnogo više iskustva, a upravo iskusniji partner pruža pomoć na putu intelektualnog razvoja. To znači da deca rade bolje i da mogu da urade mnogo više ukoliko se aktivnosti koje

obavljaju odvijaju uz pomoć i saradnju partnera koji je kompetentniji, a to može biti odrasla osoba ili vršnjaci.

Polazeći od koncepta *zone narednog razvoja* ključne karakteristike za proces učenja prema Pešikan (2010) su interaktivnost koja se ogleda u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih, zatim aktivna uloga oba partnera i razvojna asimetrija između deteta i odraslog koji je spoljašnja podrška mentalnim aktivnostima dece. Saradnja sa kompetentnijim partnerom (odrasli ili vršnjaci) podstiče razvoj tako što se kroz ovakvu interakciju uvodi novina u mišljenju koja kasnije prelazi na individualni plan i postaje deo repertoara sposobnosti deteta (Vigotski 1977).

Prema mišljenju Vigotskog, kako navodi Baucal (2003) neće svaka socijalna interacija biti u zoni narednog razvoja, odnosno neće svaka dovesti do formiranja novih kognitivnih sposobnosti. Da bi socijalna interakcija i saradnja vodile ka zoni narednog razvoja i formiranju novih kognitivnih sposobnosti potrebno je da se zadovolje sledeći uslovi:

a) dete treba aktivno da učestvuje u procesu interakcije sa odraslom osobom,
b) treba da se formira zajednička aktivnost (tok aktivnosti i struktura zavise od oba partnera),
c) zadatak koji se rešava kroz zajedničku aktivnost treba da bude u „zoni narednog razvoja“,
d) odrasla osoba treba da omogući detetu da postepeno preuzima kontrolu nad strategijom koju su zajednički formirali (Baucal 2003: 520).

Polazeći od prethodno navedenog, Vigotski je isticao ne samo značaj, već i specifičnost učenja, te je veoma poznata njegova teza da učenje ili nastava „vuče“ razvoj za sobom. „Učenje je samo onda dobro kada prethodi razvitku. Tada se ono budi i izaziva ceo niz funkcija koje sazrevaju i nalaze se u zoni narednog razvitka“ (Vigotski 1977: 259). Prema shvatanju Vigotskog zahtevi koji se postavljaju tokom učenja moraju se nalaziti u „zoni narednog razvoja“, odnosno, moraju biti takvi da traže i očekuju izvesni misaoni napor, jer u suprotnom neće biti napredovanja u razvoju mišljenja. Upravo iz toga razloga za kognitivni razvoj dece je veoma važno sve ono što može da se uradi uz podršku i malo pomoći druge osobe.

Proces formiranja pojmova – saznanja

Tokom svoje karijere Lav Vigotski je bio veoma zainteresovan za formiranje pojmova kod dece, kao i njihov odnos sa kognitivnim razvojem uopšte. Socio-kulturna teorija Vigotskog nastoji da objasni znanje i proces formiranja pojmova koristeći termine kao što su vođenje, saradnja, podrška od strane odraslih i društva u celini, shodno vlastitim društvenim vrednostima. Vigotski (1977) je eksperimentalnim putem identifikovao tri faze u procesu formiranja pojmova, a to su: 1) faza sinkreta ili sinkretičkog mišljenja; 2) faza kompleksa ili mišljenje u kompleksima i 3) faza formiranja

pojmova. Prethodno navedene faze se označavaju i kao stupnjevi razvoja pojmova kroz koje se analizira kognitivni razvoj.

Kao prva faza razvoja pojmova navode se *sinkreti.* „U njoj dolazi do izražaja sklonost deteta da, pri grupisanju figura, nedostatak uočenih objektivnih veza zameni preobiljem subjektivnih veza koje shvata kao veze među stvarima. Dete u ogledu povezuje figure po njihovoj prostornoj blizini ili nekom drugom slučajnom utisku" (Brković 2011: 88). Vigotski smatra da je faza sinkreta karakteristična za predškolski uzrast jer se dete oslanja na vlastitu percepciju, tako da pri grupisanju predmeta dete zapravo polazi od nekih spoljašnjih nevažnih svojstava. Pod nevažnim svojstvom može da se podrazumeva nešto što možda nije najvažnije svojstvo ili obeležje datog predmeta. Sinkretičko mišljenje je ujedno i rana faza u formiranju pojmova.

Sledeća faza, je faza *kompleksa*, čija je funkcija prema mišljenju Vigotskog (1977), uspostavljanje veza i odnosa. Za razliku od prethodne faze, gde je svrstavanje u grupe vršeno prema subjektivnim vezama, u fazi kompleksa se predmeti grupišu polazeći od stvarnih objektivnih veza. Veze od kojih se polazi su različite od onih koje postoje kod pojmova, odnosno kod treće faze, jer nisu logičke i apstraktne već su konkretne. Svakako, ova faza je veoma značajna za razvoj mišljenja i razvoj pravih pojmova. Postoji nekoliko različitih etapa ili tipova razvoja kompleksa kroz koje deca moraju proći pre nego što budu u mogućnosti da koriste „prave" pojmove.

Prema mišljenju Vigotskog, kompleksi mogu da se jave u nekoliko različitih oblika koji predstavljaju različite pristupe:

- *asocijativni kompleks:* temelji se na asocijativnoj vezi sa bilo kakvim svojstvom koje dete vidi ili zapaža na određenom predmetu (Brković 2011). Drugačije rečeno, jedan objekat može da se posmatra kao jezgro, dok se drugi objekti sa njim povezuju različitim asocijativnim linijama, kao npr. prema sličnosti;
- *kolekcija ili zbirka:* polazi se od prikupljanja „kolekcija" objekta odnosno nastaje uzajamnim dopunjavanjem (Brković 2011). Može biti slična prethodnom kompleksu. Deca se susreću sa grupisanjem predmeta koji su predstavljeni kao kolekcije npr. pribor za jelo;
- *lančani kompleks:* predmeti se spajaju koristeći pojedine karike, odnosno svaki objekat je povezan sa sledećim prema nekim detaljima ili obeležjima, a onda se naredni objekat povezuje prema nekom drugom obeležju;
- *difuzni kompleks:* predmeti se spajaju polazeći od neodređenih veza i to stvara mogućnost neograničenog proširivanja (Brković 2011). Objekti sada mogu da se povezuju polazeći od empirijskih veza, ali koje su proširene u domenima u kojima dete nema praktičnog iskustva;
- *pseudo-pojmovi:* označavaju se kao najrazvijeniji i najčešći vid mišljenja u kompleksima. Iako po spoljašnjim osobinama podseća na pojam, prema procesima koji se odvijaju i dalje se radi o kompleksivnom mišljenju. Reč je o grupisanju predmeta koje je slično kao i pojmovno grupisanje, ali se do tog istog rezultata dolazi različitim putem, jer u ovoj fazi i dalje ostaje konkretna misaona forma povezana sa opažanjem.

Pravi pojmovi se prema Vigotskom (1977) javljaju početkom adolescentnog perioda. „On se formira kada se niz apstrahovanih svojstava ponovo sintetizuje, i kada tako dobijena apstraktna sinteza postane osnovni vid mišljenja“ (Brković 2011: 88). Od prethodne faze, odnosno kompleksivnog mišljenja se razlikuju prema karakteristikama kao što su: grupisanje zasnovano na apstraktnim obeležjima, hijerarhijski odnos između pojmova, na relaciji opšte-pojedinačno postoji logičnost i sl. U periodu adolescencije se formiraju pravi pojmovi, a pojmovi koji se javljaju kod dece pre ovog perioda se prema psihološkim svojstvima mnogo razlikuju. Vigotski (1977) opisuje razvoj pojmova kroz prethodno navedene faze, te ih kao takve posmatra kao konstantne i nužne koje omogućavaju nove razvojne strukture.

Vigotski u svom delu *Mišljenje i govor* pristupa objašnjenju procesa formiranja pojmova na način koji se može označiti kao interaktivan. Na pitanje koji su razlozi ovakvog određenja, može se odgovoriti polazeći od opisa samog procesa kao susreta i odnosa između dečjih spontanih pojmova i naučnih pojmova. Upravo su to dve grupe pojmova, između kojih Vigotski (1977) pravi razliku, polazeći od nekih suštinskih svojstava. Praveći razliku između ovih pojmova, Ivić i dr. (1997) smatraju da se radi o dva različita modela mišljenja. Spontani i naučni pojmovi se u velikoj meri razlikuju u pogledu strukture i funkcionisanja.

Spontani pojmovi nastaju kroz direktan kontakt sa okruženjem i označavaju životno iskustvo (Wellings 2003). To podrazumeva da je za sticanje spontanih pojmova značajno iskustvo sa konkretnim predmetima i pojavama, te kao takvi predstavljaju nešto lično, karakteristično za svakog pojedinca. Ovi pojmovi se nalaze van sistema i formiraju se kao rezultat direktne interakcije sa svetom (Brooks 2009). To znači da spontani pojmovi nisu predstavljeni deci na način koji podrazumeva sistematičnost i povezivanje sa drugim srodnim i sličnim pojmovima, odnosno misli se na one pojmove koje deca stiču van konteksta eksplicitnih instrukcija. Proces njihovog formiranja nije usmeravan od strane neke druge osobe.

Već je navedeno da su za formiranje spontanih pojmova značajne svakodnevne životne situacije, različite aktivnosti i iskustva dece, te je to ujedno i razlog njihovog čestog označavanja kao empirijskih pojmova. Ova vrsta pojmova se razvija u pravcu odozdo naviše, odnosno u pravcu od praktičnog iskustva ka apstraktnim formama (Brković 2011). Razvoj spontanih pojmova se može posmatrati kao induktivan proces, odnosno polazi se od konkretnog predmeta prema pojmu.

Na osnovu svega navedenog, kao važne karakteristike spontanih pojmova mogu se izvesti: nisu upoznati na sistematičan način; ne stiču se u kontekstu eksplicitnih instrukcija; nisu povezani sa drugim srodnim pojmovima što govori o odsustvu sistema; potiču iz svakodnevnog života te postoji empirijska povezanost između objekata; „spontani pojam deteta razvija se odozdo naviše, od elementarnih i nižih svojstava ka višim“ (Vigotski 1977: 271), odnosno od iskustva deteta ka apstrakcijama; obezbeđuju osnovu za razvoj naučnih pojmova (Brooks 2009).

Razvojem spontanih pojmova, na način na koji su opisani, Vigotski (1977) smatra da se obezbeđuju temelji za učenje i sticanje naučnih pojmova. Prema Vigotskom

(1977; 1978) prelazak od spontanih ka naučnim pojmovima je izuzetno važan u procesu formiranja viših mentalnih funkcija. Analizirajući genezu pojmova upravo kroz ove dve vrste, spontane i naučne, Vigotski (1977) ističe da je za razvoj i formiranje naučnih pojmova kod dece važna sopstvena ukupna misaona aktivnost, a ne učenje napamet i prosto pamćenje. Za razliku od prve vrste pojmova, naučni pojmovi se mogu posmatrati kao deduktivan proces, odnosno proces koji je suprotan od razvoja spontanih pojmova i gde se polazi od pojma ka predmetu (Wellings 2003). Za njihov razvoj su važni odnosi sa drugim pojmovima, kojima se objašnjavaju i sa kojima se primenjuju u nizu različitih logičkih operacija. Naučni pojmovi su hijerarhijski predstavljeni, tako da je njihovo usvajanje zapravo moguće u dva pravca, vertikalnom (ide se ka opštim pojmovima) i horizontalnom (ide se ka pojmovima koji su na istom nivou opštosti).

Za razvoj naučnih pojmova, kao i apstraktno i logičko mišljenje, izuzetno su važni institucijalni uslovi. Njihov značaj se ogleda u eksplicitnom uvođenju pojmova u školskim uslovima vodeći računa pri tome o važnim aspektima određene oblasti znanja, ali i predstavljanju polazeći od međusobno povezanih ideja. Upravo u naučnim pojmovima, Vigotski vidi veliki značaj kada je reč o intelektualnom razvoju dece. U vezi sa tim, zadatak škole i nastavnika bi bio da uputi dete u sistem naučnih znanja (Vigotski 1977). Povezujući shvatanja Vigotskog o naučnim pojmovima, Ivić i dr. (1997) ističu kako je za razvoj sistema naučnih pojmova kod dece i strukturiranost znanja uopšte izuzetno važno organizovati prave intelektualne i misaone aktivnosti koje ne podrazumevaju prosto pamćenje. Kao važne karakteristike naučnih pojmova mogu se istaći: predstavljeni su kao sistem međusobno povezanih ideja; uvode se kroz nastavni proces u školskom okruženju; predmeti ili objekti su grupisani u kategorije; „naučni pojmovi se razvijaju odozgo naniže, od složenijih i viših svojstava ka elementarnijim i nižim“ (Vigotski 1977: 271), odnosno od pojma ka objektu tako da je njihov put suprotan u odnosu na spontane pojmove; pokrivaju najosnovnije aspekte znanja i proširuju značenje svakodnevnog znanja, povećavaju apstrakciju (Brooks 2009).

Razmatrajući određenje i značaj pojmova, spontanih i naučnih, te naglašavajući njihove istaknute karakteristike, Vigotski priznaje njihovu međuzavisnost. Kao što Karpov i Bransford (Karpov, Bransford 1995) navode u svom članku, Vigotski je obratio pažnju na učenje kad je reč o deci predškolskog uzrasta i učenje koje se ostvaruje u školi. Razvoj pojmova na predškolskom uzrastu je rezultat generalizacije njihovog konkretnog iskustva, te ih zbog toga Vigotski naziva spontanim pojmovima, i oni su uglavnom nesistematični i empirijski (Karpov, Bransford 1995). Takođe, autori (Isto 1995) dalje navode da upravo zbog konkretnosti iskustva i usmerenosti na svakodnevne životne aktivnosti, spontani pojmovi predstavljaju osnovu za razvoj viših tipova učenja, odnosno učenje koje će biti karakteristično u školskom periodu. Sa druge strane, naučni pojmovi pripremaju strukturne formacije neophodne za jačanje spontanih pojmova (Vigotski 1977). Ove dve vrste pojmova mogu da se povežu kroz zonu narednog razvoja. Polazeći od takvog shvatanja, spontani pojmovi pokazuju nivo aktuelnog razvoja deteta, dok se naučni pojmovi povezuju sa zonom narednog razvoja. Naučni pojmovi se oslanjaju na stepen zrelosti spontanih pojmova te ih podižu na viši

nivo, odnosno u zonu njihovog narednog razvoja, kako bi se obezbedilo razumevanje pojmova jer „poimanje dolazi kroz kapiju naučnih pojmova“ (Vigotski 1977: 222). Kako navodi Krnjajić (2002) promene koje se dešavaju na kognitivnom planu podrazumevaju kretanje kroz zonu narednog razvoja, a dete se razvija polazeći od onoga što već razume. U vezi sa tim, u nastavnom procesu izuzetno je važno je da se obezbeđuje zajednička aktivnost i interakcija između nastavnika i učenika polazeći od različitih sadržaja koji omogućavaju povezivanje spontanih i naučnih pojmova.

Celokupna analiza Vigotskog (1977) kada je reč o spontanim i naučnim pojmovima obezbeđuje osnovu za razumevanje i dalje istraživanje kako deca uče pre nego što krenu u školu i kako je takvo znanje povezano sa razvojem pojmova i učenjem u školskim uslovima. Vigotski je smatrao da se učenje koje se dešava na predškolskom uzrastu razlikuje od učenja koje se javlja kasnije u periodu formalnog školovanja, upravo zahvaljujući naučnim pojmovima. Međutim, kao neke od karakteristika koje važe i za spontane i za naučne pojmove, mogu se izdvojiti:

- otpornost na sugestije,
- imaju korene i povezani su sa mišljenjem dece,
- pojavljuju se u više manje sličnim formama kod dece istog uzrasta,
- imaju dug životni vek u dečjem umu i postepno nestaju, za razliku od sugerisanih pojmova koji nestaju momentalno,
- otkrivaju se u prvom tačnom dečjem odgovoru (Vygotsky prema Wellings 2002: 6).

Zbog svih navedenih karakteristika, ove dve vrste pojmova se prema mišljenju Vigotskog (1977) nalaze u međusobnoj vezi tako što se dopunjavaju i pozitivno utiču jedni na druge, čime se olakšavaju procesi učenja i saznavanja.

Zaključak

Savremeni uslovi, koji doprinose razvoju novih i konstantnom proširivanju obima postojećih znanja, zahtevaju svakodnevno učenje i saznavanje koje polazi od aktivne misaone delatnosti svakog pojedinca. Kada se govori o učenju i obrazovanju, različiti predstavnici savremenijih teorijskih pristupa, među kojima je i Vigotski, doprineli su prevazilaženju shvatanja koja su bila usmerena na mehaničko učenje i prihvatanju one vrste učenja i saznavanja koja polazi od vlastite misaone aktivnosti, interakcije i važnosti iskustva. Vigotski (1978) ističe da učenje nije samo individualan proces, već proces u čijem razvoju socijalno okruženje ima značajnu ulogu. Autor je mišljenja da su biološki faktori potreban preduslov za pojavljivanje elementarnih procesa, ali da su socio-kulturni faktori neophodni kako bi se osnovni prirodni procesi razvijali. Vilijams i Burden (Williams, Burden 1997) ističu da teorija ne samo da naglašava značaj metakognicije, već i potrebu da se obrazovanje usmeri na aktivno učenje, razvoj veština i strategija za dalji nastavak učenja, te sticanje smislenog iskustva kroz proces učenja

koje je relevantno za život svakog pojedinca, kao i za rast i razvoj svake osobe kao celovite ličnosti.

Uprkos činjenici da akademski nalazi Vigotskog datiraju iz perioda koji se nalazi više od pola veka iza nas, uticaj obrazovnih istraživanja i zaključaka ovog istaknutog teoretičara mogu se pronaći danas u obrazovnoj praksi širom sveta. Uvidom u različita istraživanja može se reći da je socio-kulturna teorija Vigotskog sve uticajnija jer je od strane velikog broja autora sa zapada prepoznata kao važna i efikasna u delokrugu učenja (Šaranović-Božanović, Milanović-Nahod 2002).

Polazeći od brojnih originalnih doprinosa Vigotskog kada je u pitanju obrazovna teorija i praksa, u ovom radu je fokus stavljen na procese učenja i saznavanja, koji su razmatrani kroz određenje samog procesa učenja, odnos učenja i razvoja (zonu narednog razvoja) i formiranje pojmova sa posebnim akcentom na odnos između spontanih i naučnih pojmova. Imajući u vidu uzrast dece, te specifičnost i prirodu različitih predmeta i sadržaja, proces formiranja pojmova nije jednostavan, te je zbog toga izrazito važno poznavanje, razumevanje, kao i primena osnovnih teorijskih koncepata i doprinosa, a uticajni pristup kao što je socio-kulturna teorija predstavlja vrednu polaznu orijentaciju.

Posebnu vrednost socio-kulturna teorija obezbeđuje kroz određenje pojmova i razumevanje procesa učenja pre i posle polaska u školu, kao i brojne praktične implikacije, kako na generalnom nivou, tako i u školskim uslovima, sa akcentom na formiranje naučnih pojmova. Iako između spontanih i naučnih pojmova postoje razlike u strukturi i funkcionisanju, ipak između njih postoji međuzavisnost koja može biti unapređena vodeći računa o okruženju i organizaciji nastavnog procesa. Da bi se obezbedile situacije u kojima učenje podstiče razvoj izuzetno je važno da instrukcije koje dete dobija budu pravilno organizovane. Osim toga, zahtevi koji se postavljaju trebalo bi da budu postavljeni u „zoni narednog razvoja“, to znači da bi prvo trebalo definisati potrebe i mogućnosti učenika, zatim utvrditi šta je do sada postignuto na planu učenja i razvoja, a šta je potrebno da se savlada u narednom periodu. Podsticanje misaonog napora i aktivnosti učenika tokom učenja je ključno za razvoj kognicije, jer dete ne prima pasivno gotove pojmove, već aktivno učestvuje u njihovom formiranju. Upravo iz toga razloga zona narednog razvoja čini značajanu temeljnu osnovu za instrukcije, ne samo u uslovima formalnog školovanja, već i u drugim aspektima obrazovanja, naglašavajući pedagoške potencijale, kao i neophodne kompetencije nastavnika i drugih praktičara za rad u nastavnom kontekstu.

Ono što može da se zaključiti na osnovu socio-kulturne teorije, a vezano je za učenje i organizaciju nastavnog procesa jeste da formalno školovanje treba da olakša usvajanje sistema naučnih pojmova. Osim toga, treba da postoji i da se obezbedi integracija razvoja naučnih i spontanih pojmova deteta (Pešikan 2010). Drugim rečima, dečje svakodnevno iskustvo i znanje treba da se uvažaju bez obzira na to koliko se razlikuju od naučnih pojmova, jer odnos spontanih i naučnih pojmova se može označiti kao dijalektički (Isto 2010). Prvo se kreće od uvažavanja, tumačenja i obrazloženja spontanih pojmova, zatim se suočavaju i povezuju sa naučnim, da bi se nakon toga

usvojeni sistem naučnih veza mogao povezati sa svakodnevicom sa ciljem jačanja transfera znanja i na druge situacije, kako u školi tako i van škole (Antić 2007; Pešikan 2010). Za podsticanje transfera znanja i misaonih sposobnosti, kao i razvoja dece uopšte, izuzetno je važna atmosfera interakcije, kao i aktivna komunikacija između nastavnika i učenika, ali i između učenika. Shvatanja Vigotskog se mogu preporučiti kao osnova za reorganizaciju i restrukturiranje procesa učenja i podučavanja u kontekstu nastave sa ciljem ostvarivanja i podsticanja kognitivnog razvoja dece. Polazeći od navedenih ključnih koncepata socio-kulturne teorije, kao i relevantnosti njenih doprinosa, izuzetno je važno njeno razumevanje u kontekstu učenja i saznavanja, upravo za praktične situacije koje zahtevaju aktivnu misaonu konstrukciju znanja i formiranja pojmova.

Literatura

Adams, Paul. „Exploring social constructivism: theories and practicalities.“ *Education* 34(3) (2006): 243-257.

Antić, Slobodanka. „Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju.“ *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* vol. 39, broj 1 (2007): 48-68.

Baucal, Aleksandar. „Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?.“ *Psihologija* Vol. 36(4) (2003): 517-542.

Brković, Aleksa. *Razvojna psihologija*. Čačak: Svetlost, Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2011.

Brooks, Margaret. „What Vygotsky can teach us about young children drawing.“ *International Art in Early Childhood Research Journal* Volume 1, Number 1 (2009): <http://artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2009_Research_Journal_1_Article_1.pdf> 25.4.2015.

Budić, Spomenka. *Strukturiranje znanja u nastavi*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2011.

Cvetković, Živorad. *Usvajanje pojmova u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1982.

Daniels, Harry. *Vygotsky and Pedagogy.* New York: Routledge Falmer, 2001.

Franković, Dragutin. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 1963.

Huitt, William. The information processing approach to cognition. *Educational Psychology Interactive.* Valdosta, GA: Valdosta State University (2003): <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html> 17.7.2015.

Ivić, Ivan, Pešikan, Ana, Janković Slobodan i Svetlana Kijevčanin. *Aktivno učenje-primena metoda aktivnog učenja/nastave u školi.* Beograd: Institut za psihologiju, 1997.

Karpov, Yuriy i John Bransford. „L.S.Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning.“ *Educational Psychologist* Vol. 30, (2) (1995): 61-67.

Krnjaja, Živka i Lidija Miškeljin. *Od učenja ka podučavanju.* Beograd: AM Graphic, 2006.

Krnjajić Stevan. *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača, 2002.

Marinković Snežana. „Aktivnost učenika u kombinovanom odeljenju.“ *Nastava i vaspitanje* broj 1 (2008):16-30.

Milanović-Nahod, Slobodanka i Nadežda Šaranović-Božanović. „Razvoj saznajnih sposobnosti kao cilj obrazovanja.“ *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* broj 36 (2004): 66-84.

Milutinović Jovana. „Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja.“ *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* Godina 43, broj 2 (2011): 177-194.

Murphy, Gregory, L. *The big book of concepts.* Cambridge: The MIT Press, 2002.

Ozer, Ozgur. „Constructivism in Piaget and Vygotsky.“ *The Fountain Magazine* (2004): <http://www.fountainmagazine.com/Issue/detail/CONSTRUCTIVISM-in-Piaget-and-Vygotsky> 28.9.2014.

Pešikan, Ana. „Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije.“ *Psihološka istraživanja* Volumen 13, broj 2 (2010):157-184.

Sakač, Marija D. i Mia R. Marić. „Sposobnosti i osobine učenika kao determinante školskog postignuća.“ *Norma* 20(1) (2015): 73-83.

Sakač, Marija D., Marić, Mia R. i Jelena Pantić. „Vaspitač u kontekstu delovanja na socio-emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta.“ *Zbornik radova učiteljskog fakulteta, Užice* broj 15 (2013): 305-312.

Šaranović-Božanović, Nadežda i Slobodanka Milanović-Nahod. „Znanje i nastavni program.“ *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* broj 34 (2002): 65-78.

Vigotski, Lav. *Mišljenje i govor.* Beograd: Nolit, 1977.

Vygotsky, Lev, S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wellings Paula. „The interaction of spontaneous and scientific concepts in the development of higher mental processes.“ *School learning & Life learning* (2003): <http://ldt.stanford.edu/~paulaw/STANFORD/370x_paula_wellings_final_paper.pdf> 9.10.2015.

Williams, Marion i Robert Burden. *Psychology for language teachers, a social constructivist approach.* UK: Cambridge University Press, 1997.

Primljeno:14.1.2016.
Odobreno:27.4.2016.

Summary: The processes of learning and cognition, as an important aspect of intellectual development of individuals, are often interpreted and studied in the framework of different theories of learning. Processes mentioned in this paper are analyzed from the perspective of socio-cultural

approach based on the Vygotskian theoretical conceptions. The basic premise of this theory is that the development of cognitive abilities greatly depends on the social factors and therefore the processes of cognition and learning can not be understood independently from the social and cultural forces that affect the individuals. Learning is determined as an active process, which is extremely important for the development of higher mental processes and functions. The original contribution of Vygotsky's socio-cultural theory is analyzed through the following elements: the relation between learning and development; the concept of zone of proximal development; the process and phases of concept formation; the importance and structure of the spontaneous and scientific concepts. Vygotsky's theoretical perspectives represent an important basis for many practical implications and they are key to understanding and improving the process of learning and cognition.
Key words: socio-cultural theory, learning, cognition, zone of proximal development, scientific concepts, spontaneous concepts.

KRISTINA KRSTIĆ[1]
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
Šabac

STRUČNI RAD
ARTICLE
UDK: 316.356.2
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.361-373

RAZLIČITI PRISTUPI U PROUČAVANJU PORODICE

Rezime: Porodica kao bio-socijalna jedinica oduvek je bila predmet brojnih naučnih istraživanja. Pluralizam shvatanja, pristupa i modela u proučavanju porodice doveo je do njenog kompleksnijeg razumevanja. U radu se teorijski razmatraju tri relevantna pristupa u proučavanju porodice – sistemski pristup, razvojni okvir porodičnog životnog ciklusa i ekološki pristup razvoju porodice. Sistemskim pristupom naglašava se značaj sagledavanja porodice kao sistema, koji se kreće u prostoru i vremenu. Takođe, proučavanje porodice kao sistema podrazumeva sagledavanje njene razvojne dinamike, odnosno razvojnih etapa kroz koje ona prolazi, a koje se mogu objediniti nazivom životni ciklus porodice. Razvoj i promene koje nosi svaka od faza, utiču na funkcionalnost porodice, a imajući u vidu postavke Bronfenbrenerove ekološke teorije, mogućnosti pružanja podrške porodičnom sistemu moguće je potražiti u ostalim ekosistemima.
Ključne reči: porodica, sistemski pristup, porodični životni ciklus, ekološki pristup.

Uvod

Porodica predstavlja "instituciju koja je stara koliko i sam ljudski rod; ona je paradoksalna i nedokučiva pojava. Dobija mnoge oblike. Svugde je ista, a ipak nigde nije ista. Vekovima je ista, ali ipak nikad nije ista" (Ekerman, 1966, prema Jovanović, 2000:112). Misli istaknutnog psihijatra i psihoanalitičara Natana Ekermana [Nathan Ackerman] ukazuju na to da se radi o složenom društvenom fenomenu čije je pojmovno određenje ili sveobuhvatno definisanje oduvek predstavljalo izazov. U pedagoškoj enciklopediji nalazimo da je porodica "društvena grupa istorijski promenljivog oblika u čijim okvirima se odvija proces reprodukcije koji podrazumeva rođenje, odrastanje, umiranje ljudskih individua, s jedne strane, i proces njihove društveno- kulturne repro-

1 kkrstic84@yahoo.com

dukcije, s druge strane, koji se odvija kroz proces socijalizacije i zaštite psihosocijalne stabilnosti i integriteta odraslih pojedinaca" (Pedagoška enciklopedija 2, 1989:219). U tom smislu, navode se tri univerzalne karakteristike porodice: "to je zajednica polova i dece koja iz te veze nastaju; to je primarna zajednica u kojoj se razvija ličnost deteta i to je takva zajednica koja obezbeđuje psiho-socijalnu povezanost članova" (Grandić, 2007:23). Takođe, u relevantnoj literaturi se ističe da je porodica „drevna i univerzalna ljudska (biološka, društvena, ekonomska i psihološka) zajednica koju čine, pre svega, odrasli reproduktivno sposobni partneri (otac i majka) i njihovo potomstvo, ali i dalji srodnici koji žive zajedno sa njima" (Trebješanin, 2001:352). Na osnovu datih definicija, može se izvesti zaključak o njenom neprocenjivom značaju za razvoj pojedinca, ali i društva u celini. U težnji za sagledavanjem zakonitosti i složenosti fenomena porodice, mnoge društveno-humanističke nauke kao što su sociologija, psihologija i pedagogija, postaju glavni izvor u razumevanju porodice. Sociologija je okrenuta izučavanju porodice kao društvene pojave, a na toj osnovi javljaju se različiti sociološki pristupi koji nastoje da odgovore na pitanje o poreklu savremenih oblika porodice, liniji razvitka istorijskih tipova, kao i o zajedničkim elementima različitih oblika porodičnog života. S druge strane, sagledavanje porodice kao socijalne mikro grupe, odnosa i interakcija u njoj, afektivne klime i njene refleksije na decu, predstavlja polje proučavanja porodice iz ugla psiholoških pristupa. Pedagogija, koristeći korpus teorijskih saznanja različitih socioloških i psiholoških pristupa teži proučavanju zakonitosti i karakteristike vaspitanja u porodici, odnose među činiocima porodičnog vaspitanja, mogućnosti vaspitanja u porodici, oblike i sredstva porodičnog vaspitnog delovanja i slično. Međutim, promene u strukturi, veličini, dinamici i funkcionisanju porodice, uslovile su potrebu za sintezom različitih teorijskih pristupa koji će doprineti drugačijem teorijskom koncipiranju porodice (Zuković, 2012). U nastavku teksta biće objašnjena tri relevantna pristupa u proučavanju porodice – sistemski pristup koji teži sagledavanju porodične strukture i porodičnih odnosa; razvojni okvir porodičnog životnog ciklusa koji je okrenut posmatranju razvojne dinamike porodice, odnosno promenama, rastu i razvoju porodičnog sistema, i na kraju, ekološki pristup razvoju porodice koji se bavi razmatranjem povezanosti porodice sa socijalnim kontekstom.

Proučavanje porodice kroz sistemski pristup

Danas je deseta godišnjica braka Džeka [Jack]i Džejn [Jan]. U proteklih deset godina, Džek je supruzi uvek kupovao buket žutih ruža. Kad joj je dao ruže ove godine, Džejn je napravila grimasu. Zahvalila se i stavila ruže po strani, nastavljajući da čita novine. Džek je bio razočaran zato što nije drugačije reagovala na poklon. Kad ju je pitao šta nije u redu, odgovorila je da je alergična na ruže. Džek je rekao da se dobro seća da ih je volela čak i pre venčanja. Odgovorila mu je da je oduvek alregična na ruže, ali ih je primala sa oduševljenjem zbog toga što je se setio. Džek je tvrdio da i dalje misli na nju, na šta je Džejn uzvratila da se nakon deset godina braka nadala

da će je malo bolje upoznati. Rekla je da mu je slala signale o tome da ne samo da ne voli ruže, već i da bi trebalo da bude malo dosetljiviji. Umesto toga, poruke koje je ona primala su joj govorile da je njihov brak utonuo u nepromišljenu rutinu. Nakon svega kako kaže Džejn bogatstvo života je u raznovrsnosti (White & Klein, 2008: 151).

Dati primer ilustruje postavke sistemskog pristupa, odnosno pruža opšte principe o sistemu komunikacije. Najpre, Džek je iz Džejninog ponašanja pre stupanja u brak zaključio da ona voli ruže. Jedini način da posumnja u ispravnost svog zaključka, bilo bi da je primio nove informacije, odnosno da je uočio da je njegova supruga razočarana. Međutim, s druge strane, supruga smatra da su suprugova shvatanja površna jer nije bio dovoljno osetljiv na njene suptilne signale sreće koji su se odnosili više na činjenicu da misli na nju, ali ne i na samo cveće. Uopšteno gledano, vidimo da supružnici čine sistem u kojem se informacije jedne osobe prenose u vidu ponašanja drugoj osobi. Dakle, ova interaktivna spirala opisuje sistem bračnih aktivnosti, a sastoji se od ponašanja među supružnicima i njihove percepcije, kao i primanja informacija koja se prenose tim ponašanjem (Ibid, 2008). U tom smislu, Milić (2001) porodicu posmatra kao sistem koji se kreće u vremenu i prostoru, zavisan s jedne strane od delovanja individualnog i grupnog ponašanja, a s druge strane od podsticaja i promena u svom unutrašnjem i spoljašnjem okruženju. Saznanja o ovakvom pristupu o poimanju porodice, koja su vremenom rasla, dovela su do potrebe za koncipiranjem jednog opšteg okvira koji bi omogućio sintezu postojećeg znanja i na taj način stvorio osnovu za njegovu univerzalnu primenljivost (Zuković, 2012).

Period između šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka odlikuje veća zainteresovanost naučnika za sistemski pristup. Ovaj pristup baziran je na nasleđu i uticajima fundamentalnih naučnih disciplina, kao što su opšta teorija sistema, kibernetika i evoluciona antropologija. Biolog Ludvig fon Bertalanfi [Ludwig von Bertalanffy] i antropolog Gregori Bejtson [Gregory Bateson], zaslužni su za njegovo "smeštanje" u okvire društvenih nauka, kao i naučnih disciplina koje se bave pitanjima porodičnog života i funkcionisanja. Sistemski pristup kao nova paradigma, u prvi plan stavlja dinamički model sveta, zatim porodični i socijalni kontekst nasuprot individulnom, kao i cirkulrano poimanje uzročnosti nasuprot linearnom (Polovina, 2011). Upravo uvođenjem sistemskog pristupa u društvene nauke postavljeni su novi temelji u sagledavanju porodice.

Autori (Wagner Jakab, 2008; Zuković, 2012; Simić i sar., 2013) koji se bave ovom tematikom, odnosno posmatraju porodicu kroz prizmu sistemskog pristupa, saglasni su da porodica ne predstavlja jednostavan sklop pojedinaca, već je ona živi sistem čiji su delovi u stalnoj interakciji. Sistem je "skup uzajamno delujućih, uzajamno povezanih i uzajamno zavisnih komponenata koje čine kompleksnu i jedinstvenu celinu" (Pavlović, Breneselović, 2012:67). Porodica kao sistem poseduje subsisteme: individualni, partnerski koji je sačinjen od dvoje odraslih ljudi suprotnog pola koji žele da formiraju porodicu, zatim roditeljski koji nastaje rođenjem prvog deteta, i konačno sibling subsistem koji formiraju deca. Svaki pojedinac deo je različitih subsistema u kojima ima različite stepene uticaja, ali i u kojima istovremeno uči veštine, npr. dete-

tovo ponašanje varira u zavisnosti od uloge koju uživa, u odnosu sa ocem, ponašaće se kao sin ili ćerka, dok će detetov odnos i uticaji biti drugačiji kada su u pitanju mlađi brat ili sestra (Grandić, 2007).

Porodični sistemi, deluju unutar sebe samih, ali i na okolinu koja se stalno menja, nastojeći da na taj način nađu delimično stanje homeostaze. Zbog toga se porodica posmatra kao samokontrolna, a ključni elementi neophodni za funkcionisanje porodice jesu mehanizmi za prilagođavanje na promene i očuvanje stabilnosti (Zuković, 2012). Dragišić Labaš (2014) u svom radu, polazeći od shvatanja Stajnglasa [Steinglassi] i saradnika, opisuje razvoj porodičnog sistema kroz pojmove – morfostaza i morfogeneza. Morfostaza odnosi se na zajedništvo između članova porodice, npr. zajedničko provođenje slobodnog vremena, zajedničke aktivnosti u kući, podela uloga, dogovor, zajednički budžet, kao i međusobna podrška i razumevanje, dok je morfogeneza sila autonomije (individualizacije) i podrazumeva različita interesovanja, aktivnosti, potrebe, prijatelje, hobi svakog člana porodice pojedinačno. Funkcionalnu porodicu karakteriše atmosfera poverenja, tolerisanja razlika, empatije, brige, kompromisa između članova. Stoga je značajno posedovati sposobnost rešavanja problema koja se ogleda u identifikovanju problema, razgovoru sa određenim osobama o problemu, razmatranju skupa mogućih rešenja, izboru jednog rešenja, sprovođenju odluke, praćenju i oceni efikasnosti odabranog rešenja (Dragišić Labaš, 2014). Istovremeno, javlja se neophodnost postojanja granica koje definišu porodicu kao sistem. Kada je reč o živom sistemu, kakve su osobe ili njihove porodice, granice mogu biti fizičke, psihičke ili socijalne. S obzirom na jasnoću mogu biti: jasne, rigidne, nejasne, dok u pogledu otvorenosti mogu biti: otvorene (propusne), poluotvorene (polupropusne) i zatvorene (nepropusne) (Janković, 2004). Svi sistemi imaju unutrašnja pravila transformacije, koja predstavljaju odnos između dva elementa sistema, a doprinose regulisanju ravnoteže među članovima porodice. Muž i žena predstavljaju oba elementa bračnog sistema, a pravilo transformacije bila bi usluga za uslugu, odnosno tako da kad god je muž neprijatan prema ženi i ona je neprijatna prema njemu. Transformacija unosa u sistem iz okruženja u iznose iz sistema, predstavlja jednu od glavnih funkcija pravila transformacije. To se može opisati sledećim primerom – u slučaju da se porodična kuća zapali i uključi se požarni sistem kasno u toku noći, ta informacija se transformiše putem porodice u ishod u vidu ponašanja. Bezbednost članova porodice zavisiće od uspostavljenih pravila. Mogućnost spašavanja ogledala bi se u pravilu da svaki član porodice kada čuje alarm izađe iz kuće prema "planu u slučaju požara". Nasuprot tome, članovi porodice nalazili bi se u znatnoj opasnosti da neki od njih hoće da ugase alarm, a drugi da stave jastuk preko glave (White, Klein, 2008). Dakle, dinamika porodičnog sistema javlja se kao rezultat interakcije, usaglašavanja, stalnog uspostavljanja ravnoteže unutar sistema (Janković, 2004), što se može bitno odraziti kako na pojedinca, tako i na sistem u celini.

Na osnovu iznetih teorijskih postavki, moguće je izvesti nekoliko ključnih karakteristika koje se tiču porodičnog funkcionisanja iz ugla sistemskog pristupa "delovi porodice nalaze se u stalnom međuodnosu; jedan deo porodice ne može se razumeti izo-

lovano od drugog dela; porodično funkcionisanje je više od zbira pojedinačnih funkcionisanja; porodična struktura i organizacija su značajni u određivanju ponašanja pojedinih članova; porodica kao sistem deluje kroz transakcione obrasce" (Zuković, 2012:28).

Razvojni okvir porodičnog životnog ciklusa

Tim[Tim] i Rebeka [Rebecca]očekuju prvo dete. Upravo su prisustvovali prvom času predporođajnog kursa, vraćajući se sa časa pričaju o tome šta su naučili. U jednom trenutku, instruktor je razdvojio prema polu buduće mame i tate i tražio da napišu tri stvari koje su im prve pale na pamet kada su čuli da će postati roditelji. Tim se obraća Rebeki: „Znaš, bio sam iznenađen da je svaki od muškarca pomislio da nabavi životno osiguranje ili da se osigura još više." On nastavlja: „Neki od njih jedva da se briju, a neki sigurno imaju pedesetak godina. A ipak su svi rekli životno osiguranje." Rebeka odgovara: Izgleda da je i dalje prilično važan deo roditeljstva očinstvo u kojem je on taj koji zbrinjava porodicu. Tim se složio sa Rebekinim razmišljanjem, ali je dodao da je bio zapanjen da toliko muškaraca različitih godina, rase i nacionalnosti imaju slične ideje o značaju očinstva (White & Klein, 2008:121).

Iz navedenog primera proizilazi shvatanje da je Tim otkrio važan element porodičnog razvoja i životnog ciklusa koji naučnici označavaju „prelazom na roditeljstvo". Naučnici su dugo vremena mislili da su varijable kao što je npr. „vađenje životnog osiguranja", uslovljene starosnim dobom ljudi. Ono što su Tim i teoretičari koji se bave porodičnim razvojem i porodičnim životnim ciklusom primetili je da godine ljudi nisu bitne, već mesto osobe u svom porodičnom razvoju. Maloj deci potrebna je pažnja roditelja jer su nesamostalna. U slučaju da jedan od supružnika ostane bez prihoda to bi predstavljalo težak teret za većinu porodice. U zavisnosti od faze u kojoj se porodica nalazi, uticaj ovog gubitka je svakako drugačiji. Za porodice sa odojčadima taj gubitak može značiti oslanjanje na vrtić i smanjenje pažnje preostalog roditelja. Za porodice sa adolescentima, taj gubitak bi se ogledao u mogućem ograničenju tinejdžera u rekreaciji, ali i istovremeno u traženju posla posle škole kako bi pomogao porodici. Dakle, porodična faza je ono što je važno, a ne starost članova porodice. Porodična grupa, slično biološkom organizmu prolazi kroz analogne procese rođenja, rasta, održavanja, skupljanja (starenja) i konačno smrti (Ibid, 2008). Ovako opisano delovanje porodice moguće je obuhvatiti konstruktom životni ciklus porodice.

Većina današnjih teoretičara koja se bavi proučavanjem porodice, saglasna je da je ideja životnog rasta i razvoja porodice kao grupe stvorena na bazi više različitih teorijskih i empirijskih izvora. Upravo je američki sociolog Ruben Hil [Reuben Hill], koji se smatra rodonačelnikom razvojnog pristupa u proučavanju porodice, nastojao da izvrši jednu vrstu teorijske sinteze svi navedenih pravaca. Pokušaj da se u pristupu razvoju porodice povežu tolike orijentacije, pravci i discipline uslovljen je složenoću grupne dinamike porodice. Sve to je dovelo do saznanja da razvojna dinamika porodice podrazumeva različite vrste promena: strukturalne, interakcione, adaptacijske,

maturacijsko-socijalizacijske i normativne promene (Milić, 2001). Stoga se porodica sagledava kao "specifičan sistem koji se kreće kroz vreme" (Mitić, 1992, prema Zuković, 2012:107). Tako posmatran porodični sistem, moguće je objasniti u dve dimenzije. Prva, odnosno vertikalna dimenzija obuhvata porodičnu istoriju, obrasce odnosa i funkcionisanja koji se prenose putem generacija, dok horizonatalni tok prikazuje pomeranje porodice kroz vreme i njeno suočavanje sa promenama i tranzicijama porodičnog životnog ciklusa (Carter & McGoldrick, 2005).

Naime, porodica i njeni članovi, susreću se se različitim ulogama i razvojnim zadacima koji se smenjuju u zavisnosti od faze u kojoj se porodica našla. Najčešće navođena klasifikacija koja je doprinela boljem sagledavanju porodičnog razvoja je klasifikacija Duvala [Duvall]. Duval navodi osam razvojnih faza porodičnog životnog ciklusa koje obuhvataju osam razvojnih zadataka – praktičnih, relacionih i emocionalnih, a kao kriterijum navodi uzrast najstarijeg deteta, pristizanje i odlaske porodičnih članova (DeFrain et al., 2012; Zuković, 2012).

Tabela 1. Klasifikacija razvojnih faza porodičnog životnog ciklusa Duvala (DeFrain et al., 2012; Zuković, 2012)

Faze porodičnog životnog ciklusa	*Pozicija u porodici*	*Razvojni zadaci porodice*
Faza 1. Bračno partnerstvo	Žena Muž	- period od venčanja do začeća, odnosno rođenja prvog deteta - period uspostavljanja granica prema roditeljskim porodicama, ali i proces prilagođavanja i organizacije unutar nove porodice
Faza 2. Porodica sa malim detetom	Žena/Majka Muž/Otac Odojče	- prelazak na roditeljstvo - period do predškolskog uzrasta deteta - preuzimanje odgovornosti - kritična tačka, ali i krucijalna prekretnica u životu porodice
Faza 3. Porodica sa predškolskim detetom	Žena/Majka Muž/Otac Ćerka/Sestra Sin/Brat	- period od detetove treće godine do polaska u školu - prilagođavanje potrebama dece predškolskog uzrasta - mogući nedostatak privatnosti roditelja kao bračnih partnera
Faza 4. Porodica sa školskim detetom	Žena/Majka Muž/Otac Ćerka/Sestra Sin/Brat	- period od polaska deteta u školu do njegovog ulaska u pubertet - uklapanje u zajednicu - ohrabrujuća detetova obrazovna postignuća - potencijalna krizna tačka ukoliko nema jasno postavljenih granica prema spoljnim sistemima
Faza 5. Porodica sa adolescentom	Žena/Majka Muž/Otac Ćerka/Sestra Sin/Brat	- period puberteta i period dok dete ne napusti roditeljsku kuću - reoragnizacija porodičnog sistema - balansiranje slobode sa odgovornošću - dolaze do izražaja porodične snage, ali i eventualni propusti u vaspitanju dece i funkcionisanju porodice u ranijim fazama

Faza 6. Odlazak dece od roditelja	Žena/Majka/ Baba Muž/Otac/Deda	- pokretanje mladih u odraslo doba - veliki broj izlazaka i ulazaka u porodicu - borba roditelja sa promenom sopstvenog statusa i pripremom za nove uloge, uloge bake i deke
Faza 7. Postroditeljska porodica	Žena/Majka/ Baba Muž/Otac/Deda	- sindrom „praznog gnezda“ - osećanje praznine i usamljenosti zbog odlaska dece, ali i gubitka partnera - javljanje nove uloge baka i deka, što dovodi do preuređivanja granica i načina ponašanja
Faza 8. Ostarela porodica	Udovica/Udovac Žena/Majka/ Baba Muž/Otac/Deda	- posebna reorganizacija porodičnog sistema - suočavanje sa smrću i samačkim životom - završetak karijere, pojava bolesti, smanjenje interesovanja, smanjeni socijalni kontakti

Najveće promene u porodici dešavaju se na prelazu iz jedne faze u drugu. Stoga se kao ključni elementi životnog ciklusa porodice navode razvoj i promene. Raskorak između želja i mogućnosti, potreba i odnosa članova porodice koji se nađu na prelazu iz jedne faze porodičnog životnog ciklusa u drugu prouzrokuje pojavu stresa. Bos [Boss] (1988, 2002, 2006) definiše porodični stres kao napetost ili pritisak, odnosno poremećaj stabilnog stanja porodice (prema Price, Price & McKenry, 2009). Krajem četrdesetih godina prošlog veka u okviru svojih radova, Hil je razvio ABC-X model porodičnog stresa u želji da identifikuje faktore i objedini postojeća saznanja o reagovanju porodice na stres. Sva tri elementa modela – A (stresni događaj), B (porodični resursi, odnosno izvori za savladavanje krize) i C (definisanje događaja od strane porodice) su u interakciji i uzrokuju četvrti X element koji prestavlja krizu. Makjubin [McCubbin] i Peterson [Patterson], početkom osamdesetih godina, postojeći model proširili su u Dupli ABC-X stavljajući naglasak na varijable koje slede posle krize (Dollahite, 1991; Zuković, 2012). Rođenje deteta, odnosno prelaz na roditeljstvo, može dovesti do problema u porodičnoj organizaciji, a javlja se kao posledica sukoba partnerskog i roditeljskog subsistema. Rezultati brojnih istraživanja (Belski, Rovin 1990, prema White & Klein 2008; Lemme, 1995, Kalicki et al., 1988; Fenney et al., 2001, prema Reić Ercegovac i Penezić, 2012) ukazuju da mnoge porodice pretrpe krize u bračnoj ulozi, posmatrajući tranziciju u roditeljstvo kao nešto trajno, čime se narušava subjektivna dobrobit bračnih partnera, a povećava njihova anksioznost. Neki od faktora za koje je utvrđeno da doprinose uspešnoj tranziciji jeste tradicionalna podela bračnih uloga, ravnopravnost, raspodele poslova, kao i visoko zadovoljstvo porodičnim životom (Ward, 2004, prema Reić Ercegovac i Penezić, 2012). Takođe, period polaska deteta u vrtić i period adaptacije mogu biti razvojni stresori za roditelje i porodicu. Autori Koplan, Bovker i Kuper [Coplan, Bowker & Cooper] (2003) u svom istraživanju nalaze da su “efekti svakodnevnih stresora sa kojima se suočavaju roditelji značajno povezani sa problemima ponašanja i socijalnim prilagođavanjem dece na vrtić. Oni zaključuju da detetovo ponašanje utiče na povećanje stresa kod roditelja i obrnuto, veći stres kod roditelja utiče na detetovo socijalno prilagođavanje, na osnovu

čega preporučuju da se u svaku intervenciju koja je usmerena na promenu ponašanja deteta i podršku u prilagođavanju na vrtić, uključi cela porodica" (prema Damjanović, Mihić i Jestrović, 2014:453). Detetov polazak u školu, kao jedan od perioda tranzicije, bitno utiče na menjanje odnosa, ali i na emocije među članovima. Novonastale promene moguće je sagledati kroz novi odnos roditelj-dete vezan za školsko postignuće i ponašanje, novu dimenziju nagrađivanja i kažnjavanja, međusobni odnos roditelja koji može biti kooperativan ili pak pun nerazumevanja (Polovina, 2009).

Svaka faza porodičnog životnog ciklusa može biti potencijalna krizna tačka, pa se pred porodicu postavljaju zahtevi u vidu stalne promene i prilagođavanja. Zato prilikom sagledavanja nivoa funkcionalnosti porodičnog sistema, od velikog je značaja imati u vidu fazu životnog ciklusa porodice, prepoznati razvojne potrebe članova, ali i uspostaviti strukturu odnosa (Zuković, 2012).

Ekološki pristup razvoju porodice

*"Mama, zašto nas tata vodi u školu i vraća iz škole, kad po sve naše drugare dolazi mama?" Katrinina majka odgovara da je tata izgubio posao i da je njoj lakše da pronađe isti (*White, Klein, 2008: 241).

Kroz majčin odgovor reflektuje se složeno objašnjenje ovog primera. Tradicionalno, muškarci su se zapošljavali u primarnim i sekundarnim proizvođačkim sektorima. U Severnoj Americi, težnja za smanjenjem troškova na globalnom ekonomskom tržištu dovela je do pojednostavljenja automatizacije tradicionalnih muških sektora. Katrinin tata, po zanimanju građevinski inženjer, jedna je od žrtvi ove izmene. Istovremeno, Katrinina mama, koja je takođe obrazovana i koja je prethodno radila u banci, lako je dobila posao u rastućem uslužnom sektoru privrede. Ova porodica se prilagođava ekonomskim i društvenim promenama koje stvaraju izmene u porodičnim ulogama i odgovornostima (Ibid, 2008). Ovakvo viđenje relacije porodice i društvenog sistema može se bolje razumeti ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da "sistemsko razumevanje porodice pored sagledavanja unutarporodičnih odnosa podrazumeva i sagledavanje dinamike odnosa porodičnog sistema i njegovog okruženja" (Zuković, 2012:143). Pojedinac i dalje ima centralnu ulogu kao i u sistemskom pristupu porodici, međutim njegov razvoj se posmatra kao proizvod dešavanja u porodičnom sistemu kojem pripada, ali i odnosima koje porodični sistem gradi sa ostalim okruženjima. Naime, težnja da se akcenat stavi na okolinu dovela je do razvoja tzv. ekološkog pristupa u proučavanju porodice, čije je temelje postavila Bronfenbrenerova [Bronfenbrenner] ekološka teorija koja time predstavlja pogodan okvir za razumevanje načina funkcionisanja članova porodice u različitim okruženjima koji povratno utiču na porodične procese (Ibid, 2012). Bronfenbrener u okviru ekološke teorije razvoja objašnjava značaj ekoloških prelaza, odnosno kretanje pojedinaca između i unutar sistema, kao i njegove uloge unutar različitih ekoloških promena (Dockett & Perry, 2007). Četiri ekosistema koja posredno ili neposredno utiču na razvoj pojedinca su:

* **Mikrosistem** je predstavlja neposredno okruženje individue sačinjeno od aktivnosti, uloga i interpersonalnih odnosa, a s kojima ona stupa u interakciju licem u lice – porodica, predškolske i školske ustanove, vršnjačke grupe, crkva, susedstvo (Bronfenbrener, 1997, Zuković, 2012). Neki autori (Šain, Jovanov-Timarac, Popović-Trbušković i Stojanović-Ružičić, 2010) ističu da mikrosistem varira od sredine do sredine (npr. ne postoji u svakom selu vrtić izdvojen kao vaspitno-obrazovna ustanova) ili od jedne do druge istorijske epohe (npr. mesto i uloga crkve u vaspitanju dece menjala se kroz vreme) i da je važnost pojedinih komponenti mikrosistema različita (npr. porodica kao primarna grupa je najvažnija za dečji razvoj).

* **Mezosistem** predstavlja sistem mikrosistema, tačnije uspostavljanje i građenje odnosa između različitih okruženja koji neposredno utiču na dete. Taj odnos vidljiv je na relaciji porodica – predškolska ustanova, porodica – škola, predškolska ustanova – škola, itd. Odnosi između različitih komponenti mezosistema mogu biti usaglašeni ili u konfliktu (Šain i sar., 2010).

* **Egzosistem** je širi kontekst od mikrosistema i mezosistema. Obuvata različite organizacije koje deluju na lokalnom nivou (socijalno, političko, religijsko okruženje), a koje predstavljaju širi socio-ekonomski kontekst u kome pojedinac ne učestvuje direktno, ali njihov uticaj može dovesti do promena u konkretnom neposrednom okruženju individue i na taj način posredno se odraziti na njegov socijalni razvoj (Zuković, 2012).

* **Makrosistem** može se posmatrati kao spoljašnji sloj u okruženju deteta koji se sastoji se od kulturnih vrednosti, običaja i zakona (Paquette & Ryan, 2001). Čine ga kulturni, politički, ekonomski, socijalni i pravni sistem, pa kao takav sadrži različite sisteme verovanja, resursa, stilova života, obrazaca društvene razmene, i sl. (Zuković, 2012).

S obzirom da se ekološka teorija razvoja odnosi na ljudski razvoj koji je razultat protoka vremena, kasnije je u teoriju dodat i peti sistem – **hronosistem.** On podrazumeva uticaj promena i stalnosti na razvoj osobe u okolini kroz neki duži vremenski period (Wagner Jakab, 2008).

Razvoj porodice u svetlu ekološkog pristupa moguće je sagledati u obliku koncentričnih krugova u čijem središtu je porodični mikrosistem sa svojim unutrašnjim procesima i resursima, ali i uticajima i interakcijom šireg društvenog sistema i drugih ekosistema (Zuković, 2012). Dete kako se razvija, pored odnosa sa majkom, ono ulazi u interakcije sa onima koji o njemu brinu – predškolska ustanova, vršnjaci i školski sistem (White & Klein, 2008), pa svakodnevnica koja se odvija u tim mikrosistemima postaje deo porodičnog života, ali i način funkcionisanja porodice i dešavanja u porodičnoj sredini bitno se odražavaju na detetovo prilagođavanje i funkcionisanje u nekim od sistema (Polovina, 2009). Preplitanje ovih sistema, dvosmerni uticaji i razmena iskustva i informacija kroz odnos prema detetu, dovodi do formiranja novog sistema, tzv. mezosistema. Mezosistem, npr. uključuje odnose roditelja sa vaspitačima i učiteljima njihove dece. Brojnim istraživačkim nalazima i procenama (Epstein & Jansorn, 2004; Redding *et al.,* 2004; Guskey *et al*., 2006; Waden & Westat, 2006, prema Po-

lovina, 2008) utvrđena je korelacija između različitih oblika roditeljskog povezivanja sa školom/nastavnicima (kroz roditeljske sastanke, vođenje individualnih razgovora, volontiranje u školi) i školskog postignuća, urednog pohađanja škole i razvijenosti obrazovnih aspiracija učenika, čime se naglašava značaj usaglašenosti nekih elemenata mezosistema, u ovom slučaju porodice i škole. Na sličan način mogu se analizirati i odnosi predškolske ustanove i porodice. U tom pogledu, možemo prepoznati različitost perspektiva i očekivanja vaspitača i roditelja. Npr. vaspitači i roditelji mogu imati različita očekivanja o prelazu u školu. Istovremeno drugi faktori, kao što su količina i priroda podrške porodici za detetov polazak u školu, nastavnikova očekivanja o deci, porodici i roditeljskom uključivanju imaju značajan uticaj na iskustva u tranziciji i načine na koje se ona tumači (Dockett & Perry, 2001). Stoga se može zaključiti da što je veća međusobna povezanost ovih podsistema, to će detetov razvoj imati jasniju i dosledniju podršku. Sve ove interakcije mogu predstavljati značajne „ekološke tranzicije" za dete u razvoju tako što se javljaju nove uloge (segmenti) i interakcije s bliskim i sve više udaljenim okruženjem (White & Klein, 2008). Na razvoj deteta dalje posredno utiču elementi egzosistema. Iako dete nije aktivni učesnik u nekim od sistema, svakako da će dešavanja na radnom mestu roditelja, razred koji pohađa starije dete, mreža prijatelja njegovih roditelja, aktivnosti lokalne školske uprave potencijalno posredno uticati na njega (Bronfenbrener, 1997). I na kraju, stabilniji od ostalih ekoloških sistema, ali pod uticajem društvenih promena, makrosistem sadrži dominantna verovanja i ideologiju koji na različite načine vrše uticaj na interakcije i ponašanje u okviru užih razvojnih okruženja (Zuković, 2012), primera radi u slučaju kulturološki prihvaćenog stanovišta da je podizanje dece isključivo briga roditelja, verovatno da će na makronivou biti smanjena podrška u vidu sredstava za pomoć roditeljima, što može dovesti do smanjene sposobnosti roditelja za obavljanje svoje uloge u okviru mikrosistema (Paquette & Ryan, 2001).

Dakle, akcenat se stavlja na snage i potencijale, ne samo unutar porodičnog sistema, već i van njega odnosno kroz povezanost porodice sa drugim sistemima u užoj i široj zajednici. Time se doprinosi ne samo jačanju kontinuiteta i kvaliteta uslova podizanja i vaspitanja dece, već i razvijanju kapaciteta same porodice, a time i njene uloge u transformaciji ustanova i zajednice, što povratno utiče na jačanje porodičnog okruženja za razvoj deteta (Pavlović Breneselović, 2012).

Zaključak

Revolucionarni zaokret u teorijskom i praktičnom pristupu porodici, načinjen je uvođenjem sistemskog pristupa u proučavanju pojava, a time i sagledavanjem porodice kao jednog živog sistema (Grandić, 2007). Porodica kao sistem, prolazi kroz svoje razvojne faze, pri čemu svaka od njih nosi nove i drugačije izazove. Stoga je, prilikom sagledavanja funkcionalnosti porodičnog sistema, pored međusobne interakcije članova, značajno imati u vidu fazu životnog ciklusa u kojoj se porodica nalazi.

S obzirom na različitost potreba porodice i njenih članova u svakoj od razvojnih faza dolazi do promena u porodičnom sistemu. Da li će to za porodicu značiti rast i razvoj u pozitivnom smeru, zavisiće od porodičnih snaga. U tom smislu, neophodno je razvijanje kako individualnih, tako i porodičnih mehanizama kojima bi se uspostavila nova struktura odnosa i uloga. Istovremeno je važna otvorenost porodičnog sistema prema drugim mikrosredinama jer imajući u vidu polazišta Bronfenbrenerove ekološke teorije, svaki od sistema neposredno ili posredno utiče na funkcionalnost porodice. Upravo bi vaspitno-obrazovne institucije, kao "eko-niše" u kojima deca provode dosta vremena, mogle biti važan resurs i osnovni sistem podrške u osnaživanju porodice.

Iznete teorijske postavke navedenih pristupa od velikog su značaja za razumevanje porodičnog sistema, ali je potrebno ukazati na neke od nedostataka prilikom oslanjanja na iste. Dugopostojeća kritika koncepta životnog ciklusa porodice ogleda se u nemogućnosti priključivanja velikog broja porodičnih oblika, odnosno polazna osnova u dosadašnjoj klasifikaciji razvojnih stadijuma porodice jeste nuklearni oblik porodice, čime se isključuju ostali životni tokovi, kao što su vanbračna zajednica, razvodi, ponovno sklapanje braka, brak bez dece i slično (Zuković, 2012). Jedna od kritika koja se javlja u vezi sa ekološkim pristupom odnosi se na rast kao jedan od osnovnih pojmova koji nastaje međusobnim izmenama sa okruženjem, pri čemu do kraja nije utvrđeno na koji način on opada i kako dolazi do opadanja. Takođe, kod nekih teoretičara prisutan je pesimističan stav oko budućnosti sistemske teorije u proučavanju porodice jer veruju da koncepti i modeli sistemske teorije ne odgovaraju društvenim fenomenima. S druge strane, imamo teoretičare sa otvorenijim gledištem. Optimizam ili pesimizam oko sistemske teorije u velikoj meri može zavisiti od toga kako naučnici vide epistemologiju konstruktivizma (White & Klein, 2008). No, međutim, sva tri teorijska pristupa doprinose sagledavanju porodice iz različitih uglova i mogu biti korisna osnova za kreiranje raznovrsnih programa u čijem je fokusu osnaživanje porodice. U prilog tome, značajno je navesti kao primere dobre prakse – programe koji se između ostalog, temelje i na sistemskom i ekološkom pristupu. Reč je o programima Porodica na prvom mestu (Families First), Integrativni tretman porodice i drugih sistema (Integrative family and systems treatment), Multisistematski tretman (Multisystmatic treatment) i Tretman usmeren na porodicu (Family centered treatment), koji se primenjuju u radu s porodicama u porodičnom okruženju, a u njihovom fokusu nalaze se deca i mladi s visokorizičnim ponašanjem. Centrali deo tih programa zauzimaju aktivnosti koje se odnose na rešavanje krizne situacije, procenjivanje porodičnih snaga i potreba, istraživanje i poboljšavanje odnosa u porodici i odnosa porodice s drugim sistemima u lokalnoj zajednici, učenje porodice veštinama potrebnim za održavanje integriteta, učenje roditelja veštinama roditeljstva i uticanja na dete/mladu osobu da promeni ponašanje (Maurović, 2010). Generalno posmatrano, sva tri pristupa poseduju specifičnosti, pa samim tim pružaju mogućnost otvaranja nekih novih pitanja na polju funkcionisanja porodice kao sistema, a dalja istraživanja koja budu rađena mogu pružiti inovacije u smeru podrške rastu i razvoju porodice.

Literatura

Bronfenbrener, Juri. *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1997.

Damjanović, Dajana, Mihić Ivana i Jovana Jestrović. "*Roditeljski stres pri adaptaciji dece na vrtić: izvori stresa i njegov intenzitet."* Zbornik instituta za pedagoška istraživanja (2014): Vol. 46, br. 2, str. 451-472.

DeFrain, John, et al. *Getting Connected, Staying Connected: Families Across the Lifespan: The Normal, To-Be-Expected, Satisfactions and Challenges Couples and Families Experience.* iUniverse, 2012. http://extensionpublications.unl.edu/assets/pdf/g2124.pdf 05.08.2015.

Dockett, Sue and Bob Perry. "*Starting School: Effective Transitions*." Early Childhood Research & Practice (2001): Vol. 3, br. 2, str. 8-31.

Dockett, Sue and Bob Perry. *Transitions to School: Perceptions, expectations, experiences*. Australia: UNSW Press, 2007.

Dollahite, David. "*Family Resource Management and Family Stress Theories: Toward a Conceptual Integration*." Lifestyles: Family and Economic Issues (1991): Vol. 12, br. 4, str. 361-377.

Dragišić Labaš, Slađana. "*Rođenje deteta i kriza partnerstva: prikaz slučaja i partnerska terapija*." Sociologija, (2014): Vol. 56, br. 4: 474-494.

Carter, Betty and Monika McGoldrick. *The Expanded Family Life Cycle: Individual, Family, and Social Perspectives.* Allyn & Bacon, 2015. http://sw2.haifa.ac.il/images/stories/Field_studies/family_1.pdf 14.08.2015.

Grandić, Radovan. *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2007.

Janković, Josip. *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Etcetera d.o.o, 2004.

Jovanović, Branko. *Porodično vaspitanje – izabrani tekstovi*. Jagodina: Učiteljski fakultet, 2000.

Maurović, Ivana. "*Intervencije u obiteljskom okruženju: Mogućnost prevencije izdvajanja djece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji*." Ljetopis socijalnog rada, (2010): Vol. 17, br. 3, str. 413-434.

Milić, Anđelka. *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa, 2001.

Pavlović Breneselović, Dragana. *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Beograd: Filozofski fakultet, 2012.

Paquette, Dede and John Ryan. "*Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory"*, 2001. http://dropoutprevention.org/wpcontent/uploads/2015/07/paquetteryanwebquest_20091110.pdf 16.09.2015

Pedagoška enciklopedija 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.

Polovina, Nada. "*Doprinosi građenju partnerstva sa roditeljima."* Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, (2008): Vol. 40, br. 1, str. 152-171.

Polovina, Nada. "*Priprema roditelja za detetov polazak u školu*." Nastava i vaspitanje, (2009): Vol. 58, br. 1, str. 91-103.

Polovina, Nada. *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2011.

Price, Sharon, Price, Christine and Patrick McKenry. *Families&Change: Coping with stressful events and transitions*. London: SAGE Publications, Inc, 2009. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/30979_Chapter1.pdf 14.08.2015.

Reić Ercegovac, Ina i Zvjezdan Penezić. *"Subjektivna dobrobit bračnih partnera prilikom tranzicije u roditeljstvo.",* Društvena istraživanja (2012): Vol. 21, br. 2, str. 341-361.

Simić, Ivana, Stojiljković, Snežana i Jelisaveta Todorović. "*Doživljaj porodičnih odnosa, empatija i novčani prihodi porodice*." Teme, (2013): Vol. 37, br. 2, str. 719-734.

Trebješanin, Žarko. *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture, 2001.

Wagner Jakab, Ana. *"Obitelj – sustav dinamičnih odnosa u interakciji."* Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, (2008): Vol. 44, br. 2, str. 119-128.

White, James and David Klein. *Family theories*. London: Sage Publications, Inc, 2008.

Zuković, Slađana. *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja.* Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine, 2012.

Šain, Mara, Jovanov-Timarac, Slava, Popović-Trbušković, Ružica i Aleksandra Stojanović-Ružičić. *Krugovi prijateljstva: aktivnosti za decu od tri do osam godina*. Beograd: Kreativni centar, 2010.

Primljeno: 14.3.2016.
Odobreno:29.3.2016.

Summary: Family as a bio-social unit has always been the subject of numerous scientific researches. Pluralism of understanding, approaches and models in the study of family led to its complex understanding. The paper theoretically discusses three relevant approaches in the study of family – systematic approach to the development framework of family life cycle and ecological approach to the development of the family. Systematic approach stresses the importance of family consideration as a system, which moves in space and time. Also, study of family as a system considers its development stages trough which family passes, and which can be covered as a family life cycle. Development and changes that each of the stages carries affects the family functionality, and having in mind the postulate of ecological theory of Bronfenbrenner it is possible to find the support for the family system in other ecosystems.
Key words: family, systematic approach, family life cycle, ecological approach.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

ИВАНА ВРАНИЋ[1]
Београдска пословна школа
Висока школа струковних студија
Београд

СТРУЧНИ РАД
ARTICLE
UDK: 305:371.625.2
373.3
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.375-389

АНАЛИЗА РОДНЕ ОСЕТЉИВОСТИ ЈЕЗИКА У УЏБЕНИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ

Сажетак: Основна тема овог рада је анализа родне осетљивости језика у уџбеницима за основну школу у Србији, с циљем да се утврди да ли језик уџбеничке литературе одражава родну равноправност и да ли на тај начин утиче на стварање родне стереотипе међу ученицима и ученицама. Сем приказа теоријских ставова о родно осетљивом језику и стереотипима у досадашњим лингвистичким студијама, ово истраживање је захтевало и анализу садржаја уџбеника за основну школу (Математика за II разред, Читанке за V и VI разреде и Физика за VI разред) с циљем да се на конкретним примерима испита да ли постоји родна равноправност у уџбеничкој литератури за основну школу. Квалитативном социолингвистичком методом истраживање уџбеника за основну школу у Србији показало је да се у њима не поштују принципи родне равноправности, што се пре свега огледа кроз примену родно осетљивог језика, али и стереотипни приказ мушких и женских фигура, њихових друштвених улога. С тим у вези, на крају рада дате су могуће сугестије за интегрисање родно осетљивог језика у образовање.
Кључне речи: родно осетљив језик, родна равноправност у друштву, уџбеници, стереотипи, језик у образовању.

1. Увод

Неколико деценија уназад сматра се да су се жене еманциповале, да су се изборилe за своја права и да је улога жене у јавној сфери готово изједначена са улогом мушкарца. Анализом дискурса, како у јавној тако и у приватној сфери, може се испитати да ли је положај мушкараца и жена у друштву заиста истоветан.

1 ivanavranic11@gmail.com

Према *Појмовнику родне терминологије* сачињеном према стандардима Европске уније (2007) дефинисани су и разграничени термини који се често међусобно замењују: родна једнакост, радна равноправност, родни стереотипи и друго. Родна истоветност (једнакост) подразумева да су и мушкарци и жене у могућности да развију своје способности и да имају слободан избор без ограничења условљених строгим родним улогама; односно подразумева могућност да се мушко и женско понашање, мишљење и тежња подједнако вреднују и фаворизују. С тим у вези, једнакост не подразумева идентичност мушкараца и жена, већ истиче њихово право на различитост. Сличан појам, родна равноправност, дефинише се као равноправно третирање полова и њихових слобода у свим сферама јавног и приватног друштвеног живота, еквивалентна права, обавезе и могућности.

Будући да језик са друштвом стоји у нераскидивом и узајамном односу, управо он рефлектује родну (не)равноправност, показујући постоје ли родни стереотипи који се везују за улогу и особине како жена тако и мушкараца. Појам родни стереотипи дефинише се као генерализована уверења о родној припадности која се не формирају на основу личног искуства, већ на основу некритичког промишљања.

Декларацијом о људским правима (1948) санкционисан је био било какав облик дискриминације у друштву (према расној, верској, полној, старосној и свакој другој припадности). Овај документ је данас делатан и у законодавној пракси, како код нас тако и у свету, а поред тога постулати Декларације су инкорпорирани и у многе научне области. Значајан допринос у афирмисању једнакости и равноправности између мушкараца и жена дала је и Конвенција о елиминисању свих облика дискриминације жена (1981), први међународноправни инструмент који на свеобухватан начин гарантује заштиту права жена, односно заштиту њихових грађанских, политичких, економских, социјалних и културних права. Србија, као сукцесор бивше Југославије, чланица је конвенције од 2001. године и има обавезу да Комитету периодично доставља извештаје о њеној примени.

Крајем 60-их и почетком 70-их година прошлог века појачане су активности на пољу феминистичких истраживања (Савић, 2010). С тим у вези, у друштву се јавио покушај да се елеминишу разлике које постоје између жена и мушкараца, а које су правдане анатомијом људског бића, и указано на то да су оне „резултат очекивања које једно друштво има од жена и мушкараца и да зависе од низа фактора: културних, политичких, економских, друштвених и религиозних" (Стефановић & Гламочак, 2008: 61). У оквиру језичких истраживања недавно се развила посебна дисциплина (*Linguistic human rights*) која се бави питањима језичких људских права (Савић, 2010: 301).

У овом раду анализиран је садржај дискурса уџбеника који ће приказати да ли постоји дискриминација женског идентитета у формалном образовању у Србији. Анализом целокупног садржаја уџбеника и образовних програма биће испитано да ли је женски род и даље подређен мушком. С тим у вези, у раду ће

бити представљени и евентуални примери постојања родне (не)равноправности и стереотипа у језику који се јављају у уџбеницима Математике за II разред, Читанке за V и VI разреде и Физике за VI разред за основну школу у Србији.

Овај рад има за циљ да покаже да је родно осетљив језик један од могућих алата за успостављање родне равноправности у друштву, али да је то одговорност превасходно одразовних институција, а затим других јавних и службених сфера. Дакле, у раду испитује један друштвени аспект кроз интердисциплинарну анализу језика, а чији би крајњи резултат био подизање свести о људским правима, односно о родним правима.

2. Родна равноправност у језику и друштву

Приметно је да идеја о родној равноправности јесте заживела у теорији и развијеним демократским друштвима, међутим, у недовољно развијеним друштвима, која се, на пример, базирају на верском фундаментализму, за сада је утопија, јер се она у друштвеној пракси не примењује (Ивановић, 2002).

Хусеин (2005: 59- 60) истиче да свако друштво диктира „систем вредности којим ће цензурисати или контролисати нормативне концепте мушког и женског понашања" и да је „родна идеологија у друштву утемељена на религиозним и друштвеним принципима, који ће се касније користити као основа за оправдавање различитих права, одговорности и награда за сваки род". С тим у вези, он сматра да су жене одувек биле жртве родне идеологије, која кроз легенде, приче и митове поручује шта значи бити мушкарац, а шта жена, и како треба да се понашају мушкарци, а како жене у друштву (Hussein, 2005: 59).

Са становишта традиционалне социологије разлике између улоге мушкарца и жене може се објаснити као биолошке, природно утемељене. Степен примарног васпитања деце јесте породица, најбитнија ћелија друштва, која унутар себе конструише релације и поделу улога на мајку и оца, а затим и дефинише њихов однос на основу својих биолошких својстава. С тим у вези, Конт и Парсонс заступали су став да је однос између мајке и оца у породици утемељен на послушности мајке према интелектно надмоћнијем оцу. Парсонс јасно је истицао став да су мушко–женски односи унутар породице одређени природним и полним разликама које ту друштвену заједницу чине функционалном и подесном за успешну социјализацију деце и интеграцију у друштво.

У савременој социологији јавља се *категорија људске биограматике* (Ritzer, 1997: 310). Она је препозната као важан фактор људске еволуције која биолошки одређује категорију рода. Другим речима, са биолошког аспекта гледано мушкарци су склонији доминацији и агресивном понашању, док је примарна улога жене репродуктивна. Уврђено је мишљење да свако деловање који би нарушио овај природни баланс било би акат на природни склад (Tiger & Fox, 1972; Murdock, 1949). То би значило да се сваки појединац понаша у складу са

својом урођеном преиспозицијом (Гиденс, 2007: 118), што пак нарушава принципе друштвене интерације која усмерава људско понашање.

Модерни токови филозофије и социологије јасно раздвајају категорију рода и категорију пола. У том смислу, пол представља природно непромењиву варијаблу, анатомски и биолошки одређену, док је категорија рода друштвено и културно одређена. Према Гиденсу (2007) појединац се рађа са полом, а развија род. На тај начин, дете током и примарне социјализације (породица) и секундарне (школа) усваја одређене моделе понашања, друштвене и културне вредноси и на тај начин конструише свој родни идентитет.

Значај образовања огледа се у томе што оно обликује културне моделе и нуди коректне обрасце понашања и деловања који су у складу са владајућом идеологијом у неком друштву (Филиповић, 2013). Током историје право на образовање се мењало. Најпре је формално образовање било намењено малобројном делу популације и зависило је од припадности друштвеном сталежу, а касније је оно било привилегија пре свега мушкараца, док се модел образовања жена конципирао углавном на неформалном образовању (Ивановић, 2002). Међутим први покушаји инклузије женске деце у формално образовање почели су крајем 18.века и од тада жене воде мукотрпну борбу за женска права и за једнакост полова у свим сферама друштвеног живота (Филиповић, 2013: 226).

Почетком прошлог века заживела је идеја о женама као интелектуално и радно способним особама подједнако као што су то и мушкарци, тако су се постепено дешавале и промене у друштвеним структурама где су жене полако почеле заузимати високе позиције у јавним сферама и академским круговима (Савић, 2010). Данас је званична ситуација у свету таква да су женска права и слободе загарантована и да се улога и утицај жена у друштву изједначила са улогом и утицајем мушкарца. Међутим, за формално образовање жена и дан данас одлучујући фактори су раса, друштвена класа, етницитет, као и религија, нарочито када је реч о високом факултетском образовању (Филиповић, 2013: 226). Поред тога, може се приметити да чак и у еманципованим и прогресивним друштвима, улога жене бива дискриминасана, што се најпре да приметити кроз саму анализу вербалних и невербалних елемената комуникације између мушкараца и жена.

Афирмација родно осетљивог језика у образовању представља релевантан фактор за усвајање равноправне родне идеологије у друштву и темељан је пут ка видљивости женског идентитета. Школа, као образовна и васпитна установа, би требало да „функционише као значајан чинилац осавремењивања друштвеног живота и колектив полне социјализације" (Јарић, 1994: 105).

Језичка образовна политика језиком образовања креира језичку идеологију која се „дефинише као групни, колективни когнитивни конструкти који на нивоу говорне/језичке заједнице имплицитно (а веома често и експлицитно) изражавају вредносне ставове чланица и чланова дате заједнице у вези са тиме шта је добар а шта лош језик, шта је правилно а шта неправилно у језику, шта је дозвољено а шта недозвољено језичко понашање" (Филиповић, 2014: 154). Велики проблем у борби против дискриминација, лежи у томе што закон мора буде

у дослуху са развијањем свести о родним правима, али држава нема „стратешки уређене институционалне механизме" који би решили проблем неравноправности (Чаушевић & Злотрг, 2011: 6).

2.1. Уџбеници у основним школама у Србији и родно осетљив језик

Школски програми конципирани су тако да оформе друштвена схватања код детета и усаде прихваћене културне вредности које владају у друштву, која ће бити база за даљу социјализацију (Јарић, 1994: 105).

У српском друштву данас, као и у периоду социјалистичког облика организације, приступ обавезним нивоима образовања је отворен за укупну популацију, па се одељења у школама у Србији састоје се од мешовите групе ученика и ученица (Филиповић, 2013). Ова чињеница управо говори у прилог томе да су уџбеници намењени и ученицима и ученицама те да је родно неутралан језик несумњиво неопходан.

Према извештају о родном истраживању уџбеника у Србији од 2003. до 2008. године, Стефановић (2008) указује на чињеницу да у Србији не постоји велики број истраживања везана за род у уџбеничкој литератури у формалном основном и средњем образовању. У свету је родно осетљив језик у уџбеницима почео да се афирмише појавом демократског друштва (Robles Sanjuán, 2010).

Уџбеничка литература представља најважније дидактичко средство у наставном процесу, али и у процесу учење, те из тог разлога има „веома значајну улогу у преносу знања и вештина, али и вредносних система и културних модела у сваком друштву" (Филиповић, у штампи). Уџбеници имају велики тираж, а врло често су и „једине књиге које стижу до детета" па се може сматрати да је њихов утицај врло важан за развој родних стереотипа који могу чинити „основу за социјализацију личности и за дискриминаторске праксе и одржавање неравноправног положаја жена у друштву" (Стефановић & Гламочак, 2008: 61). Према томе, од велике је важности да се у раном образовању, преко уџбеника, освести употреба родно осетљивог језика и да се искорене родне предрасуде о женама.

Сван (Swan, 2003: 624), такође, примећује да књиге, као и остали дидактички извори у образовању, садрже више мушких него женских ликова и примера, а може се приметити и да су мушки ликови у причама врло активни и имају мање ограничену улогу него женски. „Анализа садржаја читанке за осми разред основне школе [у Србији] у оквиру истраживања о васпитно образовним циљевима (Опсеница 2003) показала је да она негује патријархални модел положаја и улоге жене што је у супротности са васпитним циљевима прокламованим у плану и програму основног васпитања и образовања" (Опсеница, 2003, цит. у Стефановић & Гламочек, 2008: 62).

Уџбеник Читанка помаже деци да, кроз лепу књижевност и на конкретним дескриптивним примерима, лако усвоје културне обрасце понашања и друштве-

ни систем вредности. Сваки текст носи имплицитну или експлицитну поуку с циљем да научи ученике и ученице како треба да се понашају и какав је то став пожељан да заузуму у друштву. Управо ти текстови, према плану и програму, требали би да негују традиционалне друштвене вредности, уче поштовању и толеранцији према различитостима и да буде патриотска осећања.

Значајним се сматра и улога наставног особља у процесу формирања идентитета дечака и девојчица. Начини на који они преносе своје виђење науке, значаја образовања, али и света око себе може бити од важности за стварање свести о родној равноправности и једнакости. „Свако родно стереотипизирање, родна морфолошка и лексичка асиметрија, као и различито вредновање интелектуалних капацитета дечака и девојчица" може утицати на процес интегрисања равноправних родних односа и вредности у датој друштвеној средини (Филиповић, 2014: 161). Према Филиповић, језичка образовна политика би морала да се бави и анализом језичког понашања, али и општег, наставног и административног особља с циљем да се идентификују негативни стереотипи и етничке, расне, али и родне идеологије.

2.2. Родни стереотипи у уџбеницима за основну школу

Поједина истраживања (Јарић, 1994; Пешикан & Маринковић, 1999; Барановић, 2000) која су рађена на територији бивше Југославије, а која се базирају на корпусу истраживања уџбеничке литературе за основну школу показују да је у уџбеницима присутан патријархални образац мушких и женских односа (Пешикан & Маринковић, 1999) и да је улога жене маргинализована искључивањем жена из јавне друштвене сфере и стереотипном поделом мушких и женских послова (Барановић, 2000: 101-106; Софронић, 2004: 19).

Обраћање ученицима и ученицама у уџбеницима бележи разлике. С једне стране, у уџбеницима се аутори и аутроке обраћају типичним родним стереотипом, мушким родом, затим следе уџбеници који при обраћању неутрализују пол ученика и ученица користећи императив или друго лице једнине/множине презента, с друге, дијаметрално супротне стране, уџбеник за Природу и друштво у коме се аутори и ауторке обраћању користећи облике за оба рода (Ковачевић, 2004: 54-58).

У текстовима у Читанкама доминирају стереотипне улоге мушкараца и жена и њиховог понашања: жене су мајке, домаћице, учитељице, вредне и послушне, док су мушкарци очеви, „главе" куће, војници, ратници, ловци, строги и одмерени (Јарић, 1994; Софронић, 2004; Опсеница, 2003, Стефановић, 2008). На тај начин, креирају се устаљена мишљења о томе како треба да се понаша и изгледа жена/мушкарац, као и којим занимањем би требало да се бави. Све док постоји било каква стереотипна подела друштвених улога и језичког понашања постојаће и неравноправан положај жена и мушкараца. Граматика српског језика

рефлектује ову разлику што показује разматрање у вези са именицама човек и жена. Наиме, множина именице човек је људи, док је множина именице жена–жене. Ове две именице се у уџбеничкој литератури наводе као пар антонима, што је још један пример „стереотипне бинарности у језику – људи-жене –што ученике/ученице наводи на закључак да жене нису људи" (Чаушевић & Злотрг, 2011: 25). Овај пар антонима треба тумачити као установљену разлику између мушкараца и жена, а не, нужно и дискриминацију.

3. Анализа родне равноправности у уџбеницима за основну школу

У овом поглављу биће представљена анализа родне равноправности и родно осетљивог језика у уџбеницима за основну школу. Другим речима, биће описана и представљена анализа садржаја уџбеника: Математика за II разред, аутора Јоксимовић, С. (2011), издавачке куће Едука д.о.о.; Читанка за српски језик за V разред, ауторке Станковић- Шошо, Н. (2011), издавачке куће *Клеш*; Читанка за српски језик за VI разред, ауторке Станковић-Шошо, Н. и аутора Сувајџић, Б. (2013), издавачке куће Нови логос; и Физика за VI разред, ауторке Стевановић, К. и Крнете М. (2011), издавачке куће БИГЗ. Посебна пажња при анализи садржаја уџбеника усмерена је на анализу самог језика, односно, граматичке употребе глагола и именица при обраћању ученицима и ученицима, бројчане заступљености аутора и ауторки текстова, бројчане заступљености мушких и женских ликова у самим текстовима (какве улоге остварују ти ликови из текстова: родна подела занимања, особина и очекивања која се везују за мушкарца, а која за жену) и слично.

Истраживање је засновано на квалитативној социолингвистичкој методи, с циљем да се представи стање родно осетљивог језика и родне равноправности у уџбеницима за основну школу. Почетна замисао овог рада јесте критичко проблематизирање постојећег стања у уџбеницима за основну школу које се односи на родну равноправност. У раду се полази од претпоставке да недовољна афирмисаност родно равноправног језика, одсуство подједнаке заступљености аутора и ауторки текстова, али и мушкихи женских ликова у текстовима и стереотипа која се везују за њих, за последицу има ојачавање родних стреотипа и репродукцију родно асиметричних образаца понашања дечака и девојчица што се касније јасно рефлектује у даљем високом образовању и перманентно остаје једина родно легитимна улога у друштву.

Разлог за одабир баш ових уџбеника је чињеница да су они неизоставни приручници за развијање одређених вештина и знања у основном образовању, помоћу којих се обликују модели понашања и размишљања код деце. Поред тога, ови уџбеници јасно осликавају однос родова на језичком и друштвеном нивоу, и евентуалних стереотипа који се везују за њих.

3.1. Анализа родне равноправности: математика II разред

Анализа уџбеника из Математике за II разред основне школе обухватила је 50 задатака у којима се јављају мушки и женски ликови. Циљ је био да се утврди колико се често јављају мушки, а колико женски ликови у задацима и да ли се у уџбенику поштује РОЈ. На тај начин дошло се до следећих резултата:

- Обраћање у поставкама задатака је у императиву (2. лице једнине: напиши, нацртај, допуни, одреди...) или презенту множине (1. лице множине: научили смо, одузимамо, делимо, сабирамо...);
- Илустрације мушких и женских фигура у уџбенику су готово изједначене;
- Од 50 задатака у 9 се појављују мушки ликови (дечак, тата, брат); у 25 се појављују и женски ликови (девојчица, сестра, мама); а у 16 задатака се појављују заједно (појављују се заједно дечак и девојчица који треба да реше задатак).

Интересантним се чини то да у уџбенику има више задатака у којима се појављују женски ликови него мушки, а то би се можда могло приписати чињеници да је књигу писала ауторка. Уџбеник показује родну равноправност утолико што се ученицима и ученицама ауторка обраћа неутралним глаголским облицима. Међутим, рецензију књиге радили су један рецензент и три рецензенткиње, али у уџбенику су њихова занимања именована као рецензенти. Овакво стање у модерним уџбеницима може указивати на то да се буди свест о родној једнакости и правима.

3.2. Анализа родне равноправности у читанки за V разред

Анализом Читанке за српски језик која је намењена ученицима и ученицама петог разреда основне школе, утврђено је колико овај уџбеник осликава родну једнакост у језику. Једна од релевантних чињеница коју је требало утврдити јесте да ли су бројчано више заступљени писци или списатељице и да ли је овај уџбеник доследан родно осетљивом језику. На тај зачин дошла сам до следећих података:

- Ауторка уџбеника је аутор;
- Уџбеник садржи 29 текстова чији су аутори писци и песници, а само 5 чије су ауторке списатељице и песникиње;
- У текстовима у уџбенку има много више јунака него јунакиња, који су најчешће стереотипно приказани/е; жене су пожртвоване, марљиве и брижне мајке и супруге, неретко плашљиве и пасивне, а најчешће су приказане у контексу породичног живота (брак и деца), док су мушки

ликови приказани као храбри војници заинтересовани за националну прошлост, строги очеви;
– Обраћање ученицима и ученицима је у императиву или презетну;
– У предложеним домаћим задацима која се тичу писања састава наишла сам на теме: *Да сам директор школе* или *Да сам наставник*, такође предлози који се тичу креативних активности при давању упутстава поручује да ученик или уечница замисли да је редитељ и да подели улоге осталим учесницима: сценограф, костимограф, шаптач;
– У питањима која се тичу текста и јунаци и јунакиње се као група третирају као јунаци;
– Уколико се питање односи само на женску особу из текста тада се поштује родно осетљив језик, па су ту наставнице, јунакиње.

Ауторка уџбеника употребљава императив и презент при обраћању и давању упутстава ученицама и ученицима и на тај начин вешто избегла класификацију на ученике и ученице. Такође, овако конципиран дискурс у уџбенику доприноси језичкој економичности. Међутим, анализа садржаја уџбеника, је јасно показала да су у уџбеничкој литератури и даље распрострањене родне поделе и стереотипизирање, како у сегменту језика, тако и у концепцији самих ликова.

3.3. Анализа родне равноправности: читанка VI разред

Уџбеник Читанка за VI разред основне школе је један од савремених уџбеника који донекле одражавају родну осетљивост у језику. Анализа овог уџбеника показала је следеће:
– Уредница уџбеника је уредник, асистенткиња уреднице је асистент уредника, рецензент и рецензенткиње су рецензенти;
– Обраћање ученицима и ученицама шестог разреда шестацима и шестакињама у предговору уџбеника је у мушком роду, па су сви шестаци;
– И овај уџбеник садржи 29 текстова чији су аутори писци и песници, а само 5 чије су ауторке списатељице и песникиње;
– Обраћање ученицима и ученицама је у презенту и императиву;
– У давању упутстава и сугестија ученицима и ученицама поштује се родна осетљивост језика, па нека од упутстава гласе: Наведи како си се осећао/ла, размишљао/ла, На који начин си ти превазишао/ла напетост, Наведи одступања која си запазио/ла;
– Родно мешовита група јунака и јунакиња у питањима након текста се именују као јунаци,
– У текстовима у уџбенику има знатно више јунака него јунакиња: преко 85 јунака и 27 јунакиња, који су најчешће стереотипно окарактерисани: мушкарци су храбри јунаци, домаћини и главни у кући, често

приказани као војници, полицајци, ратари, чобани, и најчешће имају главну улогу. Жене су приказане као брижне мајке, верне супруге и домаћице, од њих се очекује да буду послушне снајке, да се не мешају у мушка посла и да буду лепе. Женске фигуре су углавном споредне улоге и мање активне од мушких.

Употребом родно осетљивог језика при давању упутстава ученицима и ученицима показује да су аутор и ауторка свесни његове нужне примене будући да је састав одељења у основим школама, али и на свим нивоима образовања, увек родно мешовит. Међутим, као и у претходно анализираном уџбенику, карактеристично је да су именовања занимања жена у мушком роду. Такође, сами текстови у Читанци показују неравномерну бројчану заступљеност аутора и ауторки текстова и заступљеност јунака и јунакиња. Међутим, равномерна бројчана расподела текстова аутора и ауторки није пресудна, јер је суштина ипак у квалитету садржаја и порукама које носи, а чији би главни исход требало да буде уклањање родних стереотипа, стварање атмосфере уважавања, поверења и оплемењивање односа између припадника различитих полова.

3.4. Анализа родне равноправности: физика VI разред

Анализа уџбеника из Физике за VI разред подразумевала је аспекте у језику где се може уочити колико је родна равноправност у уџбенику заступљена. С тим у вези, дискурс овог уџбеника одражава следеће:

- У предговору уџбеника ауторке су потписане као ауторке;
- Иако је рецензија рађена од стране два рецензента и једне рецензенткиње они су ипак именовани као рецензенти;
- Давање упутстава ученицима и ученицама је у 1.лицу множине или у 2. лицу једнине презента;
- При обраћању у 2. лицу једнине презента и императива, наишла сам на реченицу у одељку за дискусију, након лекције, које гласи: *Опиши шта си опазио* (103. страна);
- Уколико се у постављању задатака јављају људски субјекти, онда су то најчешће мушке особе (10 од 17 анализираних задатака);
- Уколико се у лекцијама или задацима говори о родно мешовитој групи онда се говори искључиво у мушком роду (ученици, наставник, научници, спикери, путници).

Ауторке се обраћају ученицима и ученицама у 2. лицу једнине (препиши, препознај, нацртај) те на тај начин род ученика је све време неутрализован, међутим сматрам да сам захтев Опиши шта си опазио отворено сугерише и

латентно намеће коме је Физика као предмет и поље истраживања својствена. Услед овога, може се стећи утисак да ауторке уџбеника, иако дају упутства у 2. лицу једнине презента и императива (родно неутрална лица), заправо се обраћају ученицима, а не и ученицама, стога се може претпоставити да је управо овом реченицом род демистификован. Поред тога, у уџбенику се кроз задатке и објашњења помињу научници и наставници, а не научнице и наставнице. На основу овакве анализе и разматрања закључујем да овај уџбеник одражава родну неравноправност.

4. Дискусија

Одговорност за успостављање равноправне језичке употребе именица мушког и женског рода у уџбеницима на академској заједници, јер је „норма у језику [увек] резултат договора стручњака за језик о неком датом питању" (Савић, 2009: 11). Интердисциплинарне димензије овог питања о РОЈ-у, говоре у прилог томе да је неопходно ангажовање стручњака из више научних области, као што су социологија, психологија, педагогија и наравно, лингвистка. На тај начин, они би пружили и практичне предлоге и савете „за увођење родно осетљивог језика и политички коректног говора у наставне уџбенике, пратећу литературу, у наставничка звања, медије и правне документе" (Чаушевић & Злотрг, 2011: 8).

Граматика српског језика је богата моцијским наставцима (-ица, -ка, -киња, -тељица, -ља, -уља, -ара, -ача, -уша (Станојчић & Поповић, 2000: 139-140)) и врло је граматичком структуром осетљива на мушки и женски род. Како наводе Чаушевић & Злотрг (2011: 10) употреба мушког граматичког рода како би се у говору обухватили/обухватиле и мушкарци и жене, под изговором да је мушки род неутралан, с једне стране, нарушава родну равноправност, а с друге, нема разлога да се жене подразумевају у језику. Поред тога, граматика српског језика има јасну категорију граматичког рода, па је при употреби неких врста речи (именице, заменице, придеви, глаголски облици) готово немогуће употребити без маркирања граматичког рода (Савић, 2009: 11).

Врло је важно да језик не губи корак са друштвеним променама и зато РОЈ треба да буде уведен у комплетну „језичку продукцију: израду речника и граматика, затим уџбеничку праксу и уопште у дискурс у образовним институцијама, подједнако колико и у законодавну и новинарску праксу" (Савић, 2009: 27). Савић такође истиче да језик и стварност морају бити у складом односу, а да се би се то постигло требало би свесно употребљавати језик, што према мом мишљену значи- назвати ствари својим именом, како бисмо једног дана могли да говоримо о психолошкињама, деканицама, педагошкињама, а да то не звучи необично. Такав став ће даље доприносити променама у језику, а и у друштву, и мењати устаљене обрасце језичког понашања.

5. Закључак

Квалитативном социолингвистичком методом испитано је стање родне равноправности у уџбеницима за основну школу и установљено да се у њима не поштују принципи родне равноправности, што се пре свега огледа кроз стереотипни приказ мушких и женских фигура и њихових друштвених улога и неупотребљавање родно осетљивог језика. Како би се родна равноправност у уџбеничкој литератури постигла, неопходно је извршити радикалне промене у самим њиховим садржајима. Деца у основној школи свет око себе, и сам језик, упијају кроз целокупни уџбенички садржај: илустрације, говор и улоге јунака и јунакиња у причама и песмама, и на тај начин креирају визију друштвене стварности и родне идеологије. С тим у вези, било каква врста родне стереотипизације, родне морфолошке и лексичке асиметрије у уџбеничкој литератури и језику образовању уопште, негативно утиче на ширење родне равноправности и једнакости. Систем друштвених вредности и идеологије код деце се ствара кроз васпитање и образовање које нуди друштво и управо зато је важно да се формира средина у којој ће се равноправно вредновати способности, мишљења и интелектуални потенцијали мушкараца и жена.

Аутори и ауторке уџбеника би строго требали/е да воде рачуна о имплементацији родно осетљивог дискурса у уџбеницима. Важно је да обраћање ученицима и ученицама буде у родно неутралном облику, да се води рачуна на који начин и у ком броју су у текстовима и на илустрацијама приказани мушкарци, а како жене (ово се нарочито односи на Читанке), да доследно користе родно осетљив језик и можда да покушају да изједначе или приближе заступљеност писаца и списатељица.

Уколико се проблем родне равноправности погледа са ширег друштвеног аспекта може се видети да родно неосетљив језик, родни стереотипи и дискриминација према женама у уџбеничкој литератури нису толико опасни за разлику од чињенице да у многим неразвијеним деловима света постоји озбиљни проблем када је у питању уписивање женске деце у формални систем образовања (Blumberg, 2007).

Основно образовање представља важан фактор друштвене социјализације деце, а образовање као сферу која обликује културне моделе у складу са владајућом родном идеологијом. Значај даљих истраживања на ову указало би на то да ли се и у којој мери родна равноправност, као друштвени феномен, већ интегрисала у образовање, и који су проблеми на којима треба радити како би се свакоме (и наставном особљу и ученицима/ученицама/студентима/студенткињама) обезбедила едукација на тему родне равноправности. Свакако би било корисно организовати семинаре за наставно особље, почевши од примарног нивоа образовања па надаље, како би им се омогућила нова сазнања и размена искуства. На тај начин, указало би се на евентуалне организационе проблеме

који постоје за спровођење РОј-а у настави, али обезбедио би се и темељ за даља истраживања на тему родне равноправности у пракси.

Литература

Барановић (2000): Branislava Baranović, *Slika žene u udžbenicima književnosti*, Zagreb: IDIZ.

Blumberg, R. L. (2007). Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: we will make it?

Чаушевић и Злотрг (2011): Jasmina Čaušević & Sandra Zlotrg, *Načini za prevladavanje diskriminacije u jeziku i obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima*, Sarajevo: Centar za interdisciplinarne i postdiplomske studije Univerziteta u Sarajevu.

Филиповић (2009): Јелена Филиповић, *Моћ речи: Огледи из критичке социолингвистике*, Београд: Задужбина Андрејевић.

Филиповић (2013) : Jelena Filipović, Perspectivas de género en el discurso escolar y educativo en España y en Serbia. *Colindancias: Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia 4,* Timisoara: Editura Universității de Vest din Timișoara, 225-234. Преузето 21.11.2013. http://www.litere.uvt.ro/vechi/COLINDANCIAS/colindancias4.pdf.

Филиповић, (2014). Јелена Филиповић, Језичка образовна политика и родно осетљив језик. У: Јелена Филиповић и Оливера Дурбаба (ур.), *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, стр: 153- 168.

Гиденс (2007): Anthony Giddens, *Социологија*. Београд: Центар за издавачку делатност.

Хусеин, 2005: Jeylan W. Hussein, The social and ethno-cultural construction of masculinity and femininity in African proverbs. *African Study Monographs*, 26(2), 59-87.

Ивановић (2002): Невена Ивановић, Образовање жена: изазов заједници? *Реч: часопис за књижевност, културу и друштвена питања*, 65 (2), 169-193.

Јарић (1994): Исидора Јарић, Зачарани круг представа о мушком и женском. У *Ратништво, патриотизам, патријархалност*, Београд: Центар за антиратну акцију и Група МОСТ, 105-116.

Канцеларија за људска и мањинска права, Влада републике Србије (2013). *Конвенција о елеминисању свих облика дискриминације жена*. Преузето 21.05.2014.: http://www.ljudskaprava.gov.rs/index.php/yu/ljudska-prava/konvencije/57-konvencija-o-eliminisanju-svih-oblika-diskriminacije-zena

Ковачевић (2004): Aleksandra Kovačević, Rodni stereotipi u osnovnom obrazovanju. *Prevazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju,* Podgorica: Fondacija Institut za otvoreno društvo, 53-59. Преузето 25.10.2013.: http://89.188.32.41/download/east_pr_stereotipa.pdf.

Мардок (1949): George Peter Murdock, Social Structure, USA: The Macmillan Company.

Опсеница (2003): Јелена Опсеница, Компарација васпитних циљева читанке за осми разред и васпитних циљева плана и програма основношколског васпитања и образовања, *Годишњак за психологију*, II (2), 165- 179. Преузето 24.10.2013.: http://www.psihologijanis.rs/Godisnjak2003.pdf

Штимац Радин (2007): Helena Štimac Radin (ur.), *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Evropske unije*, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH. Zagreb. Преузето 13. 05. 2015. http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/preuzimanje/biblioteka-ona/pojmovnik_rodni.pdf

Пешикан и Маринковић (1999): Ана Пешикан и Снежана Маринковић, Типичан мушки и женски лик у уџбеницима Природе и Друштва. *Психологија* 3-4, 225-240.

Рицер (1997): George Ritzer, *Suvremena sociologijska teorija*. Zagreb: Globus.

Роблес Санхуан (2010): Victoria Robles Sanjuán, Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Gobierno de Cantabria (España)*. Преузето 28.12. 2013.:
http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/145-discursos-y-estrategias-para-un-proyecto-de-escuela-coeducativa-en-la-transicion-espanola-algunas-fuentes-para-su-estudio

Савић (2009): Свенка Савић, *Род и језик*. Нови Сад: Женске студије и истраживања и Футура публикације.

Савић (2010). *Упутство за стандардизацију родно осетљивог језика*, 301-320. Преузето 20.05.2014. http://www.zenskestudije.org.rs/01_o_nama/svenka_savic/textovi/njegosevi_dani_I.pdf

Софронић (2004): Nada Ler Sofronić, Mama kuha, nana plete... Ili sretan ti početak, djače, Rodni stereotipi u osnovnom obrazovanju. *Prevazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju*, Podgorica: Fondacija Institut za otvoreno društvo, 19-27. Преузето 12. 10.2013. http://89.188.32.41/download/east_pr_stereotipa.pdf.

Станојчић и Поповић (2000): Живојин Станојчић & Љубомир Поповић, *Граматика српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стефановић и Гламочак (2008): Јелена Стефановић и Саша Гламочак, Имају ли читанке род?: Род у читанкама у основној школи. Philologia, VI (6), 61- 68. Преузето 24.10.2013. http://www.philologia.org.rs/Files/broj_6.pdf

Стефановић (2008): Јелена Стефановић, *Преглед родних истраживања уџбеника у Србији од 2003. до 2008. године*, Београд: УНДП.

Сван (2003): Joan Swann, Schooled Language: Language and Gender in Educational Settings. In: Jenet Holms & Miriam Meyerhoff (eds.), *The handbook of language and gender*, Oxford: Blackwell Publishing, 624-641.

Тајгер & Фокс (1972): Lionel Tiger and Robin Fox, *The Imperial Animal*, London: Secker and Warburg.

Анализирани уџбеници:

Јоксимовић, С. (2011). *Математика 2а. Уџбеник за други разред*, Београд: Едука д.о.о.

Станковић-Шошо, Н. (2011). *Чаролија речи. Читанка за 5. разред основне школе,* Београд: Клетт.

Станковић-Шошо, Н., Сувајџић, Б. (2013). *Уметности речи. Читанка за 6. Резред основне школе*, Београд: Нови логос.

Стевановић, К., Крнета, М. (2011). *Физика. Уџбеник за шести разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Примљено: 14.3.2016.
Одобрено: 4.4.2016.

Summary: The main topic of this paper is the analysis of gender inequality and stereotypes in handbooks used in primary school education in Serbia, with the aim of detecting what social values the language of education instills in children. Apart from the necessary reviews of the theoretical attitudes towards the gender sensitive language and stereotypes in relevant interdisciplinary literature, this study also entailed a qualitative sociolinguistic analysis of the primary school handbooks contents so that the concrete examples found would show if there exists a lack of gender equality in school literature. This analysis has shown that the female gender remains subservient to the male one, that is, that the principles of gender equality are not respected throughout primary school handbooks which could be clearly seen in stereotypical representations of male and female characters, their social roles and the absence of gender sensitive language. Considering this, in the end of the paper, there are given possible suggestions for integrating gender sensitive language in education.

Key words: gender sensitive language, gender equality in society, handbooks, stereotypes, language in education.

MAKSUDA MURATOVIĆ
Saradnik na fakultetu Elektrotehnike
Tuzla
BiH

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД
RESEARCH ARTICLE
UDK: 536.096
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.391-410

UTICAJ MISKONCEPCIJA NA UČENIČKO I STUDENTSKO RAZUMIJEVANJE KONCEPATA TOPLOTE I TEMPERATURE

Rezime: Kako je prethodnih godina prepoznat značaj učeničkih miskoncepcija, širok dijapazon istraživanja je sproveden kako bi se ispitala zastupljenost miskoncepcija, njihov uticaj na razumijevanje fundamentalnih koncepata u fizici, a također i kako bi se razvile strategije za njihovo prevazilaženje. Cilj ovog istraživanja bio je analizirati zastupljenost miskoncepcija, kao i njihov uticaj na sposobnosti učeničkog razumijevanja koncepata toplote i temperature. U ovom radu korišćen je konceptualni test Introductory Thermal Concept Evaluation, razvijen od strane profesora Shelley Yeo i Marjan Zadnik sa Curtin univerziteta u Zapadnoj Australiji. Rješavanju testa je pristupilo 42 studenta sa Univerziteta u Tuzli (Prirodno matematički fakultet, Odsjek fizika) i 100 učenika trećeg razreda JU Gimnazije Živinice. Rezultati istraživanja pokazuju da je razumijevanje temeljnih koncepata toplote i temperature uglavnom na niskom nivou.
Ključne riječi: koncept toplote i temperature, miskoncepcije, predkoncepcije, student i učenik.

Uvod

Prije nego što počnu učiti fiziku učenici su u nekim predmetima, kao što je Poznavanje prirode, učili o nekim fizičkim pojavama i formirali predstave o njima. Takođe, učenici nose sa sobom mnoge intuitivne ideje koje se tiču fizike, a koje su razvili na osnovu ličnog iskustva van škole. Te intuitivne učeničke ideje nazivamo predkoncepcijama (Clement, 1982), alternativne koncepcije (Dykstra i sar., 1992, Heller i Finley, 1992; Van den Berg i Grosheide, 1993; Petersson, 2002) ili miskoncepcije od strane različitih autora (Andre i Ding, 1991; Brown i Clement, 1989; Caillot i Xuan, 1993). Pogrešne koncepcije, zasnovane na pogrešnom promišljanju svijeta (odsustvo kritičkog mišljenja i eksperimentalnog provjeravanja ideja), i koje nisu u skladu sa naučnim teorijama nazivamo miskoncepcijama (Helm, 1980). Miskoncepcije su ideje koje su u

suprotnosti s prihvaćenim mišljenjem (Stein, 2008). Budući da je fizika konceptualni predmet, miskoncepcije u fizici razvijene su na osnovnom nivou i istraživanje u obrazovanju fizike je pokazalo da učenici imaju miskoncepcije gotovo u svim područjima fizike, kao što je mehanika (Clement, 1982; Minstrell, 1982; Trowbridge i McDermott, 1980, 1981; Hestenes i sar., 1992), elektricitet (Fredette i Lochead, 1980; Cohen i sar., 1983;. Idar i Ganiel, 1985; Dupin i Johsua, 1987; Heller i Finley, 1992;. Maloney i sar., 2001), optika (Feher i Meyer, 1992), i termodinamika (Ericson, 1979; Shayer i Wyllam, 1981; Bar i Travis, 1991; Athee, 1993; Ma-Naim, Bar i Zinn, 2002). Do vremena ulaska djece u školu i suočavanja sa značajnim uputama u nauci, njihove predkoncepcije su prethodile konceptima, principima i teorijama sa kojima će biti suočeni tokom njihovih lekcija fizike. Istraživanja su pokazala da učenici imaju mišljenje o tome kako se stvari događaju, i očekuju da su u mogućnosti da njima predvide buduće događaje (Nussbaum & Novak, 2006). Na osnovu njihovih svakodnevnih iskustava o svijetu, oni se drže ovih mišljenja i očekivanja veoma čvrsto. Obično ove predkoncepcije postaju ozbiljni problemi, tokom učenja naučnih koncepta. Dakle, jedan od faktora koji utiče na učeničko učenje u nauci je njihovo postojeće znanje koje su stekli prije nastave. Stručnjaci su utvrdili da je preduslov za promjene miskoncepcija njihovo evidentiranje. Ako se ne uoče u pravo vrijeme, one se pojavljuju u učeničkom konceptualnom okviru čak i do njihovog diplomskog nivoa.

Miskoncepcije vezane za toplotu i temperaturu

Jedan problematičan aspekt o toploti i temperaturi je da oni predstavljaju sažetak teorijskih koncepata. Ideje o toploti i temperaturi su se razvile u vrlo ranoj dobi i svakodnevna iskustva čine osnovu tih ideja. Uglavnom sva djeca imaju svoja objašnjenja i konstrukte o toploti i temperaturi. Najznačajniji rezultati istraživanja vezani uz koncepte toplote i temperature pokazuju da su ovi konstrukti obično pogrešni. S druge strane, kulturni faktori također igraju ulogu u učeničkom razumijevanju toplote i temperature (Lubben, Nethisaulu, a Campell, 1999). Dakle, prirodno je da učenici dolaze na čas s uobičajenim i raširenim miskoncepcijama povezanim sa konceptima toplote i temperature.

Miskoncepcije o toploti i temperaturi obično uključuju koncepcije osnovnih supstanci (Ericson, 1979, Harrison, Grayson i Treagust, 1999). Na primjer učenici su mislili da je toplota supstanca, nešto poput vazduha ili struje (Ericson, 1979; Jara-Guerro, 1993). Također učenici misle da je toplota, protok energije od objekta sa višom temperaturom do objekta sa nižom temperaturom. Energija se prenosi sa toplijeg objekta na hladnije objekta (Littell, 2006). Učenici obično koriste toplotu i temperaturu naizmjenično (Ericson & Tiberghien, 1985, Jara-Guerro, 1993). Tomaz (Thomaz et al., 1995) je otkrio da studenti imaju velike poteškoće u prihvaćanju tog da su različiti predmeti na istoj temperaturi kada se nalaze u istom okruženju duži period. Temperatura predmeta se vidi kao karakteristika materijala od kojeg je predmet izgrađen. Niz miskoncepcija vezanih za toplotu i temperaturu prikupljeno je proučavanjem istraživanja na tu temu (Ericson, 1979; Shayer i Wyllam, 1981; Bar i Travis, 1991; Kesidou

& Duit, 1993; Jara-Guerro, 1993; Lewis i Linn, 1994; Harrison, Grayson, i Treagust, 1999; Jones, Carter i Rua, 2000).

Istraživanje o učeničkim miskoncepcijama je pokazalo da su one otporne na promjenu (Driver, 1989; Hameed, Haekling i Garnet, 1993; Osborne & Freyberg, 1985). Čak srednjoškolci imaju velike poteškoće s konceptima o energiji, modelom čestice i razlikom između toplote i temperature (Kesidou & Duit, 1993). Nadalje, neki studenti završavaju kurseve termodinamike s mnogim svojim nepromijenjenim miskoncepcijama (Thomaz i sar., 1995;. Carlton, 2000). Može se zaključiti da upute koje oni dobivaju ne utiču na promjenu njihovih pogrešnih pretpostavki. Šta više, ne samo učenici, već i naučnici imaju poteškoća s konceptima toplote i temperature. Iako oni mogu napraviti više tačnih predviđanja od studenata, oni imaju poteškoća u objašnjavanju svakodnevnih pojava (Lewis i Linn, 1994; Tarsitani i Viventini, 1996).

Učeničke predkoncepcije vezane za toplotu i temperaturu

Učenici koji se prvi put susreću s termodinamikom često imaju poteškoća u razlikovanju pojmova toplote i temperature. Pokazuje se da ova naizgled terminološka poteškoća iza sebe krije čitav lanac učeničkih predkoncepcija koje otežavaju učenje. Uz pomoć odabranih pokusa i kroz prikladan razgovor s učenicima možemo omogućiti brzo sticanje osnovnih znanja potrebnih za razvijanje njihovog razumijevanje termodinamike. Ključni pojmovi koje treba savladati su termodinamička ravnoteža, pojam protoka toplotne energije i sposobnost razlikovanja toplote i temperature. Prije bilo kakvog poučavanja, poželjno je osvijestiti i sagledati najčešće učeničke predkoncepcije. One nastaju još u predškolskoj dobi, kada djeca istražuju svijet oko sebe kroz igru. Kada je riječ o termodinamici, postoje brojne učeničke predkoncepcije, od kojih navodimo one najčešće (Sözbilir, 2003):

Predkoncepcije zasnovane na predodžbi toplote kao fluida:

- Toplota je tvar poput zraka ili pare.
- Postoje dvije vrste toplote, hladna i vruća toplota.
- Toplota i hladnoća su dva suprotna fluida.

Predkoncepcije zasnovane na iskustvu da se zagrijavanjem temperatura uvijek povećava:

- Temperatura se mijenja za vrijeme taljenja ili ključanja.
- Temperatura vode može premašiti temperaturu ključanja.

Predkoncepcije zasnovane na nepoznavanju mehanizama prenosa toplote i termičke ravnoteže:

- Neke tvari su hladnije od drugih.
- Objekti na sobnoj temperaturi imaju različite temperature.
- Različiti materijali privlače i zadržavaju toplotu drugačije.

– Metali privlače i zadržavaju hladnoću.
– Izolatori privlače i zadržavaju toplotu.
– Vuna grije stvari.

Česta razmišljanja učenika čiji je uzrok nedostatak znanja o pojmu temperature:
– Toplota je vruća, ali temperatura može biti hladna ili vruća.
– Temperatura je količina toplote.
– Ako su dva tijela na istoj temperaturi, imaju istu toplotnu energiju.
– Temperatura predmeta ovisi o njegovoj veličini.

Predkoncepcije i zdravorazumsko razmišljanje najveća su prepreka usvajanja znanja koje je često sasvim neintuitivno i neočekivano i koje je baš zato stoljećima stajalo neotkriveno. Konstruktivistički pristup nastavi tvrdi da je znanstveno razumijevanje koncepta potrebno graditi na temelju razmišljanja i iskustava koja učenici donose sa sobom u razred. U slučaju termodinamike postoje značajne poteškoće, jer sa svojim iskustvom učenici donose i velike zablude koje treba ispravljati. Učenici će zadržati svoje predodžbe sve dok ih ne suočimo s novim iskustvima koje njihova naivna predodžba ne može objasniti. Uloga nastavnika je da kroz konkretne primjere učenicima predstavi ideje koje će im pomoći pri restrukturiranju njihovih fizikalnih koncepata. Jedan od glavnih izvora miskoncepcija su naša osjetila dodira koja ne mjere temperaturu predmeta nego brzinu izmjene toplote našeg tijela s okolinom. Zbog toga se metalni predmet čini hladnijim od drvenog. Upravo zbog brže izmjene toplote nam je hladnije ako nismo odjeveni iako svojim oblačenjem sigurno ne mijenjamo temperaturu okoline. Iskustvo nam kaže da će posude s vrućom i hladnom vodom, nakon dovoljno dugo vremena, poprimiti jednaku, sobnu temperaturu. To je osnova za razumijevanje toplotne ravnoteže i temperature, ali i toplote čije je strujanje omogućilo ravnotežu. Nema nikakvog razloga da isto ne bude s predmetima od drveta i željeza. Objektivan način da to ustanovimo nije dodir rukom nego mjerenje termometrom.

Pravi put ka razumijevanju je izvođenje određenog broja konceptualnih pokusa uz strpljiv i dobro usmjeren razgovor u kojem učenici postaju svjesni i dragovoljno prihvaćaju znanstveno utemeljene zaključke. Potpuno je neučinkovito i kontraproduktivno insistiranje na memorisanju raznih definicija čije značenje učenici ne razumiju. Jesu li učenici i u kojoj mjeri usvojili konceptualna znanja lako je moguće provjeriti pomoću testova u kojima se razmatraju nove fizikalne situacije.

Konceptualna promjena

Dok su miskoncepcije generalno stabilne, tradicionalna nastava nije dovoljna da ih sanira (Hestenes, 1987; Dykstra et al., 1992; McDermot i Shaffer,1992; White, 1992). Miskoncepcije se ne mogu prevazići jednostavnim dodavanjem novih informacija umu pojedinca, ali bi trebalo paziti da se osigura interakcija novog znanja s postojećim

znanjem, pod uslovom da postojeće može biti zamijenjeno novim (Hewson i Hewson, 1983). Zamjena postojećeg neispravanog znanja s naučnim, jedan je od ciljeva konceptualne promjene (Posner i sar., 1982; Hewson i Hewson, 1983; Novak, 2002).

Asimilacija i akomodacija uvedene od strane Piageta, još uvijek se smatraju neophodnim uslovima za konceptualne promjene (Piaget, 1950). Asimilacija se odnosi na prepoznavanje tjelesnog ili duševnog događaja koji se ugrađuje u postojeće koncepcije. Kada događaj ne može biti asimiliran pod postojećim koncepcijama, tada se odvija akomodacija. To je promjena u koncepciji. Učenik mora ući u stanje kognitivne neravnoteže da bi se akomodacija dogodila. Ako rezultat nekog događaja ne odgovara učenikovoj postojećoj koncepciji, ova situacija ne dovodi u ravnotežu učenika s obzirom na njegov trenutni koncept. Ako učenici mogu asimilirati predstavljene koncepte, onda postoji ravnoteža i nema konceptualna promjene. Konceptualna promjena se može postići dovođenjem u neravnotežu, što je rezultat neočekivanog događaja. Različiti istraživači su koristili različite uslove za konceptualne promjene, kao što su "slabo i jako restrukturiranje" (Carey, 1985), "individualno posmatranje" i "globalne promjene" (Thagard, 1991), "razmjena i očuvanje koncepata" (Hewson i Hewson, 1992), "razlika između koncepta i promjena koncepta" (Dykstra, 1992) i obogaćivanje i utvrđivanje koncepta (Vosniadou, 1994). Svaki od teoretičara razvio je vlastitu terminologiju, ali postoji zajedničko područje između različitih perspektiva konceptualne promjene. Konceptualne promjene uključuju promjene u učeničkim pretpostavkama o svijetu i znanju. Rezultati istraživanja u konceptualnoj promjeni počeli su se koristiti u praksi, ali postoji ogromna razlika između našeg teorijskog i empirijskog znanja i prakse u učionici. Profesori nisu dobro informisani o konceptualnim pitanjima i ne koriste preporučene nastavne strategije za promoviranje konceptualne promjene u učionici (Duit i sar., 2008).

Upotreba modela konceptualne promjene učenja jedan je način zatvaranja jaza između dječije znanosti i naučne znanosti (Hewson, 1981, Posner i sar., 1982). Većina ranijih metoda razvijenih o učeničkim miskoncepcijama ovise o Piagetovim idejama i pojmovima konstruktivizma (Gega, 1994; Hewson i Hewson, 1983; Hynd i sar., 1994;. Stofflett, 1994;. Posner i sar., 1982). Ove predložene metode stvaraju nezadovoljstvo u učeniku sa njegovom alternativnom koncepcijom, zatim jačaju status preferirane naučne koncepcije.

"Pristup konceptualne promjene", koji su uspostavili Posner i sar., (1982) temelji se na četiri uslova:

1. Učenik mora biti svjestan da je stari koncept neadekvatan, da njegova shvatanja nisu u saglasju sa fizikalnom realnošću (nezadovoljstvo);
2. Novi koncept mora biti razumljiv (razumljivost);
3. Novi koncept mora imati smisla za učenika. On mora vjerovati da je novi koncept istinit (vjerodostojnost);
4. Novi koncept mora biti koristan za njega, to jest, on bi trebao biti u mogućnosti da riješi slične probleme u budućnosti oslanjajući se na novi koncept (plodnost);.

Metodološki pristup

Problem i predmet istraživanja

Problem istraživanja je da li su i u kojoj mjeri kod učenika i studenata prisutne miskoncepcije u razumijevanju osnovnih pojmova toplote i temperature? Imajući u vidu ovako apostrofiran problem, predmet istraživanja je ispitati razumijevanje nekih osnovnih pojmova toplote i temperature kod učenika i studenata.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi kod učenika i studenata nivo zastupljenosti miskoncepcija pri razumijevanju pojmova toplote i temperature, kao i identifikacija najčešćih miskoncepcija koje bi morale imati poseban akcenat u nastavnom planu i programu za fiziku.

Istraživačka hipoteza

Na osnovu definisanog cilja istraživanja moguće je postaviti sljedeću glavnu hipotezu: Pretpostavlja se da su miskoncepcije pri razumijevanju pojmova toplote i temperature veoma zastupljene kod učenika i studenata.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Polazeći od definisanog problema, predmeta i cilja, u ovom istraživanju korišćena je deskriptivna metoda. Pomoću nje smo utvdili najčešće miskoncepcije kod učenika i studenata. Tom prilikom korišćena je istraživačka tehnika testiranje. U ovom radu korišćen je konceptualni test Introductory Thermal Concept Evaluation, razvijen od strane profesora Shelley Yeo i Marjan Zadnik sa Curtin univerziteta u Zapadnoj Australiji. Test sadrži 10 pitanja iz područja termodinamike. Pitanja su tipa višestrukog izbora s 4 i 5 ponuđenih odgovora od kojih je 1 odgovor tačan. Tačni odgovori su podvučeni i boldirani. Ponuđeni pogrešni odgovori predstavljaju najzastupljenije miskoncepcije. Sva pitanja su konceptualnog karaktera, ispituju razumijevanje određenih pojmova i koncepata, te ne zahtijevaju nikakav oblik računanja.

Uzorak istraživanja

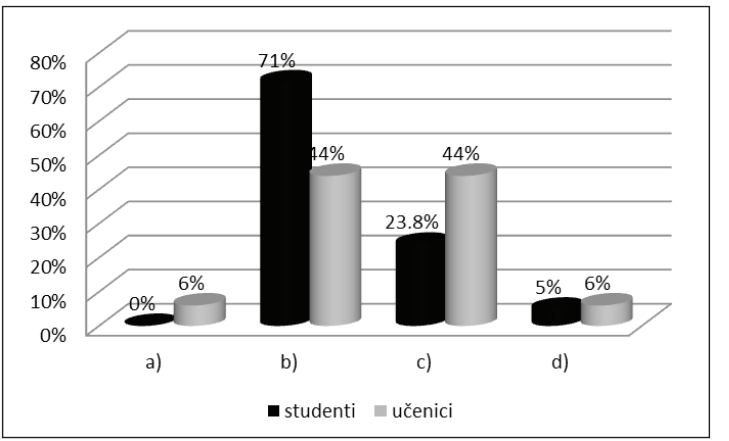
Rješavanju testa je pristupilo 42 studenta fizike treća i četvrta godina, profesorskog smjera, sa Univerziteta u Tuzli (Prirodno matematički fakultet, Odsjek fizika) i 100 učenika trećeg razreda JU Gimnazije Živinice, opšti smjer. Studenti na drugoj godini imaju posebni predmet *Termodinamika*, dok učenici samo u prvom razredu gimnazije imaju po nastavnom planu i programu 10 časova termodinamike.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Analizirajući odgovore studenata i učenika, koji su bili testirani ovim konceptualnim testom, pokušaćemo vidjeti koje su najčešće miskoncepcije, te koja područja termodinamike su najlošije savladana i predstavljaju najveći problem.

1. Ken je uzeo šest kocki leda iz zamrzivača i stavio četiri u čašu vode. Dvije je ostavio na pult. On miješa i miješa sve dok kocke leda ne budu puno manje i prestanu se topiti. Koja je najvjerojatnija temperatura vode u ovoj etapi?

a. -10 °C c. 5 °C
b. 0 °C d. 10 °C

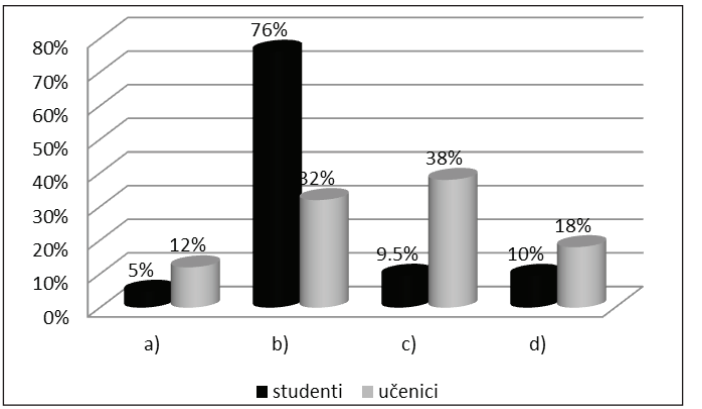


Grafikon 1. Odgovori studenata i učenika – pitanje. 1

Ako se led nalazi u sudu oko koga je prostor topliji, počeće topljenje leda.Termometar će pokazivati temperaturu 0^0C. Ta temperatura ostaće nepromijenjena dok se ne istopi cijela količina leda. Pošto se sav led istopi, sa daljim primanjem toplote iz okoline nastaje porast temperature. Temperatura na kojoj se topi neko čvrsto tijelo zove se tačka topljenja. Tačka očvršćavanja i topljenja za određeno tijelo je ista. Sa grafikona vidimo da su *učenici* u jednakom procentu birali odgovore b) i c). Tačno je odgovorilo 71% *studenata*, dok je samo 44% *učenika* dalo tačan odgovor.

2. Na štednjaku je čajnik pun vode. Voda je počela ključati brzo. Najvjerovatnija temperatura vode je oko:

a. 88 °C c. 110 °C
b. 98 °C d. Niti jedan od navedenih odgovora nije tačan.

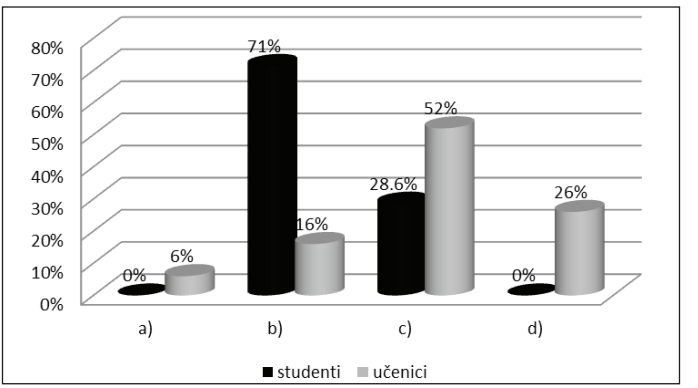


Grafikon 2. Odgovori studenata i učenika – pitanje. 2

Temperatura na kojoj ključa neka tečnost zavisi od spoljašnjeg, atmosferskog, pritiska. Budući da se atmosferski pritisak mijenja sa nadmorskom visinom, na raznim geografskim lokalitetima voda ključa na različitim temperaturama, koje se često znatno razlikuju od 100 stepeni. Između nadmorske visine (h, izražene u metrima) i temperature ključanja vode (t, izražene u stepenima Celzijusa) postoji sledeća približna relacija: t=(100,0 - 0,025h) / (1+0,0000092h), ili pojednostavljeno: t=100 - 0,00342h Tako, na primjer, znači da u Beogradu voda ključa na oko 99,5°C, u Podgorici na oko 99,8°C a u Sjenici na oko 96,5°C. Sa grafikona vidimo da 76% studenata je dalo tačan odgovor, dok je samo 32% učenika dalo tačan odgovor.

3. Pet minuta kasnije, voda u čajniku još uvijek vri. Najvjerovatnija temperatura vode sada je oko:

a. 88 °C c. 110 °C
b. 98 °C d. 120 °C

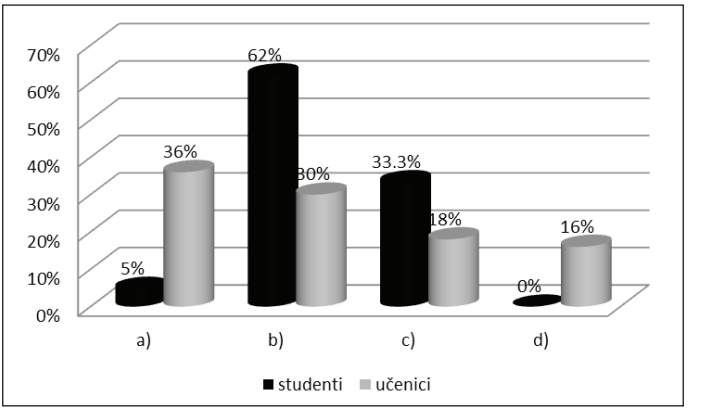


Grafikon 3. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 3

Sa grafikona vidimo da je 71% studenata tačno odgovorilo na ovo pitanje, dok samo 16% učenika je potvrdilo da se temperatura vode nije promijenila, što znači da će voda nastaviti ključati na istoj temperaturi sve dok ne ispari.

4. Šta mislite kolika je temperatura pare iznad ključale vode u čajniku?

a. 88 °C c. 110 °C
b. 98 °C d. 120 °C



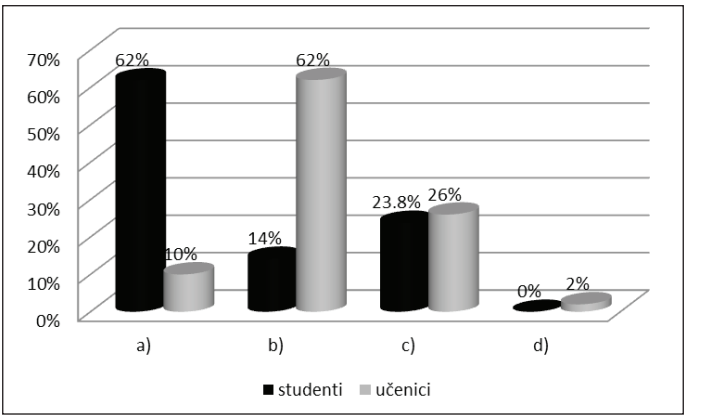
Grafikon 4. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 4

Vlažna para je mješavina ključale vode i suvozasićene vodene pare u stanju termodinamičke ravnoteže. Temperatura vlažne vodene pare jednaka je temperaturi ključale vode (ili suve pare) za dati pritisak. Potpuno je određena jednom veličinom stanja. I na ovo pitanje više od polovine studenata je dalo tačan odgovor, dok je samo 30% učenika dalo tačan odgovor.

5. Jim vjeruje da on mora koristiti ključalu vodu da bi napravio šoljicu čaja. On govori svojim prijateljima: "Ja ne bih mogao napraviti čaj da sam na kampovanju na visokoj planini, jer voda ne ključa na visokim nadmorskim visinama."

a. **Joy kaže: "Ne, ona ključa, ali ključala voda jednostavno nije toliko vruća tamo kao što je ovdje."**
b. Tay kaže: "To nije istina. Voda uvijek ključa na istoj temperaturi. "
c. Lou kaže: " Tačka ključanja vode se smanjuje, ali voda sama po sebi još uvijek na 100 stepeni."
d. Mai kaže: "Slažem se s Jimom.Voda nikad ne dostiže tačku ključanja. "

Sa kim se vi slažete?



Grafikon 5. Odgovori studenata i učenika – pitanje. 5

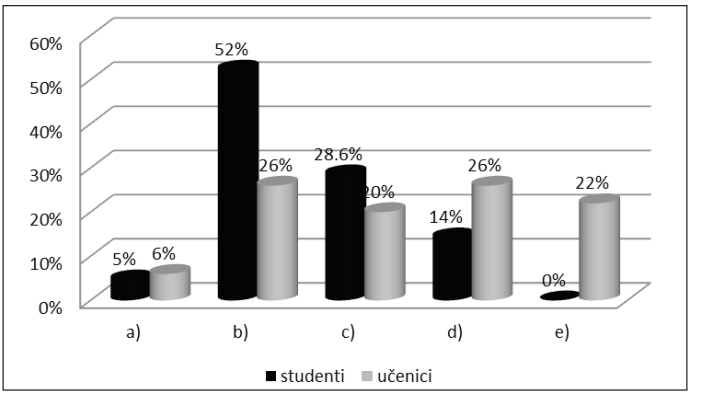
Sa grafikona vidimo tačno je odgovorilo 62% studenata, dok je samo 10% učenika dalo tačan odgovor. Učenici su u najvećem procentu birali odgovor b), pogrešno rezonujući da voda uvijek ključa na istoj temperaturi. Temperatura ključanja tečnosti (u otvorenoj posudi) zavisi od nadmorske visine, odnosno od barometarskog pritiska. U Sarajevu voda ključa na temperaturi oko 98^{0}C, na vrhu Trebevića oko 94^{0}C, na Triglavu oko 91^{0}C.

6. Pam je pitala grupu prijatelja: "Ako sam stavio 100 grama leda na 0 ° C i 100 grama vode na 0 ° C u zamrzivač, šta će od njih izgubiti veću količinu toplote?

a. Cat kaže: " 100 grama leda."
b. Ben kaže: " 100 grama vode."
c. Nic kaže: "Niti jedno jer oboje sadrže istu količinu toplote."
d. Matt kaže: "Ne postoji odgovor, jer led ne sadrži nikakvu toplotu."
e. Jed kaže: "Ne postoji odgovor, jer ne možete imati vodu na 0 °C."

Sa kojim od njenih prijatelja se najviše slažete?

Sto grama vode na 0^{0}C i sto grama leda na istoj temperaturi nemaju jednaku unutrašnju energiju. Znamo da led treba zagrijavati da se istopi u kilogram vode iste temperature (0^{0}C). To znači da mu treba privesti određenu količinu energije. Kao i svaka druga energija, i unutrašnja energija može da se razmjenjuje između tijela. Može da se mijenja radom a još češće prelaskom te energije sa tijela na tijelo tj., toplotom. U našem slučaju vidimo da ako stavimo 100 grama leda na 0 ° C i 100 grama vode na 0 °C u zamrzivač, da će 100 grama vode izgubiti veću količinu toplote. Na ovo pitanje samo polovina studenata i jedna četvrtina učenika je dalo tačan odgovor, što znači da koncept toplote nije dobro usvojen.

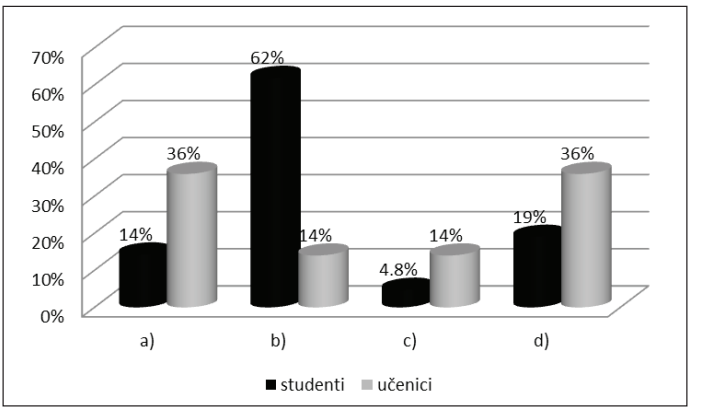


Grafikon 6. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 6

7. Jan kaže da ona ne sjedi na metalnim stolicama u sobi, jer "one su hladnije od plastičnih."

a. Jim se slaže i kaže: "One su hladnije jer je metal prirodno hladniji od plastike."
b. Kip kaže: "One nisu hladnije, one su na istoj temperaturi."
c. Lou kaže: "One nisu hladnije, metalne se jednostavno čine hladnije jer su teže."
d. Mai kaže: "One su hladnije jer metal gubi manje toplote od plastike."

Šta mislite, ko je u pravu?



Grafikon 7. Odgovori studenata i učenika – pitanje. 7

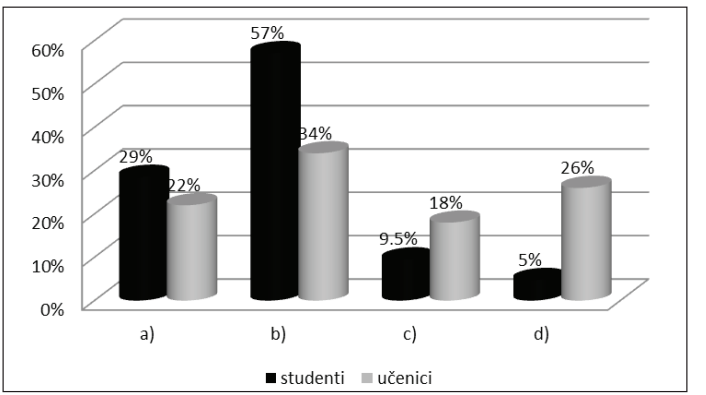
Tijelo samo za sebe ne posjeduje toplotu, ono posjeduje unutrašnju energiju koja zavisi od energije elementranih materijalnih djelića, atoma ili molekula. Toplota, dakle, jeste energija koja se može pretvarati u druge oblike energije. Da bi se toplota pojavila neophodan je toplotni kontakt sa okolinom, kontakt pri kome se mijenja tem-

peratura tijela, ukoliko posmatramo tu veličinu. Neki predmet je „topao“ ne zato što posjeduje toplotu, nego zato što posjeduje toliku sopstvenu unutrašnju energiju da je u stanju da razmjenjuje tu energiju, u obliku toplote ili rada, sa okolinom i da mu se pri tome mijenja temperatura. Tijelo, prema tome, može imati višu ili nižu temperaturu, veličinu koja nije ništa drugo do mjera nivoa unutrašnje energije tijela. Da li se za neko tijelo, na primjer metalnu i plastičnu stolicu može reći da posjeduju određenu količinu toplote? Učenici i studenti koji su odgovorili sa da, pogriješili su. Toplota jeste jedan vid energije, ali takav da se ispoljava samo u procesu prenošenja sa jednog tijela na drugo. Da metalne stolice nisu hladnije od plastičnih, tj. da se stolice nalaze na istoj temperaturi, tačan odgovor je dalo 62% i samo 14% učenika.

8. Ron se prisjeća da njegova majka kuha juhu u ekspres loncu jer je tako brže nego u normalnom loncu, ali on ne zna zašto?

a. Emi kaže: “To je zato što pritisak uzrokuje da voda ključa iznad 100 °C.”
b. Col kaže: “To je zbog visokog pritiska koji stvara dodatnu toplotu.”
c. Fay kaže: “To je zbog toga što je para na višoj temperaturi od ključale supe .”
d. Tom kaže: “To je zbog ekspres lonca koji širi toplotu ravnomjerno kroz hranu.“

Sa kojom osobom se najviše slažete?



Grafikon 8. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 8

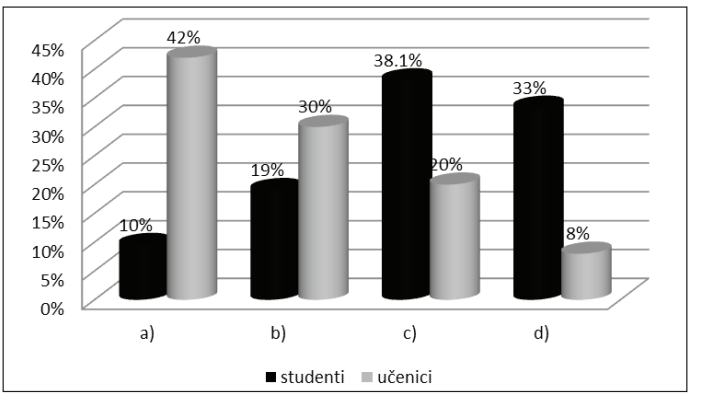
Ekspres lonac ima zapečaćeni poklopac, tako da se pritisak unutar diže daleko iznad atmosferskog pritiska. Iznad tečnosti (vode) koja se u njima zagrijava stvara se veći pritisak pare što otežava pojavu ključanja. Ako se poveća pritisak nad tekućinom, ključanje nastupa na višoj temperaturi. Upotrebom ovakvih sudova postiže se temperatura vode viša od 100^0C. Ako je pritisak pare u zatvorenoj posudi 200kPa voda proključa tek oko 120^0C. Na ovo pitanje tačno su odgovorili približno četvrtina i jednih i drugih, dok je većina i učenika i studenata dalo pogrešan odgovor pod b) da Ronova majka kuha

juhu u ekspres loncu zato jer je tako brže nego u normalnom loncu zbog visokog pritiska koji stvara dodatnu toplotu, a ne zato što pritisak uzrokuje da voda ključa iznad 100 °C.

9. Bev čita pitanje iz udžbenika: "Znojenje vas hladi jer znoj na vašoj koži:

a. vlaži površinu, a mokre površine izvlače više toplote nego suhe površine. "
b. odvodi toplotu iz pora i širi se na površini kože. "
c. iste je temperature kao koža, ali isparava i tako odnosi toplotu. "
d. **je nešto hladniji od tvoje kože zbog isparavanja i tako se toplota prenosi iz tvoje kože na znoj.** "

Koji odgovor bi joj rekli da odabere?



Grafikon 9. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 9

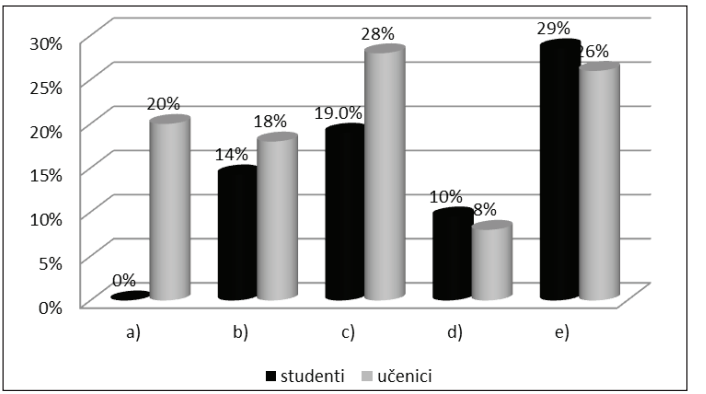
Poslije kupanja, dok smo još mokri, osjećamo rashlađivanje kože i tijela. Znojenje vas hladi jer znoj na vašoj koži je nešto hladniji od tvoje kože zbog isparavanja i tako se toplota prenosi iz tvoje kože na znoj. Pri isparavanju tečnosti troši se energija. Ona se oduzima od okoline, ali i od same tečnosti, tj. troši se njena unutrašnja energija pa joj zato temperatura opada. Na ovo pitanje učenici su podjednako davali odgovore pod a) i b), dok su studenti podjednako davali ogovore pod c) i d). 33% studenata je dalo tačan odgovor, dok je samo 8% učenika dalo tačan odgovor.

10. Četiri studentice su raspravljale o stvarima koje su radli kao djeca. Ami: "Ja sam umotala lutke u deke, ali nikada nisam shvatila zašto se one nisu zagrijale."

a. Nick je odgovorio: "To je zato što su deke koje si koristila vjerojatno bile loši izolatori."
b. Lyn je odgovorio: "To je zato što su deke koje si koristila vjerojatno bile loši provodnici."
c. Jay je odgovorio: "To je zato što su lutke izrađene od materijala koji ne drže toplotu dobro."

d. Kev je odgovorio: "To je zato što su lutke izrađene od materijala kojem treba duže vremena da bi se zagrijao. "
e. Joy je odgovorio: "Svi griješite."

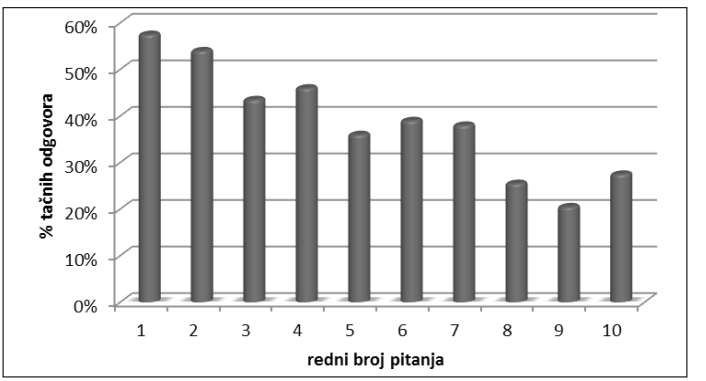
Sa kim se vi slažete?



Grafikon 10. Odgovori studenata i učenika –pitanje. 10

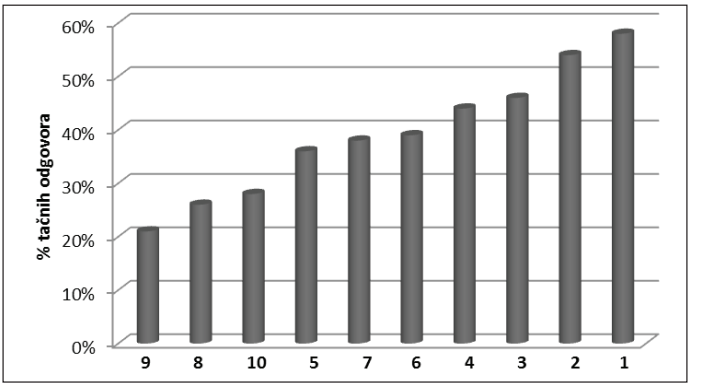
Na ovo pitanje podjednako tačno su odgovorili i studenti i učenici, studenti sa 29 % tačnih odgovora a učenici sa 26 % tačnih odgovora.

Na grafikonu 11 poređana su pitanja od prvog do zadnjeg te je svakom pitanju pridružen procenat tačnih odgovora. Uočavamo kako najuspješnije riješeno pitanje ima 58% tačnih odgovora, dok je najlošiji uspjeh ostvaren u rasponu od 21% do 44% tačnih odgovora. Istraživanje pokazuje da loš uspjeh ostvaren na pripadajućim pitanjima ukazuje na koncepte koji predstavljaju problem studentima i učenicima.



Grafikon 11. Prikaz procenata tačnih odgovora po pitanjima

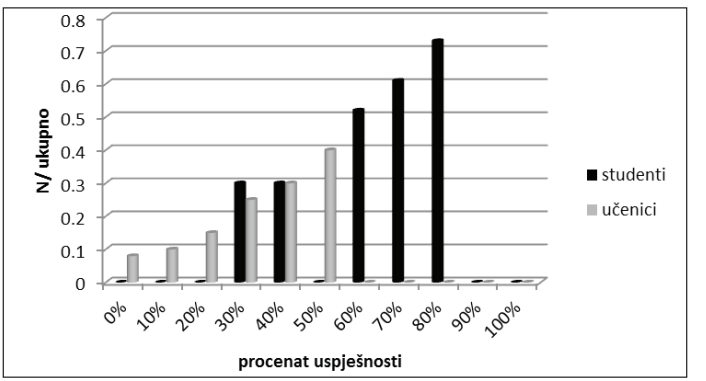
Vidljivo je kako se procenat tačnosti razlikuje od pitanja do pitanja pa ih, radi bolje preglednosti i lakše analize, možemo poredati po procentima tačnosti, te grafikonom 12 prikazati njihov redoslijed po težini.



Grafikon 12. Redoslijed pitanja po težini

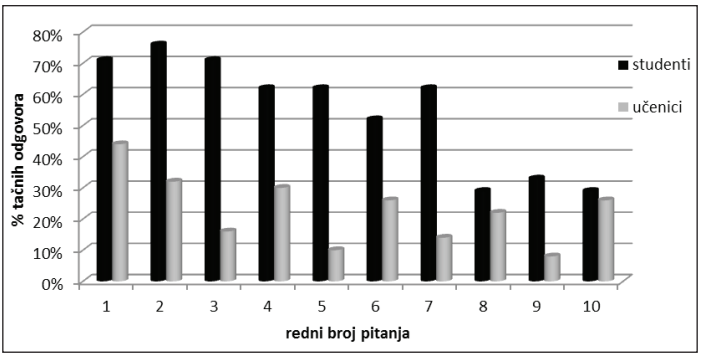
Poređenje rezultata testiranja

Testirani uzorak se sastojao od studenata i učenika. Broj ispitanika nije bio jako velik, međutim i na takvom manjem broju ispitanika mogu se uočiti neke razlike u razumijevanju ovog područja fizike. Obradom rezultata koje su u sprovedenom testiranju ostvarili studenti i učenici dobija se grafikon 13 na kojem možemo vidjeti raspodjelu učenika i studenata po uspjehu.



Grafikon 13. Raspodjela studenata i učenika po uspjehu ostvarenom na testu

Na grafikonu 14 poređana su pitanja od prvog do zadnjeg te je svakom pitanju pridružen procenat tačnosti, posebno za studente i učenike. Sa grafikona 14 se može vidjeti kako su studenti ostvarili bolji uspjeh od učenika.



Grafikon 14. Prikaz procenata tačnih odgovora studenata i učenika.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da je razumijevanje temeljnih koncepata toplote i temperature uglavnom na niskom nivou. Što se tiče pitanja koja su se pokazala težima, ona su najčešće bila problematična za obje grupe ispitanika iz čega se može vidjeti kako studenti i učenici imaju konceptualnih problema, ali ipak studenti u pravilu i na svakom od tih zadataka su ostvarili bolji uspjeh. Ipak, tolika razlika u uspjehu nije tako iznenađujuća ako znamo da studenti imaju posebni predmet *Termodinamika*, dok učenici samo u prvom razredu gimnazije imaju po nastavnom planu i programu 10 časova termodinamike.

Da bi učenici stekli iskustvo u shvatanju koncepata pristup konceptualne promjene nudi niz smjernica kao pomoć učenicima koje obezbjeđuju posebno okruženje za učenje, kao što su:

- prepoznavanje zajedničkih miskoncepcija o toploti i temperaturi,
- aktiviranje učeničkih miskoncepcija predstavljajući jednostavne kvalitativne primjere,
- predstavljajući deskriptivni dokaz u razredu da su tipične miskoncepcije netačne,
- pružaju naučno ispravno objašnjenje situacije i
- daju učenicima priliku da pravilno vježbaju objašnjavanje koristeći pitanja.

Nastavnici moraju biti:

- više uključeni u razvijanje i projektiranje optimalnih konceptualnih instrukcionih promjena,
- informisani o upotrebi i važnosti konceptualne promjene stanja,
- kao i planiranja instrukcijske aktivnosti u skladu s tim.

Poboljšana postignuća pri uklanjanju miskoncepcija vezanih za toplotu i temperaturu očito proizilaze iz primjenjenog pristupa konceptualne promjene (npr., Guzetti i sar., 1993; Hynd i sar., 1994; Wang i Andre, 1991; Sungur i sar., 2001; Diakidoy i sar., 2003).

Literatura

Andre, T., & Ding, P. (1991). Student misconceptions, declarative knowledge, stimulus conditions, and problem solving in basic electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 303-313.

Athee, M. (1993). "A servey of Finnish pupils about thermal phenomena" in *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust: Ithaca, NY* .

Bar, V., & Travis, A. S. (1991). Children's views concerning phase changes. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 363-382.

Brown, D. E., & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract versus explanatory model construction. Instructional Science, 18, pp. 237-261.

Caillot, M., Xuan, A. N. (1993). "Adults' Misconceptions in Electricity" in The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust: Ithaca, NY (1993).

Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.

Carlton, K. (2000). Teaching about heat and temperature. *Physics Education*, 35, 101- 105.

Clement, J. (1982). Student' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, 50, 66-71.

Cohen, R., Eylon, B., & Ganiel, U. (1983). Potential difference and current in simple electric circuits: A study of students' concepts. *American Journal of Physics*, 51, 407412.

Diakidoy, I. A. N., Kendeou, P., & Ionnides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356.ž

Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.

Duit, R., Treagust, D. and Widodo, A. (2008). Teaching Science For Conceptual change: Theory and practices. In stellaVosniadu (Ed.), *International hand book on conceptual change* (pp.629- 646). NewYork, Routledge.

Dupin, J. J., & Johsua, S. (1987). Conceptions of French pupils concerning electric circuits: Structure and evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 791806.

Dykstra, D. (1992). Studying conceptual change. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (eds). *Research in Physics Learning: Theoretical issues and emiprical studies*, pp.40-58, Kiel. Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Dykstra, D. I., Boyle, C. F., & Monarch, I. A. (1992). Studying Conceptual change in learning physics. *Science Education*, 76, pp. 615-652

Ericson, G. & Tiberghien, A. (1985). Heat and Temperature. In R. Driver, E. Guesne, & A Tiberghien (Eds.), *Children's Ideas in Science* (pp. 52-83). Philadelphia, PA: Open University Press.

Ericson, G. L. (1979). Children's conceptions of heat and temperature. *Science Education*, 63, 221-230. Ericson, G. L. (1980). Chlidren's viewpoint of heat: A second Look. *Science Education*, 64, 223-236.

Feher, E., & Meyer, R. K. (1992). Children's conceptions of colour. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 505-520.

Fredette, N., & Lochhead, J. (1980). Student conceptions of simple circuits. *The Physics Teacher*, 18, 194-198.

Gega, P. C. (1994). *Science in elementary education* (7 th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Guzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V., & Gamas, W. S. (1993). Meta analyses of instructional interventions from reading education and Science Education to overcome misconceptions. *Reading Research Quarterly*, 28, 116-159.

Hameed, H., Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1993). Facilitating conceptual change in chemical equilibrium using a CAI strategy. *International Journal of Science Education*, 15, 221-230.

Harrison, A. G., Grayson, D. J., & Treagust, D. F. (1999). Investigating a Grade 11 Student's Evolving Conceptions of Heat and Temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 55-87.

Heller, P. M., & Finley, F. N. (1992). Variable uses of alternative conceptions: A case study in current electricity. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 259-275.

Helm, H. (1980). Misconceptions in physics amongst South African students. *Physics Education,* 15, 92–105.

Hestenes, D. (1987). Toward modeling theory of physics instruction. *American Journal of Physics*, 53, 1043-1054

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30, 141-158.

Hewson, P. & Hewson, M. (1983). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, pp. 20, 731-743.

Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Teaching*, 31, 933-946.

Hynd, C. R., McWhorter, J. Y., Phares, V. L., & Suttles, C. W. (1994). The role of instructional variables in conceptual change in high school physics topics. *Journal of Research in Science Teaching,* 31, 933-946.

Idar, J., & Ganiel, U. (1985). Learning difficulties in high school physics: Development of a remedial teaching method and assessment of its impact on achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 127-140.

Jara-Guerrero S. (1993). "Misconceptions on heat and temperature" in *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust: Ithaca, NY* .

Jones, M. G., Carter, G., & Rua, M. J. (2000). Exploring the Development of Conceptual Change Ecologies: Communities of Concepts Related to Convection and Heat. *Journal of Research in Science Teaching,* 37, 139-159.

Kesidou, S. & Duit, R. (1993). Students' conceptions of the second law of thermodynamics – An interpretative study. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 85-106.

Littell, M. (2006). *Physical Science*. Evanston: Houghton Mifflin.

Lewis, E. L. & Linn, M. C. (1994). Heat energy and temperature concepts of adolescents, adults, and experts: Implications for curricular improvements. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 657-677.

Lubben, F., Netshisuaulu, T., Campell, B. (1999). Students' Use of Cultural Metaphors and Their Scientific Understandings Related to Heating. *Science Education*, 83, 761774.

Maloney, D. P., O'kuma T. L., and Hieggelke C. J. (2001). Surveying students' conceptual knowledge of electricity and magnetism. *American Journal of Physics*, 69, pp. S12-S23 (Supplement).

Ma-Naim, C., Bar, V., and Zinn, B. (2002). Integrating microscopic macroscopic and energetic descriptions for a Conceptual Change in Thermodynamics. Paper presented in the third European Symposium on Conceptual Change, June 26-28. 2002, Turku, Finland.

McDermot, L. C., and Shaffer, P.S. (1992). Research as a guide for curriculum development: an example from introductory electricity. Part I: investigation of student understanding. *American Journal of Physics*, 60, pp. 994-1002.

Minstrell, J. (1982). Explaining the "at rest" condition of an object. *The Physics Teacher*, 20, 10-14.

Nussbaum, J., & Novak, J. D. (2006). An assessment of children's concepts of the earth utilizing structured interviews. *Science Education*, 60(4), 535-550.

Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, 86, pp. 548-571.

Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: The implication of children's science*. Auckland: Heinmann.

Petersson, G. (2002). Description of cognitive development from a constructivist perspective. Paper presented in the third European Symposium on Conceptual Change, June 26-28. 2002, Turku, Finland.

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt, Brace.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

Shayer, M., & Wylam, H. (1981). The development of the concepts of heat and temperature in 10-13 years-old. *Journal of Research in Science Teaching*, 18, 419434.

Stein, M., Larrabee, T., & Barman, C. (2008). A study of common beliefs and misconcpetions in physical science. *Journal of Elementary Science Education* , 1- 11.

Stofflett, R. T. (1994) The accommodation of science pedagogical knowledge: The application of conceptual change constructs to teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 787-810.

Sungur, S., Tekkaya, C. Geban, Ö. (2001). The Contribution of Conceptual Change Texts Accompanied by Concept Mapping to Students' Understanding of the Human Circulatory System. School Science and Mathematics, 1001, pp. 91-101.

Sözbilir, M. (2003). Review of Selected Literature on Students' Misconceptions of Heat and Temperature, *BU Journal of Education* 20, 25.

Tarsitani, C. & Viventini, M. (1996). *Scientific mental representations of thermodynamics. Science Education*, 5, 51-68.

Thagard, P. (1991). Concepts and conceptual change (reprint of 1990 paper). In J. Fetzer(Ed.), *Epistemology and Cognition*. (pp. 101-120). Dordrecht: Kluwer.

Thomaz, M. F., Malaquias, I. M., Valente, M. C., & Antunes, M. J. (1995). An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperature. *Physics Education*, 30, 19-26.

Trowbridge D. E., & McDermott, L. C., (1980). Investigation of student understanding of the concept of velocity in one dimension. *American Journal of Physics*, 48, 10201028.

Trowbridge D. E., & McDermott, L. C., (1981). Investigation of student understanding of the concept of acceleration in one dimension. *American Journal of Physics*, 49, 242- 253.

Van den Berg, E and Grosheide, W. (1993). "Electricity at Home: Remediating alternative conceptions through redefining goals and concept sequences and using auxiliary concepts and analogies in 9th grade electricity education." in *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational trategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust: Ithaca, NY*.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change (special issue). *Learning and Instruction*, 4, pp. 45-69.

Wang, T., & Andre, T. (1991). Conceptual change text and application questions versus no questions in learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 103-116.

White R. T. (1992). Implications of recent research on learning for curriculum and assessment. Journal of Curriculum Studies, 24, pp. 153-164.

Primljeno: 14.5.2014.
Odobreno: 24.4.2016.

Summary: Since in the recent years there has been recognized the importance of the students' misconceptions, the wide scope of research was conducted with the aim to analyze their proportions, their impact on the comprehension of the fundamental concepts in physics, as well as to develop strategies for their overcoming. The aim of this research was to analyze the proportions of misconceptions, as well as their impact on the abilities of the students to understand the concepts of heat and temperature. In this paper, we employed the conceptual test Introductory Thermal Concept Evaluation, developed by the professors Shelley Yeo and Marjan Yadnik from the Curtin University in Western Australia. Forty-two students from the University of Tuzla (Faculty of Natural Sciences, Department of Physics) and 100 pupils of the third grade of JU Grammar School Živinice took part in the experiment. Results of the investigation showed that the understanding of the fundamental concepts of heat and temperature is, mostly, on the low level.
Key words: concepts of heat and temperature, misconception, preconceptions, student and pupil.

РАДМИЛА СТОЈАНОВИЋ[1]
Учитељски факултет у Београду
Београд

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 371.3::78
371.625.2“1997/2012“
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.411-424

АНАЛИЗА УЏБЕНИКА МУЗИЧКА КУЛТУРА У ОБЈАВЉЕНИМ РАДОВИМА ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ ОД 1997. ДО 2012. ГОДИНЕ

Резиме: Овај рад представља један део ширег истраживања о уџбеницима, односно, уџбеничким комплетима за предмет *Музичка култ̄ура*. Анализирали смо групу радова домаћих аутора на тему уџбеника *Музичка култ̄ура* за млађи школски узраст објављених у временском интервалу од петнаест година (од 1997. до 2012. године). Циљ рада јесте да откријемо шта је заједничко у овим радовима и шта је значајно за нека будућа истраживања и развој уџбеника предмета *Музичка култ̄ура*.
Кључне речи: уџбеник, уџбенички комплет *Музичка култ̄ура*, млађи школски узраст

Увод

Познато је да музичко образовање сваког појединца подиже ниво музичке кулуре друштва у целини. Исто тако је познато да за већину деце организован контакт са музиком почиње уласком у општеобразовну школу путем наставе предмета *Музичка култ̄ур*а. Поред педагошке, и све изражајније потребе за оснаживање музичке компетентности наставника, успешност наставе музичке културе у великој мери зависи од уџбеника као средишње компоненете комуникацијског низа ученик – уџбеник – наставник. Уџбеник представља полазну тачку готово сваког наставног процеса. Због масовне прихваћеност у школском и кућном раду ученика уџбеник добија обележје масовног дидактичког медија.

„Уџбеник **—** основно текстуално – илустративно средство у **→настави**. Произилази из **→наставног плана→наставног предмета** за који је намењен, а научни садржаји у њему дидактички су трансформисани и прилагође-

1 Radmila.Stojanovic@uf.bg.ac.rs

ни **ученику** одређене врсте и типа→**школе**“ (Лексикон образовних термина, 2014). Уџбеник и уџбенички комплет у данашњем времену треба посматрати синонимно. Уџбенички комплет укључује више уџбеника и/или неког другог дидактичког материјала по школском предмету и за ученика и за наставника. Постојање само једног уџбеника по предмету – далека је прошлост. Наиме, када говоримо о уџбенику данашњице више се не мисли само на записани текст или збирку штампаних материјала већ се сада мисли и на друге мултимедијске компоненте – јединице. Жужул [Žužul] (2004) саопштава да се данас уџбеник «проширује и дограђује свим мултимедијским димензијама које се могу према природи предмета додати разноврсним носачима звука, слике [...] ЦД – овима или базама података...» (стр. 39). Како је у природи предмета и наставе музичке културе заступљен рад са звуком дигитални носач звука (ЦД) представља саставну компоненту уџбеника / уџбеничког комплета *Музичка култ̄ура.* Комбинација уџбеничких јединица у штампаном и електронском медију уџбеник / уџбенички комплет музичке културе пласира у категорију савременог мултимедијског уџбеника. Међутим, треба имати на уму да уџбеник, без обзира на медиј, треба да буде усклађен са узрасним карактеристикама ученика који га користе. Тако и уџбеник музичке културе за први циклус основног образовања треба да буде у складу са когнитивним особеностима ученика млађег основношколског узраста. То су деца средњег детињства с обзиром да припадају Пијажеовом [Piaget] трећем стадијуму когнитивног развоја – стадијум конкретних операција (узраст деце од 7 до 11 година). Током конкретно – операционог стадијума, према Кораћ, индивидуа се постепено оспособљава да ствара интернализоване представе. Из истог извора и од истог аутора сазнајемо да иако је дете «још увек у приличној мери егоцентрично» оно је «далеко способније да оперише представама него апстрактним материјалом. У том смислу, упутно је да се, колико год је то могуће, у настави користе слике и практична демонстрација». Зато је разумљиво да писци уџбеника и извођачи наставе музичке културе морају познавати и поштовати психолошке карактеристике деце млађег школског узраста и подржавати природу предмета, активну наставу, практичну демонстрацију и садржаје који су разумљиви деци овог узраста.

Преглед објављених радова о уџбеницима *Музичка култура* од 1997. до 2012. године

Од Ивића, Пешикан и Антић (2008) сазнајемо да су истраживања «антрополошких и психолошко-педагошких проблема уџбеника» у Србији започета «...у Институту за психологију Филозофског факултета у Београду [...] средином седамдесетих година прошлог века» а покренуо их је пројекат «израде концепције уџбеника (опште концепције и концепције уџбеника за поједине предмете) тадашњег Завода за уџбенике и наставна средства» (стр. 9). То је био иницијални

тренутак којим је покренут точак развоја у области националне теорије уџбеника. Од тада до данас објављено је неколико научних студија на тему уџбеника од стране наших научника и одржано више научних скупова, националног и интернационалног карактера. Тако је Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 1997. године приредио међународни симпозијум научника (тадашње) Југославије и Русије и објавио зборник радова на тему *Вредности савременог уџбеника I.* У овом извору, по свој прилици, налази се иницијални рад на тему уџбеника музичке културе који садржи и куриозитет – он не дотиче питања наставе музичке културе и основношколског уџбеника у Србији, већ описује садржаје музичке културе у Мађарској.

Проучавањем релевантних извора (академски часописи, зборници радова са научних скупова...) добили смо сазнања о постојању малог броја публикованих радова за раздобље од првих петнаест година, од 1997. године до 2012. године, који се баве уџбеницима *Музичка култура*. Рад из 1997. године обрађује тему „Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбеницима Мађарске“ а потиче од аутора Емеше Терзић. Следећи рад „Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе“ је плод коауторске сарадње Емеше Терзић и Славка Гајића из 1999. године. Током 2007. године аутор Јон Лелеа објављује рад на тему „Иновације у алтернативним уџбеницима Музичка култура за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности“. У 2011. години објављена су два рада: (1). „Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета Музичка култура“ у сарадњи аутора Маје Р. Ћалић и Данијеле М. Судзиловски и (2) „Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет Музичка култура (други део)“ од аутора Данијеле Судзиловски. „Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника“ из 2012. године од аутора Александре Стошић заокружује групу радова за период од 1997. до 2012. године. Из тематског прегледа радова видимо да је однос 4:2 у корист опредељења аутора за разматрање уџбеника музичке културе на млађем школском узрасту.

Предмет и метод истраживања

Ради добијања што потпуније слике савременог уџбеника музичке културе било је потребно истражити и радове наших аутора са стручним мишљењем о уџбеницима музичке културе. У овом раду истражујемо већину објављених радова у временском интервалу од првих петнаест година, почевши од 1997. године, када је, према нашим сазнањима, публикован први рад на тему уџбеника музичке културе. Тако предмет овог истраживања представља шест радова о уџбеницима музичке културе у назначеном периоду. Применом методе теоријске анализе истражујемо шта је заједничко у овим радовима и шта је корисно за будућа истраживања уџбеника музичке кулутре.

Компаративна анализа објављених радова

Како бисмо могли да упоредимо радове и дамо одговоре на питања: (1) шта је заједничко у радовима и (2) шта је корисно за будућа истраживања уџбеника *Музичка култ̄ура* у наставку рада дајемо преглед и анализу сваког објављеног рада који се баве анализом уџбеника наставе предмета *Музичка култ̄ура*.

Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбеницима Мађарске, Емеше Терзић

Из анализе рада „Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбеницима Мађарске“ добијамо сазнања о пресеку садржаја уџбеника именованог предмета у Мађарској по вертикали – од I до VIII разреда који су груписани у три групе (I – III; IV - VI; VII – VIII) да би се пратила природа психофизичког развоја ученика. Како је наше истраживање фокусирано на уџбенике млађег школског узраста анализовали смо сегменте именованог рада закључно са IV разредом основне школе. Терзић нам саопштава корисне идеје и решења о: структури уџбеника прва групе (од I – III разреда), техничком решењу у излагању наставне јединице, фонду и броју часова, броју песама које обрађују током године. Из тога видимо да основну структуру уџбеника прве групе чине дечје игре и песме, то јест, да се у овим уџбеницима, према Терзић (1997), «инсистира на певању песмица и музичких игара. Оне представљају срж музичког васпитања а остали задаци служе као допуна квалитета овог основног циља» (стр. 227). Терзић (1997) такође објашњава да су уџбеници прве групе у служби решавања музичких задатака као и задатака читања и писања, односно «формирања почетних навика учења» (стр. 227). Због тога се у мађарским уџбеницима наставне јединице излажу на једној страници уџбеника, док су остале странице намењене раду на музичкој писмености (савлађивање ритмичких проблема из раније обрађених песама). Уџбеници су прилагођени фонду часова који је у I разреду 35, односно 52 часа јер час траје 30 минута. Током првог разреда обрађује се 26 песама. Музичка настава у II разреду реализује се по истом принципу као у претходном разреду – укупно се обрађује 30 песама током 64 часа. У III разреду се обрађује 36 песама током 64 часа и наставнику се даје већа слобода у избору музичких садржаја. Уџбеник за IV разред припада другој групи уџбеника чији садржаји музичко читање стављају на прво место, а то подржава конструкција уџбеника за овај разред по тематским целинама и обрада 64 песама током 57 часова. Главни задатак овог уџбеника је надокнађивање, заокруживање градива из прва три разреда и настављање развијања музичких способности ученика. (Терзић, 1997).

Из овог рада добијамо корисне податке о аутентичној концепцији уџбеника *Музичка култ̄ура* у Мађарској под утицајем годишњег фонда часова, организације наставе музичке културе – часови од 30 минута и наставних садржаја у уџбеницима који су према узрасту ученика распоређени у три групе и да основну структуру уџбеника за прва четири разреда чине музичке игре и песме.

Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе, Гордана Стојановић и Вишња Протић

Наредни рад из 1999. године „Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе“ је значајан материјал у нашем истраживању јер бележи разматрање квалитета уџбеника музичке културе од наших, српских аутора. Именовани рад представља евидентира и евалуира садржаје и концепцију уџбеника - дипитих *Музичка култура за трећи и четврти разред основне школе* у издању Завода за уџбенике и наставна срдества (ЗУНС) од аутора Гордана Стојановић и Вишња Протић. Ту се анализују текстуални садржаји (музички и писани текст) дванаестог издања првог (одобреног) уџбеника *Музичка култура* у нашој средини. У овом раду Терзић и Гајић објашњавају и анализују квалитет музичког текста, писаног текста и стручну и дидактичко – методичку вредност текста, а за други део рада[2], који за сада није укључен у истраживање, остављају анализу вантекстуалних делова уџбеника.

Као специфичност уџбеника музичке културе и предметне области јесте садејство музичког текста (ноте) и допунског текста (словни текст). Терзић и Гајић (1999) кажу да «...музички и језички текст [...] заједнички реализују садржаје музичке писмености и музичке културе (кроз слушање музике) и развијају креативне способности деце, с тим што им је (деци) писани текст већ познато, а музичко писмо тек упознају» (стр. 276). У овом раду се управо то и разматра – како је у уџбенику осмишљен музички текст, где су све присутни нотама представљени садржаји, за које музичке задатке и активности. Иако се у наставку рада исцрпно објашњава и функција писаног текста, као и стручна и дидактичко – методичка вредност текста, тежиште овог рада је на музичком тексту који преузима улогу основног текста у складу са природом предмета и садржаја изражених нотама – песме. Терзић и Гајић (1999) сматрају да у овом уџбенику песме, као «мелодијски примери са текстом [...] решавају велики распон музичких задатака. Уз помоћ песме уводе се и упознају сви теоријски појмови [...], савлађује певање у један или два гласа, певање и свирање, као и музичка игра...»(стр. 281). Тако смо добили сазнања да основну структуру анализованог уџбеника *Музичка култура* за трећи и четврти разред чине мелодијски материјали - песме и музичке игре. Како у поменутом раду не постоји формални закључак последња реченица је преузела ту улогу. У њој се чита препорука аутора Терзић и Гајић (1999) да се попуни и допуни текстуални део ЗУНС – овог уџбеника *Музичка култура* за трећи и четврти разред и да се ослободи „мањих понављања и непотребних информација, како би се његове стручне и дидактичко-методичке вредности подигле на виши, задовољавајући ниво“ (стр. 292).

2 Информацију о намери аутора да припремају и други део рада који би се бавио вантекстуалним деловима уџбеника добијамо из резимеа и увода. Процес истраживања извора другог дела рада је у току.

У раду Терзић и Гајић имамо обиље материјала које не само да је у функцији објашњавања разлике између музичког као основног текста и допунског (сазнајног) текста, евидентирања (позитивних / негативних) решења сегмената уџбеника за све музичке активности већ је и у функцији давања значаја предметној области и унапређења методичке литературе за наставу музичке културе.

Иновације у алтернативним уџбеницима Музичка култура за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности, Јон Лелеа.

Према нашим сазнањима следећих осам година, од 1999. године до 2007. године, остаће забележено по празнини и недостатку радова о уџбеницима музичке културе. Током 2007. године у часопису *Иновације и настави* појављује се рад на тему „Иновације у алтернативним уџбеницима Музичка култура за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности“. Аутор рада, Јон Лелеа, истовремено и аутор поменутих уџбеника, објашњава своју намеру да помогне у превазилажењу концепта традиционалног уџбеника музичке културе. Он износи мишљење да традиционални уџбеници не задовољавају индивидуалне потребе ученика (Лелеа, 2007).

Лелеа (2007) саопштава да његови уџбеници музичке културе на румунском језику по први пут омогућавају диференцирану и индивидуализовану наставу и да «дају допринос поменутом концепту савремене наставе јер имају дидактички музички садржај на *три нивоа музичких способности* за исти узраст ученика у разредној настави...»(стр. 144). Дакле, аутор је музичке садржаје за сваки разред груписао према тежини у три групе (средњи, виши и нижи ниво) у зависности од музичких способности индивидуе. Сврставање садржаја по тежини према музичким способностима ученика у три нивоа је у служби музичке акцелерације – спровођење бржег напредовања ученика. Идеју о примени музичке акцелерације Лелеа (2007) објашњава на следећи начин: «...даровита деца уче брже и ефикасније од просечне и треба им омогућити напредовање у складу са њиховим музичким способностима коришћењем алтернативних уџбеника *Музичка култура* на румунском језику применом *вишег нивоа* музичких примера за ову групацију»(стр. 144). У овом раду аутор представља јавности идеју о обради песме са више варијанти – музичке дидактичке игре; оне су у његовим уџбеницима систематизоване и класификоване у три групе. И овај рад поседује податак о доминацији песме (у тематском и функциоанланом смислу) са додатком података о избору песмама на различите теме и о њиховој функцији у моралном, естстичком и етичком васпитању (Лелеа, 2007). Широм понудом песама у алтернативним уџбеницима, подстиче се другачија замисао о примени музике (концепт да се музиком почне и заврши настава) и подстиче интердисциплинарност.

Све ауторове идеје (садржаји на три нивоа сложености, музичка акцелерација и музичке дидактичке игре) изграђене су на бази музичких примера – песама, односно, музичких игара.

Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета Музичка култура, Маја Р. Ћалић и Данијела М. Судзиловски

У 2011. години је објављен рад „Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета *Музичка култура*“. Коаутори рада су Маја Р. Ћалић и Данијела М. Судзиловски. Њихов рад је анализа нове појаве - уџбенички комплет *Музичка култура* који са своје три уџбеничке јединице (уџбеник + ЦД + приручник за наставнике) доказује промене у понуди дидактичког материјала додавањем приручника за наставнике и осавремењивањем звучног извора (аудио компакт диск). У раду са потписом Ћалић и Судзиловски имамо још једну новост – разматрање уџбеничких комплета од два издавача, од којих је *Завод за уџбенике и наставна средства* издавачка кућа са дугом традицијом док је *Едука* издавачка кућа новијег датума. Појава уџбеничког комплета и нових издавачких кућа са тежиштем на издавање уџбеника означавају промене и на тржишту образовања и у наставном процесу. Од Левков (2007) сазнајемо да уџбенички комплет представља плод последње реформе образовања у започетог процеса демонополизације тржишта и израде школских уџбеника у Србији, у периоду од 2001. до 2004. године. (Левков, 2007). Дакле, имановани рад документује тренутак појаве нових, савремених уџбеника, то јест, уџбеничких комплета *Музичка култура*, као одговор на околности последње реформе образовања у Србији.

Рад на тему „Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета *Музичка култура*“ организован је у два дела. Кроз комплекс од једанаест сегмената, са дескриптивним приказом и квантитативним подацима, у првом делу рада се спроводи анализа другог издања уџбеничког комплета *Музичка култура* за први разред основне школе у издању ЗУНС – а (аутори: Зорислава М. Васиљевић, Гордана Стојановић и Татјана Дробни). Из анализе Ћалић и Судзиловски запажамо висок степен посвећености задатку које се манифестује разматрањањем бројних питања: заступљеност музичких активности (певање, свирање, слушање музике и стваралаштво), усклађеност уџбеника са наставним планом и програмом, приступ обради музичких појмова, тематски садржаји песама, квалитет илустрација у уџбенику, компакт диска, Приручника за наставнике... Запазиле су правилне методичке кораке и примену приципа поступности у обради бројалица, васпитно – образовне вредности и примерност заступљених песама за најмлађи школски узраст. Оне процењују да су песме у овом уџбенику «...у служби развоја музичких и општих способности јер се реализују не само кроз певање, већ укључују друге активности: изговор, покрет, играње, свирање, глуму и слушање» (Ћалић и Судзиловски, 2011).

Укратко, у првом делу рада ауторке документују своје мишљење о: усклађености са наставним планом и програмом, одличној организованости (распоређености) наставних јединица за обраду, обнављање и систематизацију знања према годишњем броју часова, заступљености бројалица, одговарајућој

врсти и тематици песама, музичким активностима, илустрацијама, музичким појмовима и аранжманима, методичкој сврсисходности компакт диска, као и постојању корелација у оквиру исте наставне јединице и осталих предмета уз афирмацију Приручника за наставнике.

Други део рада садржи анализу првог издања уџбеничког комплета (издавачка кућа *Едука*), *Музичка сликовница, Музичка култура* за први разред основне школе (аутори: Мирјана Смрекар-Станковић и Соња Цветковић) кроз комплекс од осам сегмената. На почетку анализе Едукиног уџбеника сазнајемо да је *Музичка сликовница* стриповани уџбеник јер се ученици уводе у предмет и садржаје уџбеника посредством цртаних ликова.

Из наставка анализе сазнајемо да у наведеном уџбенику од музичких садржаја доминирају песме, музичке игре и бројалице, да је целокупан садржај у високом проценту усклађен са препрепорученим композицијама из законског документа, да има подједнако песама из народног и уметничког опуса на пригодне и разноврсне теме. Писци анализе овог уџбеника дају негативан коментар о посвећености аутора уџбеника за принцип поступности приликом излагања уџбеничког садржаја (Ћалић и Судзиловаки, 2011).Оне објашњавају своје замерке по овом питању навођењем низа примера из уџбеника. И код увођења појединих појмова, а посебно код илустрација у служби извођења ритмичких и других музичких задатака примећени су и наведени недостаци и грешке, односно, методички пропусти аутора уџбеника *Музичка сликовница*. За електронску јединицу уџбеничког комплета (ЦД) даје се приказ заступљених композиција по музичким активностима (процентуално и жанровски) и даје информација о једној врсти „помоћи“ аутора уџбеника учитељима о којој Ћалић и Судзиловски (2011) дају следећи коментар:

У уџбенику *Музичка сликовница* аутори су учитељима олакшали реализацију бројалица и песама на тај начин што су им дали могућност да у раду при обради користе звучне записе. Ово је делимично оправдање за учитеље који нису у стању да правилно репродукују песму, али није оправдање за потпуно занемаривање свирања (стр. 165).

Потом се указује на постојање недоследности код бележење података о композицијама на ЦД – у и у уџбенику, и још неким пропустима, али и да садржај уџбеника остварује корелацију са другим предметима само у неједнакој пропорцији. Наиме, Ћалић и Судзиловски (2011) примећују да степен пажње која се у овом уџбенику посвећује корелацији са предметом који негује ликовни израз ученика може бити контрапродуктиван за наставу музичке културе и то објашњавају следећим речима:

Аутори форсирају корелацију са предметом *Ликовна култура*. Интересантан је податак да аутори препоручују да се илуструје чак 20 композиција [...] Која је сврха примене илустровања композиција, било слушаних или певаних на 20 часова? [...] Мали је број часова на којима треба остварити циљеве и задатке програма Музичке културе за први разред, а на којима треба да се инсистира на:

развијању музичких способности, стицању навике слушања музике, подстицању стваралаштва (извођење, истраживање и стварање звука). Ако послушамо ауторе, часови ће бити у служби предмета ликовне културе (164).

На основу анализе уџбеника *Музичка сликовница* за први разред основне школе од Ћалић и Судзиловски добили смо увид у садржаје уџбеника - песме, музичке игре, бројалице за певање / свирање и композиције за активност слушање музике који су веома усклађени према прописаном програму. Међутим, из њихове анализе видимо да у овом уџбенику није испоштована поступност, да недостаје боља методичка уређеност илустрација у функцији савладавања ритма, да су аутори учитељима дали могућност да користе снимке са ЦД – а код извођења песама и бројалица иако је познато да *уживо* извођење музике даје најјаче ефекте у репродукцији и интерпретацији садржаја. Уџбеник обилује местима за илустрације музичких примера – непожељност у настави музичке културе.

Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет Музичка култура (други део), Данијела Судзиловски

Следећи рад из 2011. године „Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет *Музичка култура* (други део)“ потписује Данијела Судзиловски. Она самостално процењује квалитет уџбеничких комплета нових издавачких кућа *Нова школа* и *Клет* по истом концепцијском принципу као у претходном коауторском раду. Дакле, посматрање уџбеника *Певам, свирам слушам*, *Музичка култура* за први разред основне школе издавачке куће *Нова школа* и ЦД – а *(*аутори: Мирјана Смрекар-Станковић и Соња Цветковић) груписано је у комплекс од осам сегмената. Из њих добијамо сазнања о концепцији уџбеника са носачем звука и њихових садржаја. Приручник за наставнике у овом раду се не разматра. Судзиловски (2011) процењује да су садржаји делимично усклађени са препорученим композицијама из наставног програма али да не помажу у разради методичких поступака јер нема песама модела и наменских песама «које би имале улогу звучне припреме за поставку основних тонских висина» (стр. 237). За бројалице се даје позитивна процена, док су мелодијско – ритмички примери негативно процењени због грешака у нотним записима песмама и неслагања на релацији илустрација у уџбенику – звучни запис. Судзиловски (2011) сматра да у сегменту уџбеника Песме и игре има много грешака и да «рад на музичком описмењавању на овај начин неће дати позитивне резултате...» (стр. 238). За дечје стваралаштво, музичке појмове и начин њиховог увођења нема већих примедби, али их зато има за компакт диск (активности слушање музике, певање и свирање) јер је Судзиловски (2011) уочила грешке и неслагања «између нотних и звучних записа»(стр. 239). Поред тога евидентирани су и објашњени пропусти у темпу и минутажи снимљених песама према ономе што деца млађег школског узраста могу да испрате. Корелација у оквиру самог предмета не може са сигурношћу да се потврди, док је са другим предметима потврђена.

За уџбеник *Чаробни свет музике, Музичка култура* за први разред основне школе прилаже се податак да је издавач *Клет*, али недостаје податак о аутору. Овде се ради о процени уџбеничког комплета (уџбеник – главна књига + ЦД + Проручник за наставнике). Судзиловски је приципијелна поводом концепције и структуре анализе путем комплекса од девет сегмената.

Увид у концепцију уџбеника добијамо из сажетог прегледа садржаја уџбеника према захтевима програмских активности – певање, свирање, игра, слушање музике, а затим сазнајемо да музички програм јесте усклађен, само мање изражајно, са препорученим композицијама из законом прописаног програма, да бројалица има али не у довољној мери, да постоје песме за певање и музичке игре, да у односу на порекло преовлађују песме аутора уџбеника као и да су мелодијско – ритмички захтеви песама одговарајући за вокалне могућности ученика првог разреда основне школе. У наставку текста анализе уџбеника *Чаробни свет музике* за први разред следи опис уочених пропуста за песме – моделе које су важне и ефикасни помоћници у поставци основних тонова – нема их на месту са нотним примерима песама у Приручнику за учитеље, нема их ни у предлогу глобалног годишњег плана, а у уџбенику ови музички примери имају и изостављена поједина тонска трајања. Укратко, Судзиловски (2011) сматра да ће наставнику «бити нејасно шта треба да ради са овим песмама, да их обрађује као бројалице или као песме» (стр. 241). За музичко стваралаштво, увођење музичких појмова и слушање музике коментари су мање – више позитивни, али код процене садржаја носача звука нису. Наиме, ЦД уз уџбеник *Чаробни свет музике* нуди музичке садржаје другачије намене. Судзиловски (2011) упућује замерку аутору уџбеника што на овом ЦД – у нема садржаја за активност слушање музике и што се уместо тих садржаја налазе « ...звучни снимци и матрице песама чија је сврха олакшавање учитељима рад на обради песама, јер са снимљеним песмама не морају да улажу труд око вежбања на инструменту» (стр. 242).

Из наставка рада добијамо сазнања на тему корелације. Корелација, односно повезаност наставног материјала (садржаја) у једну целину у оквиру предмета постоји, али није довољно складна јер се израженија пажња даје повезаности садржаја (песме за певање и музички примери за слушање музике) са предметом *Ликовна култура*. Негативна процена треће јединице уџбеничког комплета - Приручник за наставнике издавачке куће *Клет* највише је заслужена због преамбициозних захтева за учитеље у раду на вокалној техници ученика првог разреда општеобразовне школе. Своју процену ових садржаја из Приручника за наставнике Судзиловски (2011) образлаже следећим речима:

Примери вокализа за рад на вокалној техници су по нашем мишљењу непримерени музичком образовању учитеља. С једне стране, аутор олакшава учитељима рад на обради песама кроз аудио снимке, а са друге, у приручнику се подраазумева да знају транспоновање вокализа (пример; тоналитети Ха-Цис дур). Иницијално образовање учитеља временски не омогућава таква знања и вештине па се тако ови преамбициозни захтеви не могу примењивати у пракси (стр. 242).

Укратко, уџбеници оба издавача (*Нова школа* и *Клет*) показују сличност у концепцији због распоређености садржаја, по програмским активностима а не по систему наставних јединица, и понуде помоћи наставницима разредне наставе код обраде бројалица (*Нова школа*) и обраде песама (*Клет*). Евидентирану идеју и понуду „помоћи“ учитељима на ЦД –у уз уџбеник *Чаробни свет музике* не можемо подржати јер у томе видимо пут ка губитку контакта са музичким инструментом и супротност од приближавања наставника својим ученицима због запостављања *уживо* извођења (певање и свирање) музичких примера које је посебно корисно за трајно усвајање песама и музичких игара. Из анализе уџбеничких комплета *Музичка култура* од издавача *Нова школа* и *Клет* стичемо утисак да сваки поседује добре идеје, али да нису довољно добро разрађене и организоване, што указује на методичке слабости уџбеника и утиче на њихову употребну вредност код усвајања музичких примера, то јест, песама.

Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника, Александра Стошић

Рад под насловом „Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника“ потиче из 2012. године од аутора Александре Стошић. Поред информација из историјата музичке литературе за основне школе, објашњава се значај приручника и звучног материјала за повезаност између ученика, уџбеника и наставника, описују непожељне ситуације из праксе - замена часова музичке културе часовима других предмета и додатне отежавајуће околности (слаба опремљеност школа музичким дидактичким средствима: хармонски инструменти – клавир и / или хармоника, звучни материјали...). У доказивању важности примене традиционалне музике и народних напева - песама на млађем основношколском узрасту, а потом и заступљености таквих материјала у уџбеницима музичке културе Стошић (2012) прилаже следеће аргументе: да дете «комуницирајући са текстом, а основни текст у уџбенику музичке културе је песма [...] комуницира са културним окружењем» (стр. 26) и да песме као основни материјал треба да потичу из наше али и из других култура ради проширивања музичких знања (Стошић, 2012). На бази изнетих аргумената Стошић закључује да уџбеници музичке културе не могу «бити збирка претежно ауторских песама писца, јер то имплицира донекле везивање ученика за мелодијске обрасце који су страни дотадашњој дечјој култури, осим ако нису писани у духу мелодија које постоје у дечјој култури, а и у музичком наслеђу» (стр. 26).

У наставку рада аутор нам представља функцију и пожељне квалитете Приручника за наставнике. Из разматрања специфичности музичке комуникације и уџбеника стичемо сазнања да уџбеник *Музичка култура*, због природе области, процеса формирања музичких појмова и развоја музичких способности (Стошић, 2012), само донекле може бити као други уџбеници. Одговоре на тему специфичности музичке комуникације и уџбеник од Стошић добијамо пу-

тем објашњења дидактичке функционалности илустрација, песме као основном структурном елементу уџбеника музичке културе попут основног текста код других предмета, важности редоследа корака код обраде песме...

Укратко, рад садржи кластер[3] одговора који потврђују да је уџбеник ослонац у раду ученика и наставника.

Закључак

Пручавање доступне литературе показало је да у поређењу са неупоредиво већим бројем радова о уџбеничким комплетима из других предметних области (*Српски језик*, *Математика*, *Познавање природе и друштва*...) радова са фокусом на изучавање уџбеника *Музичка култура* има мало те тако представљају раритет. У наше истраживање укључено је шест радова у интервалу од 1997. до 2012. године од појаве, преме нашим сазнањима, првог рада на тему уџбеника *Музичка култура*. Иако се иницијалани рад не бави разматрањем уџбеника музичке културе у Србији већ у Мађарској, мишљења смо да је њиме дат импулс истраживању српских уџбеника музичке културе.

Циљ овог рада је био добијање одговора на два питања: (1) шта је заједничко у радовима и (2) шта је корисно за будућа истраживања уџбеника музичке културе. Путем теоријског истраживања уочили смо да музички садржаји - песме и музичке игре представљају заједнички именитељ у свим радовима и централни материјал у уџбеницима и настави музичке културе за све музичке активности. Песме и музичке игре чине чврсто језгро у мађарским и српским уџбеницима, као и у алтернативним уџбеницима на румунском језику што нам говори о универзалности ових садржаја у уџбеницима *Музичка култура* и адекватности према природи предмета. Анализовањем радова детектовали смо обиље информација које помажу да уочимо добре и мање добре стране овог дидактичког медија од првог уџбеника (*Музичка култура* за III и IV разред у издању ЗУНС - а) до актуелних уџбеничких комплета музичке културе националне издавачке куће (ЗУНС) и нових издавача (*Едука*, *Клет* и *Нова школа*).

Анализа радова је дала низ корисних података: да се српски и мађарски уџбеници музичке културе, намењени млађем школском узрасту, разликују у концепцији због разлике у фонду часова, организацији наставе, дужини часова и техничким решењима у излагању наставне јединице, да неки наши уџбеници имају методички уређеније приступе у реализацији програма по активностима (ЗУНС) и да се у неким уџбеницима испољава мање систематичности и поступности у обради садржаја. За неко будуће истраживање уџбеника музичке културе

3 У овом контексту појам кластер користимо као синоним за грозд одговора. У музичкој терминологији истоимени појам означава секундни акорд – тонско сазвучје састављено од "неколико суседних лествичних тонова. Његова нотна слика тада је налик на грозд, па се за овакве акорде уобичајио и назив кластер (енгл. cluster – грозд, сноп)" (Деспић, 162).

корисно је да перципирамо да садржаји носача звука уз уџбенике који су били предмет анализе потписани аутора, одступају од садржаја за реализацију појединих музичких активности. Наиме, компакт диск уз уџбеник *Музичка култ̄ура* за први разред издавачке куће *Клет̄* нема музичке примере за слушање музике, али зато има снимке песама и музичких матрица који са једне стране можда и могу бити ослонац учитељима са тешкоћама у интонативно – интерпретативној репродукцији песама али са друге стране могу довести до најмање пожељне ситуације у пракси наставе музичке културе – занемаривање свирања. Исто тако смо добили корисна сазнања о форсирању илустрација песама и корелације са предметом *Ликовна култ̄ура* (уџбеници за први разред издавчке куће *Клет̄*) што је окарактерисано (Ћалић и Судзиловски, 2011) као губитак фокуса на остваривању сложених циљева и задатака програма музичке културе на млађем школском узрасту, односно, на развијање музичких способности ученика, постављање звука, стваралаштву а све то, не заборавимо, треба објединити током само једног часа недељно. Такође је корисно знати да у неким, алтернативним, уџбеницима (Лелеа, 2007) имамо иновативне идеје и приступе како би се више пажње посветило детету – појединцу. Прикупљењем и перципирањем позитивних / негативних процена и података на једном месту о штампаном уџбенику, носачу звука и Приручнику за наставнике помажемо да се добра решења задрже, а грешке исправе што је све заједно корисно за наставак брушења уџбеника музичке културе са методичког аспекта.

Свако сазнање, као што је потврда да су песме и музичке игре заједнички именитељ и универзално језгро уџбеника *Музичка култ̄ура* и да, на бази стручних коментара потписника радова, постоје различити приступи и методичка решења музичке проблематике даје слику кретања и развоја савремених уџбеника музичке културе. Уочавање добрих страна уџбеника, али исто тако и слабости уџбеника је посебно племенит и користан задатак да бимо остварили светли циљ – унапређење квалитета уџбеника *Музичка култ̄ура* за најважније кориснике – наш подмладак.

Литература

Ћалић, Р. М. и Судзиловски, М. Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет музичка култура. *Узданица*: часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке VIII/1 (стр. 151-166). Јагодина: Педагошки факултет.

Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Korać, N. *Razvojna psihologija*, Izabrane teme za studente pedagoškog fakulteta. http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojnapsihologija_izabrane_teme.pdf Преузето 2. јануара 2015.

Левков, Љ. (2007). Приручник за наставнике: Српски језик, Свет око нас, Природа и друштво. У: Плут, Д. (уред.) (2007) *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст* (стр. 309-331). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

Лексикон образовних термина. *Ур*. Пијановић, П. (2014). Београд: Учитељски факултет.

Лелеа, Ј. (2007). Иновације у алтернативним уџбеницима *Музичка култура* за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности. *Иновације у настави* 3/07 (стр. 142-147). Београд: Учитељски факултет.

Речник српског језика (2007). Нови Сад: Матица српска.

Стошић, А. (2012). Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника. *Иновације у настави* 4/12 (стр. 22-30). Београд: Учитељски факултет.

Судзиловски, Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет музичка култура (други део). У: Шпијуновић, К. (уред.) (2011). *Зборник радова*, година XIV, бр. 13 (стр. 235-244). Ужице: Учитељски факултет.

Терзић, Е. (1997). Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбеницима Мађарске. У: Лакета, Н. (уред.) (1997). *Вредности савременог уџбеника I*, Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије Русије (стр. 226-239). Ужице: Учитељски факултет.

Терзић, Е. и Гајић, С. (1999). Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе. У: Лакета, Н. (уред.) (1999). *Вредности савременогуџбеника* III, Зборник радова са научног скупа (стр. 275-294). Ужице: Учитељски факултет.

Žužul, A. (2004). Udžbenik i kurikulum. U: Halačev, S. (2004). *Udžbenik i vitrualno okruženje*, Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa iz 2012. godine (str. 23-44). Zagreb:Školska knjiga.

Примљено: 18.2.2016.
Одобрено: 27.5.2016.

Summary: This paper presents one part of the wider exploration about student's books, i.e., the students' sets for the Musical Education. We analyzed the group of works of domestic authors that deal with the student's books for Musical Education for junior school age, published in the time interval of fifteen years (from 1997 to 2012). The goal of this paper is to discover what is in common to these works and what is important for some future investigations and the development of student's books for Musical Education.
Key words: student's book, student's set for Musical Education, junior school age

[1]ТИБОР ХАЛАШИ,
[2]СТАНКО ЦВЈЕТИЋАНИН,
[3]СНЕЖАНА КАЛАМКОВИЋ

[1]Природно-математички факултет, Н. Сад
[2]Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор
[3]ОШ „Прва војвођанска бригада“, Н. Сад

ПРЕГЛЕДНИ РАД
REVIEW ARTICLE
UDK: 371.3::5“17/18“(=163.41)
BIBLID: 0353-7129,21(2016)2,p.425-440

ПОЧЕЦИ НАСТАВЕ О ПРИРОДИ КОД СРБА[1]

Резиме: Брзи развој природних наука у свету у XVIII, а нарочито XIX веку, рефлектовао се и на развој наставе о природи. Циљ овог рада је анализа почетка развоја наставе о природи код Срба. У раду се анализирају утицаји страних научника на развој наставе о природи у Војводини, нарочито Георга Кристиана Рафа, као и допринос појединих научника са подручја Војводине, као што су: Емануел Јанкович, Ђорђе Натошевић, Петар Јовановић, Јоаким Вујић, Мара Максимовић и Атанасије Стојковић. Настава о природи код Срба, је у XVIII веку била оптерећена недостатком наставног кадра, литературе и адекватне опреме, неопходне за њену реализацију. Ученици су већину садржаја о природи учили у интегрисаном облику, најчешће традиционалним начином учења. Садржаји у настави о природи пратили су савремена знања тога доба из области природних наука. Мањи део садржаја обрађивао се у складу са савременим методичким знањима тога времена, што је резултат непосредног или посредног утицаја страних аутора на поједине професоре који су реализовали наставу.
Кључне речи: настава о природи, почеци, Срби

Увод

Најзначајнији период развоја Аутономне покрајине Војводине, севера Републике Србије, јесте друга половина XVIII века. Овај период развоја донео је велике променаме некадашњој Хабсбуршкој монархији на чијој територији се налазио и север данашње Србије. Географски, ова област јесте панонски део Србије и улази у регионални састав средњоевропских и југоисточних земаља

1 Овај рад је урађен у оквиру пројекта Аутономне покрајине Војводине „Примена ученичких минипројеката у реализацији садржаја интегрисаних природних наука и математике у разредној настави“ и Пројекта Министарства Републике Србије за науку и технолошки развој под редним бројем 179010.

Европе. У то време су донете прве реформе школства и привилегије многонационалног друштва, али оне још увек нису биле револуционарне револуционарне јер нису довеле до значајног напредовања у научном погледу. Ипак, промене у образовању и у школству су биле очигледне. У то време, у југоисточној Европи јављали су се просветитељи и одлични професори, аутори првих уџбеника. Већина се школовала на Западу, у Бечу, Берлину, Лајпцигу, Халеу и Прагу, а каријеру су градили у неким источним центрима, у Будимпешти (Ostrogorsky,2003), Братислави или неким важним центрима руске империје (Рајић, 1794).

Матерњи језик српског становништва је био особен проблем пошто није био реформисан и коришћен је у неколико варијанти. Познат је црквенословенски, славеносербски и мешавина руског и српског језика. За модерну наставу природних наука био је неопходан стандардизован језик што је захтевало још једну реформу на читавој територији на којој је живела српска популација (Отоманска територија, балканска регија Србије и југоисточна Европа. Да би реформа школства била потпуна на територији Војводине, било је неопходно изградити транзициони развој на овој територији југоисточне Европе, који би културно, политички и економски повезао западну, централну и источну Европу. Друштвене науке су, у већини случајева, биле под утицајем регионалне власти, империје или вероисповести (римокатоличка, православна, протестантска). Може се констатовати да су, због различитости култура, друштвене науке и курикулуми тих предмета показале више инерције него сам прогрес друштва (Младеновић. 1973).

Са природним наукама је било другачије, јер су биле изнад свих друштвених субјеката, привредног, техничког и економског развоја. Настава природних наука је захтевала отварање према другим народима, царствима и културама и била је мост сарадње. Степен развоја науке и наставе није био на задовољавајућем нивоу, па су природне науке деловале архаично и проучаване су у интегрисаном облику. Са развојем је највише каснила хемија, а најнапредније су биле биологија и географија. Оправдање је да су тадашње југоисточне и источноевропске земље биле аграрне, са елементима феудализма (XVIII век). Математика и физика, касније и минералогија су оформиле комплексну природну науку која се звала физика и која је била много шира од данашњих оквира физике. У оквиру те физике је проучавана: хемија, астрономија, метеорологија, често и биологија (ботаника, зоологија), као и геолошка историја. Оваква стања у науци, образовању и друштву су захтевала образовање многостране личности, нарочито ако је циљ био подучавање природних наука на користан начин. У то време, школска реформа је предвиђала отварање грађанских школа *реалки* (на нивоу средњег образовања) и академија (на нивоу високог образовања). Други проблем су били уџбеници, који су морали бити популарна литература. Целокупно грађанство би их прихватило, као и увођење природних наука, а касније и егзактне и техничко-технолошке науке. То је био пут ка образовању од првих квалификованих мајстора, преко техничара (контролора), до првих инжињера креативне струке, на основу познавања природе и технике.

Познати професори који су имали утицај на развој наставе природних наука у Војводини

Највећи утицај на професоре и ауторе уџбеника историје природе у XVIII веку је имао врстан методичар и аутор популарних научних дела, Георг Кристиан Раф (*Georg Christian Raff*). Био је врстан педагог, аутор уџбеника, књижевних дела, лингвиста и хуманиста. Школовао се у Улму, студирао је у Гетингену (*Universität Göttingen*), где је педагошке предмете положио са одличном оценом. Почетком каријере био је наставник, а затим директор државног Лицеја, у Гетингену. Његовим делима су се служили у многим школама широм Немачке, Хабсбуршког царства и другим земаља где се користио немачки језик. Раф је уџбенике писао матерњим, немачким језиком, не латинским. Развио је методику наставе историје природе у Реалкама. Користио је дијалошку форму писања уџбеника, директно се обраћао читаоцу, као саговорнику. Код младих је градио непосредан начин посматрања природе и развијао је логичко и систематичко размишљање о природи и о природним појавама. Његови уџбеници су замењивали наставника, највише код ученика који су приватно похађали наставу. Већ прво његово дело је побудило интересовање у школству, *Геоїрафија за деџу* (*Geographie für Kinder*), које је након једне деценије дорадио Карл Кристијан Андре (*Christian Karl André*). Карл Кристијан Андре је био врстан књижевник, лингвиста, педагог, етнолог, духовник и музичар. Рођен је у Хилдбургхаузену (*Hildburghausen*), завршио је студије права, педагогију и музику и неко време је радио као службеник, секретар у државној служби Кнежевини Бадаен-Виртенберг (*Baden-Würtemberg*). Рађе је бирао школске и разне образовне установе за каријеру. Радио је и у Залцман институту (*Salzmann'sche Institut*), у Шнепфенталу (*Schnepfentahl*) у Ванкену (*Wanken*), у Девојачком институту у Готи (*Mädcheninstitut, Gotha*), протестантској школи у Брну, у Моравском војводству је био у државној служби, у функцији пољопривредног саветника и руководиоца. Пред крај каријере се вратио у Шутугарт, где је био дворски секретар и саветник кнезу за пољопривреду, културу и образовање, нарочито на пољу музике. Имао је каријеру дугу 45 година, аутор је 40 дела из пољопривреде, образовања, етнографије, уметности, али и духовности и привреде, односно економије. Андре је у значајној мери обогатио Рафово дело. Волео је да истиче да је презимењак једног другог Андреа, Јохана Валентина Андреа (*Johannes Valentinus Andreae*), родом из Виртемберга, немачког теолога и Розенкројцера, аутора познатог дела *Хемијска свадба хришћанских Розенкројцера*.

Историју природе за децу (*Naturgeschichte für Kinder*) Раф је објавио 1778. године. Од великог је значаја друго, допуњено и побољшано издање ове књиге, које је у сопственом издању објавио, у Франкфурту, вероватно Франкфурту на Мајни и у Лајпцигу, 1780. године. У то време, наводи се на насловној страни књиге, био је ванредни наставник историје и географије на Лицеуму у Гетингену. На насловној страни пише и да уџбеник садржи 11 бакрореза, не рачунајући илустрацију на насловној страни. Ти бакрорези су комбиноване, вишеделне илустрације. На једном бакрорезу (*Kupffer Tafeln*) се налазе, најчешће, три, а негде, као на првој

плочи, и четири илустрације животиња и биљака. Нажалост, у поглављу петрографије и минералогије, нема илустрација, али нема ни потписа уметника. Могуће је да је сам аутор приредио ове бакрорезе, с обзиром, да је он и издавач уџбеника. По натпису, ова литература је популарно дело за децу, али се може рећи, да је један од најзрелијих уџбеника XVIII века. Професор Раф је био крајње професионалан у свом послу. Ослањао се на учење, тадашњих, најпознатијих педагога. Био је пионир у писању уџбеника и био је први методичар који је писао едукативно, а не дескриптивно или филозофски, како је био ранији обичај. Он се не ослања превише на *Библију*, као што је био случај код многих аутора, рецимо Атанасија Стојковича и Емануела Јанковича. Прихватио је стил приповедача и у уџбенику води дијалог тако као да неко дете разговара са животињама или о животињама, биљкама и камењу, а најрађе разговара о природи са његовим вољеним пријатељима од срца, тј. са ученицима. Такав начин писања је изненађујући, чак и за методичара, па га је неколико критичара прилично напало, посебно Кестнер (*Abraham Gotthelf Kästner*). Кестнер је по професији био књижевни критичар, али се, сем белетристике, бавио и критиком научне литературе, правних и филозофских дела и рецензијом.

Јоаким Вујић је у свом делу *Јестостословије* анализирао Рафов уџбеник *Историју природе за децу* и превео значајне делове. Вујићево дело, али и Рафово, су у форми читанке, која је била корисна тадашњим наставницима, који често нису били квалификовани стручњаци из природних наука. Вујић је увео филантропски тип предавања, односно наставе, што је касније било прихваћено код многих професора. То се односи и на професоре природе у српским школама, на Волнија (*Andreas Volny)*, Ђорђа Магарашевића, Димитрија Миту Петровића, Стевана Милованова и Мару Максимовић.

Први уџбеници природе издати у Новом Саду

У Србији су, крајем XVIII и почетком XIX века, популарна дела о природи и друштву писали Захарије Стефановић Орфелин, Атанасије Стојковић, архимандрит Павле Кенгелац, Емануел Јанкович и Јоаким Вујић. Неки делови њихових дела коришћени су као уџбеници у нижим гимназијама и грађанским школама. Прве књиге на српском језику издате су у Будиму и Бечу, а тек у другој половини XIX века и у Новом Саду (Бот. & Јовановић, 1998). Први издавач уџбеника у Новом Саду био је Арса Пајевић, штампар и књижар, који је 1876. основао књижару и имао је успеха са популарним издањима, намењеним за народ и шири слој грађанства. Пајевић је својим издањима уздизао и помагао просвету код Срба у Војводини. Главна Пајовића издања су били: *Ратна хроника*, *Илустроване новине*, *Стармали*, *Календар*, *Орао* и др. Своје имање је опоруком оставио српској гимназији у Новом Саду. Књижару је 1906. преузео Светозар Огњановић. Уџбеници су издавани у серијама а крајем XIX века коришћен је Вуков реформисани српски језик. Те књиге, за школу и народ, што и сами аутори наводе, су *Почетнице природних наука* и представљају превод са енглеског језика.

Стеван В. Поповић се, као епархијски школски референт, посебно истицао у едицијама које су биле едукативног и књижевног садржаја. Његова биографија подсећа на биографију десет година млађег, али много познатијег новосадског професора гимназије и аутора неколико уџбеника, Стевана Милованова. Обојица су рођена у истом месту, у Старом Бечеју. Стеван В. Поповић је завршио шест разреда Карловачке гимназије и два разреда у Пешти, а затим је студирао права. Био је питомац Текелијанума од 1861. до 1867. и бавио се књижевношћу и публицистиком. Подучавао је принчеве из династије Карађорђевић, каснијег краља Петара II Карађорђевића. Своју правну струку је усмерио на друштвени рад и био је управник српске-будимске школе и надзорник бачко-будимске Дијецезе. Био је посланик мађарског Парламента и хрватског Сабора. Племићку титулу је добио 1899. са предиктом *Фрушкогорски*. Титулу никада није користио, а народ га памти, због његове љубави према деци и дечјој поезији (збирка песама *Венац*, 1872, Будимпешта), као чика Стеву. У знак захвалности овим просветарима, у Новом Саду постоје и улице: Улица Стевана Милованова, близу зграде гимназије *Јован Јовановић Змај*, у којој је Милованов био дугогодшњи професор физике и Улица Чика Стевина, на Детелинари, близу уметничке школе *Богдан Шупут*. Стеван В. Поповић је био дугогодишњи управник будимпештанског *Текелијанума*, братске институције Матице српске, а радио је и у Новом Саду, у епархији Бачкој, као референт за просвету.

Први уџбеник физике, на српском језику, је заправо популарно дело и носи наслов *Физичка расправа о испаравању и раздвајања воде у ваздуху и таложење воде из ваздуха на земљу* (*Физическое сочиненіе изсишенію и раздѣленію воде...*) Емануела Јанковича, који је штампан 1787. у Лајпцигу, а у Новом Саду је, господин Јоан Јанкович, уџбеник продавао за 12 крајцара. Аутор наводи да је по титули кандидат медицине и да је члан ученог и природњачког истраживачког друштва у Халеу. Бираним речима, одмах након насловне стране и у једном предговору, захваљује се: Симеону Гавриловичу Зоричу, племићу руског царства, генерал-мајору и витезу, кога назива и својим патронопосинком аустријским; србину Максиму Зорићу, руском официру и цару Петру Великом (*Пётр Алексе́евич Рома́нов*, *Пётр II*, *Пуотр II*, *Пётр Вели́кий*, *Пуотр Великиу*). По данашњем критеријуму, у књизи џепног формата, од тридесетак страница, необично је, и по мало наивно, захваљивати се патрону, који је, вероватно, у потпуности финансирао штампање књиге, на посебном листу, штампаним украсним словима, као насловна страна књиге и на четири странице, као предговор. У садржају књиге нема ниједне илустрације. Само је на почетку, као украс, цветни мотив, а на крају лик са дететом и Земаљском куглом, уз цветни арамжман и облаке те све подсећа на митолошки детаљ. На последњој страни су наведене штампарске грешке, под насловом *Погрешке типографическе*: на 5. страни, 12. ред стоји прло, а треба врло, на 13. страни, 18. ред куша, а треба киша, 17. страни, 13. ред нишима, а треба нашима, 22. страни, 5. ред 5766000000, а једна 6 је вишак, 23. страна, 28. ред 6040800, а треба 604800, итд. Књига је писана као једно поглавље, али по алинејама, којих има 28. Прва алинеја се састоји од неколико редова и наводи да је могуће посматрати мноштво физичких тела која су разнородна, попут Сунца, Месеца, Земље, звезда, планета, итд.

У другој алинеји наводи шта се све може видети на Земљи. Прво истиче човека, па ваздух, воду и све што се налази на Земљи живе и неживе природе. Наводи и улогу чула: слух, вид, додир, а у фусноти, као примедбу. У трећој алинеји дефинише физичко тело и наводи да су и тело човека и биљке, па и ваздух физичко тело. У четвртој алинеји врши поделе физичких тела на небеске и земаљске. У петој алинеји пише о користи физичких тела, користи од Сунца, Земље и наводи да је ова тема итекако опширна. У шестој алинеји говори о променљивости небеских и земаљских тела, а уводи и религијске елементе. У седмој алинеји наводи да се земаљска тела могу делити на више делова који могу бити сићушни. Наводи да се тела могу уситнити толико да човечје око не може да их види. У осмој алинеји наводи да су тела шупљикава, али имају своју масу, а као пример наводи добро печен хлеб. У деветој алинеји спомиње Творца. У десетој алинеји спомиње растворљивост стипсе у води, али се уместо стипсе могу користити и со, шећер, галица у одговарајућој мери. У једанаестој алинеји говори да вода има масу као и сва друга тела и да је добар растварач. У дванаестој и тринаестој алинеји говори о растварачу и раствореној супстанци. Каже да одређена количина растварача може да раствори одређену количину растворене супстанце. У четрнаестој алинеји спомиње да растворљивост супстанце зависи од топлоте растварача. У петнаестој алинеји прича о испаравању растварача. У шестнаестој алинеји долази до закључка да растварач мање испарава, ако се посуда, у којој је растварач, затвори. У седамнаестој алинеји спомиње да воде има свуда око нас, реке, мора, океани, баре, језера и да заузима 2 пута више површине него копно и да вода стално кружи. У осамнаестој алинеји прича о Творцу и води, о настанку брда, стварању цвећа, дрвећа, спомиње разноликост Срема и Бачке. У деветнаестој алинеји говори о молитви Творцу да падне киша, јер суша дуго траје. У двадесетој алинеји поново спомиње кружење воде у природи. У двадесетпрвој алинеји говори о подземним водама и великој снази воде, покретању воденичног камена. У двадесет другој, двадесет трећој, двадесет четвртој и двадесет петој, алинеји прича о Средоземном, Црном, Каспијком и Мртвом мору. У двадест шестој алинеји долази до зањучка да свако море има слану воду. Треба да захвалимо и славимо Творца који нам даје и „мокре године". У двадест седмој алинеји говори о благодетима Сунца и упоређује климу Сибира и Немачке, као и климу Америке и Европе.У двадесет осмој, последњој, алинеји спомиње маглу, облаке, снег, мраз, росу, град као врсте падавина.

Почеци наставе о природи на територији данашње Републике Србије (АП Војводине)

У XVIII веку, природне науке су предаване у оквиру предмета *хисшорија нашуралис*, а аутентични српски називи за овај предмет су били: *јесшасшвеница*, *фисика* (*Фусїка*), *наравна исшорија*, *йриродойис*. Користили су и називе *филозофија йрироде*, *исшорија йрироде*, на словачком језику *йриродосшиш*, на мађарском

Természttan, а на немачком *Natural gescichte*. На територији данашње АП Војводине, до средине XVIII века, у средњим школама, настава се одвијала на латинском језику, за време германизације на немачком језику. Тек у XIX веку је отпочела настава на мађарском, хрватском или словачком језику. Посебан статус су имале православне-клерикалне школе, гимназије (ниже и више), српске-учитељске школе, у којима је Патентом дозвољена настава и на матерњем језику. Тада су по школама коришћени архаични српски језици, с*лавеносербски*, *црквенословенски* или с*тарословенски*. Коришћена је и руска верзија *црквенословенскої језика*, као код Атанасија Стојковича, аутора Фусїке, штампане у Будиму, на краљевском универзитету (*Писменијин Кралевскаго Универсшшеш*), трећег издања (Стојковић, 1803). Мало је вероватно да је ова књига коришћена као уџбеник јер је стил писања наративан, а појмови из природе су описани у стилу есеја. Атанасије Стојковић је био професор у Одеси и био је уважен научник и интелектуалац[2]. Писао је и књижевна дела, што је оставило печат и на овом уџбенику посвећеном проучавању физике и разумевању животних појава у целини. Родом је из Руме, па је одлично познавао дела Захарија Орфелина, аутора *Вечишої календара*, штампаног у Бечу, у Царској штампарији Јозефа Курцбека (*Joseph Edler von Kurzböck*, 1783. године (Остојић, 1930). У XVIII веку је била уобичајена популаризација природних наука, нарочито у календарима или алманасима. Сматра се да је прва литература на територији АП Војводине, која се бавила и природом, *Вечиши календар*, Захарија Орфелина.

У клерикалним школама, као што је фрањевачки самостан у Петроварадину, настава се одвијала искључиво на латинском језику, о чему је остало забележено релативно мало писаног материјала. Сем неких појмова из астрономије и геометрије, односно математике, учили су искључиво друштвене предмете, са нагласком на теолошким садржајима. У XVIII веку у Новом Саду постојала је једна клерикална школа, клерикална латинска школа, ранга ниже гимназије, у којој је радио и Захарије Орфелин. Мало је записа остало о овој школи. Захарије Орфелин је предавао природне науке, слично Познавању природе, за које није постојао уџбеник штампан на територији Војводине, нити је аутор био из ових крајева. Нема ни списка инвентара, тј. података о школској библиотеци, па се настава, највероватније, одвијала диктирањем, али нема сачуваних бележака из природних наука (Бојовић, 1986).

Познати професори природних наука у Новом Саду

Поуздани биографски подаци о Емануелу Јанковичудо данас, не постоје. Сматра се да је рођен 1758. у Новом Саду, где је завршио основну школу, али се не зна поуздано коју средњу је завршио. Медицину је уписо у Халеу (*Halle/Saale*), у Немачкој. Породица му је била имућна, па је распусте проводио у Ита-

2 http://sr.wikipedia.org/sr-el/Atanasije Stojkovič

лији и Француској. Захваљујући томе он је течно научио да говори француски и италијански језик. У научном раду се истицао из области физике и математике. Природњачко друштво у Халеу (*Academia Naturae Curiosourum*) је основано 1652, као истурено одељење немачке природњачке академије (*Die Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina*). Основао га је цар Леополд II, у Швајнфурту (*Schweifurt*). Ово друштво, 1788. бира новосађанина Емануела Јанковича за свог члана. Сматра се да је Емануел Јанкович први академик међу припадницима српске националности. Јанкович се 1789. враћа кући и отвора прву српску штампарију и књижару, са каталогом књига и слика. Велики конкурент му је био Курцбек из Беча, који је имао дозволу од Јосифа II да штампа књиге на српском језику (Попов & Јанковић, 1993).

Доктор Петар Јовановић је био чувени новосадски публициста, адвокат и професор. Живео је, релативно, кратко. Рођен је у имућној породици, од оца Нићифора, становали су у Ћурчијској улици, где су живели најугледнији Новосађани. Основну школу (прва 4 разреда) и 3 разреда граматикалне латинске школе је завршио у Новом Саду, а IV и V разред гимназије у Српској православној гимназији у Сремским Карловцима. Велику матуру је положио у Пешти, као стипендиста Сервијског. У Пешти, на краљевском универзитету, положио је курс филозофије са докторатом, а права је, најпре, студирао у данашњем Клужу, некадашњем Великом Варадину, а наставио је од 1822. до 1824. и завршио у Кошицама, као стипендиста новосадске црквене општине. Због тога је по завршетку студија радио као професор III разреда Српске православне гимназије у Новом Саду, по одласку Милована Видаковића, српског писца, зачетника српских романа. У међувремену, 1829, положио је и адвокатски испит, што му је доносило додатну зараду. По одласку Павела Јосефа Шафарика писца, лингвисте и историчара словачког прекла, из Новог Сада, у пролеће 1833, Петар Јовановић постаје професор VI разреда Српске православне гимназије у Новом Саду, која се спомиње и као „II разред човечности". Декретом од 5. IX 1851, који је Петар Јовановић уручио градоначелнику Новог Сада, настава у гимназији је обновљена. Петар Јовановић је умро у 55. години живота, као инспектор српских школа у Војводини (Попов & Јанковић, 1993). Захваљујући Петру Јовановићу и његовом залагању око обнове наставе након мађарске буне, на територији Војводине је отпочела другачија настава природних наука. Од тог тренутка, предмете Природопис и Физика су, у великој српској православној гимназији у Новом Саду, предавали чувени професори. Ти професори су били уредно школовани кадрови и специјализовани за предмете природних наука. Истина, хемија се релативно касно диференцирала од физике, али то није умањило ниво наставе из природних наука. За просперитет наставе из природних наука, најзаслужнији је Ђорђе Натошевић.

Ђорђе Натошевић био је српски педагог. Медицину је завршио у Бечу 1850, а лекарску праксу је обављао у Новом Саду. Рад у просвети га је више привлачио, па је обављао посао директора новосадске гимназије, надзорника српских школа у Аустроугарској, а био је и главни школски референт за Војводину.

Народни посланик и председник Матице српске је био од 1881. до 1887.године. Српске учитељске школе у Пакрацу, Новом Саду, Карловцу, Сомбору и Панчеву, отворене су његовом заслугом. Основао је и уређивао први српски педагошки *Школски лист* и прве дечје новине *Пријатељ српске младежи*. Јован Јовановић Змај је своје прве песме за децу, по наговору управо Ђорђа Натошевића, обајвио у часопису *Пријатељ српске младежи*. Натошевић је писац уџбеника по Вуковом правопису. Његов *Буквар* је коришћен у свим српским школама, јер је укинуо стару, дуго година коришћену методу срицања, а увео је очигледну наставу. Свој педагошки рад је употпунио приручницима: *Кратко упутство за сербске народне учитеље*, 1857, друго, допуњено издање 1861, објављено у Новом Саду; и *Упутство за предавање букварски` наука учитељима народних училишта у Аустријском царству*, 1858. године. У њима је изнео своја педагошка, дидактичка и методичка схватања и она су сачињавала теоријску основу реформе српских школа у Хабзбуршкој монархији, почетком друге половине XIX века. У свом научном и педагошком стваралаштву је истицао велики значај музичке наставе, па је друго поглавље у књизи *Кратко упутство за сербске народне учитеље* посвећено *Науци појања* и практичним методичким упутствима. Сматрао је да је певање за децу потреба, природан дар, да деца ментално, највише, јачају певањем и на тај начин лако, брзо и без тешкоћа савладавају и најтеже наставне јединице. Поред црквеног појања, увео је и: наставу ноталног певања, уз обавезно певање световних народних и уметничких песама, вишегласно „хармонично певање"; свирање на музичком инструменту (клавир, виолина, хармоника и друго). Аутор је *Школске уредбе*. Написао је и расправу *Зашто народ у Аустрији пропада?*. Сахрањен је на Успенском гробљу у Новом Саду.

Мара Максимовић је рођена 1880. у Уљми, насељу близу Вршца. Државну учитељску школу је завршила у Суботици, а Педагогијум у Будимпешти, где је слушала групу природно-математичких предмета. Радила је у Вишој девојачкој школи у Панчеву, где је мењала Исидору Секулић, а 1906. је изабрана за редовног наставника. Зграда Више девојачке школе у Панчеву је сазидана 1826, а 1874. је променила име у Српска виша девојачка школа. Мара Максимовић је била нарушеног здравља, али је то није спречавало да буде добар стручњак и врсни педагог. Због здравља је морала у превремену пензију 1920. године. Највеће заслуге је стекла издавањем уџбеника *Хемија за више девојачке школе*, по узору на уџбеник хемије Стевана Рибарија. Уџбеник хемије Маре Максимовић, у издању Јована Радака, у Великој Кикинди, 1913, одобрен је и препоручен од школског савета Више девојачке школе у Панчеву, под бројем 614/490, 1910. године (Попов & Јанковић, 1993). По мишљењу издавача, она је књигу Стевана Рибарија прерадила, али се може рећи да је, као уџбеник хемије, њено оригинално дело. Уџбеник садржи око 120 страна и бави се неорганском хемијом на систематски начин, органском хемијом са систематиком која више подсећа на поглавља хемије природних производа, петрографијом и геологијом, с тим да су у уводу у петрографију приказани основни појмови из минералогије. Мада има класичан прилаз, неоспорно је да се

Мара Максимовић, највише, бавила неорганском хемијом, док поглавља органске хемије више подсећају на популарно приказивање природних једињења. Из истог разлога, релативно, дескриптивно и само кратко се бави петрографијом и геологијом. *Неорганску хемију* почиње дескриптивно и прво приказује особине, затим понашање ваздуха, да би се у следећем поглављу бавила водом, њеним особинама и понашањем. Приказивање особина ваздуха и воде служи као увертира у неорганску хемију. Најпре описује хемијски састав воде, а затим особине елемената и сложених тела, под којима подразумева једињења. Бави се и процесом кристализације и растварањем, а елементе назива алтернативним и „обичнијим једињењима" и у њих убраја: халогене елементе, важне биогене елементе, сумпор, фосфор, силицијум и угљеник. Угљеником се бави, релативно, опширно, па прелази на дискусију о важним хемијским особинама, о горењу, афинитету и валенсији, тј. хемијској вези. Затим отпочиње нову систематизацију, где на прво место истиче киселине, па метале и тек онда се бави тешким елементима, гвожђе, бакар, олово, цинк, калај, жива и племенитим металима, злато, платина и сребро. Напуштајући појединачну дискусију о металима, укратко се бави легурама, систематиком неорганских једињења, базама, солима, хлоридима, нитратима, сулфатима, хлоратима, а све завршава природним и вештачким силикатима. После тога следи поглавље органске хемије, од 77. стране, где даје увод, једноставном дефиницијом органских једињења и њиховом поделом, а сваком класом органских једињења бави се око 3 странице. Код угљоводоника је, врло, прагматична, па само спомиње етилен и ацетилен, приказујући њихове молекулске формуле, па прелази на метан, којег назива „барски гас". Под угљоводоницима приказује и петролеум, асфалт, катран, а бензен назива бензином и сматра га саставним делом катрана, као и анилин и нафталин. Затим следи поглавље које се може сматрати кратким приказом природних једињења, спомиње уље балзама (терпентин, перувијански и канадски балзам који се користи у оптици) и смоле (шелак, црвени-печатни восак и „лак", данас лак за чамце и паркете, јер напомиње да се ради о средствима за заштиту дрвета). На крају спомиње две цењене смоле, ћилибар и каучук, наглашавајући да се оне добијају из Фикус Еластике (*Fikus Elastica*), али нажалост, није јој било познато да се номенклатура, по Линеовој систематици, пише латиницом, а не ћирилицом како је она користила, а при томе је користила и мала слова. Код каучука помиње и вулканизовани каучук и наводи да он садржи око 20% сумпора. За њихову употребу користи прагматичне појмове: чешљеви, укоснице, корице за ножеве, играчке, лопте, а наводи и у физици код „електрине". Без структурних хемијских формула, на прагматичан начин, најквалитетније дискутује угљене хидрате и наводи само збирне молекулске формуле. Њена систематизација угљених хидрата је интересантна, јер је почиње са биљним влакнима, под којима подразумева целулозу, а као молекулску формулу даје $C_6H_{10}O_5$, а исту формулу користи и за скроб и декстрин. Код целулозе наводи и особине хартије и укратко приказује поступак прављења хартије и специјалних хартија, пергамента, који није исто као и материјал за античке и средњовековне руком писане књиге и свитке, који су прављени од коже. Пергамент је провидна хартија и користи се за паковање животних намирница.

Атанасије Стојкович је српски писац и научник с почетка XIX века, руски академик, професор и ректор универзитета у Харкову, писац прве књиге из физике на српском језику, али и првог романа у новијој српској историји *Аристид и Наталија*, 1801, преводилац *Новог завета* на славеносербски, што прилично отежава Вуку Караџићу да нађе разумевање и подршку међу ученим Србима за његов превод на народни српски језик. Атанасије је рођен у Руми 1773, где је и започео школовање, а наставио га је у Шопрону, Сегедину и Пожуну. По добијању стипендије, студира у Гетингену, где 1799. стиче звање доктора филозофије и постаје први Србин са овом титулом. На наговор Доситеја Обрадовића од 1801. до 1803. у Будиму пише књигу *Фисика, простим језиком списана за род славено-сербскиј* у три тома, која је прво такво дело на српском језику и обухвата не само физику већ и метеорологију, астрономију, минерологију, па чак и ботанику и зоологију. Овим се Стојкович сврстао у ред српских просветитеља, уз Доситеја и Павла Соларића. Захваљујући свом образовном раду, 1803. постаје први редовни професор на новоотвореном универзитету у Харкову, као један од учених Срба које је царска Русија позвала да буду професори на том универзитету, уз Глигорија Трлајића, Саву Петровића, Ђорђа Коритара, Теодора Филиповића (познат и као Божидар Грујовић (Скерлић, 1921). Предавао је на катедри теоријске и експерименталне физике и убрзо постаје декан одељења физичких и математичких наука. Касније постаје ректор и оснивач харковског ученог друштва. Током живота је стекао многе почасти и привилегије: постао је члан Царске академије наука, од цара Александра је добио II орден светог Владимира трећег степена, материјалне привилегије, а био је и државни саветник. Умро је у Санкт Петербургу 1832. године. По узору на Волтеров (François Marie Arouet Voltaire), *Кандид* (*Candide*), написао је дело необичног назива *Кандор или откривање египетских таин*, роман филозофско поучних намера са доста мистичних елемената. Књигу *О ваздушном камењу и њиховом пореклу* је написао када је једном приликом дошао до неких занимљивих метеорита и то је прва књига о метеоритима на свету. Брдо висине 150m, у Тунгуској области, се зове *Стојковићево брдо* (30. VI 1908. експлодирао је метеорит и изазвао огромна разарања). Аутор себе представља као слободног уметника, доктора филозофије, члана гетиншког научног друштва, члана јенског друштва природњака. Захваљује се својим предплатницима, преднумерантима: Крестићу, Зикићу, Аврамовићу, Паликући, Теодоровичу, Емануелу Јанковичу, Јоакиму Вујићу и Павлу Кенгелцу. *Фусїка* почиње VII поглављем (*седмое саченије естаственици*) које је посвећено ваздуху (*ваздушнаја прикљученија*), тј. појавама које се јављају у атмосфери. У I одељку објашњава како се вода јавља у атмосфери, показује процес испарења и по њему пара се састоји из воде и огња. Другим речима он извесну енергију, која се јавља код кретања, па тиме и паре, назива огњем. Његови описи су дескриптивни, али систематични. Под тачком А објашњава маглу, чији састав дефинише помоћу ваздуха и паре, а њено постојање образлаже односом промене температуре, тј. топлог и хладног. Описује и оптичке особине магле, у зависности од густине

магле. Под тачком Б, објашњава росу и наводи да је магла у сродству са росом и описује капљице које настају кондензацијом воде, тј. магле. Под тачком В објашњава мраз, а под тачком Г објашњава облаке, којима даје широки постор, почев од њиховог настајања и кретања, да би под тачком Д прешао на кишу. Кишу дефинише као таложење водене паре и детаљно описује кишну кап. Под тачком Ђ, описује снег, као воду која је даље хлађена у односу на кишне капи и наводи да на висини од 1 000 хвата настаје снег који се таложи на земљу. Након тога, на 40. страни, цитира Захарија Орфелина, који је у свом *Вечитом календару*, описао особине снега и понашање кишне капи под различитим температурским условима. Стојковић наводи и грчког природњака Ксенофона (Ξενοφῶν око 430.-354. п.н.е.), као и присуство вечитог снега на северном полу, у Лапонији и на швајцарским планинама. Под тачком Е наводи поледицу, као чвршћи облик смрзнуте, окамењене воде, а под тачком Ж наводи град, тј. тучу. Наводи да лед може да пада у било које време и било које доба године, али највише у мају, јуну, јулу и августу. У II поглављу ове књиге, под бројем 1, описује грмљавину и покушава да објасни како настаје гром у појединим годишњим добима, али и детаљно објашњава елекрицитет облака и ефеката који следе од кретања наелектрисаних облака, севање. Тврди да има више врста громова и на тај начин објашњава наелектисање разних материјала: косе, обрва, хаљине, дугмади, металних предмета и др. Описује и начин удара грома и понашање грома за време метеоролошке стихије. Критикује методу растеривања облака помоћу звона. Наводио је да се, приликом грмљавине, не треба задржавати близу металних предмета, гвоздених врата, решетки и да је човек најсигурнији у средини собе, тј. наслућивао је Фарадејев кавез. Често цитира Библију, јер је, на упечатљив начин, желео објаснити природне појаве. Под тачком Б, у трећем поглављу, говори о северном светлу, које је, вероватно, видео у Русији, боравком у тадашњој престоници Санкт Петербургу. Говори о поларној, светлосној појави прилично дескриптивно. Даје и објашњење, помоћу електрицитета који се налази у ваздуху, под бројем 1. Под бројем 2, узроком електрицитета сматра велику топлоту и влажност паре које садржи атмосфера, а наводи и да материја има посебно електрично својство, које је праћено светлосном појавом, нарочито онда када је у питању разређен простор или на већим висинама безваздушни простор. Сматра да у ваздуху непрестално настаје наелектрисана материја и да све то зависи и од географског положаја, а последица тога је та што Сунце различито продире у атмосферу. Наводи да постоје и кретања и да је кретање наелектрисаних тела праћено светлосном појавом. Похвално је размишљање Атанасија Стојковича које се своди на појаву фотоелекричног ефекта. На 80. страни наводи професора Природе (*Natural History*), минералогије и директора ботаничке баште Форстера (*Johann Reinhold Forster*), који је описао јужну-поларну светлост (Стојковић, 1803

Игњат Божа Јовановић рођен је 1791. у Мошорину, а преминуо је у Новом Саду, 20. XI 1868. године. По неким тврдњама у истој кући је рођен и Светозар Милетић, познати публициста и градоначелник Новог Сада. Игњат се школовао

у Сремским Карловцима до VI разреда гимназије. Школовање је наставио у Сегедину где је матурирао на смеру филозофије. У Пешти је почео да студира геометрију на Краљевском Универзитету. Професор ниже гимназије у Новом Саду био је 1818, а 1842. и 1843. предавао је у родном селу Мошорину, где му је ђак био Светозар Милетић. Наставио је рад у гимназији и након Мађарске буне (1848-1849), када је гимназија била руинирана ратном стихијом. Директор школе је био 1852. и 1853, да би своје место уступио, најчувенијем просветном раднику Новог Сада Ђорђу Натошевићу. На предлог бечке конзисторије управљао је, у Новом Саду, свим српским школама у функцији коју су тада називали *Српски Школа Месниј Директор*. На овој функцији је зарађивао 100 сребрних форинти месечно све до 1860, када га је сменио школски савет, на челу са Ђорђем Натошевићем, са образложењем да поверену дужност не врши како треба због старости. Овом разрешењу директора српских основних школа претходио је жесток сукоб између Игњата Боже Јовановића и Ђорђа Натошевића. О професору Игњату Божи Јовановићу има мало записа, што потврђује у својим биографским записима и највећи новосадски историјограф Васа Стајић (Стајић, 1937).

Јоаким Вујић се родио 9. IX 1772. у Баји од родитеља Григорија и Јевре. Баја (Мађарска) је мало место, на обали Дунава, коме је, још 1696. цар Леополд доделио посебне повластице и звао га „српски град“. Јоакимови преци су, на ове просторе, дошли тражећи уточиште од Турака. Школовао се у Баји, Новом Саду, Калачи, Острогону и Пожуну, где је изучио права. Учио је словено-српске школе, а затим латинске, немачке и мађарске школе. Био је полиглота, знао је: италијански, немачки, француски, енглески, мађарски, грчки, латински и неке хебрејске језике. Редовно је посећивао позоришне представе. Јоаким Вујић је у Угарској и у Трсту једно време радио као учитељ. Посао је напустио, према сопственим записима, јер је веродостојност доведена у питање и у Италији постаје писар на броду. Сарађивао је и дружио се са Викентијем Ракићем, архимандритом манастира Фенек, парохом српске цркве у Трсту, писцем и преводиоцем драмских дела на српски језик, јеромонахом Савом Поповић Текелијом, првим Србином доктором права, оснивачем *Текелијанума*, председником Матице српске, добротвором, племићем, трговацем, правником, филантропом и ктитором и велетрговцем Антонијем Квекић. Једно време ради у Пешти, због штампања радова. Учитељском послу се враћа од 1806. до 1809. радећи у Земуну. Оженио се богатом удовицом Пелагијом Манојловић, у јесен 1810. у Сентандреји, али у браку није био срећан. Дане очајања, због пропалог брака, провео је у манастиру Бездину, где је 1831-1832. написао своју аутобиографију. Признање за културни и просветни рад од цара Франца II (*Franz Jozeph I of Austrian*) добио признање 21. VIII 1813. које му је уручено у пештанској Градској управи. На позив кнеза у јесен 1834. постављен је за директора књажеско-српског театра са задатком да организује рад позоришта. Последње године свога живота Јоаким Вујић је провео у Београду у оскудици. Умро је 8. XI 1847. очекујући први повезани примерак своје нове књиге *Ирина и Филандар*. Сахрањен у близини цркве Светог Марка на

старом ташмајданском гробљу у Београду. Гроб му је касније заметен. Вујићева слика је позната по нацрту који је сам приложио својој аутобиографији. У Вујићу видимо вредног, вољног и несталног човека који ни на трен није пожелео да заузима високе чиновничке положаје (Радојчић, 2009).

Многи српски научници боравили су на Универзитету у Халеу, па је овај универзитет био извор знања природних наука код Срба и у Војводини.

Прве средње школе у Војводини и настава природе у њима

Отварањем средњих школа, указала се потреба за увођењем реформисане наставе, која је, у многим крајевима Средње Европе, одавно обављена. Таква средња школа, под називом *Лашинска-словенска школа*, ранга ниже реалне гимназије, отворена је у Новом Саду 8. IX 1731. Отворио ју је епископ бачки Висарион Павловић. Школа је допринела формирању првих нараштаја српске, грађанске интелигенције у Војводини, радила је до 1789. године. У њој су предавали Јован Рајић од 1763. до 1767. и Захарије Стефановић Орфелин. Књиге су углавном добављане из Русије, због сличности језика. Могући разлог затварања ове школе је реформа, тј. германизација, коју је спроводио цар Јосиф II (*Joseph Benedikt Anton Michael Adam*) 1784, на основу расправе познатог, немачког историчара и теолога фон Хонтхајма (*Johann Nikolaus von Hontheim*), који је 1781. у Бечу, под псеудонимом Феброниус, објавио расправу *Justini Febronii acti commentarius in suam retractationem*. Иако је расправа више била упућена против самовоље Свете столице, ипак је тешко погодила све монашке редове, али и креликалне школе. Уместо новосадске школе, коју је отворио висарион Павловић, отворена је потпуна гимназија, у којој су предавали само припадници римокатоличке вере. У Руми је, заслугом Пантелејмона Хранислављевића и Тимотеја Јовановића, отворена гимназија, која је функционисала од 1770. до 1787., тј. до истог времена када и новосадска школа. У гимназији у Руми се учио: псалтир, чаславац, „промисл божиј и толковаије десјатословија", словенска граматика, синтакса, реторика, латински и немачки језик. тј. природне науке нису биле заступљене. Реформа средњошколског образовања 1990. вратила је четворогодишње школе - гимназије као општеобразовне и средње стручне школе. У Сремским Карловцима, славенско-латинску школу, о свом трошку, основао је митрополит Мојсије Петровић.

Закључак

Настава о природи у Војводини у XVIII веку, а и касније, је била оптерећена недостатком наставника, неадекватне стручне и методичке обучености наставника, недостатком савремене литературе из области природних наука и

методике наставе природних наука, као и недостатком лабораторијске опреме. Садржаји из математике, физике и минералогије су се предавали као садржаји предмета Физика. Хемијски садржаји су били мање заступљени у настави, за разлику од садржаја из биологије.

Настава природних наука на универзитету у Халеу, утицала је на квалитет знања српских научника тога времена, јер су многи од њих учили на овом универзитету, а касније предавали у школама и преносили знања становницима у Војводини. Врстан методичар и аутор популарних научних дела, Георг Кристиан Раф (*Georg Christian Raf*) је, у XVIII веку, највише утицао на почетке наставе о природи и њен квалитет, у Војводини. Са аспекта методике наставе, његов значај је посебан, јер је истицао значај непосредног укључивања деце у истраживању природе, као и логичком и систематском размишљању о природи и природним појавама. Истицао је предност методичког приступа садржајима и њиховој трансформацији и прилагођавању менталним и физичким карактеристикама деце.

Јоаким Вујић је допринео да се Рафов приступ образовању у природним наукама приближи тадашњим наставницима у Војводини, нарочито онима који нису имали адекватно образовање из природних наука и методике наставе природних наука. Утицао је на већину професора тога времена да прихвате филантропски тип предавања.

Значајан допринос развоју наставе о природи у Војводини дао је и Емануел Јанкович, објављивањем првог уџбеника из физике *Физичка расправа о испаравању и раздвајања воде у ваздуху и таложење воде из ваздуха на земљу*, на српском језику. Захваљујући познатом професору Петру Јовановићу, на територији Војводине је, обновом наставе након мађарске буне, отпочео савремени приступ настави о природи. Професор је инсистирао да природне науке, деци и маладима, треба да предају професори, који за то имају стечено образовање, знање и стучност. Ђорђе Натошевић је подржавао савремене принципе предавања и учења природних наука у школама, па је на тај начин дао велики допринос развоју наставе природних наука.

Поред свих наведених научника, допринос развоју науке, нарочито хемије, и њеном учењу дала је и Мара Максимовић, нарочито у области неорганске хемије, примењујући савремене облике рада, методе и принципе методике наставе хемије. Савремена знања из различитих области физике и физичке хемије, у настави о природи, примењивао је Атанасије Стојковић.

Литература

http://katalog.hazu.hr/WebCGI.exe?Tip=traziJ&srchfield=7&searchdata=700%3A011055%20or%20701%3A011055%20or%20702%3A011055%20or%20600%3A011055&Exact=NotE&SelBase=1&NaslovSF=Vuji%E6,%20Joakim.

http://quod.lib.umich.edu/b/bosnia/AFG3924.0001.001?view=toc.

http://quod.lib.umich.edu/b/bosnia?key=author;page=browse;value=v.
http://www.gimnazijaruma.edu.rs/o/ogimn15.htm.,
http://www.joakimvujic.com/about_cir.php Knjaževsko-srpski teatar.
http://www.rastko.rs/drama/aujes-joakim.html.
Iredale, T.(2011). *Forster, Johann Reinhold (1729–1798)*.Sidney: Australian Dictionary of Biography. National Centre of Biography, Australian National University, http://adb.anu.edu.au/biography/forster-johann-reinhold-2057/text2555,
Ostrogorsky, G.(2003). *A bizánci állam története*. Budapest: Osiris,
Бојовић, С.(1986). Реформе Лицеја и Велике школе и оснивање универзитета у Србији. *Историјски гласник*, Бр. 1, 69-82.
Бот, М. & Јовановић, П.(1998). *Енциклопедија Новог Сада*.(ур)(Душан Попов, Нови Сад: Прометеј и Новосадски Клуб, 103-105.
Попов, Д. & Јанковић,Е.(1993). *Знаменити књижари и издавачи Новог Сада*, Нови Сад: Матица српска.
Радојчић, С. Јован (2009). Биографије: Срби западно од Дунава и Дрине, том I-III. Нови Сад: Прометеј,
Рајић, Ј. (1794). *Историја разних словенских народа*. Беч: штампарија Стевана Новаковића.
Скерлић, Ј. (1921). *Историја Нове Српске Књижевности*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
http://www.scribd.com/doc/70781414/JOVAN-SKERLIC-Istorija-Nove-Srpske-Knjizevnosti#scribd
Стајић, В.(1937).*Новосадске биографије 2*. Нови Сад: Матица српска..
Стојковић, С. Боривоје, *Енциклопедија Југославије*, Београд: ЈЛЗ, 1971,550.
Стојкович, А. (1803). *Фусїка*, 3. издање. Будим: Краљевска универзитетска штампарија.

Примљено:12.4.2016.
Одобрено: 5.6.2016.

Summary: The rapid development of science in the world, in the XVIII and XIX centuries in particular, reflected on the development of teaching about nature. The aim of this study was to analyze the development of early education about nature in Serbia. This paper analyzes the impact of foreign scientists in the development of teaching about nature in Vojvodina, especially Kristian Georg Rafael, as well as the contribution of individual scientists from the region of Serbia, such as: Emanuel Jankovič, Djordje Natošević, Petar Jovanović, Joakim Vujić, Mara Maksimović and Atanasije Stojkovič. Teaching about nature in Vojvodina in the XVIII century was hampered by lack of teachers, books and adequate equipment, necessary for its implementation. Students have learned the most of the contents on nature in an integrated form, mostly in the traditional way of learning. Teaching about nature followed the contemporary knowledge of the time in the field of natural sciences. A small part of the contents dealt in accordance with modern methodological knowledge at the time, as a result of direct or indirect influence of foreign authors and the individual professors who have implemented classes.
Key words: teaching about nature, origins, Serbia

ПРИКАЗИ

САША СТАНОЈЕВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици

НАЦИОНАЛНО У ОГЛЕДАЛУ

(Саша Марковић, *Национално без одијума. Поглед без претензија*, Сомбор 2015)

Педагошки факултет у Сомбору издао је дело вредно пажње у виду монографије аутора др Саше Марковића под називом *Национално без одијума. Поглед без претензија*. Композицију монографије, штампане на 163 стране, чини најпре ауторова уводна реч читаоцу. Након ње, у књизи је заступљено шест раније објављених и овде сабраних радова: *Српски учитељ у Угарској – у процепу националног достојанства и националне уобразиље, Хипокризија као претенденти на архетип недореченог у политичкој мисли код Срба*, *Косовско предање као подстицај уравнотеженом карактеру идентитета – или поглед без претензија*, *Идеал хуманизма – ка идентитету богочовека*, „*Културни национализам*“ *у политичкој мисли код Срба почетком 20. века* и *Искушења етнофилетизма у религијским мотивима политичке мисли код Срба*. Уз њих, као прилог су предочене две ауторове беседе одржане у пригодним приликама на Педагошком факултету, и то: *Дар просветитељства у културној историји српског народа* и *Светосавље – или бесцен од Срба за људско бесцење*. Радови су иначе публиковани у зборницима научних радова, али и угледним стручним часописима као што су *Српска политичка мисао*, *Политичка ревија*, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*. Њихов садржај прати неколицина пажљиво одабраних фотографија које не оптерећују основни текст и које су ту тек да га дозирано оплемене. Промишљања аутора поткрепљена су наводима из релевантне домаће и стране литературе која је раније третирала ову тематику. Уз њу је коришћена и адекватна периодика, као и изворна грађа првог реда похрањена у Архиву Војводине, Историјском архиву у Сомбору и Рукописном одељењу Матице српске.

Предмет интересовања др Марковића представља првенствено рефлексију европских друштвених идеја и њихову политичку манифестацију код Срба у 19. и 20. веку, те утицај мисли на стварање националног и ширег културног идентитета, иако су у његовим радовима присутне и друге важне историјске теме, нарочито везане за истраживање прошлости простора данашње Војводине. Међу њима, они који су овде селектовани стоје у нарочитој вези. Намера аутора ишла је у том смеру да их оваквим обједињавањем, без обзира на то што су (тек на први поглед) тематски разнолики, због јединствене поруке коју носе увеже у једну целину и тиме заинтересованим читаоцима понуди заиста репрезентативну студију о националном идентитету у Срба.

Имајући у виду то да је питање националног идентитета по својој природи и различитим гледиштима у знатној мери деликатно и да због своје комплексности представља озбиљан истраживачки изазов, ова околност утолико пре говори о спремности аутора да се са њим озбиљно ухвати у коштац. Оно што разматрања у овом смислу чини значајним јесте научно утемељен критички однос према негативним појавама попут онога што бисмо могли назвати театралним национализмом или ултрапатриотизмом, а што, као и код других народа, скоро по правилу чини далеко више штете него користи и српском националном бићу и његовим виталним интересима. Последице оваквог делања редовно су се негативно обрушавала на српско друштво и државу која је у претходна два века с муком обнављана, али и на појединце који су својим здравим и ненаметљивим родољубљем и максималном пожртвованошћу стављали себе кроз различите ситуације на расположење народу и Отаџбини, не правећи од тога много галаме. Са друге стране, гласнији и примећенији увек су нажалост били они који су национална осећања вешто користили у дневнополитичке сврхе и ради личних интереса, чиме су умногоме вршили злоупотребу и манипулацију позитивним народним вредностима и врлинама. Аутор кроз презентоване радове управо трага ка немилосрдном етикетирању свих слабости у том смислу. Његова промишљања о крупним негативним појавама и проблемима који стоје у вези са националним идентитетом код Срба зато могу и изгледати унеколико донкихотовска, како је то приметио један од рецензената књиге.

Јасно је да су попут врлина и мане, како индивидуа тако и друштва у целини, универзалне те да на њих није имуна нити једна заједница. Овде, међутим, није реч о уобичајеној критици других, иако има небројано разлога да после многобројних злочина које су у различитим временима над српским народом починили бројни завојевачи и окупатори, понајпре преиспитује њихова нетрпељивост према српском етничком корпусу која се развијала од патолошког шовинизма до биолошког и културног геноцида. О томе је разумљиво писано доста, али и никад довољно. Такве се појаве морају на сваки могући начин чувати од заборава, како би се на основу трагичних искустава из повести извлачиле поуке. Друга је ствар што је, морамо признати, српски народ у томе прилично несналажљив и што мимо очекиваног упорно игнорише нагомилана историјска искуства.

Руководећи се оним на шта се далеко мање указивала пажња, а што је без сваке сумње доводило до знатних импликација, аутор се овде суочио са сагледавањем национализма управо у Срба. Вероватно да нема онога ко макар једном није приметио колико су разне девијантне појаве у том смислу остављале последице понајпре на câмо српско друштво. Умногоме су поједине пароле биле вешто инструментализоване, неретко пратећи рачуне чак и других заинтересованих страна. Оне су се лако увлачиле у народ, вечито оптерећен разним поделама, стварајући тако плодно тле за бројне немиле појаве. Разлози овоме били су многи: бројни политички утицаји који су са разних страна запљускивали српско друштво које је током 19. и 20. века улагало крајње напоре у борби за опстанак и обнову државе, ослобађајући се вишевековног ропства под Османским и Аустро-Угарским царством, а за које су време културни, образовни, политички, па и већ узнапредовали технолошки развој модерне цивилизације далеко одмакли. Српски народ се ослобађао у фазама, због чега је његов даљи прогрес опет био неједнак у различитим крајевима на којима је живео, што је и данас уочљиво. Затим, након ослобођења области Старе Србије у Балканским ратовима, а затим и простора будуће Југославије након Првог светског рата, у веку идеологија, долазила су нова искушења. Не можемо се отети утиску да се зато српско национално биће с муком одржавало кроз читав 20. век. Наиме, експерименти у виду најпре такозваног интегралног југословенства и одрицања националног идентитета ради стварања „једног троплеменог народа“, а затим и послератног прокламовања више него варљивог „братства и јединства“, нанели су српском народу немерљиве штете и огромну конфузију, због чега се с правом поставља питање да ли ће се он и када опоравити од многобројних последица које су одатле произишле и са којима сеи данас суочава. Треба рећи и то да је праћење историјске вертикале у обнови државе, започето од ослобођења у устанку из 1804. године током Првог светског рата обустављено, контроверзно постављеним циљевима око уједиња са Хрватима, Словенцима и осталим народима са јужнословенског простора, због чега читав век самосталне српске државе није ни било. Зато је и теже говорити данас о српском националном идентитету, дубоко оштећеном чињењем од споља, али и негативном активном или пасивном односу изнутра који је умногоме извитоперио ону здраву националну свест српског народа засновану још на идеалима светосавља, о чему у посебном делу књиге аутор такође говори.

Монографија овако интригантног садржаја не би могла бити утемељена на основу коришћења искључиво историографске методологије. Зато је аутор уложио очигледне напоре како би донекле и кроз призму социолошке, филозофске, педагошке, политиколошке, књижевне, па и теолошке научне методе сагледао ову комплексну друштвено-политичку тему. Културу и просвету др Марковић с правом ставља у први план као основ за формирање здравог и непомућеног националног идентитета, оног који у свом напредовању не хрли ка шовинизму, већ ка здравом патриотизму, или ономе како на српском језику звучи још смисленије и потпуније – родољубљу.

Подсећајући се овде на врлине истицане код Марка Миљанова у вези чувања себе од другог (јунаштво), а посебно другог од себе (чојство), додали бисмо на крају да ништа мање важно није научити и чувати себе од себе. Тежње у смислу изградње оваквих идеала можда и делују тешко достижно, али се не требају сматрати несавладивим. На њих треба стално указивати, управо онако како то чини аутор, због чега је књига *Национално без одјума*за сваку препоруку.

Примљено: 17.2.2016.
Одобрено: 2.3.2016.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, и библиотекарства. У часопису се објављују и прикази монографских публикација. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у фусноти под редним бројем 1. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање некој другој публикацији не може бити прештампан у *Норми*.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: norma@pef.uns.ac.rs

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5; са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .jpg формату, резолуције 300 dpi.

Уз рад се доставља превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик. Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик. Ови елементи су обавезни у свим рубрикама, осим у рубрици *Прикази*.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћиричним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад тј. основни текст рада, списак референци, сажетак, кључне речи, као и превод одређених елемената на енглески језик, треба да буду дужине до 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Оцењивање радова

Након пријема рада уредник доноси одлуку који радови улазе у процес рецензирања. Рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању

рада, доноси редакција. Сви аутори се обавештавају о одлуци редакције, а аутори чији су радови враћени на корекцију, добијају на увид рецензије. Аутори који достављају кориговани рад, дужни су да обавесте у писменој форми редакцију о свим изменама које су начинили у тексту на основу примедби и препорука рецензената (потребно је јасно означити измене у тексту).

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), наслов рада, назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства). Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти), која је звездицом везана за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, наводе се у посебној фусноти, која је са две звездице везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Насловна страна треба да садржи и *резиме* и *кључне речи* на српском језику. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик. Наслов рада, резиме и кључне речи на енглеском језику пишу се после референци на крају рада.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, ђ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија. Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце

Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (APA Citation Style -American Psychological Association). Упутство за коришћење овог стила налази се на адресама:

– http://www.dksg.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa_format.html
– http://www.unizd.hr/Portals/32/docs/APA%20standardi%20za%20citiranje%20literature.pdf

Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији –фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абецедним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – и сар. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. *Лабораторијске вежбе из природних наука 1*, Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија 200,00
2. *Природне науке 1*, Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија 680,00
3. *Биологија човека*, Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, М.; Кривокућин И. 380,00
4. *Психологија и учење*, Сакач, Марија 645,00
5. *Ментално здравље*, Марић, Миа 1352,00
6. *Математика*, Петојевић, Александар 180,00
7. *Методика упознавања околине 1*, Цвјетићанин, Станко 496,00
8. *Теорија физичког васпитања*, Родић, Недељко 850,00
9. *Управљање и руковођење у образовању*, Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна 388,00
10. *Како предавати природу и друштво*, Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа 650,00
11. *Методика наставе познавања природе 1*, Цвјетићанин, Станко 680,00
12. *Методика наставе познавања природе 2*, Цвјетићанин, Станко 630,00
13. *Дете истраживач околине*, Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко 458,00
14. *Дидактика физичког васпитања*, Родић, Недељко 770,00
15. *Криптографија*, Ламбић, Драган 750,00
16. *Једноставни физички огледи у разр. настави*, Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија 295,00
17. *Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци*, Опарница, Љубица 401,00
18. *Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања* (српски језик и књиж. у саврем. настави-одабране књиж. интерп.), Елез-Голијанин, Сања 783,00
19. *Управљање пројектима*, Пећанац, Рајко 928,00
20. *Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју*, Николић, Гордана 627,00
21. *Методика спортских активности*, Родић, Недељко 377,00
22. *Информатика у образовању*, Надрљански, Ђорђе 600,00
23. *Информатика*, Надрљански, Ђорђе 800,00
24. *Сценска уметност*, Петровић, Тихомир 200,00
25. *Историја српске књижевности за децу*, Петровић, Тихомир 760,00
26. *Немачки језик за студенте Педагошког факултета*, Суботић, Љиљана 630,00
27. *Природне науке 3 – Хемија*, Цвјетићанин, Станко 800,00
28. *Учитељ у настави српског језика и књижевности*, Кнежевић, Мара 590,00
29. *Образовна технологија*, Пећанац, Рајко 1.180,00
30. *Од певања до музичке културе*, Јеремић, Биљана 1.230,00
31. *English for students of education*, Мишкељин, Ивана 806,00
32. *Природне науке 3 – Биологија*, Граовац-Петровић, Данијела., Шијаков-Богосављевић, Миона, Кривокућин, Илинко 420,00
33. *Норма 1/2013* 490,00
34. *Норма 2/2013* 709,00
35. *Норма 1/2014* 503,00
36. *Норма 2/2014* 515,00
37. *Норма 1/2015* 500,00
38. *Норма 2/2015* 500,00
39. *Норма 1/2016* 450,00
40. *ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије* 85,00
41. *Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику*, Шпановић, Светлана 290,00
42. *Путокази кроз друштвености света који нас окружује*, Трбојевић, Александра 550,00

Поруџбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и образовања / главни и одговорни уредник Борјанка Трајковић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399