

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

2

ЗБОРНИК

В Ш С С О В

ATTENDITE!



2014



**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди**

ЗБОРНИК ВШССОВ

година IX број 2.

Кикинда, 2014.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Милорад Степанов</i>	КРЕАТИВНА РАДИОНИЦА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У КИКИНДИ – НЕКИ ОД ПРИМЕРА ВАННАСТАВНОГ РАДА СА СТУДЕНТИМА	9
<i>Ентела Билали</i>	ПРИМЕНА ЕЛЕМЕНАТА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА НА КУРС ПОСЛОВНОГ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	19
<i>Бојана Марковић, мастер</i>	КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА – ОСНОВА НЕФОРМАЛНОГ И ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА	27
<i>Ана Вукобрат, мастер, Маријана Силашки, мастер</i>	УЛОГА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА У ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ	41
<i>Милена Ћук</i>	О АСЕРТИВНОСТИ И АСЕРТИВНОМ ТРЕНИНГУ	59
<i>Дијана Суботић, Хана Балабан</i>	ДЕТЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ СЛУХА У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ	69
<i>Софија Јегарски, Зорана Михајлов, мастер</i>	ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП КАО МОДЕЛ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ НА ПРИМЕРУ АКТИВНОСТИ ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА – ЗИМСКА ОЛИМПИЈАДА У СОЧИЈУ . . .	83

ИСТРАЖИВАЊА

- Др Сања Драча, Јована Алексић*
ПРОЦЕНА ИСПОЉАВАЊА ПСИХОСОЦИЈАЛНИХ ПРОБЛЕМА
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА ОСНОВУ
УПИТНИКА ПСИЦ-35 (PEDIATRIC SYMPTOM CHECKLIST-35) 93
- Др Тања Панић, мр Зоран Мишчевић*
МЕНТАЛНО ЗДРАВЉЕ ЗАПОСЛЕНИХ И НЕЗАПОСЛЕНИХ ОСОБА... 105
- Др Мирсада Џаферовић*
ПОЛНА СТРУКТУРА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ
УЗРАСТА КАО ФАКТОР УТИЦАЈА НА ИСПОЉЕНА
КОНФЛИКТНА И НАСИЛНА ПОНАШАЊА..... 121
- Мр Каролина Лендак Кабок*
ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ: РОДНА ПЕРСПЕКТИВА 135
- Татјана Михајлов, мастер*
АНАЛИЗА СТАВОВА НАСТАВНИКА КАО УЧЕСНИКА
ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА У ВЕЗИ СА ПРОЦЕНОМ
ДОПРИНОСА СПОЉАШЊЕГ ВРЕДНОВАЊА 149
- Далиборка Сретеновић, спец.*
УТИЦАЈ МЕДИЈА НА РАЗВОЈ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА ... 163
- Јован Јовановић, мастер*
О СЛОЖЕНИЦАМА У ОМИЛИЈАМА
СРПСКИХ ЦРКВЕНИХ ПОГЛАВАРА..... 177

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

- Др Предраг Јашовић*
ПЕСНИЧКИ ПОСТУПАК СТОЈАНА ОБРАДОВИЋА 191
- Др Милорад Степанов*
РАДЕ БРКУШАНИН И(ЛИ) ТРАГОВИ ДУШЕ СЛИКАРЕВЕ 199
- Упутство за сараднике* 201

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Milorad Stepanov, Ph.D.</i> CREATIVE WORKSHOP AT THE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE IN KIKINDA – SOME EXAMPLES OF EXTRACURRICULAR WORK WITH STUDENTS	18
<i>Entela Bilali</i> APPLYING THE ELEMENTS OF REASONING TO A BUSINESS ENGLISH COURSE	33
<i>Bojana Markovic, M.A.</i> CONSTRUCTIVIST THEORY: FOUNDATIONS OF INFORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION.	40
<i>Ana Vukobrat, M.A., Marijana Silaski, M.A.</i> THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN	56
<i>Milena Cuk</i> ABOUT ASSERTIVENESS AND ASSERTIVENESS TRAINING	67
<i>Dijana Subotic, Hana Balaban</i> THE CHILD WITH A HEARING LOSS IN REGULAR KINDERGARTEN . . .	82
<i>Sofija Jegarski, Zorana Mihajlov, M.A.</i> AN INTEGRATIVE APPROACH AS A MODEL IN MODERN UPBRINGING AND EDUCATION WORK IN THE CASE OF PHYSICAL EDUCATION – WINTER OLYMPICS IN SOCHI.	89

RESEARCH

- Sanja Draca, Ph.D., Jovana Aleksic***
PEDIATRIC SYMPTOM CHECKLIST AS BRIEF SCREENING
TOOL FOR PSYCHOSOCIAL PROBLEMS IN PRESCHOOL AGE
CHILDREN 103
- Tanja Panic, Ph.D., Zoran Miscevic, M.Sc.***
MENTAL HEALTH OF EMPLOYED AND UNEMPLOYED PERSONS. 120
- Mirsada Dzaferovic, Ph.D.***
SEX STRUCTURE OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS AS
INFLUENTIAL FACTOR ON EXPRESSED CONFLICT AND
VIOLENT BEHAVIOR. 134
- Karolina Lendak Kabok, M.Sc.***
HIGHER EDUCATION IN SERBIA: GENDER PERSPECTIVE 147
- Tatjana Mihajlov, M.A.***
THE ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF THE TEACHERS AS THE
PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS CONNECTED TO
THE ESTIMATION OF EXTERNAL EVALUATION CONTRIBUTION 161
- Daliborka Sretenovic, Specialist***
MEDIA INFLUENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT OF
PRESCHOOL CHILD. 175
- Jovan Jovanovic, M.A.***
ON COMPOUND WORDS IN THE HOMILIES OF SERBIAN
CHURCH LEADERS 188

REVIEWS AND ANALYSES

- Predrag Jasovic, Ph.D.***
POETIC METHOD OF STOJAN OBRADOVIC 191
- Milorad Stepanov, Ph.D.***
RADE BRKUSANIN AND/OR THE TRACES OF A PAINTER'S SOUL. 199
- Instructions for submitting a journal* 201

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

КРЕАТИВНА РАДИОНИЦА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У КИКИНДИ – НЕКИ ОД ПРИМЕРА ВАННАСТАВНОГ РАДА СА СТУДЕНТИМА

САЖЕТАК: У периоду од 2005. године до данас, повремено са осталим ваннаставним активностима, одвијала се и Креативна радионица, отвореног програма намењена, првенствено, заинтересованим студентима – будућим васпитачима. Тежиште практичних активности у радионици је на ликовном обликовању (нису били искључени ни други облици активности, попут: сценског обликовања, фотографије и филма тј. видеа).

Основни циљеви и задаци овако конципиране *радионице* повезани су интегративно са групом предмета, као што су Методика ликовног, Ликовна и музичка култура, Методика упознавања околине, Сценска уметност, Радионица за игру и сл.

Првенствени циљеви су: откривање, упућивање и реализовање креативних потенцијала заинтересованих студената, првенствено у домену визуелне културе и обликовања. Задаци у радионици се распоређују индивидуално, понаособ, зависно од интересовања, преференција, као и претходног искуства студената у изабраном домену.

Вишегодишња активност *радионице* резултирала је својевремено са неколико изложбених поставки у оквиру Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (изложбени хол Школе, поред амфитеатра), каталозима и плакатима (такође, ауторским радом студената) објављеним приказима у локалним медијима, али и стручним публикацијама (*Ликовни живот, Зборник радова ВШССОВ*).

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ваннаставна активност, студенти, креативност, откривање, интегративност, методике, обликовање.

Увод

Креативна радионица ВШССОВ у Кикинди отпочела је са радом у јесен 2005. године. Иницијатор и први покретач у то време је био мр Ми-

* stepanovmilorad@yahoo.com

лорад Степанов са групом заинтересованих студената, који су, похађајући изборне предмете *Луткарство* и *Радионица за игру*, изразили жељу и за ваннаставним, првенствено, обликовно-уметничким усавршавањем.

Иницијатива студената, резултирала је реализованим пилот-курсом: *Уводом у цртање и сликање – школским ликовним техникама*, као и реализацијом пројекта под називом *Ликовне технике у игри и кроз игру – осликајмо новогодишње и божићне честитке*.

Касније, током одвијања *радионице* реализовани су и остали курсеви попут *Акварел – од традиције до ликовне игре*, *Увод у графику – отискивање* (фротаж, монотипиа, линорез), ликовне игре (угљеном и оловком), *Увод у анимацију* (попут активности: „прошетајте своје цртеже“), сликање на стаклу, акција: *оком камере* са темом „живи свет око нас“ итд.

Овакав преглед је и покушај да се заинтересованима приближе примери тзв. „добре праксе“ у ваннаставном раду са студентима, а са циљем стимулисања будућих васпитача, да се осмеле и у истраживачким приступима визуелно-ликовног обликовања у разноликим методичким активностима.

Цртеж и увод у цртање

Цртеж као визуелно-графички приказ облика на некој површини, самостално изражен линијом, мрљом као и разним комбинацијама ликовних елемената и ефеката (нпр. контрастом), основа је сваког темељнијег ликовног изражавања. Медиј цртежа и цртања присутан је као незаобилазан чинилац свеукупног визуелно-естетског васпитања у садржајима наставних предмета ВШССОВ у Кикинди (Ликовна култура, Методика ликовног васпитања, Сценска уметност, Луткарство и сл.). Овакво присуство цртежа у школовању будућих васпитача био је довољан разлог да и ваннаставана активност *Креативне радионице* отпочиње сваке године, изучавањем и практиковањем цртежа и основа цртања од стране заинтересованих студената, полазника *радионице*.

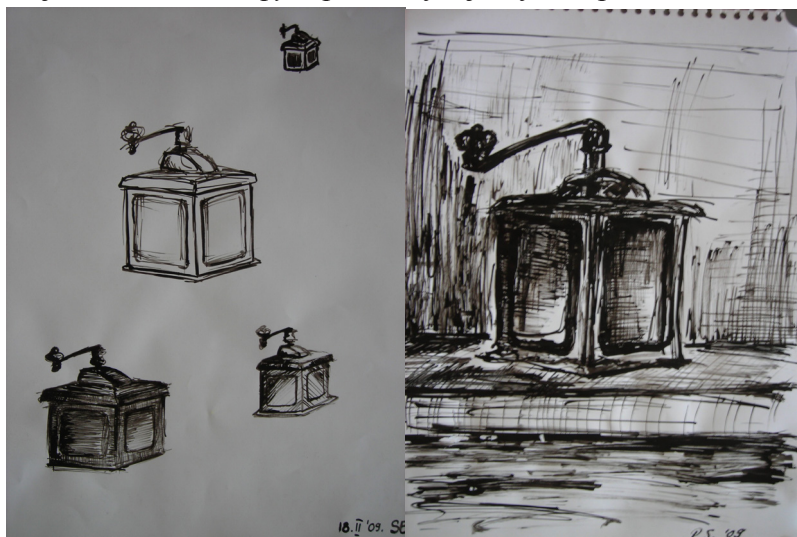
Пракса цртања у *радионици* реализована је са првенственим циљем да се студенти иницијално покрену у практиковању медија (цртежа) тако што ће се и сами у почетку „поетички“ заинтриговати да стимулишу, истражују и провоцирају своју имагинацију, која ће се на послетку материјализовати у серијама (извесном броју) мањих „рукописно ослобађајућих“ цртачких бележака. Одговарајући мото као и стимуланс таквом

приступу учиниле су нам се и поуке Миће Стоиљковића, познатог српског цртача и сликара:

Узми три линије – било какве криве, танке, дугачке, сломљене праве, кажем три, које изађу испод пера и намештај их једну до друге, једну преко друге, да се секу, ломе, раздвајају, приљубљују, беже, али тако да простор белине папира и ове три линије буду у сагласју, да их оживиши и даш свему томе смисао. И тако уради двадесетак покушаја. (Стоиљковић, 2001).

Пример:

Соња Пајтин: *Млин за кафу*, цртеж-студија, туш-перо



Ликовне технике у игри и кроз игру

Овај курс *Креативне радионице* изазивао је посебну пажњу полазника, имајући у виду улогу и значај игре у одрастању детета, посебно у предшколском периоду. Кроз игру, дете предшколског узраста може сазнати доста о суштини појединачних ликовних техника (цртачких, сликарских...), али и о њиховим могућим комбинацијама.

Преузимајући на себе улогу „одраслог детета“ студенти – полазници *радионице*, унапређивали су своја знања и умења приликом спонтаног примања искустава ликовних игара.

Пример:

Колективни рад студената: *Море*, сликање прстима – акрилик, плакатна темпера



Фотографија и филм

Комплементаран однос међу визуелним изразима у уметности данас: фотографије–филма–видеа–сликарства, важан је чинилац програмског дела наставних и ваннаставних садржаја ВШССОВ у Кикинди (Степанов, 2008).

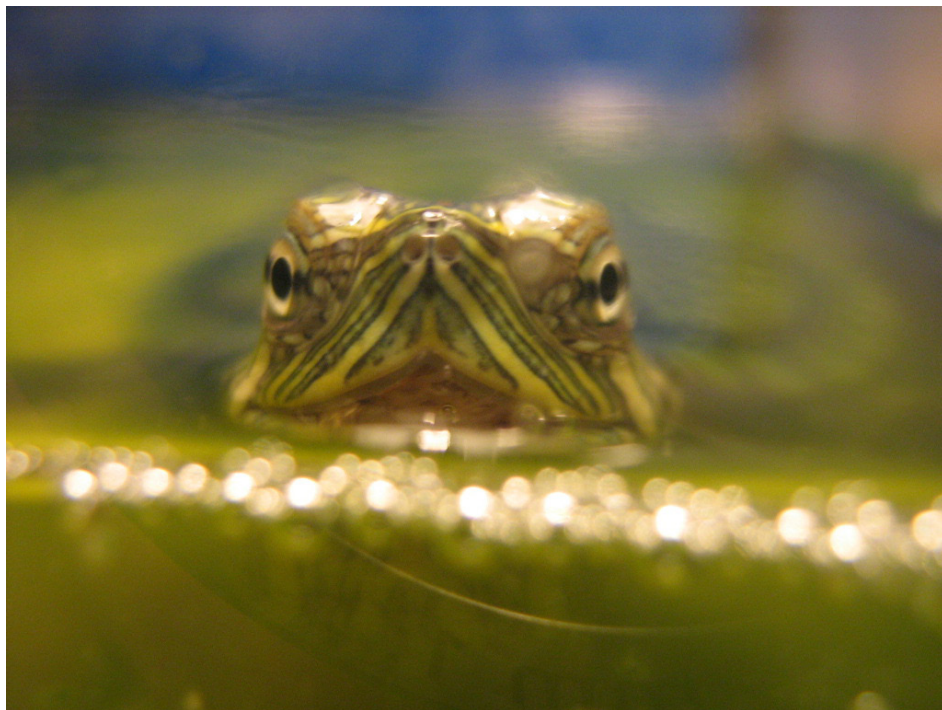
Овладавање основама изражавања у дигиталном медију фотографије и видео записа, као и технолошког трансфера у аналогни производ колор-фотографије (или принта на фото папиру), класичног дигитал-принта, потоњег могућег колажирања и монтажних поступака и сл., били су редовно присутни као изражајни продукт у оквиру курсева *Креативне радионице*. Потом су уследиле и поменуте изложбе као моменат „сабирања“ постигнутих резултата. Таквим приступом остварен је пози-

тиван однос и заједничко (са)дејство, креативног и визуелно-истраживачког рада студената, полазника *радионице*.

Припремајући се за изложбу у оквиру „Методичких дана“ 2007. године, у организацији ВШССОВ у Кикинди, традиционалног стручно-научног скупа васпитача, педагога и наставника, студенти, полазници *радионице*, слично су свом претходном „дневно-бележничком“ цртачком задатку, имали да реализују задатак у складу са темом скупа: „Живи свет око нас“. Уз помоћ сопствених дигиталних фото-апарата, као и њима сличних компактних (у мобилним телефонима), свакодневно и радознало су испитивали и бележили „живи свет око нас“. Фотографије су потом израђене, трансфером у аналогни продукт (фотографију на фото-папиру). Остварене самосталне (визуелне) целине су сечене, „колажиране“ и ручно „монтиране“ у нове визуелно-ликовне кодове и значења, а потом су, као такве, биле изложене и презентоване у оквиру стручно-научног скупа.

Пример:

Биљана Стојановић: *Поглед*, фотографија



Увод у графику

Увођење студената у свет графике преко практичног усвајања појмова, попут предлошка, матрице, отискивања и отиска, један је јасно постављених циљева ликовног васпитања и образовања будућих васпитача. Највећи део „уводних графичких техника“, могуће је, уз правилно осмишљен методички приступ, реализовати „својеручно“ и са сасвим скромним средствима. О посебним погодностима за наставне и ваннаставне делатности са елементима графичког обликовања, говори и податак да кабинет за ликовно ВШССОВ у Кикинди поседује професионалну графичку пресу за дубоку штампу. Она се у наставним, али и ваннаставним активностима, користи као средство даљег обучавања и усавршавања студената у савладавању и извођењу основних графичких техника.

Током трајања *радионице* отискивани су графички листови у мањим тиражима (линорез, монотипија, картон-тисак), фротаж на пелирпапиру итд. Ови радови излагани су касније као самосталне тематске целине, или су послужили као основа за даља ликовна преобликовања (нпр. колаж од фротажа или отиснутих графичких листова на којима су потом вршене разне додатне ликовне интервенције).

Пример:

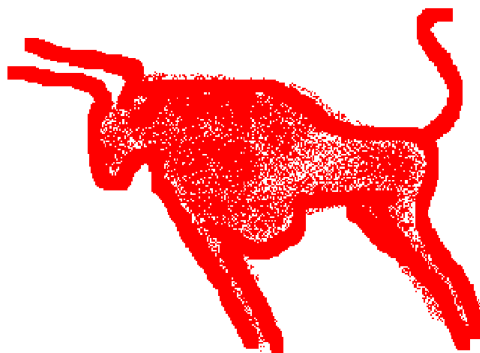
Светлана Мирковић: *Оригами*, линорез

Снежана Бераров: *Лисица и гавран*, монотипија



Соња Пајтин: *Бик*, дигитал-принт

Колективни рад студената ВШССОВ у Кикинди: *Храст*, колаж од фротажираних листова



Акварел од традиције до ликовне игре

Акварел, нарочито онај традиционалан, дуго је важио за једну од веома тешко савладивих ликовних техника, поготово у раду са децом предшколског узраста, али и на општеобразовној основи, иако су га одувек, као начин ликовног изражавања, упражњавали хобисти и сликари-аматери.

Циљ, овако конципираног и постављеног курса, био је уклањање предрасуда о акварелу, као „тежој“ ликовној техници. Акцентованем момената случајности (нпр. разних „цурења“ као и случајних ефеката насталих разливањем и мешањем капљица акварел-боја, и сл.), потенциран је моменат ликовне игре који је препун спонтаности и тренутног надахнућа. (Степанов, 2006).

Методички задаци који су уследили у ликовном процесу „игара акварелом“ свакако су представљали и уочавање значаја код избора одговарајуће подлоге, попут разних типова папира за рад са акварелом, уочавање његове тактилне текстуре, правремен и функционалан одабир четака и осталог прибора за ову популарну технику сликања „воденим бојама“.

Пример:

Колективни рад студената: *Ликовна игра*, акварел



Закључак

Ваннаставним активностима у оквиру вишегодишњег, релативно континуираног трајања *Креативне радионице*, студенти – будући васпи-

таци, успешно су додатно обучаваани у визуелном и ликовно-обликовном изражавању.

Отвореност програма *радионице* доприносила је квалитетнијем индивидуалном приступу наставника-руководиоца, сваком студенту, полазнику неких од курсева.

Разноликост садржаја, проширивала је и усавршавала већ стечена високошколска знања и умења у оквирима визуелног и ликовног васпитања и изражавања, које је даље доприносило развијању разноликости потоњих методичких приступа, првенствено у ликовном раду са децом предшколског узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, Р. (2007). *Како снимити филм*. Београд: Креативни центар.
- Каменов, Е. (2006). *Дечија игра*. Београд: Завод за уџбенике.
- Краигхер-Хозо, М. (1991). *Сликарство – Методе сликања и материјали*. Сарајево: Свјетлост.
- Негру, А. (2008). *Ликовни практикум*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“.
- Пеић, М. (1981). *Приступ ликовном дјелу*. Загреб: Школска књига.
- Степанов, М. (2005) „Неки од примера рада са студентима на часовима практикума *Радионица за игру*“. *Зборник радова ВШОВ „Зора Крџалић-Зага“*. Кикинда: 37–40.
- Степанов, М. (2006). „Акварел – Примена традиционалне сликарске технике у раду са децом предшколског узраста“. *Зборник радова ВШОВ „Зора Крџалић-Зага“*. Кикинда: 153–157.
- Степанов, М. (2008). „Корелацијски односи феномена филма у предметима Сценска уметност, Драмска и филмска радионица, Луткарство и Методика ликовног“. *Зборник радова са међународне стручно-научне конференције „Образовно-васпитни процеси у предшколству“*. Суботица: Висока школа струковних студија за васпитаче и тренере: 245–257.
- Стоиљковић, М. (2001). *Књига о цртању и цртежу*. Подгорица: Граматик.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2000). *Дечији атеље I и II*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milorad Stepanov

CREATIVE WORKSHOP AT THE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE IN KIKINDA – SOME EXAMPLES OF EXTRACURRICULAR WORK WITH STUDENTS

Summary

From 2005 up to now, occasionally, with other extracurricular activities there has been *The Creative Workshop* with open program meant primarily for interested students – future teachers. The focus of practical activities in the workshop is on fine design (other forms of activities were not excluded, such as: scenic design, photography and film, i.e. video).

The basic aims and tasks of *the workshop* conceived in this way are integrated and connected with the group of subjects such as Methodology of Art, Art and Music, Methodology of Environment, Scenic Art, Game Workshop, etc.

Primary objectives are: detection, referral and implementation of creative potential of interested students, primarily in the field of visual culture and molding. Workshop tasks are arranged individually, separately, depending on interests, preferences as well as previous experience of the students within their chosen domain.

The perennial workshop activity some time ago resulted into a few exhibitions at the Preschool Teachers' Training College in Kikinda (the exhibition school hall, next to the amphitheatre), catalogues and posters (also the students' author work) published reviews in local media as well as in professional publications ("Artistic Life", "The Collection of Works of PTTC").

Key words: extracurricular activities, students, creativity, detection, integration, teaching methods, molding.

Entela Bilali*

Faculty of Educational Sciences,
University of Shkodra, “Luigj Gurakuqi”,
Albania

UDC 159.955.5: [371,3: 811,111

Research article

Article received on: October 1st, 2014

APPLYING THE ELEMENTS OF REASONING TO A BUSINESS ENGLISH COURSE

Summary: Learning to think critically is conceptualized as the acquisition of the competence to participate critically in the communities and social practices of which a person is a member. If education is to further the critical competence of students, it must provide them with the opportunity to learn how to think critically and how to reason in everyday situations. I believe that it is teachers' duty to make students progress from “thought which is purely associational and undisciplined, to thinking which is conceptual and inferential, thinking which attempts in some intelligible way to figure something out ...” (Paul and Elder, 1996). It is, therefore, crucial for teachers to reflect on the quality of the courses they teach and evaluate them critically so as to develop the competence citizens need to participate in society. Learning contexts must be chosen which students can make sense of and in which they can develop a feeling of responsibility and agency.

This paper is about how to apply the elements of reasoning to a business English course and how to evaluate the effectiveness of each element by using the intellectual standards so as to make the instructional strategies more effective in enhancing students' critical thinking. It provides a detailed table which shows how teachers can evaluate a course by applying the elements of reasoning so as to develop a more thorough understanding of their course as well as a systematic use of the elements. An overview of what the elements of reasoning is also included.

Key words: elements of reasoning, effective teaching, critical thinking.

Introduction

It is important to have a firm understanding of what and why we are teaching our students for the education process to be successful. In order for students to develop skills to succeed in the 21st century, they must develop higher order thinking skills that apply content knowledge to situations that help them diagnose and solve problems, ask appropriate questions and be able to retrieve appropriate resources. As Richard Stiggins (2005: 55) describes, “we want stu-

* entelabilali@yahoo.com

dents to be able to use their knowledge and understanding to reason, to figure things out, to solve certain kinds of problems.” (Stiggins, Richard, 2005: 55).

Therefore, I believe it is teachers’ duty to make students progress from “thought which is purely associational and undisciplined, to thinking which is conceptual and inferential, thinking which attempts in some intelligible way to figure something out—in short, to reasoning—then it is helpful to concentrate on what can be called ‘the elements of reasoning’. The elements of reasoning are those essential dimensions of reasoning whenever and wherever it occurs. Working together, they shape reasoning and provide a general logic to the use of reason”. (Paul, and Elder, 1996).

Without special attention being given to the elements of reasoning, teachers can not engage in a teaching process that induces critical thinking as a competence students need to participate in society.

1. Elements of Reasoning

In a document from the National Council for Excellence in Critical Thinking, Paul and Elder (2004) argue that there are two essential dimensions of thinking that students need to master: 1) be able to identify the “parts” of their thinking, and 2) be able to assess their use of those parts in thinking. Paul and Elder (2004) suggest the following elements of critical thinking:

- All reasoning has a purpose;
- All reasoning is an attempt to figure something out, to settle some question, to solve some problem;
- All reasoning is based on assumptions;
- All reasoning is done from some point of view;
- All reasoning is based on data, information, and evidence;
- All reasoning is expressed through, and shaped by, concepts and ideas;
- All reasoning contains inferences by which we draw conclusions and give meaning;
- All reasoning leads somewhere, has implications and consequences (Paul, 2004).

As Paul and Elder (1996) point out: “The elements of reasoning are those essential dimensions of reasoning whenever and wherever it occurs. Working together, they shape reasoning and provide a general logic to the use of reason.”¹ These elements should be employed in all thinking, regardless of

¹ Paul, Richard; Elder, Linda. *Journal of Developmental Education*, Winter 94, Vol. 18, Issue 2, p.32.

discipline. One can make use of these elements by paying close attention to what is implicit in the act of figuring anything out by the use of reason.

2. Applying the Elements of Reasoning to a Course: Template Title of the course: Business English

As any educator knows, the art of teaching requires constant energy, practice, and progress. One essential element of developing as a teacher is taking the time every so often to evaluate one's own practices and course in order to achieve improvement and to further one's personal and professional development.

The following table provides an example of how the elements of reasoning have been applied to a Business English course. However, the same practice can be used for any course or workshop into which a teacher is planning to incorporate critical thinking. In doing this, the teacher has to examine her/his own course/workshop through the foundational elements of critical thinking: purpose, question/issue, point of view, information, concepts, implications, inferences, and assumptions.

The application of the elements as shown in this table will help teachers to develop a more thorough understanding of their course as well as a systematic use of the elements. The ultimate goal is for these elements to become infused in the courses we teach so as to lead to better and more efficient teaching and learning.

Each element has been questioned and evaluated against an appropriate intellectual standard so as to analyze its relevance to the overall efficiency of the course.

Elements of reasoning	Question(s) targeting the Elements	Responses	Intellectual Standards of reasoning Question	Responses
Purpose	How is this course intended to benefit students? (What is the purpose?)	Through this course students will learn how to use business English to communicate effectively within the context of business administration so that they can have greater chances of employment. It will increase awareness of cultural differences within the context of international business relations. The emphasis is on language as a tool for effective communication in a business setting.	Clarity Is the purpose of the course clear enough?	The purpose is clear as students will need good use of English in their future career in the world of international business.
Question(s) /Issue(s)	What questions and problems will students learn to answer/ solve during this course?	Students will learn to distinguish between formal and informal uses of English; identify and correct mistakes that result from switching the two; distinguish between literal and idiomatic meanings of words; identify “false friends”.	Significance Are these the most important problems to consider?	Yes, they are since they have to do with solving everyday communication problems in the work world.
Information	What kind of information do students need to access during the course?	Students need to access authentic business-related texts and web-based materials. Samples of CVs, reports, letters (included in the course textbook) are available to them. Simplified versions of a certain topic can be given to them in the form of hand-outs.	Relevance Is the material relevant to the purpose of the course?	Being authentic business-related, the material is relevant to the purpose of the course.
Concepts/ Ideas	What basic concepts or essential ideas do students learn in this course?	Students learn basic business and economic concepts such as: manufacturing, marketing, finance, promotion, sales, accounting, exchange rates, goods and services, supply and demand; as well as the concept of cultural differences in the field of business.	Depth What are some of the complexities of the concepts students learn in the course?	The concepts are not complex as students are already familiar with most of them in their mother tongue. Cultural differences may be more difficult to deal with.

Elements of reasoning	Question(s) targeting the Elements	Responses	Intellectual Standards of reasoning Question	Responses
Inferences	What inferences do you expect students to make during this course? In other words, what will students learn to make reasoned judgments about?	Students learn to make reasoned judgments about the meaning of the text and about differing approaches to a specific topic offered in their textbooks. They learn to make reasoned judgments about culturally-specific issues, as well as, about the language used for different purposes in different contexts.	Logic Are the inferences I expect students to make logical?	Yes, they are. Students will be dealing with different business-related topics considered from different perspectives which will help them be more analytical and reach logical conclusions.
Implications/Consequences	What are the possible implications and consequences of those inferences?	Students will gain further insight into operating effectively in the world of business which requires mastery of English skills. They become capable of interpreting and reporting business-related information and using it in real-life situations within the business context. They become more open - minded culturally and also more conscious of the importance of the course for their future career in the field of business and economics.	Significance Are these implications and consequences significant and important for the overall success of the course and hence that of the students?	Yes, they are since correct/incorrect communication will have a direct impact on the activities they will be involved in, in their future careers.
Assumptions	What assumptions are made about the students taking this course?	It is assumed that all students have basic knowledge of general English gained through previous education and can therefore master a more specialized area of the language. It is also assumed that they will already have prior knowledge of the content through their native language i.e. Albanian.	Accuracy Are the assumptions made about students accurate?	The assumptions are accurate as students have been learning English prior to coming to university (verified through their high school diplomas) and are also familiar with economic concepts since they have to attend compulsory business courses at university delivered in their native language.

Elements of reasoning	Question(s) targeting the Elements	Responses	Intellectual Standards of reasoning Question	Responses
Points of view	What points of view will students develop during this course?	<p>The point of view students will develop during the course is that English for business purposes is different from general English; that it has specialized terminology required for their field of study and that in order to be able to function well in international trade they have to be familiarized with the use of English in business settings.</p> <p>They also develop the point of view of a manager versus that of a trainee, that of a manager versus that of a teacher, manager versus trade unionist, customer versus advertiser, banker versus borrower, businessperson versus environmentalist, individualist versus collectivist, that of an international company versus that of a local one.</p>	<p>Breadth</p> <p>Is there any point of view students might develop which has been neglected in this course?</p>	<p>None that is detrimental to the overall purpose of the course. Students can develop a variety of points of view. They learn to consider business-related topics from different perspectives making use of context-specific language. Yet, the development of a point of view may be influenced by stereotypes that are imbedded in the students' culture. Thus, the point of view of an international company may not develop as well as that of a local one. The same can be said about the point of view of an individualist, Albanians being themselves more collectivist.</p>

Conclusions

As shown above, it is essential to ponder over the elements which contribute to a well-planned, motivating and well-elaborated course. In order to help students think better, so that they can learn better and solve their problems in and out of school more effectively, the paper invites teachers to reflect on the following issues:

- What is the purpose of this course?/ What skills do students learn?
- How do I induce higher order-thinking during my course?
- To what extent does my questioning foster critical and creative thinking?
- Do I pose questions which make students offer or assess alternative relevant points of view or lines of reasoning?
- What are some results of question-based activities I use?
- What are my students' attitudes?

The paper raises possibilities for improving educational practices and some questions about the way teachers can make their courses more effective. It emphasizes a critical thinking rationale, and it suggests that application of the elements of reasoning to a course encourages active and meaningful learning and promotes responsibility and autonomy. Because it is beneficial in achieving desirable educational goals for students, it is important for teachers to grow professionally towards such a practice. Yet, the application of elements of reasoning to a course necessitates that teachers make significant changes in the way they design and teach their courses. Analyzing the course material that we teach students helps give insights as to what we are teaching and why. It also helps question the methodology that we apply to teaching.

REFERENCES

- Adams, B.L. (1999). "Nursing education for critical thinking: An integrative review". *Journal of Nursing Education*, 38 (3), 111–119.
- Anonymous (2004). *The Critical Mind is A Questioning Mind: Critical Thinking Consortium*. Available at: <http://www.criticalthinking.org/University/questioningmind.htm>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, John Wiley & Sons.
- Elder, L. & Paul, R. (2007). *Analytic thinking*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L. & Paul, R. (2007). *Intellectual standards*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Mezirow, J. and Associates. (1990). "How critical reflection triggers transformative learning". In J. Mezirow and Associates (1990), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (1–20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Paul, R. (1985). *Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction*, Educational Leadership. 39–43.
- Paul, R. (1996). "Critical thinking and the state of education today". *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 16 (2), 12–34.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Stiggins, Richard J. (2005). *Student-involved assessment for learning*, 4th edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА – ОСНОВА НЕФОРМАЛНОГ И ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

САЖЕТАК: У веку у коме живимо, потребно је да образовање што више помера и проширује своје границе и да ствара нове могућности. Једна од прилика за то су свакако неформално и информално образовање. Конструктивизам, заједно са неформалним и информалним образовањем, може наш образовни систем да ослободи окова традиционалне наставе, и може да га учини демократичнијим, отворенијим, и пре свега, сврсисходнијим данашњем времену.

У овом раду је назначено на којим основама почивају неформално и информално образовање, и колико је јака и битна њихова веза са конструктивистичком теоријом. Отвореног ума, уз размену идеја и конструката, можемо „отворити“ наше образовање и учинити га бољим. У раду је назначено у чему се све огледају поменути конструкти. Потребно је прихватити стварност као нешто променљиво, подстицати младе да у тој стварности сами креирају оно што желе, не плашити се промена, не плашити се конструката других, већ заједно са другима стварати нове конструкте, упознавати се са њима и истражити их. То је задатак коме треба тежити.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: конструктивизам, неформално образовање, информално образовање, демократизација образовања.

1. Увод

„Отворено питање за човека није да ли стварност постоји или не, већ шта од ње може да се направи“ (Поуп, 1994)

Сведоци смо брзих и великих промена у 21. веку. Оно што је важило јуче, данас не важи, а сутра је питање да ли ће се неко тога и сећати. Питање које се стално намеће јесте где је у 21. веку наш образовни систем, може ли и како он одговорити на потребе деце 21. века.

У пракси, често се стиче утисак да наставници, учитељи, васпитачи, имају отпор према променама нашег традиционалног наставног

* bojana5555bm@gmail.com

система. Они чак и не дозвољавају да се у њиховом присуству укаже на негативне стране традиционалног наставног система и да се похвале савремени системи и савремене методе. Они као да су свесни да систем треба да се мења, али ипак велики број њих је и даље на страни традиционалног наставног система у коме је наставник главни актер, у коме се знање „даје на готово“, у коме је ученик пасиван, где је циљ наставе усвајање програма, а план и програм су строго унапред дефинисани. Свега наведеног нема у неформалном и информалном образовању, као и код свих оних који заступају становиште конструктивизма.

На свима нама је да преиспитамо своје поступке и понашања, презмемо одговорност и потрудимо се да мењамо ствари у свом окружењу. То можемо постићи управо ако пружимо шансу неформалном и информалном образовању.

2. Конструктивизам и социјални конструктивизам

Конструктивизам је покрет израстао из разноврсних дисциплина. Конструктивистичка педагогија може се означити као постмодерна варијација прогресивистичких теорија васпитања (Милутиновић, 2008). У конструктивизму, за разлику од традиционалних начина поучавања, акценат је на истраживању процеса учења и на улози ученика, њиховом ангажовању у том процесу. Конструкти подразумевају „фикцију“, сазнавање, при чему смо свесни да разна начела објашњења не постоје као ствари, већ само као творевине нашег ума (Стојанов, 1997а). Ученик сам конструише своје знање и сноси одговорност за своје учење.

Полази се од становишта да тек кроз сопствену активност и кроз размену искустава са другима, ученик може боље да разуме одређене наставне садржаје. Позната је Конфучијева изрека: „Реци ми ја ћу заборавити, покажи ми и можда ћу се сетити, укључи ме и ја ћу разумети“. Инструкциони конструктивизам – ставља акценат на конструисање знања од стране онога који учи. Конструкција знања одвија се у самом процесу поучавања и учења, тј. у интерактивном процесу у коме наставници и ученици заједно креирају нове идеје и повезују претходно разумевање са новим знањем (Милутиновић, 2005).

Данас, више него икада, акценат није само на питању шта се учи, него како се учи, и како створити подстицајне услове да ученик пожели да учи. Бројне књиге из области психологије, педагогије и других наука, покушавају да нађу најбоље и најефикасније методе за мотивацију ученика. О томе пише један од америчких педагога: „Када се нађем у ситу-

ацији у којој ме приморавају да радим, ја радим мало и не радим са вољом./.../ Када сам у ситуацији да сарађујем, радим више и радим боље. Наставницима је тешко да скупе одважност и поделе своју власт са ученицима“ (Димитријев, 2008).

Велики број истраживања говори о томе како мотивација за учење расте што су ученици више заинтересовани за садржај и што имају већу интеракцију, и са садржајем и са другим ученицима. На томе је акценат у конструктивизму, да ученик сам бира и конструише сопствено учење путем садржаја који му одговарају. За то је неопходна добра припрема и наставника и ученика, да наставник добро познаје ученике, да је упознат са њиховим вештинама, интересовањима, јаким и слабим странама.

Све поменуто заједно креира аутентичну и јединствену средину за учење, која зависи од склоности и афинитета ученика, али и од размене знања и искустава са другим ученицима.

Када се погледају снимци мозга код ученика приликом учења, што су ученици више укључени у процес учења, кад се осећају пријатно, када је средина за рад подстицајна, њихов мозак то препознаје и спремнији је да реагује.

Задатак у 21. веку није само подучавати ученике о ономе што је познато, већ им треба помоћи да сами спознају ствари које су и другима непознате, на свој, јединствен начин, негујући дивергентно мишљење, питањима отвореног типа, прихватањем различитости и особености сваког појединца.

Неформално образовање многи конструишу као допуну формалном, где се млади „играју“, стога не могу квалитетно да уче, јер не уче на традиционални начин. А ако говоримо о информалном, узмимо за пример музеје као места информалног учења, опет тамо „неко ради нешто што личи на учење, али то заправо није“, јер учење по општеважећем (традиционалном) схватању може и треба да се одвија само у школи. Све док наша свест не превазиђе те присутне конструкте, не може се очекивати веће и боље разумевање процеса образовања и прожимање формалног, неформалног и информалног образовања, које је у 21. веку неопходно. Конструкт и јесте конструкт, јер се мења, и обликује га лично искуство. Он проиилази из друштвених процеса, и настаје из интеракције са другима.

За конструктивисте није важно да се утврди шта стварност јесте, већ је важније утврдити шта се са стварношћу може урадити. То је оно што недостаје у формалном образовању, схватити стварност и садашње

стање ствари у науци, као нешто променљиво, а не као нешто доживотно и трајно. Једино на тај начин код младих може се развијати мотивација, са јасним циљем да у тој стварности могу нешто и да промене, а не само да констатују да је таква каква јесте и да се помире са њом. Стојанов (1997б) наводи и да конструктивистичка алтернатива изискује толерантност за прихватање истовременог постојања различитих, подједнако прихватљивих погледа на свет. У већини случајева у конструктивизму се тврди да свака особа конструише властиту реалност у складу са субјективним референтним позицијама, док се понекад пориче и сама могућност постојања независне стварности. У том оквиру се у литератури сусрећу и различите форме конструктивизма, као што су, на пример, индивидуални конструктивизам, радикални конструктивизам, социјални конструктивизам, социјални конструктивизам, критички конструктивизам и контекстуални конструктивизам (Geelan, 1997; према: Milutinović, 2011); когнитивни, епистемички, семантички и метафизички конструктивизам (Ирзик, 2001; према: Милутиновић, 2011); егзогени, ендогени и дијалектички конструктивизам (Moshman, 1996; према: Milutinović, 2011).

У савременој литератури најчешће се издвајају две форме конструктивизма: индивидуални и социјални. У оквиру индивидуалног конструктивизма акценат је на интрапсихичким когнитивним процесима који се сматрају извором конструкције стварности. Сматра се да се корени ове форме конструктивизма налазе у теорији когнитивног развоја Жана Пијажеа (Jean Piaget). Социјални конструктивизам најчешће се доводи у везу са социокултурном теоријом Лава Семјоновича Виготског (Лев Семёнович Выготский). За разлику од когнитивног, социјални конструктивизам се усмерава на интерпсихичке процесе, то јест на облике и садржаје дискурса међу индивидуама (Милутиновић, 2011).

Треба поменути и конструктивни алтернативизам, замисао Џорџа Келија (George Kelly). По његовом мишљењу наши „начини виђења“ стварности могу се упоредити са привременим наочарима које носимо да бисмо створили прозор у свет. Као и наочари, они су подложни промени – ми можемо да променимо јасноћу којом разгледамо свет. Међутим, да бисмо променили своје наочари, ми морамо признати да их носимо. Кели је указао на то да до промене код појединаца може доћи ако се појединац охрабри да своје идеје посматра као хипотезе или моделе за представљање који се могу оповргнути, а не као непроменљива својства. У свом терапеутском и образовном раду, настојао је да охрабри клијенте/студенте да буду отворени према потенцијалним алтернативама, а не да буду жр-

тве својих непроменљивих погледа на свет (Поуп, 1994). То је баш оно што је потребно нашем образовном сиситему – отварање и преиспитивање могућности – а за то нам могу помоћи различити видови неформалног и информалног образовања.

Постоји много неискоришћених могућности у формалном образовању, а неформалним и информалним образовањем се може постићи да се те могућности истраже и повежу, стварајући нови систем и нову целину, а не раздвојене светове, формалног, неформалног и информалног.

Примери добре праксе који подржавају конструктивистички приступ су: Заједница ученика – A. L. Browna, J. C. Campione; CSILE – M. Scardamalia i cap. Заједничко им је да воде порасту знања, већем критичком мишљењу, развоју вештина читања и писања и развоју вештина расуђивања (Terwel, 1999; према: Милутиновић, 2005).

Постоје и аутори који се залажу за „умерени конструктивизам“, коегзистенцију конструкције и инструкције, јер сматрају да конструктивизам није могуће применити на све садржаје и да не могу сви ученици развити самоорганизоване процесе учења (Гојков, 2002; према Милутиновић, 2005).

Социјални конструктивизам може се схватити као скуп одређених начела:

- Знање није поуздано – критички став према тврдњи да је наше разумевање света поуздано;
- Схватање света је историјски и културно специфично – начин на који схватамо свет, појмови које користимо – историјски су и културно специфични;
- Начини разумевања света зависни су од друштвених и економских уређења, која преовлађују у датој култури у дато време;
- Друштвени процеси су основ знања – друштвене интеракције свих врста, а нарочито језичке – главни су предмет интересовања социјалног конструктивизма;
- Знање и друштвено делање су нераздвојно повезани – неке појаве различито се схватају у различитим временским периодима (Бер, 2000).

Знање не би смело да се посматра као нешто што нека особа поседује, већ као нешто што људи заједно производе. Оно никада није готово и дато, непроменљиво, већ се константно открива и стиче. То се надовезује на полазиште да нема објективних чињеница према социјалном конструктивизму. Акцент је на процесима, а не на структурама. Из тих раз-

лога је важан сараднички однос и заједничке активности, како ученика међусобно, тако и наставника и ученика.

Основна претпоставка социјалног конструктивизма јесте да стварност не постоји независно од друштвених актера који је обликују у свакодневним интеракцијама, а посебно помоћу употребе језика и других симболичких форми. За разлику од становишта научног реализма, које подразумева од човекових веровања, независно постојање стварног природног света, са гледишта социјалног конструктивизма, знање о стварности и њено поимање, настају као последица човекових акција и творења (Ристић, 2006; према Милутиновић, 2011). Ове претпоставке сугеришу да не постоји истина независно од људске перцепције која се може обелоданити ученицима на бази преношења и примања информација. У нашим школама на часовима традиционалне наставе, и даље постоји мишљење да знање треба да буде у поседу једне особе, односно наставника и да је наставни проце једносмеран. Социокултурна теорија сугерише да се културни развој виших функција остварује као део образовног процеса у којем важну улогу има интеракција између наставника и ученика.

Допринос дискурсу социјалног конструктивизма даје централни концепт *зоне наредног развоја* која се описује као она коју дете још увек није у стању самостално да постигне, али то може уз подршку одрасле особе или напреднијег вршњака (Виготски, 1996; према: Милутиновић, 2011).

Под утицајем Виготског развиле су се многе варијанте социокултурне теорије, неке од њих су: *ситуационе когниције*, где је знање контекстуализовано, представља продукт активности, културе и контекста (Brown *et al.*, 1989; према: Милутиновић, 2011); приступ *шегртовања* или *науковања* (*apprenticeship*) који се тиче унапређивања вештина и разумевања путем размене искустава са другим ученицима и експертима у аутентичном контексту (Rogoff, 1995; према: Милутиновић, 2011); идеја *легитимног периферног учествовања* (*legitimate peripheral participation*), где се учење остварује кроз друштвене контакте на тај начин што се од почетника захтева да од посматрача постане активни учесник социокултурних активности одређене заједнице (Lave & Wenger, према: Smith, 1999; према: Милутиновић, 2011).

Када бисмо конструктивизам представљали шемом, мапом ума, та слика би овако изгледала:



3. Конструктивизам и демократизација образовања

Конструктивизам доприноси демократизацији образовања, пошто је демократизација незамислива ако није изграђена на конструктивистичким основама. За то су потребни професионалци који раде са младима и који примењују конструктивистичку теорију у свом раду. Према наводима Брукса и Брукса (Brooks, J. G. & Brooks, M. G, 1993), промене традиционалног наставног система састоје се у развоју следећих одлика конструктивистичког учитеља/ наставника. Неке од њих су:

- постојање више од једног извора из којих ученици могу учити, а не само основног извора;
- укључивање ученика у ситуације стицања нових искустава која ће омогућити промену претходних концепата знања којима располажу;
- омогућити ученицима да својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса, тражити елаборације иницијалних ученичких одговора; дати ученицима одређено време за размишљање након постављања питања;
- подстицати климу радозналости тражењем од ученика да размишљају која би питања могли поставити о теми, постављати отворена питања; подстицати дискусију међу ученицима;

- употребљавати когнитивну терминологију – „класификуј“, „анализирај“ и „креирај“ када обликујемо задатке и питања за студенте (примена Блумове таксономије);
- подстицати и уважавати ученичку слободу и иницијативу; показати вољу за напуштање контролишућих понашања у разреду;
- не одвајати спознајни процес од процеса истраживања;
- подстицати учениково разумевање ствари, појава, пре него што сам наставник изнесе своје схватање одређене ствари, појаве;
- захтевати јасно изражавање ученика; када су ученици способни да јасно изражавају оно што разумеју, тада су стварно и научили.

Томе треба додати и традиционално схватање садржаја образовања као нечег завршеног и коначног, док конструктивисти схватају садржај као флуидан незавршен карактер који оставља могућности за „домишљање“ (Димитријев, 2008).

Све наведене промене доприносе демократизацији образовања. До промена не можемо доћи ако само критикујемо традиционални наставни систем, нити ако само величамо савремене. Наравно, да и једни и други имају и мане и предности. Сталним усавршавањем и преиспитивањем властитог рада, једино можемо отворити систем за промене. Не можемо се у 21. веку задовољавати традиционалним наставним системом, који је ригидан и слабо и споро променљив. Он треба да се мења да би будуће генерације имале систем који одговара времену у коме живимо. Појединац треба да стекне компетенције за живот у одређеној средини, да буде активан и одговоран, да доноси одлуке, да развија партнерске одосе, а то ће много лакше остварити ако има конструктивистички оријентисаног наставника, и ако има прилику да своје вештине и знања стиче на различите начине, путем формалног, неформалног и информалног образовања.

Конструктивистичка оријентација као и демократичност образовања, захтевају велику припрему свих актера у образовању. Пре свега, захтевају вољу и мотивацију за променом постојећег стања у образовању. Потребан је план, и то дугорочни, а не план који ће се мењати са првом променом у друштву. Оно што свакако отежава јесу тешкоће и проблеми који се могу јавити приликом примене ове оријентације. Ту су свакако неприпремљени наставници, непостојање одговарајућих ресурса (кратки временски рокови, недостатак финансијских средстава, придржавање прописаних планова и програма). У самој реализацији свакако је проблем са дисциплином, који се може јавити када се ради у групи, или када

се ради нека игровна активност. Велики је проблем и неспремност ученика за овакав начин рада. Ученицима којима се даје слобода у избору и креирању властитог учења, треба дати интересантан садржај који код њих може да пробуди жељу за учењем. За даљи рад ученик мора имати савладане технике успешног учења и високу самосталност у раду. Овакве способности немају сви ученици. Али, ако је наставник добро припремљен, ако познаје своје ученике, њихове слабости и мане, као и њихова интересовања, све наведене препреке могу се превазићи и отклонити. Јегер (Yager) наводи пример евалуацијске листе за самопроцењивање степена усвојености дидактичких образаца који чине саставни део било традиционално-објективистичког, било конструктивистичког приступа учитеља у наставном раду (Мушановић, 2001).

Традиционално објективистички		Конструктивистички приступ
учитељ	Идентификација садржаја и циљева	ученик
не	Садржај се опажа као важан	да
учитељ	Постављање питања	ученик
учитељ	Налажење писаних извора	ученик
учитељ	Лоцирање писаних извора	ученик
учитељ	Планирање истраживања и активности	ученик
не	Коришћење различитих евалуацијских техника	да
не	Учење самоевалуације ученика	да
не	Концепти и вештине примењени у новим ситуацијама	да
не	Ученици предузимају активност	да
не	Откривање научних концепата и начела	да
не	Проширивање учења изнад школских оквира	да

У савременим условима концепт образовања за демократију обухвата и људска права, мултикултуралност и активно грађанство, јер младе треба припремити за живот и рад у савременом, променљивом и плуралистичком друштву. Тако схваћено образовање за демократију и грађанско друштво, укључује проблематику која се обично разматра у оквиру: грађанског васпитања (образовања), образовања за људска права, мулти или интеркултурног образовања, образовања за мир и развој и глобалног образовања. Демократизација образовања има смисла само ако поред формалног, институционалног образовног система, укључује и друге институције, као и различите облике неформалног и информалног образовања, а овим процесом нису укључена смо деца већ сви грађани.

4. Конструктивизам и неформално образовање

Неформално образовање је организовање образовних активности ван програма формалног образовног система, у којима појединци учествују добровољно и које подстичу индивидуално и друштвено учење, којима појединац развија своја знања и вештине. Често се везује за невладине организације, бројна удружења грађана, или курсеве из различитих области.

Неформално образовање почива на конструктивизму из више разлога: учесници сами бирају програме у који желе да се укључе; најчешћи облик рада јесте рад у групи; интерактивно учење (свако учи од сваког, знање није у поседу једне особе); учи се кроз рад, праксу, активност; учење засновано на конкретним животним потребама; користе се различите методе рада; учење је процес који се наставља и траје.

Питање признавања неформалног образовања је још увек актуелно, како у Европи, тако и у нашој земљи. За нас је то посебно важно, јер говори о степену отворености–затворености, (не)демократичности нашег образовног система, и још увек недеостижној комплементарности формалног и неформалног образовања (НФО). Многе дилеме се намећу када се покрене ово питање, али чињеница је да је у основи признавања потреба да се осигура и унапреди квалитет знања које се стиче путем неформалног образовања, затим, у могућности поређења различитих типова НФО (у различитим земљама, али и у различитим областима примене овог вида образовања).

Ако се НФО формално призна, да ли ће оно изгубити на својој неформалности и слободи избора? Ипак, данас постоје добри примери праксе који сведоче о примени НФО у формалном образовању (различити програми едукација младих у школама, програми стручног усавршавања наставника и др.). Ипак цео тај процес чини се недовољно систематичним, организованим, праћеним; све се завршава на иницијативи ентузијастичних појединаца – наставника, ученика, људи из НФО. Ако заиста желимо да програми и пројекти неформалног образовања буду у нашим школама, они морају бити укључени у планове и програме свих школа и свих наставника, а не само појединаца.

Комплементарност – кључна реч, која означава доминирајући европски став по питању односа неформалног образовања и формалног образовања, код нас још није заживела.

У неформалном образовању јако је важан сараднички однос учесника и водитеља. Водитељи су мотиватори, организатори, подршка уче-

ницима. Током заједничког рада они размењују идеје о одређеним садржајима, водитељ води ученике, али им не даје готове одговоре и готова знања. Ученици сопственом активношћу долазе до њих. Конструктивизам се огледа у неформалном образовању, као и неформално образовање у њему.

5. Конструктивизам и информално образовање

Информално образовање је образовање које се одвија у свакодневном животу, у породици, културним институцијама и путем медија, које није планирано и организовано као формално и неформално и не мора се одвијати свесно. Најтеже га је дефинисати, али не и остварити, јер се може остварити у многим сферама живота. Информално образовање настаје спонтано, где год и кад год су људи у прилици да стичу нова знања; оно често остаје скрајнуто и њиме се описују многе образовне активности које нису обухваћене формалним и неформалним образовањем.

Информално образовање можда највише одговара конструктивистичким полазиштима, јер оно отвара највише могућности. Оно тера појединца да стално преиспитује важеће конструкте и ствара нове, проширујући могућности образовања; од музеја прави радионице и играонице, од филмова, садржаје за сазнавање и дебату; оно учи да образовање нема границе, да је могуће свугде, баш зато што је спонтано и често непредвидиво.

Одлике информалног образовања у којима се огледа конструктивизам јесу: рад у коме се сви добро осећају и рад за добробит свих; коришћење различитих метода рада; поштовање достојанства сваког људског бића, принципи једнакости и правде; активно учешће људи у темама везаним за њихов живот, демократичност; доживотан процес учења; развијање појединачних интересовања код учесника; учење путем открића; дијалог; учествовање људи различитог узраста; различита окружења за учење; неангажовање што више чула.

Информално образовање, за разлику од формалног образовања, не иде сигурним стазама, оно само изграђује свој пут. Потенцијал информалног образовања је велики и још увек се истражује.

Највеће предности овог вида образовања су те што корисници, било млади или стари, спонтано усвајају садржаје, али што је још важније код њих се повећава интересовање за тим садржајима, подстиче се слобода и размена мишљења, негује се радозналост и креативност, као и дивергентно мишљење.

Заједничко информалном и неформалном образовању јесте да се забава и учење не доживљавају као супротни појмови, већ да чине јединство, јер као што често наглашава фински образовни лидер Салберг (Pasi Sahlberg), успех финског образовног система, поред многих других фактора, јесте и тај што се деца добро осећају док уче. То је оно што недостаје нашим школама, и оно што можемо преузети из неформалног и информалног образовања, односно потребно је повезати учење што више са уживањем. То свакако не значи да је учење само игра, али значи да деца боље и лепше уче кад су срећна док уче. Традиционално веровање да учење и уживање, као и школа и игра не треба да иду заједно, превазиђено је, али у многим нашим образовним установама и даље је на снази, односно даје се предност једном, док друго трпи, уместо да чине јединство формалног, неформалног и информалног образовања.

6. Закључна разматрања

Конструктивизам је заправо прилика да изнова и изнова мењамо сопствене погледе на образовање и улоге у њему. Он нас наводи да се стално преиспитујемо над сопственим конструктима, колико их разумемо и колико смо задовољни њима, да бисмо боље схватили друге и њихове конструкте. За то је важна и спремност да се мисли другачије, да се ствари погледају из различитих углова. Неформално и информално образовање пружају ту могућност.

Образовни систем у нашој земљи, као и сваки други, има своје јаке и слабе стране, различите могућности. У тим могућностима треба тражити решење за слабости. Једна од њих је свакако да се образовање „отвори“, да се преиспитају све могућности формалног, неформалног и информалног образовања, са циљем стварања демократичнијег и бољег образовања.

Образовање треба да доноси осећај испуњености и задовољства, а не фрустрираности и незадовољства. Не сме се заборавити да: „Образовање није припрема за живот, образовање јесте живот“ (Дјуи, 1970).

ЛИТЕРАТУРА

- Бер, В. (2001). *Увод у социјални конструктивизам*. Београд: Zepter Book World.
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Дјуи, Џ. (1970). *Васпитање и демократија – увод у филозофију васпитања*. Цетиње: Обод.
- Дмитријев, Г. Д. (2008). „Конструктивистички дискурс у теорији садржаја образовања у САД“. *Педагогија*. Година XLVI, бр. 3: 347–356.
- Jeffs, T. and Smith, M. K. (2005). *Informal Education. Conversation, democracy and learning*, Ticknall: Education Now.
- Милутиновић, Ј. (2005). „Конструктивизам и промене у школству“. У: Р. Грандић (ур.) *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: 167–174.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Милутиновић, Ј. (2011). „Социјални конструктивизам у области образовања и учења“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Бр. 2: 177–194.
- Мушановић, М. (2000). „Конструктивистичка теорија и образовни процес“. У: *Дидактични и методички видики надаљнега развоја изражања*. Марибор: Универза в Марибору, Педагошка факултета Марибору: 28–35.
- Мушановић, М. (2001). „Одгојно-образовне филозофије учитеља и акцијско истраживање“, У: *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*, Ријека: Филозофски факултет у Риједи: 133–143.
- Поуп, М. (1994). „Психологија личних конструката: импликације за образовање“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Бр. 26: 214–238.
- Стојанов, Д. (1997а). „Конструктивистичка метатеорија: импликације за област образовања и васпитања“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Бр. 29: 21–38.
- Стојанов, Д. (1997б). „Конструктивизам, партиципативна епистемологија и конститутивност психолошких категорија“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Бр. 30: 97–320.
- Жарнић, Б. (2001). „Епистемолошки парадокс образовања“. *Методички огледи*. Бр. 13: 17–26.

Електронски извори

Constructivism Methodology,

<<http://www.excelsiorlearningcenter.com/Constructivism.html>>25. 09. 2014.

<<http://education.ed.pacificu.edu/aacu/workshop/reconcept2B.html>>22. 09. 2014.

Teaching-learning processes between informality and formalization,

<http://www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm>17. 09. 2014.

Bojana Markovic

CONSTRUCTIVIST THEORY: FOUNDATIONS OF INFORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Summary

The time we live in demands education to extend its boundaries and create new possibilities. Beyond any doubt, informal and non-formal education give us the opportunity to achieve this aim. Constructivism, along with informal and non-formal education, could reduce the burden of traditional teaching on our educational system, as well as make it more democratic, open and contemporary.

The aim of this paper is to emphasize the foundations of informal and non-formal education, in addition to the relevance of their correlations with the constructivist theory. Being open-minded and eager to exchange ideas, we can 'open' and improve our education. This paper points out the basics of these constructs. Our goal is to grasp reality as something changeable and encourage young people to, within that reality, independently create what they want without the fear of a change. The young must not be afraid of other people's constructs, but rather make new ones, get to know and research them.

Key words: constructivism, informal education, non-formal education, democratization of education.

УЛОГА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА У ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Игра је врло сложена активност, уткана у све људске делатности. Игра је основна активност детињства, нарочито детета предшколског узраста и она је његов нераздвојни пратилац. Она је основни облик дечје стваралачке делатности помоћу које се дете свестрано развија и истовремено испољава своју личност, свој карактер и своје индивидуалне способности. Као водећа активност на предшколском узрасту, игра утиче на физичко, интелектуално и морално васпитање детета. Предшколско дете радо учествује у различитим играма чиме се свестрано развија. Имајући у виду велики значај игре у расту и развоју личности сваког детета, у овом раду бавићемо се основним обележјима игре, игром и интелектуалним процесима, даћемо појмовно одређење дидактичких игара и указаћемо на њене најважније функције, указаћемо на позитивне стране дидактичких игара и васпитне вредности дидактичких игара, као и на улогу коју васпитач има у њиховом организовању. Такође, даћемо и пример једне дидактичке игре која се реализовала у вртићу „Свитац“, у припремној васпитној групи док смо биле на двонедељном хоспитовању и тиме ћемо указати на чињеницу да дидактичке игре заиста заузимају важно место у плану активности, те да се прожимају, у овом случају, кроз усмерене активности у васпитном раду и да имају велики значај у слободним активностима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, дидактичке игре, интелектуални процеси, васпитач.

1. Увод – Основна обележја игре

По мишљењу многих савремених педагога, игра је за дете оно што је рад за одраслог, она је први ступањ дечје делатности који претходи раду и представља његову специфичну замену. Игра, као једно од средстава васпитања, има многобројне предности. У игри дете савлађује разне непријатности и тешкоће лакше него у раду (Томић, 1974).

* manuska89@gmail.com

Док се игра, дете је често у ситуацији да се сналази, тражи нова решења, постане сналажљиво, и самим тим развија интелигенцију. Она се по својим карактеристикама разликује од свих осталих активности.

Игра је нешто лично, па је и природно да је њен значај за дете дубок и многостран. Дете не види свет у коме живи исто као и одрасли, већ ствари види онако како их доживљава. Дечји свет најприродније долази до изражаја управо у игри. Игра развија органе, мишиће и целокупан организам, развија дететову личност као целину, обогаћује и продубљује, затим, развија дечје функције и способности, а само дете стиче искуство на веома карактеристичан начин.

Игру одређује извесна оријентација у понашању играча и више карактеристика, од којих су најопштије: слобода, уз добровољно прихватање правила, издвојеност из свакодневног живота и ограничености у времену и простору, непродуктивност и фиктивност.

Идеја о васпитању игром сеже далеко у прошлост. Први систематски покушај примене игре у васпитно-образовне сврхе (посебно за интелектуално васпитање), налазимо још код Језуита у XVI веку. За увођење игре у васпитни рад предшколских установа најзначајнији је Фребел. На почетку XX века покрет „активне школе“ поставља темеље савремене концепције васпитања игром (Каменов, 1986).

Игра утиче на физичко, интелектуално и морално васпитање детета.

У погледу физичког васпитања игра је значајно средство за развијање дечјег организма, нарочито његових мишића и покрета, јер дете у игри задовољава своју природну потребу за кретањем, оно трчи, скаче, пење се, што све развија и очвршћава његово тело. Дете у игри научи да савлађује своје често незграпне препреке, да их координира, да управља њима; побољшава опште држање тела при ходу. Многе игре пружају могућност деци да развију и ситне мишиће и покрете шаке, што доприноси еластичности и гипкости прстију на рукама, што је и одлична вежба за касније правилно писање, тј. за правилно држање оловке.

У погледу интелектуалног васпитања, нарочито у предшколском добу када је нервни систем необично пријемчив за утиске, игра је најодговарајућа форма за стицање знања и искуства о стварности која окружује дете. Значајно је то што знање, навике и вештине које деца стичу кроз игру имају трајнију вредност, јер су стечени на интересантнији начин, у занимљивој форми која је приступачна дечјем схватању и разумевању, а при томе су резултат личног, искреног и непосредног искуства. Играјући

се играчкама дете упознаје разне особине предмета, њихову боју, облик, величину, просторни однос итд. Ређајући коцке и разне друге материјале дете нехотице врши упоређивање предмета, одабира и класификује, те на тај начин развија своје мисаоне способности. Дете у игри развија и задовољава своју радозналост, она му даје подстицај за размишљање и учи га да опажа и посматра, да развија пажњу и памћење. Игра пружа прилику за развој говора, развој многих вештина и корисних навика.

У погледу моралног васпитања укључивање у малу социјалну групу вршњака, у мали дечји колектив, најлакше се остварује у игри, пошто она пружа обиље могућности да деца сарађују заједно у постизању циља игре који су себи поставила. Долазећи у додир са жељама и интересима друге деце у заједничкој игри, дете учи да своје поступке, своје захтеве и личне интересе потчињава заједничким интересима. Тако деца уче да узимају у обзир туђе мишљење, да контролишу своје поступке, те се навикавају на међусобну критику, вежбају истрајност и чврстину сопствене воље (Глигоријевић, 1957: 8–11).

Суштина игре види се у:

- доминацији средстава над циљевима;
- умањивању ризика од неуспеха;
- привременом престанку фрустрација код играча;
- пружању слободе која се састоји у посебној осетљивости играча на свет око себе, што се огледа у могућности да се запажају најзглед небитни детаљи и
- добровољној природи. (Каменов, 1986: 51).

Оно што највише дисциплинује дете у игри јесте добровољно извршавање правила игре. Она тачно одређује шта и како треба да се ради у групи, шта сме, а шта не сме да се ради, кад треба да се потрчи, да се стане, да се хвата итд. То све развија код деце смисао за сарадњу, култивише њихове вољне и карактерне особине, помаже развој другарства, укључивање у колективни живот и развија социјално понашање. Дидактичке игре тј. игре са правилима, представљају посебну врсту игара које имају значајну улогу у подстицању интелектуалног развоја. Оне се разликују од стваралачких игара управо по тим правилима којих се дете мора придржавати и тачно извршавати.

2. Игре и интелектуални процеси

Многи психолози утврђују повезаност између игре и развоја мишљења, наглашавајући при томе, когнитивну функцију игре. Међу њима посебно место заузима Пијаже који игру схвата као асимилацију дечјег искуства у његову сопствену шему света, као припрему за каснију акомодацију на њега, и преко промена у начинима играња идентификује стадујуме интелектуалног развоја (Пијаже, Инхелдер, 1978).

Дете са својом околином ступа у додир на другачији начин од одраслог, па се тако код њега разликује, како пут стицања искуства, тако и облици његовог изражавања. Та разлика се пре свега огледа у томе што се игра може сматрати и специфичним начином учења деце предшколског узраста. Мисао и сазнање су суштински неодвојиви од процеса игре као процеса захватања у стварност и деловања на њу. Игра има интегративну улогу – велики број чињеница које је дете упознавало појединачно и издвојено из контекста повезује се у смисаоне целине, јер игра ставља нагласак на њихове међусобне односе и могућности комбинације. Дете играјући сазнаје, али и сазнајући, мислећи оно се игра. Учење кроз игру подразумева измишљање, проналажење и истраживање, при чему оно слободно ствара ситуацију која је под њиховом контролом, коју оно у потпуности разуме и у њој се осећа сигурно. Овако одређен карактер дечје игре помаже детету да уобличено искуство којим располаже претвори у сазнање. Асимилација дечјег искуства у личну слику света представља припрему детета за његову каснију акомодацију на тај свет (Пијаже, Инхелдер, 1978).

Сазнање кроз игру има своје специфичности. С једне стране, усвајање знања се јавља као нуспродукт спонтаног учења, и у вези је са практичним мотивима. Дете усваја оно што му је сада потребно, што указује на то да сазнајна активност детета има емпатијски карактер. С друге стране, оно представља интуитивну спознају до које се долази мишљењем које је више глобално него аналитичко, више метафорично него рационално. И поред ових специфичности, дете мисли у игри на начин који је један од основних покретача његовог интелектуалног развоја. То указује на то да је игра значајна, како за конституисање, тако и за сређивање знања, јер се у њој стално врши реконструкција околне стварности на плану репрезентације, зачињу процеси анализе и синтезе и без престанка подстиче развој појмова. Дете се у игри учи да делује у мисаоној, а не очигледној ситуацији, независно од онога што види (Каменов, 1986).

Игри се даје предност у односу на друге образовне методе, пре свега, зато што она подразумева акцију у којој дете комбинује операције, манипулише и експериментираше, како на физичким објектима, тако и на симболичком материјалу. Таква активност није једноставна копија делатности одраслих, него је игра примарна у односу на друге активности. Предност игре је и у томе што дете у њој ствара ситуацију која је под његовом контролом, коју може у целости да разуме и у којој осећа сигурност. У игри је дете мање у ризичној ситуацији него у свакодневном животу, због чега има прилике да испробава комбинације у понашању, које не би биле изложене притиску.

Игра се представља као стваралачки чин детета, уз чију помоћ оно открива, учи и ствара. Игра садржи велике формативне могућности. Способности које се стичу кроз њу у раном детињству, уграђују се у сложеније способности, које ће се развијати у старијим узрастима и представљају предуслове за њихово јављање. Игра и развој су међусобно условљени, док развој отвара нове могућности игри, она са своје стране потпомаже његов природни ток (Каменов, 2009).

3. Одређење и функције дидактичких игара

Под дидактичким играма се подразумевају оне дечје игре које, поред тога што поседују сва општа својства игара, садрже и на посебан начин прилагођене, и у њихова правила уграђене активности (перцептивне, откривачке, логичке, говорне, музичке и др.) ради унапређивања општег, а посебно интелектуалног развоја деце (Каменов, 1986).

Дидактичке игре су активности које омогућавају деци да уз структурирање и интеграцију искуства која поседују, прибављају и нова искуства крећући се тако ка вишим и савршенијим формама на лествици когнитивног развоја. Дидактичке игре, којима се доприноси интелектуалном развоју деце, садрже неколико основних операција које се, у суштини, претежно односе на развој логичког (логичко-математичког) мишљења и сазнања. Циљ ових игра је оспособљавање деце да схватају сложене идеје, стварају хипотезе, размењују мишљење са другима итд. (Каменов, 2010).

Учење у игри има својих специфичности на основу којих се разликује од осталих врста учења, а нарочито од школског учења. Овакво учење је спонтано, узгредно и ненамерно од стране онога који учи. Игра има значајну интегративну улогу када се говори о искуствима која су стечена у њој или ван ње. Она даје могућност да се низ чињеница које дете упозна појединачно и издвојено из контекста, повезује у смислене цели-

не, где се при томе ставља нагласак на њихове међусобне односе и међусобне комбинације.

Игра има дидактичку вредност ако одговара некој од суштинских потреба детета и сугерише му својом структуром, правилима и садржајима вршење интелектуалних операција, као што су поређење, увиђање, класификовање, уопштавање, анализа, синтеза, елементарно суђење и закључивање, координирање, проверавање, памћење и коришћење информација прибављених на разне начине, испитивањем и манипулисањем објектима ради изазивања промена (њиховим истраживањем), путем „социјалног сазнања“ (саопштених од других људи) или њиховом мисаоном преградом тј. „логичким сазнањем“ (Каменов, 2009: 118).

За дидактичку игру се може рећи да представља ситуацију у којој се за дете јављају проблеми које не може (или може само делимично) да реши на практично-опажајном и мисаоном плану, користећи своја претходно стечена искуства. Управо је напор који дете улаже у решење проблема основа за развој опажања, мишљења и говора, као и основа за развој способности коришћења расположивог знања у новим проблемским ситуацијама.

Када је реч о функцији дидактичких игара, не мисли се само на функцију убрзавања интелектуалног развоја преко његових природних могућности. Њихова улога је, пре свега, појачавање актуелних капацитета, развој потенцијалних снага као и припремање деце за наредни стадијум развоја.

Дидактичке игра спадају у игре са унапред датим правилима, будући да полазе од потврђивања хипотезе, према којој, ако усмерено делујемо на начин и садржај дечје игре, култивишемо игру, уграђујући у њу формалне структуре људског мишљења карактеристичне за интелигенцију, можемо очекивати да ће оне бити усвојене поузданије, брже и спонтаније, што је истовремено и гаранција њихове способности да се даље развијају, преносе и комбинују (Каменов, 2009). Правила у оквиру дидактичких игара су тако подешена да стимулишу активну перцепцију материјала који се користи у игри и логичко-математичке операције деце, којима долазе до решења задатака као до сопствених „изума“, а не као до одговора који је сугерисан споља. Тако се образовни ефекат огледа у резултатима једне активности, која је настала из дечјих потреба да се играју, активно сазнају околну стварност и стичу компетенцију у односу на њу кроз сопствене напоре (Каменов, 2010). Поред правила у дидактичким играма, постоји и експлицитно или имплицитно постављен задатак,

који представља изазов за онога који учествује у игри да га изврши што брже, боље и тачније и то на стваралачки начин. Отуда се већ у називу многих дидактичких игара налазе захтеви „пронађи“, „изабери“, „повежи“, „утврди“, „запази“ и сл. (Каменов, 2009).

За разлику од игара у којима не постоје унапред прописана правила у којима се развија дечје стваралаштво, машта, самосталност и организаторске способности, у играма код којих правила постоје, развијају се особине дечје личности као што је уважавање друштвених правила понашања, самосавладавање, упорност и др.

4. Васпитна вредност дидактичких игара

Дидактичке игре су игре са правилима које имају значајну улогу у умном развоју детета, тј. оне у многоструком подстичу развој пажње, способности запажања, мишљења, правилног закључивања, памћења и говора. Из овога произилази чињеница да су ове игре основна васпитно-образовна метода рада са децом предшколског узраста. Њихов задатак је да деца игром утврде и пробуде стечено знање о предметима и њиховим својствима. Резултати које деца постигну у овим играма, уз решавање постављених задатака, за одрасле су показатељи на ком нивоу се налази дечје знање.

Васпитна вредност дидактичких игара је велика без обзира на то да ли су у ту сврху потребне играчке, материјали, или су то само игре речима. Придржавајући се правила код решавања разних задатака, код детета се развија логичко-хипотетичка пажња и памћење, мишљење, говор као и способност запажања особина предмета или материјала. Дете током игре упоређује обележја разних предмета и појава, ствара закључке, класификује предмете по ознакама, врши анализу и синтезу, генерализује и уопштава ствари, појмове.

Поред овог првобитног значаја за умни развој, дидактичке игре позитивно утичу и на морално и на естетско васпитање. Како у игри постоје одређена правила којих се деца морају придржавати, она морају да уложе и изванредан напор, који се огледа у издржљивости, тачности, дисциплинованости и подређивању својих интереса интересима колектива. Умереност савладавања тешкоћа у игри развија истрајност и упорност у постизању циља, уредност, брижљивост и организованост у понашању. Праведност, истинољубивост и пажљив однос према другима важне су моралне особине и навике које дете стиче играјући се (Глигоријевић, 1957).

Деца са великим интересовањем прате процес игре чији је задатак да децу нечему науче. Управо у томе и лежи највећа потешкоћа у руковођењу игром, јер треба на правилан начин вршити повезивање сазнајних и забавних елемената у њој. Ако се у некој игри превише истиче елемент обучавања, као начин који је деци неприступачан и тежак, код деце ће се јавити досада и недостатак интереса, и уопште за игре те врсте. Претвори ли се игра у забаву, она ће децу више привлачити, створиће ведро расположење и побудиће интерес, али неће испунити свој основни васпитни задатак, децу неће нешто научити, стечено знање неће проширити или утврдити (Фучкар, 1955).

Васпитање игром је могуће и представља најпогоднији начин васпитања у одређеном узрасту. Међутим, с обзиром на специфичности игре, као и на развојне карактеристике предшколске деце, њу не би требало потчињавати начелима других активности, већ обрнуто, активности од којих се очекује развојни ефекат требало би усклађивати са основним карактеристикама игре. То би омогућило да се игра богати, култивише и да се потенцирају њене неисцрпне едукативне вредности (Каменов, 1986).

Наведена разлика између дидактичких и осталих врста игара никако не значи да не постоји њихова међусобна комбинација која може дати допринос, како развоју опажања, мишљења и говора, тако и повољном развоју осталих аспеката развоја. Многе дидактичке игре захтевају брзо и спретно манипулисање ситним предметима, што значи да се поред способности опажања у дидактичким играма развијају и ситни мишићи шаке као и координација ока и руке, што је врло значајно за развој графомоторике.

Неопходно је истаћи и чињеницу да се, придржавајући правила у дидактичким играма, деца оспособљавају за уживљавање у замишљену ситуацију, што је значајно за развој симболичког мишљења, оспособљавају се за постепено разликовање игре од рада, до чега долази нарочито на прелазу из предшколског у школски период детињства. Поред тога, правила захтевају и вољни напор, способност комуницирања са другом децом, као и способност самосавладавања, која је нарочито важна у ситуацијама када дете губи у игри.

5. Улога васпитача у организовању дидактичких игара

Дидактике игре, с обзиром на њихово богатство и васпитно-образовни значај, требало би изводити систематски, сваког дана, најчешће повезано са другим активностима. Оне се у усмереним активностима чешће изводе у фронталном облику рада, а у активностима по избору деце, у комбинованим активностима, у групном или индивидуалном облику рада. Веома је важно да поред игара у којима је васпитач водитељ и има усмеравајућу улогу, деца имају прилику и за самосталне дидактичке игре, које бирају само одређујући њихову варијанту, измене у правилима, партнере, као и водитеља (Каменов, 2009: 120).

Свака дидактичка игра има свој циљ и своје задатке којим се циљ постиже; има средства, правила која регулишу ток игре и њене резултате. Као услов за добру организацију игре, неопходно је извршити ваљан избор, припремити њено извођење, одиграти је како треба и након извођења оценити њен ток и резултате. Избор дидактичке игре врши се у складу са циљевима васпитања и образовања предвиђеним за врсту активности коју садржи игра. Када је реч о садржају игре предност треба дати оним играма које се односе на људе и дечје искуство са њима, што је утврђено као један од услова да деца почну раније да врше сложеније интелектуалне радње.

Задатак васпитача је и да одреди: време за игру; простор за игру; број играча; и да изабере или изради потребан дидактички материјал (Каменов, 2009: 120).

Поред наведеног, васпитач треба да се и сам припреми за игру (испланира игру, осмисли њен ток и предвиди каква ће бити његова улога у игри итд.). Васпитач мора добро да се упозна са материјалом који је у ту сврху потребан, као и са начином играња. Мора му бити јасан циљ и задатак игре да би се постигли жељени резултати. Неопходно је бирати игре с различитим задацима, правилима, садржајем, играчкама и материјалом, да би се избегла једностраност у васпитним резултатима, који се желе остварити (Фучкар, 1955).

Глас васпитача, његов тон и боја, играју значајну улогу у односу са децом. Пријатан, модулисан глас у коме преовлађују ниски тонови одаје уравнотежену личност и самопоуздање васпитача.

Смех, као један од начина изражавања наклоности и пријатељства, може да послужи успостављању ближег односа, пријатељске сарадње и у целини узевши, повољне радне атмосфере, односно климе за развој зреле и формиране личности. Васпитач који често истиче добре особине ва-

спитаника, открива њихове могућности, у будућности увек види боље и лепше, више импонује деци од васпитача који наглашава само лоше особине и све види негативно. Старо је правило да човек даје онолико колико се од њега очекује. Када су деца у питању, то је још јаче изражено (Томић, 1974).

Поред адекватне припреме васпитача, треба припремити и децу, пружити им неопходна знања и искуства или освежити претходна, повезана са садржајима игре. Значајан предуслов за добру организацију и реализацију дидактичке игре је мотивисаност деце, што указује на потребу да васпитач побуђује њихова интересовања за одређену игру јер је то у исто време и жеља да учествују у њој; то се постиже уз помоћ загонетки, бројалица, провокативних питања и изненађења. На тај начин се обезбеђује добро расположење, деца се упознају са садржајем и дидактичким материјалом, који ће се користити у игри, са правилима и током игре, као и мотивација да се правила запамте и поштују приликом играња.

Од врсте игре, броја деце, њиховог развоја и количине и врсте дидактичког материјала и играчака, зависиће и организација игре. Ако нема довољно материјала за сву децу, нарочито ако су и групе веће, што неминуовно изазива дуго чекање, недисциплину и опадање интереса, игру треба организовати са мањим групама деце (десеторо). За време игре, без обзира на број деце, мора им се омогућити да удобно седе, да имају довољно места да сместе свој материјал и да могу да раде са тим материјалом (Фучкар, 1955).

Приликом организације игре, уколико се у њој користе играчке, предмети или слике, веома је важно омогућити да њихове карактеристике буду јасно издвојене, дефинисане и уочљиве, да су створени сви поменути услови објективне и субјективне природе да их дете уочи и правилно употреби у предвиђању активности, као и да буду предвиђени ефикасни поступци за контролу и самоконтролу.

Приликом објашњавања правила игара треба водити рачуна о томе да објашњавање не буде предугачко, апстрактно и досадно, али ни непотпуно или непрецизно. Уз објашњавање речима неопходно је користити и све начине очигледног показивања и илустровања. У току игре мења се и њен темпо. На почетку се деца уигравају, где је темпо нешто спорији и несигурнији, док се правила сасвим не усвоје и играчи постају слободнији у игри. Како игра одмиче мења се и темпо, он расте, да би пред крај игре имао тенденцију опадања, при крају темпо се смирује, што је важно постићи како деца не би прекид игре доживела као нешто

непријатно. Темпо игре често зависи од васпитача који има могућности да на разне начине утиче на њега, нарочито у ситуацији када примети да код деце опада интересовање за игру, што га наводи на то да уводи одређене промене. Исто тако, васпитач треба да води рачуна и о томе да не дође до превременог убрзавања темпа игре, што може изазвати емоционалну пренапрегнутост деце. Поред темпа, васпитач мора да води рачуна и о току и резултатима игре, потврђује решења и одговоре који се могу прихватити и образложи у чему су неки од њих погрешни, подстиче добро расположење и охрабрује плашљиву децу, изазива оптимизам код оне деце која су погрешила и изгубила, али и скромност код победника. Важно је да васпитач у игри, која има неке елементе такмичења, буде пажљив, доследан и праведан. Неопходно је да по потреби води белешке, као и то да води рачуна и о потреби да се сваком детету обезбеди да повремено доживи радост успеха (Каменов, 2009).

Интересовање деце и знаци умора су битни показатељи тога да ли су дужина играња и број понављања игре предугачки. Важно је да дете прекид игре доживи и као сопствену одлуку. Након завршетка игре, уколико за то постоји интересовање, треба о њој поразговарати, о њеним резултатима, току, занимљивим детаљима. Посебно треба поразговарати о поступцима који су обезбедили успех у игри али и грешкама, њиховим узроцима и начинима да се они наредни пут избегну.

Након игре задатак васпитача је да анализира шта је остварено од онога што је планирано: да ли је игра одабрана како треба, да ли су је деца прихватила, како су се снашла током играња с обзиром на знање и вештине којима су располагала, да ли је игра била привлачна за њих, какав је био темпо игре, да ли су деца била ангажована на највишем нивоу својих могућности, да ли су сва деца била довољно активна итд. Оно што је јако важно јесте то да васпитач треба да се упита шта је сазнао о деци пратећи како су се играла, с обзиром да је игра и добра прилика за упознавање личних особина сваког од играча (Каменов, 2009).

Да би се оствариле могућности васпитања помоћу игре, није довољно само хтети, потребно је и знати. Мада понекад изгледа веома прихватљива, једноставна и јасна, игра у себи крије неисцрпне могућности за васпитно деловање, испољавање и учење друштвеног понашања. Резултати који се игром остваре зависе од васпитачеве способности да сагледа проблеме, продре у њих и руководи игром, а пре свега, од умешности са којом он бира игру и прилагођава њен садржај (Томић, 1974).

6. Предности дидактичких игара

Дидактичке игре су такве игре код којих је основна карактеристика да су подређене неким специјалним васпитно-образовним задацима који су унапред постављени, а који се могу односити на интелектуални развој, развој психомоторике, дисциплине, социјално-моралних особина или опште социјализације детета (Трнавац, 1979: 53).

Пред одрасле се намећу захтеви који су постављени како би се систем дидактичких игара усмерио ка свом циљу – развоју опште менталне способности детета. Захтеви полазе од тога да се дидактичким играма:

- садржај и интелектуалне операције делујују повезано, што доводи до система интелектуалних операција;
- менталне радње, подстицане код деце да се стално усавршавају;
- даје предност операцијама које код деце омогућавају експериментисање, трагање;
- грешење, различите прилазе у проналажењу решења, што остварује један од основних задатака – изграђивање дечјег поверења у сопствене могућности и ослањање на њих;
- сваком учеснику у игри омогући да „превазилази самог себе за главу“, да игра „вуче“ његов развој;
- не занемари афективни елемент игре, који је услов да се постигне жељена мотивација и покрене дечја мисао;
- подстиче дечја мотивација за оригиналним приступима решењу проблема;
- омогући да грешке у игри буду извор сазнања и подстицај на трагање за ефикаснијим решењима;
- код деце развијају осетљивост за проблем и спремност да нове проблеме решавају у оквиру већ стеченог искуства (Трнавац, 1979).

Дидактичке игре стварају позитивне услове за примену различитих знања, помажу интелектуални развој, делују на развој психомоторике, дисциплине. Ове игре имају и емоционалну вредност, јер буде позитивне емоције и стварају оптимистичко расположење код деце, иако понекад доживе неуспех у игри. У дидактичким играма деца улазе у активне односе са другом децом и одраслима, чиме проширују своје социјално искуство.

7. Дидактичке игре и њихово место у плану активности

Представићемо реализацију поједних врста дидактичких игара, у овом случају игре типа – погоди по мирису, погоди по укусу, погоди по звуку, шта је на слици, погоди шта ти је у руци итд.¹ Треба напоменути да дидактичке игре имају своје место у свакодневним активностима, укључене су у усмерене активности које деца овог узраста свакодневно обављају.

Конкретно у овом случају, васпитачи су као активност планирали учење чула. Реализација ове усмерене активности, кроз примену дидактичких игара, текла је на следећи начин. Васпитачица је деци на самом почетку поставила питање да ли знају шта су чула. Пошто деца нису тачно могла да одреде шта су чула и колико чула постоји, васпитачица им је помогла да то открију тако што им је постављала питања типа: Шта радимо помоћу очију?, Шта радимо помоћу носа?, Шта радимо помоћу усана? итд. Деца су на та питања давала одговоре и тако заједно дошла до закључка шта су чула и која све то чула постоје и за шта служе. Васпитачица је на крају опет поновила шта су чула и истакла да код човека постоји пет основних чула (чуло вида, слуха, укуса, мириса и додира). Након тога кренули су са обрадом сваког појединачног чула.

Чуло вида – васпитачица је објашњавала деци око користећи књигу. Деца су имала задатак, тј. учествовала су у игрици у којој треба да препознају лица на сличицама, колико на слици виде лица. Васпитачица је у реализацију овог задатка користила сличицу на којој су била нацртана једна преко другог три лица женске особе. Ишла је од детета до детета и питала колико виде лица на сличици. Генерално, деца се нису најбоље снашла у погађању лица, тако да се васпитачица потрудила да им на слици прецизно покаже где је које лице.

Чуло слуха – деца су препознавала различите звукове које је васпитачица пуштала преко музичке линије, чиме су вежбала своје чуло слуха, колико су у стању да препознају различите звукове (звук телефона, реке, грмљавине, ветра, олује, усисивача итд). Да би деца што боље разумела и научила ово чуло, уз њихову жељу, спровела се још једна игрица у којој је васпитачица једном по једном детету везивала очи марамом и затим прстом показивала на неко друго дете, које је имало задатак да се користећи неку реч обрати детету којем су биле везане очи, како би оно мо-

¹ Увид у практичну примену дидактичких игара имале смо током стажирања у вртићу, у припремној предшколској групи.

гло да погоди како се зове дете које му се обраћа. Ову активност су деца јако добро урадила и свако дете је погодило који другар му се обратио.

Чуло мириса – игрица којом деца вежбају своје чуло мириса, колико препознају поједине мирисе. Васпитачица поново сваком детету везује очи марамом и сваком детету даје да помириши неку ствар коју она држи у руци (лук, мандарина, парфем). Задатак да препознају поједине мирисе, деца су успешно реализовала.

Чуло укуса – на исти начин као и претходне игрице, реализована је и активност у којој су деца погађала укус тако што им је васпитачица дала да загризу и осете поједини укус (чоколада, јабука, хлеб). Деца су и ову активност успешно реализовала.

Чуло додира – деца су препознавала геометријска тела чиме су вежбала и испитивала своје чуло додира. Игра је била реализована делимично на исти начин као и претходне. Васпитачица је сваком детету везала очи и затим је дете из вреће вадило једно геометријско тело и опипавањем одговарало на питање које му се геометријско тело налази у руци. Васпитачица је деци помагала да погоде о ком геометријском телу је реч постављањем различитих питања. Као и већина активности до сада и ова активност је успешно реализована. Све активности заједно трајале су око 40 мин.²

8. Закључна разматрања

Игра неодољиво осваја свако дете и доноси му највећа задовољства, прве животне радости и сазнања. Кроз игру дете одмерава своје снаге и способности, стаје на сопствене ноге и чини прве кораке у животу; у игри стиче прво животно искуство и пријатеље и у друштву вршњака налази своје право место и своју вредност. Неки педагози кажу да је дечја игра прва школа живота. У ту „школу“ дете улази већ првог месеца по рођењу и „учи“ са заносом и одушевљењем дуги низ година, кроз цело своје детињство и младост, па чак и касније, кад одрасте и постане зрела особа.

Дете је у игри човек. Игром подражава људе, њихов живот и односе. У игри је дете слободно: трчи, скаче, виче, пева, радује се... Сва драж и суштина игре је баш у задовољавању потребе за покретом и кретањем и

² На овај начин је у вртићу „Свитац“ у Новом Саду реализована практична активност у којој су биле заступљене дидактичке игаре.

слободним изражавањем утисака и доживљаја, јер ако игра не чини дете расположеним, радосним и срећним – она није игра.

Осим радости и доброг расположења, игра доноси здравље и помаже телесном развоју. У игри дете расте и развија се, дисциплинује своје покрете, подвргава их одређеним циљевима. Игром дете оспособљава делатност својих руку, гипкост тела, сигурност и прецизност покрета.

Дете у игри на занимљив и ненаметљив начин упознаје предмете из своје околине, њихову употребу и намену, упознаје њихове особине – боју, зук, облик, тежину итд. Игра покреће мисао, развија памћење, машту и стваралачке способности. Дидактичке игре поседују општа својства игара, али садрже и интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развоја. Дете је мотивисано на спонтан стваралачки начин. Делује на свет око себе усавршавајући своје менталне и остале способности. У овим играма се јављају проблеми које дете не може или може делимично да реши на основу раније стеченог искуства. Дидактичке игре измишљају углавном одрасли. Облици и садржај ових игара су делимично диктирани. Васпитач или учитељ има улогу организатора. Игра увек има задатак који треба решити и правила којих се деца морају придржавати у току игре.

Да би се нека радња или покрет у игри извршио, неопходно је посматрање и процењивање ситуације, брзина мишљења и расуђивања; да се постигне неки циљ или задатак у игри није потребан само физички напор, него упорност, чврстина воље, одлучност и смелост; кад се гради и комбинује, тражи се не само знање, вештине, прецизност и стрпљење, него и машта и стваралаштво. Игра ангажује све људске квалитете и способности – она тражи целог човек. Зато је дете у игри увек – човек (Мандић, 1961).

Како игра приближава и уводи децу у живот колектива, тако се може рећи да их управо она навикава на то да воде рачуна једни о другима, да усклађују своје радње и поступке, да савлађују необуздане и грубе сколоности, да своје личне интересе потчињава заједничким. Игра децу навикава и на скромност, поштовање туђег мишљења. Све то указује на то да за осећајни живот деце нигде нема толико разноврсности нити природнијих ситуација за формирање правилних људских односа, него што даје и пружа дечја игра.

Ускратити детету игру, значи стати на пут његовом развитуку. Игра је највеће богатство детињства и неисцрпни рудник првих животних радости и сазнања. Њу нико и ни са чим не може заменити и надокнадити у развитуку детета и његовом васпитању.

ЛИТЕРАТУРА

- Глигоријевић, Б. (1957). *Дечја игра и њена васпитна вредност*. Београд: Издавачко предузеће Рад.
- Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Каменов, Е. (2009). *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула, II део – Развијање дечје интелигенције*. Нови Сад: Драгон.
- Мандић, М. Ђ. (1961). *Моје дете и игра*. Београд: Народна књига.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, В. (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томић, Д. (1974). *Васпитање игром*. Београд: Савез за физичку културу Југославије.
- Трнавац, Н. (1979). *Дечја игра*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Фучкар, С. (1955). *Дидактичке игре*. Загреб: Савез друштава „Наша деца“.

Ana Vukobrat
Marijana Silaski

THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Summary

The game is a very complex activity, involved in all human activities. The game is a basic activity of childhood, especially the preschool child and it is his inseparable companion. It is the basic form of children's creative activity, by which the child develops versatile and at the same time develops his personality, his character and his individual abilities. As a leading activity at preschool age, the game influences the child's physical, intellectual and moral upbringing. The preschool child is willing to take part in different activities which enable his comprehensive development. Having in mind a great importance of the game for the growth and development of each child, the topic of this study would be the basic marks of the game, the game and intellectual processes, we would give a conceptual definition of didactic games and

point out its most important functions, we would accentuate positive sides of didactic games and educational values of them, point out the role the teacher has in their organization. We would also give example of the didactic game which was realized in the “Svitac” kindergarten in the preparatory educational group when we were on two-week demonstration classes, thereby pointing out the fact that didactic games really have an important place in plan activities, so that they pervade, in this case, through directed activities in educational work, but we would also point out that these games are of a great importance in free activities.

Key words: the child, didactic games, intellectual processes, the teacher.

О АСЕРТИВНОСТИ И АСЕРТИВНОМ ТРЕНИНГУ

САЖЕТАК: Текст даје одговор на питање шта се подразумева под асертивношћу као психолошким појмом. Поредећи асертивност са осталим стилевима у комуникацији, пасивним и агресивним, дају се карактеристике асертивности као стила у комуникацији на понашајном нивоу. Даље, у тексту се обрађују особености асертивности на когнитивном и афективном нивоу, а затим се даје и аргументација које су бенефити асертивног реаговања са аспекта неговања менталног здравља. Паралелно се даје одговор на питање које процедуре и терапијске интервенције изводи тренер асертивног тренинга који, као метод личног раста и развоја, има за циљ развијање асертивног понашања код полазника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: асертивност, тренинг асертивности, лични раст и развој, комуникација, когнитивно-бихејвиоралне терапије.

1. Увод

С обзиром на то да реч асертивност води порекло из енглеског језика (*assertiveness*) и у том облику се одомаћила код нас, пре свега у стручној јавности.¹

Асертивност је стил у комуникацији који има своје карактеристике на когнитивном, афективном и на понашајном плану. Понашајни план је онај који прво уочимо, било да анализирамо садржај онога шта је речено (вербалну поруку) или начин на који је порука послата тоном гласа, погледом, телесним ставом, понекад и без речи (невербални ниво). На когнитивном плану, предуслов за асертивно реаговање је флексибилна и позитивна животна филозофија која води ка адекватном емоционалном реаговању, без снажних и спутавајућих емоција као што су анксиозност и депресивна реакција. Из тих разлога, важан сегмент тренинга асертивности, поред усвајања конкретних вештина како да јасније искомуници-

* kontakt@licnirazvoj.com

¹ Аспекти едукације и интервенције су саставни део тренинга асертивности као метода личног раста и развоја проистеклог из праксе когнитивно-бихејвиорално оријентисаних терапија.

рамо оно што желимо, јесте рад на отклањању унутрашњих баријера које нас спутавају да асертивно реагујемо.

2. О асертивности и осталим стилима у комуникацији

Приликом објашњења појма асертивности углавном се полази од негативне дефиниције, тј. шта асертивност није, па се тако овај појам пореди са два квалитативно различита стила у интеракцији са другим људима – са пасивношћу и агресивношћу.

Понашамо се пасивно када имамо проблем да кажемо шта мислимо и осећамо. На пример: непријатно нам је да тражимо услугу; да кажемо да нам смета нечије понашање; да кажемо некоме да нам се свиђа; да кажемо НЕ; да изразимо своје мишљење на састанку итд. Када се понашамо пасивно, ми нарушавамо своја права, не поштујемо своје потребе, не постављамо границе у односу на друге људе, у комуникацији смо несигурни. У основи пасивног понашања је тежња да се по сваку цену избегне конфликт, а резултат да допуштамо другима да контролишу наш живот, иако то не желимо (Товиловић и Крстић). Агресивни стил у комуникацији подразумева директно залагање за своја права и изражавање мисли, осећања и уверења на начин који је често неискрен, обично неадекватан и увек угрожава права друге особе. Циљ агресије је, углавном, успостављање контроле над ситуацијом и људима, демонстрација моћи, доминација и постизање победе над другом особом (Товиловић и Крстић).

За разлику од пасивног стила, код асертивног јавља се спремност особе да се заузме за себе, да јасно изрази шта хоће, а шта неће, да се не повлачи пред другима, да је самопоуздана у изражавању својих мисли, ставова и осећања. С друге стране, за разлику од агресивног стила, асертивност подразумева уважавање саговорника. Асертивна порука изречена је без доминирања, понижавања или деградирања друге особе. За разлику од агресивног, асертивно понашање појачава контролу над собом у односу на контролу над другима (Товиловић и Крстић).

Аутори Ланге и Јакубовска (1976) под асертивношћу подразумевају изражавање мисли, осећања и уверења на директан, поштен (искрен) и адекватан начин уз уважавање права других људи. Асертивна позиција, често изражена кроз тзв. ја-поруке, даје другима до знања да је то о чему причамо производ нашег субјективног доживљаја – мишљења, утиска, веровања, осећања – и да се други са тим могу сложити, али и не морају, јер и они имају право на свој субјективни доживљај и одлуку.

Поред поменутих три стила не треба занемарити и четврти, пасивно-агресивни стил, који је веома заступљен у свакодневној комуникацији. Особу која се понаша пасивно-агресивно бес „тера“ да од других добије оно што жели, али је страх спречава да то учини директно. Своју агресивност особа „прерушава“ тако да би избегла одговорност за своје понашање. Уколико покушате да се конфронтирате, особа која се понаша пасивно-агресивно увек може негирати постојање намере (Патерсон, 2000).

Нека од карактеристичних понашања у пасивно-агресивном стилу су: игнорисање, дурење, одбијање комуникације; ироничне или саркастичне опаске; избегавање или „заборављање“ да се уради сопствени део посла који је обећан (рецимо, ако се ради у тиму); „забушавање“ или „траљав“ рад на задацима који су нерадо прихваћени или му/јој се не раде; редовно кашњење на састанке (са увек спремним изговором). Није свако кашњење, лоше урађен посао, одлагање и сл. пасивно-агресивно понашање, али ако се то често понавља и ако ће други бити угрожени на било који начин, највероватније да јесте.

Неки аутори пасивно и агресивно понашање доводе у везу са реакцијом бега, тј. борбе као примитивним начинима реаговања у претећој ситуацији које је човек наследио од својих животињских предака. Ове реакције у животињском свету у функцији су преживљавања. Међутим, већина ситуација у којима се човек осећа угрожено производ су социјалних интеракција у којима пасивни и агресивни одговори не доносе пуно користи (макар не дугорочно гледано).

Мануел Ј. Смит (Manuel Smith), аутор бестселера *Када кажем НЕ осећам се кривим* (1988), сматра да су способност вербалне комуникације и способност решавања конфликта оно што човека разликује од животињских предака. Самим тим, добро развијене ове способности оличене у асертивном понашању, веома су важне за „преживљавање“ у свету људи. Нажалост, иако најкориснији, овај вид реаговања се најређе примењује у конфликтним ситуацијама.

Иако има бројних предности, важно је напоменути да асертивност није стил у комуникацији којим је загарантовано да ће појединац добити оно што жели и није понашање које треба по сваку цену и у свакој ситуацији користити. Важно је узети у обзир контекст. Рецимо, уколико пријатељ има одређених проблема, не морамо баш у том тренутку да му упутимо асертивну критику због понашања које нам је засметало на претходном дружењу. Такође, битна је процена колико смо спремни

у датој ситуацији да се носимо са евентуалном негативном последицом нашег понашања. Другим речима, да ли смо спремни да преуземо одговорност за свој поступак. Уколико наше супротстављање надређеном, рецимо, може довести до шиканирања на радном месту са којим нећемо имати снаге да се носимо, боље је прећутати. Ипак, уколико смо у ситуацији у којој постоји хронично незадовољство положајем на послу, свакако би било добро да трагамо за стратешким решењем које ће поправити нашу позицију, јер ћутати и трпети је комбинација која неће донети пуно користи.

3. Шта нас спречава да се понашамо асертивно?

Наше понашање великим је делом одређено имагинарним правилима и уверењима која смо усвојили током живота о томе шта смемо или не смемо да радимо, како други треба да се понашају према нама и сл. Код полазника асертивног тренинга често учимо следећа уверења: непристојно је одбити некога; ако одбијем то значи да сам себична особа; други људи треба да су увиђавни према мени и да претпоставе како ћу се ја осећати; нема смисла да изразим своје мишљење, ионако нећу ништа променити; ако му се супротставим, мање ће ме волети; ако му се супротставим, разочараће се у мене; ако сам ја њему учинила услугу онда и он мени треба да узврати кад је мени важно; са људима можеш само ђоном, лепа реч не помаже... Овакав начин размишљања као последицу има то да како год да реагујемо, неко ће трпети, извући „дебљи крај“, бити погрешно схваћен, повређен – једна страна у комуникацији или обе. Понашања која су производ оваквих уверења су пасивна, агресивна или пасивно-агресивна.

Највеће препреке да се понашамо асертивно, слободно и одговорно, заправо су у нама самима. Велико је олакшање када се полазници групе освесте да су многа од тих правила наметнута споља, не нужно део личног система уверења; производ претераних захтева према себи, другима или животу; заснована на претпоставкама које се могу преиспитивати и мењати; заснована на грешкама у мишљењу и сл. Важан сегмент тренинга асертивности јесте освешћивање унутрашњих баријера које нас спречавају да се понашамо асертивно, а потом и усвајање једног флексибилнијег система уверења и начина размишљања тј. оквира за процењивање сопственог и туђег понашања. У том смислу, од велике су помоћи технике из когнитивних терапија, пре свега, представљање АБЦ модела настанка емоција из РЕБТ-а који полазницима пружа могућност да схва-

те спрегу ситуација – субјективна интерпретација (процес обраде информација) – емоција (и понашање).

Неизоставни део за разумевање асертивности јесте појам асертивних права. Право у овом контексту би се могло дефинисати као дозвола, слобода да преиспитамо неко животно правило које нас спутава или нам штети, слобода да му се супротставимо и да га променимо. Људе је често потребно прво освестити, а потом и подсећати да имају право да погреше; да кажу: „Не“ или „Не желим“; да се не допадну некоме; да се успротиве када им нешто смета; а пре свега да имају право да самостално доносе одлуке и прихватају одговорност за њих. Када схвате да имају ова права, полазници тренинга убрзо схвате да и други људи имају иста та права, што је први корак у проширивању својих видика као предуслову за даље усвајање асертивних вештина. Евалуација тренинга показује да је полазницима сусрет који обрађује тему асертивних права један од најзначајнијих.²

4. Који су бенефити асертивног понашања?

Често чујемо од полазника тренинга следећу реченицу: Шта вреди што сам ја асертиван кад онај други (с ким комуницира) није. Оно што је једна од најважнијих лекција асертивности, а то потврђују и реакције полазника, јесте када схвате да се ми понашамо асертивно због себе, а не због тога како ће друга особа реаговати. То је, заправо, лекција о преузимању одговорности. Преузети одговорност значи признати да су наша понашања наш избор – преузимајући одговорност за сопствено понашање дајемо себи слободу избора. Важна је мисао: „То је моја одлука и ја стојим иза тога, шта год да се после десило“. Прихватање последице значи да препознајемо да и други имају право да одреагују како желе и како им одговара, а не како бисмо ми желели. На пример, ако ми нешто тражимо од других, они имају право да нас одбију; ако ми некога одбијемо (кажемо НЕ), тај неко може да се разочара у нас, а и не мора (има право да реагује по свом нахођењу и својој логици, не по нашој).

Ту долази до изражаја део о уважавању другог, јер како је у реду то што сам се ја заложиио за себе, тако је у реду и да се другоме не свиди моја реакција. Полазницима се шаље порука да они могу имати контро-

² Занимљива је повратна реакција коју сам као тренерица добила од неколико полазника који су још раније завршили тренинг како и даље на видним местима (фрижидер, екран компјутера и сл.) чувају картице са правима које сам им кроз вежбу симболично дала. То само показује значајност приче о правима, али и значајност подсећања на права која имамо.

лу само над својим понашањем, а не и над понашањем других људи. Ово је нарочито значајан увид за оне који не разликују у потпуности асертивно и агресивно, рецимо, они који немају проблем да се заложу за себе, сигурни су у комуникацији, али су склони етикетирању, вредновању, оптуживању свих који им противрече и који се не понашају по њиховим мерилима.

Али онда, која је корист од асертивног реаговања, питају се полазници. Као прво, ако тражимо нешто, веће су шансе да то и добијемо, него да се спонтано деси оно што потајно прижељкујемо. Друго, у многим случајевима, скратићемо време неизвесности и губљења енергије. Коначно, ако нас неко одбије, знамо на чему смо и идемо даље. Рецимо, ако тражимо од укућана/ цимера да направимо поделу задужења око кућних обавеза и тиме растеретимо свој удео у томе, веће су шансе да ћемо то остварити него да пасивно чекамо да укућани сами схвате како није добро да само ми бринемо око кућних обавеза. При том, уколико ово пасивно стање дуго траје, велике су шансе да ћемо почети да развијамо незадовољство, фрустрираност, љутњу и бес, а затим и агресивно или пасивно-агресивно понашање према укућанима.

У неким другим ситуацијама, само реаговање, неспутавање себе у изражавању мишљења или осећања, јесте бенефит. Вероватно се свима у животу десило да су у одређеној прилици желели нешто да кажу, рецимо на предавању, на састанку, у друштву, или да изразе наклоност и свиђање према другој особи, али нису одреаговали. Углавном након тога следе доживљај нелагоде и неадекватности услед пребацивања зашто нисам ништа рекао/ла?! Такође, у партнерским односима, уколико приметимо промену у понашању партнера, уколико осетимо да нам, рецимо, поклања мање пажње него раније, да другачије реагује, да ради нешто што нам не прија, повређује нас – што више одлажемо разговор о својим запажањима и суочавање из страха шта бисмо могли чути, расту узнемиреност, нерасположење, расејаност, што, поред типичног пасивног одговора, може ескалирати у афективну агресивну реакцију или у пасивно-агресивно играње игара (које на крају увек некога повреди).

Када страх да питамо, да се слободно изразимо, да се заузмемо за себе или да решавамо проблеме, представљају доминантан образац понашања, то неминовно води ка паду самопоуздања и самопоштовања особе, до смањења квалитета живота, а у неким случајевима и до развоја озбиљнијих анксиозних и депресивних симптома. Управо стога, водитељ/ка тренинга константно шаље поруку да суштина асертивности није

утилитаристичка тј. да добијемо то што хоћемо, већ је то слобода да реагујемо и да се изразимо, али и да негујемо фер односе са другим људима.

5. Асертивни тренинг као средство личног раста и развоја

Претходна поглавља дају увид у разумевање самог појма асертивности и делимично у основне процедуре током тренинга асертивности. Пре свега, ту се мисли на подучавање полазника да препознају различите стилове у комуникацији код себе и код других, с акцентом да добро разумеју шта асертивност јесте, а шта није. Такође, значајан аспект тренинга јесте да помогне полазницима да превазиђу унутрашње баријере које их спутавају да се понашају асертивно кроз учење о асертивним правима и кроз редуковање когнитивних и афективних препрека (претерани захтеви према себи и другима, грешке у мишљењу, снажне и спутавајуће емоционалне реакције).

Конечно, током тренинга полазници развијају конкретне вештине: како је најбоље да формулишу вербалну поруку; како да ускладе вербални и невербални ниво поруке; како да препознају манипулацију, а како да одговоре на њу; како да асертивно упуте и прихвате критику; како да упуте и приме похвалу; како да користе вештине асертивности у конфликтним ситуацијама.

Тренинг се најчешће изводи у форми групног рада кроз програм састављен од осам сусрета који се одржавају једном недељно. Сваки сусрет обрађује одређену тему. Сусрети су организовани по радионичарском принципу и у њиховом спровођењу ставља се акценат на интерактивност и практични рад. И поред тога што динамика сусрета једном недељно даје најбоље резултате, јер полазници постепено усвајају нове информације и вештине, имају прилику да вежбају и сл., под одређеним околностима, едукација се може организовати и на другачији начин, кроз форму дводневних семинара или скраћеног броја сусрета. Развој асертивних вештина може да се практикује и кроз индивидуални рад.

Иако произашао из искуства клиничке праксе, асертивни тренинг је намењен свима који желе да раде на свом личном развоју. Полазницима се нуди другачији начин сагледавања ствари од оног на који су навикли, као и конкретне технике уз помоћ којих могу да унапреде своје комуникацијске вештине. Евалуациона студија групног тренинга асертивности спроведена код нас (Товиловић, 2005) сагласна је са резултатима других студија које доследно демонстрирају терапијски ефекат третмана на понашајном нивоу – редуковање степена тешкоће да се упутити критичко ми-

шљење, бољи пријем критике и развијање потенцијала за вербално самоизражавање. Поред тога, домаћа студија установила је терапијски ефекат који превазилази понашајни ниво, у домену повећања степена опште асертивности, редуковања степена социјалне анксиозности и побољшања самопоштовања код полазника. Студијом је такође установљен значајан удео тренера на ефекте третмана, пре свега на понашајном нивоу.

Закључак

Асертивност, као стил у комуникацији, разликује се од осталих стилова у комуникацији: пасивног и агресивног. За разлику од пасивног стила, код асертивног се јавља спремност особе да се заузме за себе, да јасно изрази шта хоће, а шта неће, да се не повлачи пред другима, да је самопоуздана у изражавању својих мисли, ставова и осећања. С друге стране, за разлику од агресивног стила, асертивност подразумева уважавање саговорника. Асертивна порука изречена је без доминирања, понижавања или деградирања друге особе.

На когнитивном плану, предуслов за асертивно реаговање је флексибилна и позитивна животна филозофија која води ка адекватном емоционалном реаговању, без снажних и спутавајућих емоција као што су анксиозност и депресивна реакција.

Процедуре тренинга асертивности заправо прате карактеристике асертивности и на понашајном и на унутрашњем плану тако да обухватају најпре учење о препознавању асертивности и разликовања од осталих стилова у комуникацији, затим, рад на редуковању унутрашњих препрека да се понашамо асертивно и коначно рад на усвајању конкретних вештина. Паралелно са овим поступцима, тренер константно охрабрује и мотивише полазнике да се понашају асертивно и преузимају одговорност за своје поступке. Шаље се порука да суштина асертивног реаговања није утилитаристичка, већ слобода да се изразимо и да негујемо коректне односе са другим људима.

Тренинг асертивности и у свету и код нас даје одличне резултате као метод личног раста и развоја. Домаћа студија, која је за циљ имала евалуацију терапијског ефекта тренинга асертивности, показала је да је на понашајном нивоу тренинг допринео редуковању степена тешкоће да се упути критичко мишљење, бољи пријем критике и развијање потенцијала за вербално самоизражавање, а на когнитивном и афективном нивоу повећање степена опште асертивности, редуковање степена социјалне анксиозности и побољшање самопоштовања код полазника.

ЛИТЕРАТУРА

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: New American Library.
- Ellis, A., Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Lange, A. J., Jakobowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers*. Champaign: Research Press.
- Paterson, R. J. (2000). *The Assertiveness Workbook: How to Express Your Ideas and Stand Up for Yourself at Work and in Relationships*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Smith, M. (1988). *When I say No, I feel guilty: How to cope – using the skills of systematic assertive therapy*. New York: Bantam books.
- Товиловић, С. (2005). „Асертивни тренинг: ефекти третмана, одрживост промена и удео терапеута у терапијском исходу.” *Психологија*. 38(1), 35–54.
- Товиловић, С., Крстић, Т. *Радна свеска за учеснике искуствене групе за тренинг асертивности*.

Milena Cuk

ABOUT ASSERTIVENESS AND ASSERTIVENESS TRAINING

Summary

This article is about assertiveness as a psychological concept. Comparing assertiveness with other styles in communication, passive and aggressive, characteristics on the behavioral level have been given. Further in the article, focus has been on the characteristics of the assertiveness on the cognitive and affective level, including arguments about benefits of the assertiveness from the aspect of mental health care.

To draw a parallel, the answer has been given on the question which procedures and therapeutic interventions are part of the trainer's task during the training of assertiveness as a method of personal growth and development.

Key words: assertiveness; assertiveness training; personal growth and development; communication; cognitive-behavioral therapies.

ДЕТЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ СЛУХА У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ

САЖЕТАК: Рад се односи на утврђивање могућности учествовања детета са оштећењем слуха у свим активностима у редовној предшколској установи. Такође се разматра утицај и повезаност различитих програма подршке у рехабилитацији, васпитању и образовању детета са оштећењем слуха. Детету је одређен персонални асистент од стране локалне самоуправе. Посматрањем и вођењем анегдотских белешки ауторке рада су покушале да прикажу у којој мери је могуће дете са тешким оштећењем слуха укључити у све активности које се одвијају у групи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете са оштећењем слуха, активности, васпитач, персонални асистент.

1. Увод

У основи идеје о инклузији и инклузивном образовању стоји схватање да сваки човек има право на партиципацију у заједници, без обзира на карактеристике по којима одступа од већине. Без обзира на проблеме на које наилази у процесу стварања услова за инклузивно образовање, ова идеја је попримила планетарне размере. Као пракса, инклузивно образовање већ годинама постоји у многим развијеним земљама, дајући мање или више позитивне резултате (Вујачић, 2009).

Међународне иницијативе које теже инклузивном образовању тичу се образовања све деце. Ове иницијативе за крајњи циљ имају, не само квалитетно образовање, већ и инклузивнија друштва. Термин инклузија има порекло у грађанској демократији и правним актима везаним за ову проблематику, те се одатле изводи њено шире значење. Тако се у најширем смислу инклузија односи на процес којим се осигурава свако, без обзира на искуства и животне околности. Инклузивно друштво карактеришу смањење неједнакости, те се прави баланс између права и обавеза појединца и повећавање социјалне кохезије (Centre for Economic and Social inclusion, 2002).

* dijanasubotic91@hotmail.com

Инклузија се одређује као процес излажења у сусрет потребама деце и коришћење свих расположивих средстава како би деца учила и развијала се и припремила за самосталан живот.

За разлику од интеграције, инклузија представља преображај не само васпитно-образовних институција, већ и целе заједнице. Њен предуслов, али и последица јесте мењање личних ставова. Потребно је развити нове односе који су засновани на међусобном поверењу и на уверењу да су сви учесници васпитно-образовног процеса вољни да промене дотадашње ставове и односе према овој деци. Начин да се то постигне јесте стварање услова у којима ће доћи до интеракције између деце са тешкоћама и деце без тешкоћа у развоју. Први и основни корак за то јесте укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће. Инклузија представља подстицај за мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса. Савремено друштво захтева промене у образовању које ће обезбедити једнаке услове за развој потенцијала и способности сваког појединца (Вујачић, 2009).

Кључне улоге у овом процесу припадају васпитачима. Од васпитача се очекује да ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом, примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са тешкоћама у развоју и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима. Уз сазнање да је дете са тешкоћама у развоју, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене потенцијале за развој и учење, васпитач може да створи средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно васпитање. Уколико васпитач у групи има дете са тешкоћама у развоју, то га додатно подстиче да примењује различите методе и стратегије у раду. Рад у инклузивном програму васпитачима омогућава запажање разлика у стиловима учења, индивидуалним снагама и специфичним образовним потребама деце. Једна од кључних улога васпитача је учешће у изради индивидуалног образовног плана за дете са тешкоћама у развоју, заједно са стручним сарадницима и родитељима.

Неприпремљена средина може представљати трауму за дете са оштећењем слуха и изазвати неугодне емоције као што су страх, тензија, фрустрација и сл. Чињеница је да су вршњачка пријатељства од пресудног значаја за мотивацију. Успешно укључивање деце оштећеног слуха у вршњачке групе представља један од кључних аспеката здравог одрастања. Оно што детету са оштећеним слухом може пружити вршњачко окру-

жење не може надокнадити ни највећа љубав и пажња васпитача и родитеља (Имшигарић, 2012).

Деца оштећеног слуха морају да имају једнак приступ информацијама као чујуће особе. За наглуве особе то значи коришћење акустичне технике у праћењу друштвених догађаја, док за глуве особе то значи максимално коришћење њихових визуелних капацитета. Уколико дете осети да је прихваћено од околине, од групе вршњака, може доћи до стабилизације и смањења одступања од општег тренда развоја.

Од велике је важности да васпитач открије који је начин комуникације најприхватљивији за дете – визуелна комуникација или покрет, да би тај комуникацијски канал највише стимулисали и тиме подстакли општи психомоторни развој детета (Станковић-Ђорђевић, 2002: 90).

За остваривање комуникације између особе са губитком слуха и њене социјалне околине потребни су значајни напори, како особа са губитком слуха, тако и њене социјалне околине. Оно што је потребно јесте обострана воља за успостављањем комуникације, а затим и употреба свих средстава који ће ту комуникацију учинити разумљивом. Цимерман (Ante Zimmerman) наводи да су у односу на комуникацију са чујућим особама, у најбољем положају особе са губитком слуха које познају матерњи језик, посебно писани, јер на тај начин особе са губитком слуха могу имати проверене и веома садржајне информације. У комуникацији са чујућим особама из окружења, деца са губитком слуха користе тзв. „читање“ са лица и усана. Да би комуникација овим обликом споразумевања била успешна, потребно је испунити и одређене услове. Основни предуслов јесте да дете са губитком слуха, које комуницира са чујућом особом, познаје вербални језик. У немогућности да развију орално-гласовни говор, прелингвално глуве особе су присиљене да развијају друге системе комуникације, а најчешће је то кинезички систем комуникације или знаковни језик. Оно што је опште правило у раду са децом са оштећењем слуха је да је нагласак на очигледности, поступности активности, стрпљењу и креативности (Хрњица и сар., 2010: 23).

За децу са оштећењем слуха и поремећајима говора неопходно је говорити лицем у лице, спорије (али не превише да остала деца не изгубе интересовање), да дете седи ближе васпитачу, пратити организованост пажње детета, водити рачуна о дететовим рецептивним способностима, нарочито разумевању вербалних исказа уз вежбе контроле импулсивности и релаксације (Станковић-Ђорђевић, 2002: 115). Познавање, планирање и примена прилагођених и измењених начина провере знања ученика

са оштећењем слуха, представља важан део индивидуалног образовног плана јер омогућава да наставник, дете са тешкоћама у развоју и његови родитељи имају сталне повратне информације о дететовом постигнућу, као и о његовом напретку, и на тај начин су у прилици да коригују постојеће и постављају нове циљеве образовног и васпитног рада (Шкрбић, Голубовић, Миланков, 2013: 131).

2. Укључивање деце са сметњама у развоју у редовне вртиће

Инклузија је донела промене и деца која припадају групи са сметњама у развоју и маргиналним групама имају право на додатну педагошку подршку, односно на индивидуални образовни план. Свако дете има право на васпитање и образовање. Деци предшколског узраста је у нашој земљи омогућена додатна подршка стручног тима и похађање редовне предшколске установе. Ово право је уједно и обавеза државе да обезбеди стручњаке различитих профила како би се организовали инклузивни тимови. Право на ИОП дефинисано је законским актима (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Сл. гласник РС*, бр. 76/10). Право на ИОП има дете и ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном раду. Васпитач, односно стручни сарадник прикупља податке о детету (систематско посматрање активности детета, тестирање, попуњавање упитника...) и на основу прикупљених података стручни сарадник координира израду, и у сарадњи са васпитачем, изграђује педагошки профил детета. Педагошки профил садржи опис образовне ситуације детета, односно ученика и основ је за планирање индивидуалног начина рада са дететом. На основу њега се утврђују подручја у којима постоји потреба за додатном подршком у образовању и васпитању и планира се отклањање физичких и комуникацијских препрека у васпитно-образовном раду. Све ово захтева већу обученост васпитача, стручних сарадника и уопште свих запослених у предшколским установама.

3. Дете са оштећењем слуха – пример праксе

Током априла и маја 2013. године посматрали смо активности детета са тешким оштећењем слуха у току слободних и усмерених активности. Дете је мушког пола узраста 3 године и 6 месеци. Има уграђен кохлеарни имплант и уз сагласност родитеља је обухваћен ИОП-ом. Стручни

тим на нивоу ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди чине васпитачи, персонали асистент и психолог. Дечак је обухваћен сурдоаудолошким и медицинским третманом. Рођен је из близаначке трудноће. Брат близанац је дете типичног развоја. Дечаца имају старијег брата који похађа припремну групу за полазак у школу. У схеми број 1 приказано је којим програмима подршке и третманима је дете обухваћено.

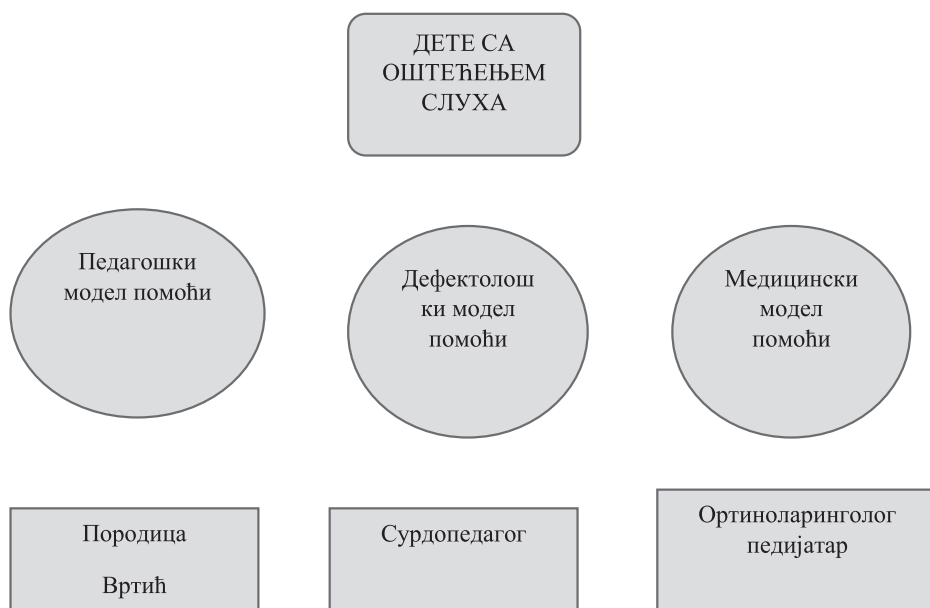


Схема узajамног (педагошки, дефектолошки и медицински) програма подршке детету са оштећењем

Схема бр. 1

У схеми бр. 1 приказано је са којих аспеката дете са оштећењем слуха има подршку. То су: медицинска, дефектолошка и педагошка подршка. Оно што је за наше истраживање битно јесте да је дете обухваћено ИОП-ом и да инклузивни тим делује на мултидисциплинарном нивоу.

Дечак потиче из складне породице у којој је само отац запослен. Намера родитеља је била да дечака упишу у вртић на неколико сати и да не спава у вртићу. Али, дечак се у периоду од око три недеље адаптирао на вршњачку групу, па је у вртићу почео и да спава, односно да у вртићу борави од 8.00 до 15.00 часова. Првих месец дана дечак је користио беби-колица, јер и поред тога што је имао 3 године није ходао. Васпитачица

је у почетку осећала страх, али чињеница да се дечак врло брзо адаптирао на вртићке услове, а и долазак персоналне асистенткиње, условио је да она врло брзо уочи потребе и навике детета и да му се прилагоди. Закључак васпитачице јесте да се дечак и раније адаптирао у односу на свог брата, а такође и на већину деце у групи.

Дечак редовно долази у вртић, али кад је брат близанац болестан онда ни он не долази. Ако је ситуација обрнута, онда други брат похађа вртић.

Васпитачи имају позитиван став према инклузији након искуства са овим дететом. Они имају додатне семинаре који се баве инклузијом. Персонална асистенткиња сарађује са сурдологом. Персонална асистенткиња са дечаком ради вежбе: цепка папир на ситне делове, дува папир. Она му помаже приликом исхране, али та помоћ је више заснована на ритуалу којим се учвршћује снажан емоционални однос. Персонална асистенткиња има добру сарадњу са васпитачима и заједно са њима учествује и организује активности које су примерене и дечаку са оштећењем слуха.

Дечак је обухваћен и медицинским третманом.

4. Педагошке ситуације у васпитно-образовном процесу – дете (3 године и 6 месеци)

Активности	Опис активности	Коментар васпитача	Белешка
Долазак детета у вртић	Мајка доводи близанце у вртић. Помаже им да се пресвуку, као што и остали родитељи помажу својој деци. Дечак је насмејан и доброг расположења када долази у вртић.	Дечак је од школске 2012/13. године почео да похађа вртић. Адаптивни период је трајао око три недеље и брже се адаптирао од многе деце, па и од свог брата.	14. 03. је око 8.00 часова дечак довела мајка. Помогла је и једном и другом дечаку да се пресвуку. Дечак се смејао и био је јако расположен. Узео је своје патике и играо се њима повремено, гледајући у мене и смејући се. Мама га је обула, пољубила их и они су ушли у собу.
Хигијенске навике и брига о себи	Не контролише физиолошке потребе, па користи пелене. Руке самостално пере. Патике за собу самостално обува, закопчава се уз помоћ одраслих, а рајфешлус не може да откопча и закопча. Дугмад може да закопчава уз помоћ одраслих.	Васпитач, персонална асистенткиња и родитељи чине напоре како би дечак контролисао физиолошке потребе. Када је у питању преобување, свлачење и облачење јакне, дечак не заостаје за вршњачком групом, јер велики број деце ове радње обавља уз помоћ одраслих.	14. 03. у 10.00 часова персонална асистенткиња доноси ношу дечаку. Дечак је седео за столом и када је видео да персонална асистенткиња доноси ношу, кратко ју је гледао, устао, пришао јој је и подигао руке да га скине. Када га је скинула, сео је на ношу. Стрпљиво је седео на ноши, није се померао око 15 минута и није извршио нужду. Она ми је рекла да имају проблем у вези са тим, јер не могу да га навикну на ношу.

Доручак, ручак и ужина	Самостално једе, користи кашику и пије из шоље. Шољу, при том, држи са обе руке.	Персонална асистенткиња му понекад помаже, али више је ова помоћ заснована на ритуалу којим учвршћују снажан емоционални однос. Она му искида хлеб на делиће, да би му било лакше да једе. Ако то не уради, дечак сам почиње да једе.	14. 03. дечак је самостално до-ручковао, ужинао. Простор око себе је оставио чистим.
Језичке активности	И поред немогућности да чује, дечак у складу са својим узрастом, прати гест и мимику васпитача. Гест и покрет понавља.	Дечак посматра излагање васпитача и деце. Васпитач и персонални асистент причајући бајку показују и слике које прате радњу о којој говоре. Дечак посматра лица деце и васпитача и покушава да их опонаша. Пажња дечака током језичких активности није дуга и он брзо губи стрпљење и почиње да шета по соби или да гурка своје другаре.	Дечак је сео на тепих. Поред њега су биле играчке. Са њим су биле још две девојчице. Пришла сам и дечак ми је пружио чашу. У том моменту ми је један дечак пришао и пружио играчку. Ја сам са њим нешто причала. Тада ме је неко погодио лоптицом. Када сам се окренула, дечак се насмејао и пружио ми играчку (јабуку). На тај начин је хтео да ме дозове, јер сам била окренута.
Музичке активности	Дечак је изразито активан на музичким активностима. Песма је праћена покретом и гестом. Васпитач стоји тако да дечак може у потпуности да види фигуре и лице васпитача како би могао да користи визуелну перцепцију да би опонашао васпитача. Асистенткиња стоји поред њега и даје му подршку. Добија се утисак да дете схвата да оне праве исте покрете, али да он у одређеном ритму прати васпитача, па кад изгуби ритам ослања се на асистенткињу.	Музичке активности су готово увек праћене покретом и сликама како би се дечаку дочарао садржај песме. Он врло вешто, уз помоћ асистенткиње или самостално, имитира васпитача и децу.	05. 04. деца су певала песму „Пролећно коло“. Стали су у круг и почели да шетају. Затим су се окретали, скакали и пљескали рукама. Дечак је све то посматрао и имитирао. У музичким активностима он учествује тако што имитира покрете деце.
Ликовне активности	Дечак сам узима папир и фломастере и црта. Фломастере узима десном руком, а приликом цртања фломастер држи у левој руци. Не задржава се дуго у ликовном центру.	Дечак углавном користи леву руку за цртање, а његов брат подједнако и леву и десну.	Увидом у дечакове цртеже и уз консултације са ликовним педагогом, констатовано је да дечак израз не заостаје за ликовним изразом вршњака.
Игре улога	Децу посматра и учи од њих имитирајући их. У игри користи различите предмете и играчке. Игра је имитативна.	Приликом доласка у вртић дечак воли да се игра аутићима и ситним играчкама. Симулира тркање аутићима са неколико дечака.	
Манипулативне активности	Дечак са персоналном асистенткињом ради следеће вежбе: цепка папир на ситне делове, исцепкан папир дува.	Васпитач наводи да дечак воли да ради са пластилином и са тестом. Укључује се у све што деца раде.	

Моторичке активности	Дечак самостално хода, трчи, скаче. Користи оловку, црта левом руком, а левом и десном бира фломастере из кутије.	Кад је дечак септембра 2012. кренуо у ПУ, није ходао, а ситна и крупна моторика су биле слабо развијене. Сада, након 6 месеци, његове моторичке способности су неупоредиво квалитетније у односу на претходни период. Персонална асистенткиња и васпитач користе сваку прилику да подстицајно делују на развој моторичких потенцијала дечака. Васпитач каже да је дечак слабији у моторичким активностима од остале деце, али да хоће да уради оно што може. Децу посматра и имитира их.	
Усмерене активности	Приликом усмерених активности васпитач се труди да све што говори протра и гестом да би дечак могао да прати. Он кратко показује интересовање за усмерене активности и након тога губи пажњу.	Васпитач наводи да су усмерене активности за њега неприродно окружење и зато он брзо губи пажњу и почиње да се шета по соби и да гура другу децу.	14. 03. деца су имала усмерену активност. Тема је била доктор. Док су остала деца радила, дечак је почео да штипа друга до себе. Персонална асистенткиња му је показала руком да то не сме да ради и преместила га је на другу столицу. Он му је након пар секунди поново пришао и почео је да га гура. Затим је отишао од њега и почео да шета по соби.

5. Анегдотске белешке

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

14. 03. 2013. (9,30–9,45)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Васпитач говори деци да свако седне на своју столицу јер ће причати о једном занимању. Дечак прати шта друга деца раде и он седа на своју столицу. Васпитач започиње причу са децом, а на паноу су биле окачене слике да би деца лакше пратила оно о чему васпитач говори. Дечак посматра васпитача и осталу децу и прати шта се дешава. Након 3 мин. устаје са столице, узима меду, прилази ми смејући се и пружа ми меду. Ја сам меду узела, али је он чекао да му вратим играчку. Када сам

му је вратила, он ју је оставио на место и опет сео на своју столицу. Затим је почео да гура дечака до себе и да га штима, док му асистенткиња није прстом показала да то не сме да ради. Постао је узнемирен. Затим је поново дошао до тог истог дечака кога је асистенткиња одмакнула од њега и опет је почео да га дира. Персонална асистенткиња је поново показала дечаку да то не сме да ради. Након тога је отишао до грађевинског центра и почео да премешта коцкице из кутије у кутију.

Интерпретација посматрача

Дечак приликом извођења усмерених активности не показује велику заинтересованост. Он у почетку прати шта васпитач и остала деца раде и он то имитира, али убрзо губи пажњу и почиње да шета по соби или да дира своје другаре како би им скренуо пажњу. Васпитач наводи да дечаку нису интересантне вербалне активности, јер је то за њега неприродна средина.

Протокол посматрања и бележења активности деце

9,00–9,10

Дечак је у центру породица драме. Провлачи се испод стола и окреће се на леђа. Лежећи на леђима почиње снажно да лупа ногама. Девојчица му прилази и гледа га. Он се само насмејао и поново наставио да лупа ногама о под. Затим, ноге диже и додирује сто. Након тога их спушта и поново почиње да лупа. Три девојчице су поред њега, али нико не обраћа пажњу на то што дечак ради. Дечак се окреће и устаје. Одлази у угао тог центра и поново се окреће на леђа и почиње да лупа ногама. Затим, устаје и почиње да скаче и прави покрете устима као да хоће нешто да каже.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

05. 04. 2013. (8,00–8,10)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Дечак узима сам папир и фломастере и седа за сто. Био је окренут леђима, тако да се окренуо и почео да ме посматра. Затим је устао и прешао на другу столицу и сада је био окренут лицем ка мени. Седео је са још два дечака која су исто цртала. Десном руком је узео фло-

мастер, пребацио га у леву руку и почео да црта. С времена на време је погледао у мом правцу и смејао се. Два дечака одлазе, а он остаје и наста-вља са својим цртањем.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

05. 04. 2013. (8,45–8,55)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Дечак је сео на тепих. Поред њега су биле играчке. Са њим су биле још две девојчице. Пришла сам му и он ми је пружио чашу. У том моменту ми је један дечак пришао и пружио играчкицу. Ја сам са њим нешто причала. Тада ме је неко погодио лоптицом. Када сам се окренула дечак се насмејао и пружио ми играчку (јабуку).

Интерпретација посматрача

Дечак је заинтересован за окружење. Гађајући ме јабуком хтео је да привуче моју пажњу, јер га тог тренутка нисам гледала. На тај начин је хтео да ме позове да би ми дао играчку.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

(9,30–9,45)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Са дечаком сам била у центру породице драме. Одмах ми је пришао и почео да ми пружа чашице, тањире који су се налазили на полици, а руком ми је показао како да слажем то што ми даје. Пошто су тањире били на полици, која је била мало виша, није могао да дохвати. У том моменту ме је додирнуо и показао прстом да му дохватим. Прима-кла сам тањире. Када смо све поређали, показао ми је руком да хоће да сад ја њему додајем све то са стола и да он то врати на своје место. Када је све поређао почео је да тапше рукама и да се смеје. И ја сам почела да тапшем са њим.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

(10,15–10,30)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Васпитач је рекао деци да свако седне на своју столицу јер ће понављати геометријске облике. Дечак је видео шта остала деца раде и он је сео на своје место. Васпитач је узео коверту у којој су били геометријски облици и ишла је од детета до детета и свако је извлачио по један геометријски облик. И дечак са оштећеним слухом је извукао из коверте свој геометријски облик и посматрао је шта друга деца раде. Васпитач је ишао од детета до детета и свако дете је говорило који је геометријски облик извукао. Све што је васпитач са децом причао је било пропраћено покретима тако да је дечак могао да схвати шта деца раде. Када је дошао до њега, васпитач му се обратио и са децом, гледајући у њега, дечак је рекао шта је извукао. Показао му је да подигне свој геометријски облик. Затим је васпитач на тепих ставио жути правоугаоник, плави троугао, плави круг и црвени квадрат. Деца су требала да стану тамо где је њихов геометријски облик. Дечак је ишао од једне до друге групе и посматрао шта деца раде. Када су завршили, вратили су се на своје место.

Интерпретација посматрача:

Дечак прати и покушава да имитира шта друга деца раде и на тај начин учествује у активностима.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

25. 04. 2013. (9,30–9,45)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Васпитач даје задатак деци да папирићима лепе јаја. Дечак је сео за сто. Поред њега су седела три дечака која су лепила папириће на јаја. Дечак је погледао у њих и онда је почео да дува папириће који су били на столу. Устаје од стола, прилази другом столу за којим је седео његов брат. Помера братову руку и ставља своје папириће на његов рад, затим, узима папире и цепа их.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

25. 04. 2013. (9,45–10,00)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Асистенткиња руком показује дечаку да седне на своју столицу. Лепи му лепком папир на коме је било исцртано јаје. Он пажљиво бира папире и сам их лепи на нацртано јаје. Окренуо се затим ка мени и показао ми руком да приђем. Показала сам му руком где треба да залепи и он је наставио сам да ради. Када је завршио, пружио је руку да му асистенткиња баца пет.

Интерпретација посматрача

Дечак је веома пажљив док нешто ради. Тражио је моју помоћ, али је затим наставио сам са радом. Уживао је док је радио. Сконцентрисан је био на оно што ради и није прекидао са радом док га није завршио. Посматрајући друге, све је сам разумео шта треба да ради. Самосталан је и добро схвата све што треба да се уради.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

25. 04. 2013. (9,45–10,00)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Васпитач говори деци да кад је рука горе у соби је тишина. Сва деца подижу руке и седају на своје место. Дечак их гледа и он седа на своје место. Васпитач говори деци да распреме собу, јер ће после спремања ићи напоље. Дечак устаје и почиње да трчи. Гледа другу децу како сређују собу и он сам почиње да је сређује и купи папириће са осталом децом.

Анегдотска белешка

Дете: Дечак (узраст 3 године и 6 месеци)

30. 04. 2013. (9,00–9,45)

Окружење: вртићка група

Узраст: 3 до 4 године

Посматрач: Васпитач

Запис: Васпитач је рекао деци да свако седне на своју столицу. Када су деца села, питао их је ко жели да исприча причу. Девојчица се јавила, изашла је испред деце и почела да прича причу. Дечак је седео на столици и посматрао девојчицу која прича причу и осталу децу. Почео је да се савија и да рукама додирује своје патике. Затим је гурао руком друга до себе, а дечак се одмицао и показивао му да то не ради. Када је девојчица завршила причу, деца су тапшала. Дечак је то видео и он је почео да тапше.

6. Закључак

Улога васпитача није у дијагностиковању оштећења слуха, већ да укаже родитељима, уколико сами нису дошли до закључка, да дете има тешкоћа у говорној комуникацији. Уколико је оштећење дијагностиковано, васпитач би требало да ради на обогаћивању дететовог речника, подстицању развоја апстрактних појмова. Васпитач треба да утиче на групу да прихвати дете са оштећеним слухом, као и да зна да оштећење слуха често прати психомоторни немир и да казне код ове деце не дају жељени ефекат. Један број ове деце је тих и повучен, што може довести до зенемаривања од стране васпитача, што на ову децу врло лоше утиче. Битно је да се дете са оштећењем слуха укључи у редован образовни систем без емоционалних страхова, стресова и социјалне одбачености, јер ће једино тада дете моћи да напредује и искаже своје потенцијале.

На основу посматрања и вођења анегдотских белешки дошли смо до закључка да је дете са оштећењем слуха могуће укључити у редовну вртићку групу, али се мора водити рачуна о потребама и могућностима детета. Посебно значајну улогу у овом случају имају: васпитачи, деца вршњачке популације и персонални асистент. Дечак посматрајући другу децу, доноси одређене закључке који му помажу да се правилно понаша у свакодневним педагошким ситуацијама. Закључује се да се дечак јако добро уклопио у окружење и то окружење га прихвата и помаже му. Дечак у вртићкој групи напредује, а толеранција и прихватање различитости су на високом нивоу.

ЛИТЕРАТУРА

- Вујачић, М. (2009). *Можућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Нови Сад: Докторска дисертација.
- Имшигарић, А. (2012). „Хумане претпоставке инклузивног образовања ученика оштећеног слуха”. *Живот и школа*, (27), 94–103.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Хрњица и сар. (2010). *Школа на квадрат – модел повезивања специјалних и редовних школа*. Београд: Британска амбасада – Save the Children.
- Centre for Economic & Social inclusion (2002). <www.cesi.org.uk> 25. 08. 2013.
- Шкрбић, Р., Голубовић, Ш., Миланков, В. (2013). „Провера знања ученика са оштећењем слуха”. *Педагогија*, 68 (1), 131–138.

Diјana Subotic

Hana Balaban

THE CHILD WITH A HEARING LOSS IN REGULAR KINDERGARTEN*Summary*

The study refers to identifying the possibility for the participation of the child with a hearing loss in all activities in a regular preschool institution. We also discuss the influence and connection of different programs of support in rehabilitation, upbringing and education of the child with a hearing loss. The child is given a personal assistant by the local authorities. By observation and anecdotal notes the authors of the study tried to show to what extent the child with a heavy hearing loss can be included into all activities taking place within the group.

Key words: the child with a hearing loss, activities, teacher, personal assistant.

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП КАО МОДЕЛ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ НА ПРИМЕРУ АКТИВНОСТИ ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА – ЗИМСКА ОЛИМПИЈАДА У СОЧИЈУ

САЖЕТАК: Усмерене активности из физичког васпитања су у моделу Б често биле маргинализоване, посебно, ако вртићи нису имали сале за физичко васпитање. У Моделу А је, због интегративне реализације усмерених активности, немогуће заобићи физичко васпитање, па је оно често и иницијална активност са којом се преплићу остале. У фокусу рада налази се сценарио за активност из физичког васпитања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколско дете, физичко васпитање, интегративни приступ.

1. Значај физичког васпитања

За предшколски период карактеристичан је брз раст и развој важних телесних система и њихових функција. Овај период је период велике сензитивности и пластичности током којег се може релативно лако утицати на целокупан развој детета. За правилан раст и развој физичко васпитање има веома значајну улогу.

Период од 3. до 7. године карактерише годишњи прираст телесне масе од око 2 кг и телесне висине 5–8 цм. У овом узрасту могу се опазити разлике између деце мушког и женског пола у телесној висини и телесној маси. Разлике у овом периоду су минималне (Бала и сар., 2006). Бројна истраживања указују на чињеницу да повећани интезитет вежбања позитивно утиче на физички развој и развој физичких способности и при том не делује негативно на друге аспекте развоја (Циновић-Којић, 2002: 27). Треба истаћи чињеницу да физичко вежбање утиче не само на телесну структуру, него и на психу човека.

* sonja.jegarski@gmail.com

Густав Бала (Бала и сарадници, 2013) истиче вишеструки значај и деловање физичког васпитања. Физичко васпитање повољно утиче на раст и развој организма, развој моторике и стицање богатог моторичког искуства. Моторни развој је повезан са развојем проприорецептора што утиче на графомоторичку способност. Такође, утиче на формирање правилног држања тела. Физичко васпитање доприноси социјализацији деце, формирању позитивног морала, развија радне навике, систематичност и упорност, а утиче и на одмор и опоравак деце, као и на забаву и разоноду.

Ђорђевић (2002) као добре основе за даљи развој и унапређење физичког васпитања у вртићима наводи:

- тренд даљег развоја предшколских установа и све већи обухват деце, у свету и код нас;
- идентификовање значаја физичке културе;
- богата традиција физичког васпитања у вртићима;
- експанзија свих видова физичке културе и развој приватне иницијативе на пољу збивања и васпитања деце;
- школовање васпитача на вишем нивоу у смислу изједначавања са осталим просветним занимањима и друго.

Систематски спроведено и програмирано физичко важбање утиче и на интелектуалну сферу (Бала и сарадници, 2013; Богосављевић, 1986: 14).

2. Интегративни приступ у моделу А

Модел А је концепт програма отвореног система васпитања и образовања. Полазиште програма је дете као недељива динамична личност. Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе. Овај модел програма дефинише концепцију васпитања и образовања, не задаје програм учења и подучавања.

У савременом образовању све више се тежи међудисциплинарном знању које се заснива на интегративним и синтетичким процесима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 108). Физичко васпитање се у вртићу не издваја из контекста целокупног васпитно-образовног процеса. У том смислу не постоје никакви посебни нормативи физичког и моторичког развоја деце, захтеви у погледу метода и садржаја рада, дозирања, опреме васпитача и деце (Ђорђевић, 2002).

Интегративни приступ у васпитно-образовном раду омогућава спајање искуства, системског мишљења и оригиналног приступа проблему (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007).

3. Предлог/ припрема интегративне активности физичког васпитања

Тематска област: *Игра у физичком васпитању*

Наслов теме: Сценарио за спортски празник „Олимпионик“

Интеграција образовних области: телесно васпитање, интелектуални развој (знање), здравље, уметничко стваралаштво

Тип: интегрисани приступ.

Организациони облик и форма активности: игра – такмичење деце и родитеља;

Циљеви активности:

- формирање код деце сазнања о појму *олимпијске игре*;
- усавршавање вештине деце за испољавање основних врста покрета;
- свестрани развој моторике;
- формирање и учвршћивање способности овладавања простором,
- развој телесних својстава: брзине, окретности, гипкости, снаге, издржљивости, прецизности;
- тежња да се деца морално понашају без обзира на препреке на које наилазе;
- развијати осећај одговорности и радосног расположења.

Предмет активности:

Предмет усмерене активности је да деца путем такмичарских игара, у сарадњи са родитељима, сагледају своје могућности и докажу се. Уз публику, своје родитеље и најближе, деца ће се додатно мотивисати, покретаће иницијативу и утицаће на што боље резултате.

Кроз одређене задатке и атмосферу радости, штафетне игре пружају изванредне могућности за развој социјалне свести код деце и изазивање позитивних емоција које делују интегративно на њихову личност.

Штафетне игре, као средство међуличног општења, омогућавају детету да улази у активне односе са другом децом и одраслима (сарадничке и такмичарске).

Стимулативно деловати на децу приближавајући им појам – олимпијске игре, пламен бакље, олимпијско такмичење, симбол – значење олимпијског знака.

Претходне вештине и знања која су потребна деци:

Деца путем физичких активности, редовно у оквиру дневних активности и у виду рекреативних пауза, провежбавају ове игре такмичарског духа. У слободним активностима сусрећу се и стичу нова искуства у вези са знаком Олимпијских игара, у спонтаном разговору деци се прича о пламену бакље, Грчкој као постојбини Олимпијаде, о олимпијским такмичењима кроз историју...

Важне информације о теми:

Објаснити деци како ће се одвијати активност, како је Русија одабрана за домаћина Олимпијских игара, показати деци и објаснити симбол Олимпијских игара – симбол пријатељства међу народима на различитим деловима света, упознати децу са маскотама олимпијаде (тигрић, зец, медведић). Осмислити питања за родитеље – квиз за родитеље о Олимпијади.

Средства и материјали:

Маске медведића, зеца и тигрића, „бакље“ – два комада, врећице напуњене пиринчом – два комада, лопте – 12 комада, две играчке, два штафелаја, два табака белог папира за цртање, маркер, оловке у боји, медаље.

Ток активности:

Родитељи и деца улазе у свечано окићену физкултурну салу играјући уз ведру грчку музику (претходно научени плесни покрети у Дечјој недељи), „Пингвин плес“. Гости – публика их поздравља са својих припремљених места.

Васпитач (водителј): Позивамо вас све на Дечју олимпијаду! Добар дан, децо, родитељи, одрасли! Добродошли, гости и навијачи! Ево, данас смо се окупили у част Зимске олимпијаде. У Сочију 2014. године одржане су Олимпијске игре. Многе земље су желеле да буду домаћини, али ту срећу имала је Русија.

Одлучили смо се да овај догађај посветимо Олимпијским играма у Русији. На овој нашој Дечјој олимпијади неће учествовати само деца, него и њихови родитељи.

На нашој Дечјој олимпијади можете показати равноправност, спретност, брзину, издржљивост, и што је најважније пријатељство. И

није важно ко ће победити, важно је да осетимо атмосферу великог догађаја.

Родитељи, децо, надам се да знате шта значе оних пет прстенова (објашњава).

О маскотама – деца са маскама излазе и пригодним текстом се представљају публици.

Васпитач: Молимо екипе да заузму своје место.

Распоређивање у две екипе – васпитач мотивише и храбри екипе, подстиче публику на аплауз и „ура“ за бодрење екипа и јачање мотивације код деце.

Прва станица: Игра бакљи (Објашњење за игру: Од давнина сунчев зрак је запалио бакљу у Грчкој. Из руке у руку спортиста, бакља кружи светом кроз многе земље и на крају дође код домаћина Олимпијских игара. Ми ћемо данас на нашој Олимпијади носити две бакље.).

Штафета – предавање олимпијске бакље.

Родитељи и деца су у колонама. Прво дете креће са бакљом, трчи до родитеља који преузима бакљу, а дете иде на крај колоне. То исто чине и такмичари друге колоне. Водитељ проглашава свечани чин отварања Дечје олимпијаде.

Друга станица: Горда рода (Објашњење за игру: Такмичари у две екипе са врећицама на главама прелазе преко препрека. Проглашава се победник.).

Трећа станица: Котрљање лопте (Објашњење за игру: Котрљање лопте руком између чуњева. Након тога дете враћалопту родитељу из колоне, носећи је и трчећи назад. Дете се враћа на крај колоне. Проглашава се победник.).

Четврта станица: Штафета за децу (Објашњење за игру: По сали су разбацане лоптице. На знак васпитача екипе купе лоптице у корпе. Победник је екипа која сакупи више лоптица којих има укупно два наест.

Квиз за публику – навијаче: Загонетке (клизаљке, хокеј, скијање, санке, уметничко клизање...).

Квиз за две екипе родитеља: Питања везана за Олимпијске игре у Сочију – по 5 питања.

Пета станица: Олимпијски симбол (Објашњење за игру: Наспрам екипа учесника на раздаљини од 5 метара налазе се штафелаји са чистим листом папира. Сваки учесник трчи и црта детаље медведа. По-

бедник је она екипа која целовитије уради цртеж. Проглашавање победника.).

Уз песму о другарству деца и родитељи заједно цртају.

Васпитач (водителј): Дошли смо до краја наше Олимпијаде. Честитам свим учесницима, јер – данас нема губитника. Данас сте постали борбенији, снажнији, спретнији, вештији, срећнији...То значи – сви сте победници, сви сте награђени медаљама.

Додела медаља.

Уз музику, родитељи и деца напуштају салу.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г., Ђорђевић, В., Поповић, Б., Сабо, Е. (2006). *Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. и сарадници (2013). *Мogućности побошљања когнитивних, моторичких и кардио-респираторних способности деце помоћу кинезиолошких активности*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Богосављевић, М. (1986). *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*. Кикинда: ПА „Зора Крцалић Зага“, ИО „Став“ Центра за културу.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2007). *Иновације у настави*. Београд: Школска књига.
- Ђорђевић, В. (2002). *Предшколско физичко васпитање у Војводини*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (1996). Министарство просвете Републике Србије. Београд: Просветни преглед.
- Сабо, Е. (2013). *Методика физичког васпитања предшколске деце: (теорија и пракса)*. Нови Сад: Ерне Сабо.
- Џиновић-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета: Методички приручник за студенте и васпитаче*. Београд: Даница Џиновић-Којић.

Sofija Jegarski
Zorana Mihajlov

**AN INTEGRATIVE APPROACH AS A MODEL IN MODERN
UPBRINGING AND EDUCATION WORK IN THE CASE OF PHYSICAL
EDUCATION – WINTER OLYMPICS IN SOCHI**

Summary

The directed activities of Physical Education in the model B have often been marginalized, especially if there were no gyms in kindergartens. In model A due to the integrative realization of directed activities it is impossible to bypass Physical Education, therefore it is often an initial activity which is interwoven with others. The focus of the work is the scenario for the activity of Physical Education.

Key words: preschool child, Physical Education, integrative approach.

ИСТРАЖИВАЊА

**ПРОЦЕНА ИСПОЉАВАЊА ПСИХОСОЦИЈАЛНИХ
ПРОБЛЕМА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА
ОСНОВУ УПИТНИКА ПСЦ-35
(PEDIATRIC SYMPTOM CHECKLIST-35)¹**

САЖЕТАК: Циљ ове студије је утврдити оправданост примене од стране васпитача у предшколским установама инструмента Pediatric Symptom Checklist-35 (ПСЦ-35) за процену испољавања психосоцијалних проблема код деце предшколског узраста.

Метод: У истраживање је укључено 49 деце, узраста 4–7 година, селектованих у две узрастне групе и према полу.

Резултати: У укупном узорку је код 16 % деце регистрована позитивност на укупном ПСЦ-35 скору, односно присуство бихејвиоралних и афективних проблема. Код 14 % деце су регистровани симптоми депресије и анксиозности, као и проблеми у понашању, а код 12 % деце дефицит пажње.

Код деце млађег узраста је регистрована већа учесталост бихејвиоралних и афективних проблема у односу на децу старијег узраста (22 % vs. 12 %), као и значајно ($p < 0,01$) више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35 и скорова на свим подскалама упитника у односу на децу старијег узраста. Дечаци млађег узраста су имали значајно више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35 ($p < 0,05$), као и скорa на подскали депресије/ анксиозности ($p < 0,01$) у поређењу са дечацама старијег узраста, док су девојчице млађег узраста имале значајно ($p < 0,01$) више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорова на свим подскалама упитника у односу на девојчице старијег узраста. Код деце млађег узраста су најучесталији били симптоми депресије и анксиозности (22 %), а код деце старијег узраста проблеми у понашању (12 %).

Бихејвиорални и афективни проблеми су били учесталији код дечака у односу на девојчице (21 % vs. 12), што је било уочљивије на старијем узрасту (17 % vs. 7 %). Код девојчица су најчешће опсервирани симптоми депресије и

* s.draca@vaspks.edu.rs

¹ Аутори се захваљују проф. Душану Колару са Department of Psychiatry, Queen's University Kingston, Canada на драгоценим сугестијама везаним за израду ове студије.

Аутори се такође захваљују и студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Крушевцу: Лидији Анђелић, Емилији Антић, Кристини Поповић, Милени Весић и Јелени Тодоровић на прикупљању података укључених у ову студију.

анксиозности, као и проблеми у понашању (12 %), док је код дечака најчешће опсервиран дефицит пажње (21 %).

Закључак: Резултати ове студије указују на оправданост примене помоћних инструмената за процену испољавања психосоцијалних проблема од стране васпитача код деце предшколског узраста, обзиром да правовремено детектовање отвара пут за клиничку евалуацију ових поремећаја и примену одговарајућих ментално-хигијенских мера.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: психосоцијални проблеми, предшколски узраст, инструмент ПСЦ-35.

1. Увод

Резултати досадашњих истраживања указују на пораст учесталости бихејвиоралних и емоционалних поремећаја код деце, са последичним оштећењима у породичном функционисању, у односима с вршњацима и васпитачима/ наставницима, као и у функционисању у школи (Колар, Бојанин, 2000: 181–201). Према епидемиолошким студијама, значајан број деце са психосоцијалним проблемима остаје непрепознат, а самим тим и ускраћен за одговарајући дијагностички и терапеутски приступ.

Клиничка дијагноза наведених поремећаја се поставља на основу дијагностичких критеријума ИЦД-10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems – Међународна класификација болести и сродних здравствених проблема – десета ревизија) и ДСМ – IV класификације (Diagnostic and statistical manual of mental disorders – Дијагностички и статистички приручник америчког удружења психијатара – четврта ревизија) (Колар, Бојанин, 2000: 181–201). Међутим, код значајног броја деце неуроразвојни поремећаји нису детектовани. Тачније, према појединим ауторима, педијатри идентификују тек 21 % бихејвиоралних или емоционалних проблема код деце предшколског узраста (Lavigne, Binns и др., 1993: 649–655). Управо због тога, у средини где су због недостатка психијатара, посебно дечијих психијатара, педијатри у обавези да дијагностикују и лече менталне поремећаје, а компликованије случајеве упућују дечијим психијатрима или психолозима (Jellinek, Murphy и др., 1999: 254–260), за потребе педијатара су конструисани скрининг инструменти за детектовање психосоцијалних проблема код деце на раном узрасту.

Од значаја је истаћи да наведени инструменти као што је Pediatric Symptom Checklist (ПСЦ), укључујући интегралну верзију ПСЦ-35 (Jellinek, Evans и др., 1979: 156–158, Jellinek, Murphy и др., 1986: 371–378), као и касније створену скраћену верзију ПСЦ-17 (Gardner, Murphy и др., 1999: 225–236), нису дијагностички, већ помоћни скрининг инструменти за детектовање бихејвиоралних и емоционалних проблема код деце. Односно, идентификовање психосоцијалних проблема код деце на основу укупног ПСЦ-35 скорa, као и различитих проблема у понашању, пажњи или емоционалних проблема према скоровима подскала у оквиру ПСЦ-35, свакако да не значи психијатријску дијагнозу поремећаја понашања или афективног поремећаја. Међутим, према литературним подацима, код двоје од троје деце са позитивним ПСЦ скором даљом клиничком евалуацијом ће бити идентификован поремећај у психосоцијалном функционисању. Тачније, код 68 % деце са позитивним ПСЦ-35 скором ће бити дијагностикован неки од психосоцијалних поремећаја, док ће код 95 % деце са негативним ПСЦ-35 скором клинички бити утврђено одсуство психосоцијалних поремећаја (Jellinek, Murphy и др., 1988: 201–209). Наведено указује на оправданост примене ових инструмената попуњаваних од стране васпитача, наставника или родитеља.

Циљ ове студије је утврдити значај примене упитника ПСЦ-35, помоћног инструмента за процену испољавања симптоматологије бихејвиоралних или емоционалних проблема код деце предшколског узраста, попуњаваног од стране васпитача у предшколским установама.

2. Методологија

У истраживање је укључено 49 деце оба пола, календарског узраста 4–7 година. Истраживање је реализовано током пролећа 2013. године у предшколским установама у неколико градова у Републици Србији.

У истраживању је примењен помоћни упутник за процену проблема пажње, понашања и афекта Pediatric Symptom Checklist-35 (Jellinek, Evans и др., 1979: 156–158), чија је поузданост према литератури висока и креће се од 0.84 до 0.91 (Murphy, Reede и др., 1992a: 1105–1111). Упитник попуњава особа која проводи највише времена са дететом, васпитач, наставник или родитељ, на основу посматрања детета и његовог понашања. У нашем истраживању упитник су попуњавали васпитачи у предшколским установама уз асистенцију студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Крушевцу.

Упитник ПСЦ-35 се састоји од 35 питања, односно од 31 питања код деце старости 3–5 година, обзиром на то да се изостављају 4 питања везана за школске обавезе. У оквиру упитника су формиране 3 подскеале: подскеала интернализујућих проблема (депресија, анксиозност), подскеала екстернализујућих проблема (понашања, конфликта са другима) и подскеала проблема пажње. Подскеале депресије/ анксиозности и проблема пажње чини 5 елемената, док подскеалу проблема понашања чини 7 елемената.

Свако питање се бодује од 0 до 2, где бодови означавају следеће: одговор „никада“ се бодује са 0, одговор „понекад“ се бодује са 1 и одговор „често“ се бодује са 2. Вредности укупног скорa се крећу од 0 до 62 за децу старости 3–5 година, односно од 0 до 70 за децу старости 6–15 година. Гранични скор за присуство бихејвиоралних или афективних проблема код деце старости 3–5 година износи једнако и више од 24, а за децу узраста 6–15 година једнако и више од 28.

Гранични скорови за подскеале су следећи: за интернализујуће проблеме једнако и више од 5, за екстернализујуће проблеме једнако и више од 7, и за проблеме пажње једнако и више од 7.

2.1 Статистичка обрада података

У анализи података су коришћене аритметичка средина и учесталости појединих варијабли као методе дескриптивне статистике и стандардна девијација као мера варијабилитета. Значајност разлика између средњих вредности укупног ПСЦ-35 скорa, као и скорова на подскеалама ПСЦ-35 између две групе деце, оцењивана је помоћу Студентовог т-теста за 2 независна узорка. Добијена емпиријска вредност је упоређивана са теоријском вредношћу т-теста за вероватноћу нулте хипотезе од 0.05 и 0.01.

3. Резултати

3.1 Демографски подаци

У истраживање је укључено 49 деце, оба пола. Од укупног броја испитаника 24 (49 %) су били дечаци, а 25 (51 %) девојчице, календарског узраста 4–7 година. Деца обухваћена узорком су селектована према узрасту и полу: у узрасној групи 4–5 година испитано је 23 деце, 11 девојчица и 12 дечака, док је у узрасној групи 6–7 година испитано 26 деце, 14 девојчица и 12 дечака.

3.2 Анализа ПСЦ-35 у укупном узорку

У укупном узорку, позитивност на укупном ПСЦ-35 скору, која указује на присуство бихејвиоралних и емоционалних проблема регистрована је код 16 % деце. Позитивност на подскалама проблема у понашању и емоционалних проблема уочена је код 14 % деце, а на подскали проблема пажње код 12 % деце (Табела 1).

3.3 Анализа ПСЦ-35 у односу на узраст и пол деце

Код деце млађег узраста је уочена већа учесталост бихејвиоралних и афективних проблема у односу на децу старијег узраста (22 % vs. 12 %) (Табела 2). Такође, код деце млађег узраста су регистроване и значајно ($p < 0,01$) више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорова на подскалама интернализујућих и екстернализујућих проблема, као и проблема пажње у односу на децу старијег узраста (Табела 3).

Дечаци млађег узраста су имали значајно више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35 ($p < 0,05$), као и скорa на подскали депресије/анксиозности ($p < 0,01$) у поређењу са дечама старијег узраста. Девојчице млађег узраста имале значајно ($p < 0,01$) више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорова на подскалама интернализујућих и екстернализујућих проблема, као и проблема пажње у односу на девојчице старијег узраста (Табела 4).

У групи деце млађег узраста су најучесталији били симптоми депресије и анксиозности (22 %), а код деце старијег узраста проблеми у понашању (12 %) (Табела 2).

У односу на пол, позитивност на укупном ПСЦ-35 скору, односно присуство бихејвиоралних и емоционалних проблема, са већом учесталošћу је регистровано код дечака у односу на девојчице (21 % vs. 12%), што је било уочљивије на старијем узрасту (17 % vs. 7 %).

Код девојчица су најчешће опсервирани симптоми депресије и анксиозности, као и проблеми у понашању (12 %). Код дечака је најчешће опсервиран дефицит пажње (21 %), са учесталošћу вишеструко већом у односу на учесталост регистровану код девојчица (5:1) (Табела 2).

4. Дискусија

Савремени радови показују велику хетерогеност резултата који анализирају психосоцијалне проблеме/ поремећаје у дечијем узрасту. Наведене варијације се тумаче као последица разлика између примењених инструмената, граничних скорова примењеног инструмента, узраста

деце, начина прикупљања података, као и особина самог узорка. Одређене социодемографске карактеристике узорка, социјално-материјални животни услови, број деце у породици, старост родитеља, присуство само једног родитеља, образовни ниво родитеља, као и односи у породици су такође истакнути као значајни чиниоци (Little, Murphy и др., 1994: 191–197, Susevska, Olumcev и др. 2011: 2–6).

У нашој студији је применом помоћног скрининг упутника ПСЦ-35, попуњаваног од стране васпитача у предшколским установама, вршена процена испољавања психосоцијалних проблема код деце предшколског узраста. Добијени резултати на узорку од 49 деце, оба пола, узраста 4–7 година, показали су да 16 % деце има симптоме који се сврставају у круг бихејвиоралних и емоционалних проблема. Према позитивности на подскалама у оквиру примењеног инструмента, на укупном узорку смо утврдили једнаку учесталост проблема у понашању и симптома депресије и анксиозности (14 %) и нешто нижу учесталост проблема пажње (12 %). Резултати нашег истраживања су у складу са подацима публикованим у претходним студијама, према којим су аутори применом интегралне или скраћене верзије истог инструмента код деце школског или предшколског узраста регистровани преваленцу позитивности на укупном ПСЦ од 10 % до 22 % (Little, Murphy и др., 1994: 191–197, Murphy, Reede и др., 1992а: 1105–1111, Susevska, Olumcev и др., 2011: 2–6). У наведеним радовима је такође уочен и пораст преваленце позитивности на укупном ПСЦ (27 %–34 %) у ситуацијама где су деца живела у неповољним социјално-материјалним животним условима или само са једним родитељем (Jellinek, Murphy и др., 1999: 254–260), што није био предмет анализе ове студије.

Према резултатима нашег истраживања, психосоцијални проблеми су били учесталији код деце млађег узраста у односу на децу старијег узраста (22 % vs. 12 %). Код деце млађег узраста регистроване су значајно више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорова на подскалама интернализујућих и екстернализујућих проблема, као и проблема пажње у поређењу са децом старијег узраста. У складу са наведеним, код дечака млађег узраста су регистроване значајно више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорa на подскали депресије/ анксиозности у поређењу са дечацима старијег узраста. Код девојчица млађег узраста су такође регистроване значајно више средње вредности скорa на укупном ПСЦ-35, као и скорова на подскалама интернализујућих и екстернализујућих проблема, као и проблема пажње у односу на девојчице старијег узраста.

Код деце млађег узраста су најчешће регистровани симптоми депресије и анксиозности (22 %). Код деце старијег узраста су најчешће регистровани проблеми у понашању (12 %), али смо уочили да је фреквенца ових проблема ипак нижа у поређењу са фреквенцом опсервираном код деце млађег узраста (17 %), што је у складу са претходним студијама које указују на смањење преваленце екстернализујућих поремећаја у периоду од друге до девете године живота (Leve, Kim и др., 2005: 505–520, Miner, Clarke-Stewart и др., 2008: 771–786).

После селектовања деце обухваћене узорком према полу, уочили смо већу учесталост симптоматологије која се сврстава у круг бихејвиоралних и емоционалних проблема код дечака у односу на девојчице (21 % vs. 12), с тим што је ова разлика израженија на старијем узрасту (17% vs. 7 %). Код дечака су најчешће регистровани проблеми пажње (21 %), док су код девојчица најчешће регистровани проблеми у понашању и симптоми депресије и анксиозности (12 %), што је у складу са резултатима претходних студија који показују веће учесталости интернализујућих проблема код девојчица (Costelo, Angold и др., 1996: 1129–1136; Levy, Nau и др., 2005: 3683–76, Mesman, Bongers и др., 2001: 6796–89). Такође, регистровали смо петоструко већу учесталост проблема пажње код дечака у односу на девојчице, што је у складу са резултатима претходних студија који указују на однос учесталости поремећаја пажње код дечака и девојчица од 3:1 па чак до 10:1 (Murphy, Reede и др., 1992a: 1105–1111). Од значаја је истаћи да у неким од претходних истраживања нису регистроване полне разлике у испољавању психосоцијалних проблема код деце (Biederman, Kwon и др., 2005: 1083–1089; Голубовић, Јерковић и др., 2008: 901–905, Gross-Tsur, Goldzweig и др., 2006: 901–905).

Ова студија има извесна ограничења, узорак није велики, иако су неке од претходних студија такође урађене на сличном броју испитаника. Такође, чињеница да су подаци о деци добијени само од васпитача може се одразити на објективност резултата. Поједини фактори који могу бити од значаја за присуство психосоцијалних проблема у дечијем узрасту, укључујући социјално-материјалне животне услове, број деце у породици, старост родитеља, социјални статус и образовни ниво родитеља, као и односе у породици, нису анализирани у овој студији.

Примењен је скрининг инструмент за психосоцијалне проблеме у дечијем узрасту на неклиничком узорку деце опште популације, те сматрамо да није адекватно користити клиничку терминологију. Тачније, идентификовање психосоцијалних проблема код деце на основу укупног

ПСЦ-35 скорa, као и различитих проблема у понашању, пажњи или емоционалних проблема према скоровима подскала у оквиру ПСЦ-35 само показује да та деца испољавају извесне бихејвиоралне или емоционалне проблеме, али свакако да не значи психијатријску дијагнозу поремећаја понашања или афективног поремећаја, нити одражава учесталост бихејвиоралних и емоционалних поремећаја код деце опште популације.

Међутим, сматрамо да наше истраживање, указујући да ПСЦ-35 може бити користан помоћни упутник за васпитаче у циљу процене присуства симптоматологије, која се сврстава у круг афективних и бихејвиоралних проблема код деце предшколског узраста, има шире димензије. Позитиван скор на ПСЦ скали не можемо сматрати дијагнозом, али можемо га сматрати корисним показатељем психосоцијалних проблема у дечијој популацији. Управо досадашња истраживања сугеришу да су у извесном броју случајева проблематична понашања у детињству рани прекурсор озбиљнијих проблема на старијем узрасту. Уколико се психосоцијални проблеми код деце предшколског узраста детектују на време, тиме се отвара пут за клиничку евалуацију поремећаја, одговарајуће ментално-хигијенске мере, као и програме превенције и заштите менталног здравља деце.

ЛИТЕРАТУРА

- Biederman, J., Kwon, A., Aleardi, M., Chouinard, VA., Marino, T., Cole, H., Mick, E., Faraone, SV. (2005). "Absence of gender effects on attention deficit hyperactivity disorder: findings in nonreferred subjects", *American Journal of Psychiatry*, 162: 1083–1089.
- Gardner, W., Murphy, M., Childs, G. et al. (1999). "The PSC-17: a brief Pediatric Symptom Checklist including psychosocial problem subscales". A report from PROS and ASPN. *Ambulatory Child Health* 5: 225–236.
- Golubović, Š., Jerković, I., Rapačić, D. (2008). „Sposobnost održavanja pažnje i ispoljavanja hiperaktivnosti i impulsivnosti u zavisnosti od pola deteta“. *Pedagogija*, 3: 465–471.
- Gross-Tsur, Goldzweig, G., Landau, Y. E., Berger, I., Shmueli, D., Shalev, R. S. (2006). "The impact of sex and subtypes on cognitive and psychosocial aspects of ADHD", *Developmental medicine and child neurology*, 48: 901–905.
- Jellinek, MS, Evans, N., Knight, RB. (1979). "Use of a behavior checklist on a pediatric inpatient unit". *Journal of Pediatrics*, 94: 156–158.

- Jellinek, MS., Murphy, JM., Burns, B. (1986). "Brief psychosocial screening in outpatient pediatric practice". *Journal of Pediatrics*, 109: 371–378.
- Jellinek, MS, Murphy, JM., Robinson, J., Feins, A., Lamb, S., Fenton, T. (1988). "The Pediatric Symptom Checklist: Screening school-age children for psychosocial dysfunction". *Journal of Pediatrics*, 112: 201–209.
- Jellinek, MS., Murphy, M., Little, M., Pagano, M., Comer, DM., Kelleher, KJ. (1999). "Use of Pediatric Symptom Checklist to screen for psychosocial problems in pediatric primary care". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153: 254–260.
- Kolar, D., Bojanin, S. (2000). „Razvojni hiperkinetički sindrom u savremenoj stručnoj literaturi“. *Psihijatrija danas*, 32 (2-3): 181–201.
- Lavigne, J., Binns, H., Christoffel, K., Rosenbaum, D., Arend, R., Smith, K. et al. (1993). "Behavioral and emotional problems among preschool children in pediatric primary care: prevalence and pediatricians' recognition". *Pediatrics*, 91: 649–655.
- Leve, LD., Kim, HK., Pears, KC. (2005). "Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33: 505–520.
- Levy, F., Hay, DA., Bennett, KS., McStephen, M. (2005). "Gender differences in ADHD subtype comorbidity". *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44: 368–376.
- Little, M., Murphy, JM., Jellinek, MS., Bishop, SJ., Arnett, HL. (1994). "Screening four-and five-year-old children with psychosocial dysfunction: a preliminary study with the Pediatric Symptom Checklist. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15: 191–197.
- Mesman, J., Bongers, IL., Koot, HM. (2001). "Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679–689.
- Miner, JL., Clarke-Stewart, A. (2008). "Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater". *Developmental Psychology*, 44 (3), 771–786.
- Murphy, J., Reede, J., Jellinek, M., and Bishop, S. (1992a). "Screening for psychosocial dysfunction in inner-city children: further validation of the Pediatric Symptom Checklist". *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(6): 1105–1111.
- Susevska, L., Olumcev, N., Saveska, M., Kadri, H. (2011). "Presence of attention deficit hyperactivity disorder by certain socio-demographic characteristics". *Current Topics in Neurology Psychiatry and Related Disciplines*, 19: 2–6.
- Hacker, KA., Williams, S., Myagmarjav, E., Cabral, H., Murphy, M. (2009). "Persistence and Change in Pediatric Symptom Checklist Scores Over 10 to 18 Months". *Academic Pediatrics*, 9: 270–277.

Costello, E.J., Angold, A., Burns, B.J., Stangl, D., Tweed, D.L., Erkanli, A. (1996). "The great smoky mountains study of youth: goals, design, methods and the prevalence of DSM-III-R disorders". *Archives of General Psychiatry*, 53: 1129–1136.

Табела 1. Учесталости позитивности на укупном ПСЦ-35 скору и подскалама у укупном узорку

Параметар	Укупно (n=49)	Женски пол (n=25)	Мушки пол (n=24)
Укупан ПСЦ	16 %	12 %	21 %
Подскала Д/А	14 %	12 %	17 %
Подскала Пш	14 %	12 %	17 %
Подскала Пж	12 %	4 %	21 %

Д/А=депресија/ анксиозност, Пш=понашање, Пж=пажња

Табела 2. Учесталости позитивности на укупном ПСЦ-35 скору и подскалама у две узрасне групе према полу

Параметар	Узраст 4-5 година			Узраст 6-7 година		
	Укупно (n=23)	Женски пол (n=11)	Мушки пол (n=12)	Укупно (n=26)	Женски пол (n=14)	Мушки пол (n=12)
Укупан ПСЦ	22 %	18 %	25 %	12 %	7 %	17 %
Подскала Д/А	22 %	18 %	25 %	8 %	7 %	8 %
Подскала Пш	17 %	18 %	17 %	12 %	7 %	17 %
Подскала Пж	17 %	9 %	25 %	8 %	0 %	17 %

Д/А=депресија/ анксиозност, Пш=понашање, Пж=пажња

Табела 3. Разлике у средњим вредностима скорова на укупном ПСЦ-35 и подскалама између две узрасне групе

Параметар	Укупан узорак (n=49)	Узраст 4-5 год (n=23)	Uzrast 6-7 god (n=26)	n
Укупан ПСЦ (СВ± СД)	18.90 ± 10.36	25.26 ± 8.82	13.27 ± 8.21	0.00001*
Подскала Д/А (СВ± СД)	2.40 ± 1.94	3.52 ± 2.15	1.38 ± 0.93	0.0003*
Подскала Пш (СВ± СД)	3.43 ± 3.16	4.78 ± 3.57	2.23 ± 2.21	0.004*
Подскала Пж (СВ± СД)	3.89 ± 2.32	5.13 ± 1.57	2.81 ± 2.27	0.0001*

СВ=средња вредност, СД=стандардна девијација, Д/А=депресија/ анксиозност, Пш=понашање, Пж=пажња, п=вероватноћа,

*= статистичка значајност

Табела 4. Разлике у средњим вредностима скорова на укупном ПСЦ и подскалама између полова две узрастне групе

Параметар	М 4-5 год (n=12)	М 6-7 год (n=12)	п	Ж 4-5 год (n=11)	Ж 6-7 год (n=14)	n
Укупан ПСЦ (СВ± СД)	24.08± 9.06	16.25 ± 8.60	0.04	26.55± 8.79	10.71 ± 7.19	0.0001*
Подскала Д/А (СВ± СД)	4.17 ± 2.12	1.58 ± 0.68	0.003*	4.64 ± 2.70	1.21 ± 0.62	0.0007*
Подскала Пш (СВ± СД)	4.50 ± 3.23	2.42± 1.07	0.140	5.64 ± 2.90	2.07 ± 1.40	0.003*
Подскала Пж (СВ± СД)	5.17 ± 1.70	3.33 ± 2.84	0.068	5.46 ± 1.44	2.23 ± 1.74	0.00005*

СВ=средња вредност, СД=стандардна девијација, Д/А=депресија/анксиозност, Пш=понашање, Пж=пажња, М= мушки пол, Ж= женски пол, п=вероватноћа, *= статистичка значајност

Sanja Draca
Jovana Aleksic

PEDIATRIC SYMPTOM CHECKLIST AS BRIEF SCREENING TOOL FOR PSYCHOSOCIAL PROBLEMS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

Summary

Objective: The goal of this study was to estimate the presence of psychosocial problems in preschool children using 35-item version of the Pediatric Symptom Checklist (PSC), a brief psychosocial screening tool.

Methods: A total of forty nine preschool children were enrolled, 24 boys and 25 girls. The children were classified according to their age and gender. The first group included 23 children aged 4–5 years, and the second group included 26 children aged 6-7 years. The questionnaire PSC-35 was completed by preschool teachers.

Results: Overall, 16 % of the children had a positive PSC-35 total score, indicating psychosocial problems. We identified 14% of children as having behavioral or emotional problems, and 12 % of children as having attention problems.

We found significantly ($p < 0,01$) higher median values of total PSC score, as well as of scores on internalizing, externalizing and attention problem subscales in the group of younger children compared to the group of older children. A greater proportion of children aged 4–5 years had psychosocial problems compared to the group of children aged 6–7 years (22 % and 12 %, respectively). The younger chil-

dren were more likely to have a positive score on the internalizing subscale (22 %), whereas the older children were more likely to have a positive score on the externalizing subscale (12 %).

A greater proportion of boys had psychosocial problems compared to girls (21 % vs. 12). Boys were more likely to score positive on the attention subscale (21 %), while girls were more likely to score positive on the internalizing or externalizing subscale (12 %). The frequency of attention problems was several time higher in boys compared to girls (21 % vs 4 %).

We registered significantly higher median values of total PSC score, as well as of the score on internalizing subscale in four- and five-year-old boys compared to six- and seven-year-old boys. We have also found that girls aged 4-5 years had significantly ($p < 0,01$) higher median values of total PSC score, as well as of scores on internalizing, externalizing and attention problems subscales compared to the girls aged 6–7 years.

Conclusion: This paper places particular emphasis on the use of brief screening tool PSC by pre-school teachers in order to estimate pediatric psychosocial problems. The identification of positive scores suggests the need for further evaluation of these disorders by qualified mental health professionals.

Key words: psychosocial problems, pre-school children, PSC-35.

Тања Панић*

Висока школа струковних студија за
васпитаче и пословне информатичаре Сирмијум,
Сремска Митровица

Зоран Мишчевић

ОШ „Бошко Палковљевић Пинки“,
Сремска Митровица

UDC 613.86

616.89

Оригинални научни рад
Рад примљен: 24. XI 2014.

МЕНТАЛНО ЗДРАВЉЕ ЗАПОСЛЕНИХ И НЕЗАПОСЛЕНИХ ОСОБА

САЖЕТАК: Важан развојни задатак у животу човека је професионално одређење. Радна генеративност и продуктивност представљају пожељно стање зрелог човека и то је фактор који доприноси његовом психолошком здрављу и благостању. Питање је да ли незапосленост и немогућност да се пронађе посао, као осујећење развојног задатка, има негативне ефекте по ментално здравље људи.

У овом истраживању су посматрани следећи аспекти који упућују на ментално здравље: задовољство животом, аспекти селф концепта, безнадежност и анксиозност. Узорак је сачињавало 633 испитаника од чега је 317 (50,1 %) женског, а 316 (49,9 %) мушког пола. Од укупног узорка 319 (50,4 %) особа је у радном односу, док је 314 (49,6 %) особа незапослено.

Компарацијом групе запослених и незапослених особа може се закључити да су позитивни аспекти који упућују на благотворну психолошку климу и ментално здравље израженији код особа које су запослене, док су негативни аспекти израженији код незапослених особа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: развојни задаци, ментално здравље, запосленост, незапосленост.

1. Увод

У савременом свету запосленост има веома значајну улогу и утиче на задовољство грађана и социјални мир. За сваку земљу је у интересу да стопа запослености буде што већа. Појам запослености стоји у директној вези са појмом незапослености као његовим опонентом. Незапосленост је израженија у неразвијеним и средње развијеним земљама. Што је незапосленост већа, то су последице по друштво, али и појединца, веће.

* vs.tanja.panic@gmail.com

Незапосленост у Србији се може посматрати као последица њеног тренутног статуса земље у транзицији. Реструктурација привреде, нова тржишна правила пословања, прелазак капитала из државног у приватни сектор, само су неки од чинилаца који тренутно утичу на високу стопу незапослености. Оно што је претходило је економска криза која је започела још почетком 90-их, на коју су се надовезали вишегодишњи рат и санкције. Разлога је много и њихова временска димензија указује на то да је проблем незапослености немогуће брзо и лако решити.

Процена Републичког завода за статистику је да у Србији (без Косова и Метохије) има око 4.605.404 становника узраста између 15 и 64 година, што би представљало радно активно становништво. Од тог броја, 2.337.424 особа или око 50,75 % радно активног становништва је било у радном односу (први квартал 2014. године). Према подацима Националне службе за запошљавање у периоду када је спроведено ово истраживање, регистровано је 788.712 незапослених особа, од чега је или 401.215 (50,9 %) жена. Стопа регистроване незапослености је износила око 21 %. Од укупног броја незапослених 34,2 % или 269.739 лица први пут траже посао, док је преосталих 65,8 % незапослених лица већ било у радном односу. Највеће учешће у регистрованој стопи незапослености према дужини чекања на запослење имају лица која чекају на посао до једне године (33,5 %), затим следе лица која чекају од 1 до 2 године (17,8 %), од 2 до 3 године (11,7 %), од 3 до 5 година (13,7 %), од 5 до 8 година (10,3 %), од 8 до 10 година (3,9 %) и преко 10 година (9,1 %).

Тренутно стање може делом да се сагледа и из поменутих бројки, али то није сасвим потпуно, ни довољно да се разуме незапослена особа. Иако је незапосленост велики проблем у Србији, недовољно се поклања пажње незапосленим особама и последицама незапослености по ментално здравље. Овај рад представља покушај да се осветли део психолошких проблема који настају као последица стања незапослености, односно какви су ефекти губитка посла или немогућности да се пронађе запослење на ментално здравље људи.

2. Рад и незапосленост

Једна од најједноставнијих дефиниција рад дефинише као „средство којим се производе добра и услуге потребне друштву“ (Dejvis & Šeklton, 1979: 8). Рад се може дефинисати и као централна одлика модерног индустријског друштва. Тако схваћен рад већини људи одузима много времена у току живота. Такав рад је плаћен, а материјална средства

стечена радом човеку омогућавају животни стандард и друштвени положај. Међутим, рад није изум модерног друштва нити је однос човека према раду генетски предодређен. Васпитавањем и социјалном интеракцијом, под утицајем друштвене средине и културних образаца, појединац развија своје ставове према раду (Dejvis & Šeklton, 1979).

Рад заузима веома битно место у животу човека. Посао као врста рада има неколико важних функција, он обезбеђује егзистенцију, али утиче и на лично задовољство појединца. Посао омогућава одређени економски стандард, а уједно утиче и на стварање социјалног идентитета. То би значило да осим недвосмислене материјалне користи, посао утиче на социјални и психички живот човека кроз организовање и омогућавање социјалних контаката, одређење статуса и формирање личног идентитета и идентификације са радном улогом. Према Светској здравственој организацији запосленост омогућава пет категорија психолошког искуства које доприносе психолошком благостању човека, а то су: а) структурисано време, б) социјални контакти, ц) осећај припадности колективу као битан социјални контекст изван породице, д) социјални идентитет; е) редовне активности углавном током читавог радно продуктивног периода појединца (WHO, 2000).

Значај запослености за човека може се сагледати кроз време које оно захтева и одузима радно активној особи. У просеку је то трећина дана, 35 до 40 година у зависности од пола, али ако се узме у обзир и припрема за посао као и путовање до радног места, а затим и време школовања, дошколовања, разних стручних усавршавања и едукација. Може се закључити да је то много више времена и на глобалном и на дневном нивоу.

Дефиниција незапослености, која је у најширој употреби, јесте она Међународне организације рада (International Labour Organization, 2008), која дефинише незапосленост обухвативши све особе старије од узраста који је предвиђен за границу за мерење радно активног становништва, а које су у току референтног периода биле без посла, које су у току тог периода активно тражиле посао и у сваком моменту биле на располагању за посао.

Губитком посла и немогућношћу да се пронађе нови, особа бива ускраћена за неко од искустава које омогућава посао, што може да резултује негативним психолошким и социјалним последицама. Примарно, особа остаје без материјалних средстава која јој омогућају егзистенцију, потом, губи статус запослене, а добија нимало привлачан и често

пежоративно схваћен статус незапослене особе. Она губи могућност даљег стручног и професионалног напредовања, али и контаката са особама које имају слична или иста интересовања и преокупације, тим пре што утицаји пословног ангажмана једне особе не престају оног момента када она напусти радно место. Често људи „носе“ свој посао кући преокупирани њим, тако да посао „боји“ и оно време дана које особа проводи са својом породицом, пријатељима, као и њено слободно време. Губитак посла често утиче на промену улога у оквиру породице, мењају се обавезе и начин организовања времена у току дана. Незапосленост има негативне последице за појединца, како на психолошком, тако и на социјалном плану.

2.1 Психолошке последице незапослености

Незапосленост често доводи до разних негативних последица на економске, социјалне и психолошке аспекте живота незапослених. Многобројна истраживања у свету су за предмет свог посматрања имала психолошко здравље људи и последице стања незапослености, при чему је психолошко здравље дефинисано читавим низом афективних, когнитивних и бихејвиоралних процеса. Лоше или ниско психолошко здравље карактерише анксиозност, депресија, недостатак самопоуздања, незадовољство собом и својом околином. Високо психолошко здравље, као други крај континуума, окарактерисано је, примарно, изостанком психопатолошких симптома (Gilligan & Huebner, 2002). Последњих деценија психолошко здравље се све више посматра преко позитивних индикатора, као што су: субјективно благостање и задовољство животом, често се изједначујући са њима. Задовољство животом обухвата концепте глобалног задовољства животом и његовим појединим доменима, присутност позитивних и присутност негативних емоција (Diener, 1984). Незапосленост се везује за повећан песимизам, страх, бес, усамљеност, социјалну изолацију (Hanisch, 1999), напетост, ниже нивое задовољства и позитивних осећања (Feyer & Payne, 1986). Такође је примећен читав низ когнитивних проблема, као што су проблеми памћења и концентрације, те разумевање писаног садржаја (Feyer & Watt, 1984, према Feyer & Payne, 1986). Код незапослених особа је, сем психолошких промена, примећен и читав низ промена које нарушавају физичко здравље: главобоља, несаница, болови у стомаку, недостатак енергије, хроничне болести (McKee-Ryan & Kinicki, 2002), а што такође само по себи може да допринесе још лошијем психичком стању.

Истраживања потврђују да је губитак посла и стање незапослености високо стресно искуство за појединца, које као такво има своју манифестацију у његовом доживљавању и понашању, те да је повезан са нижим нивоима психолошког здравља (McKee-Rayan, et al. 2005). Отказ на послу се налази на високом осмом месту животних догађаја по процењеном нивоу стресности (Holmes & Rahe, 1967, према Влајковић 1989).

Приликом сагледавања ефеката незапослености на ментално здравље, може се извести закључак да незапосленост утиче на повећање ризика за развој менталних проблема те да се они јављају чак и до два пута чешће него што се јављају у популацији запослених особа (WXO, 2000). Компарацијом групе запослених и незапослених особа, закључује се да је ментално здравље боље код особа које су запослене (Jahoda & Rush, 1980, Hallsten, 1997, према Rojaldalen et al., 2005). Поређењем група особа које су се разликовале у радном статусу, такође се може закључити да су запослене особе у благотворнијој психолошкој клими и са већим нивоом субјективног благостања и задовољства животом уопште (Csikszentmihalyi, 1990, према Нишевић, 2006).

2.2 Значај рада из угла развојне психологије целокупног животног циклуса

Развојна психологија је до седамдесетих година прошлог века за период зрелог или одраслог доба показивала минимални интерес. Овај период је схватан као миран животни период, без трзавица и промена. Прекретницу у посматрању одраслог доба изазвала је појава развојне психологије целокупног животног циклуса, чија је основна поставка да се развој човека не завршава с уласком у одрасло доба, већ да се у одраслом добу људи мењају и развијају, при чему је тај развој некада благ и постепен, а некада буран и интензиван (Влајковић, 1989). Разлог развоја у одраслом добу су и развојне и акцидентне кризе.

Разликују се критеријуми по којима се дефинише одрасло доба. Хронолошки, тај период се односи на период између двадесет прве и седамдесете године, када почиње старост. Постоје критеријуми који се разликују и везани су за поједине културе. Такође, постоје велике индивидуалне разлике у стицању психолошке и социјалне зрелости. Аутор Navighorst (према Влајковић, 1989) даје критеријуме у облику развојних задатака везаних за одређени период живота. Он диференцира три периода у одраслом добу човека, приписујући им специфичне развојне задатке:

- *рано одрасло доба*, задаци: избор партнера, учење живота удвоје, заснивање породице, васпитање деце, вођење домаћинства, запослење, проналажење сродне социјалне групе;
- *средовечност*, задаци: васпитање деце, остваривање социјалне и грађанске одговорности, изграђивање и унапређивање каријере, изграђивање хобија, развијање равноправних односа са партнером, брига о родитељима;
- *касне године одраслог доба*, задаци: прилагођавање на опадање физичке снаге, прилагођавање на пензионисање, усвајање и прилагођавање на нове социјалне улоге.

Развојна психологија целокупног животног циклуса истиче посао као битан развојни задатак одраслог доба. У раном одраслом добу то је запослење, у средњем одраслом добу то је развијање каријере, а у касним годинама то је привикавање на пензионисање. Развојни задаци су разлог развоја појединца, као што је осујећење развојних задатака разлог стагнације и проблема у његовом развоју. Незапосленост, у било ком периоду одраслог доба, представља осујећење развојног задатка и разлог стагнације и читавог низа последица по психолошко и физичко здравље појединца.

2.3 Аспекти менталног здравља

Ментално здравље је термин који се најчешће дефинише социјалним, емоционалним и духовним благостањем (Lehtinen et al., 1997, prema Dollard & Winefeld, 2002). Овако широко одређење појма даје могућност процене менталног здравља са више различитих аспеката. Аспекти преко којих се врши процена могу да буду позитивни или негативни, да говоре о вишем или нижем нивоу менталног здравља. То могу да буду позитивни индикатори чије је присуство пожељно, или психопатолошки симптоми који указују на нарушено ментално здравље. Да би се добила комплетнија слика о менталном здрављу, како запослених тако и незапослених особа и омогућило извођење закључака, у овом раду су посматрани и позитивни и негативни аспекти. Као позитивни аспект узето је задовољство животом, као сегмент субјективног благостања, које се дефинише као испитаникова глобална процена задовољства животом. Претпоставка је да животне околности, а посебно стање незапослености, на свој начин доприноси оцени којом особа цени свој живот.

Да би слика коју особа има о самој себи била позитивна, потребни су и неки позитивни подстицаји и информације из окружења у којем

се она налази. Неки аспекти селфа су у директној релацији са реалношћу и реалност као таква утиче на формирање сопствене слике о личним вредностима. Што су услови у којима особа живи стимулативнији, то је сигурније да ће особа изградити бољу слику о себи. За развој социјалног и личног идентитета свакако је значајна и реализација на професионалном плану. Један од циљева овог рада јесте да се истовремено сагледа више аспеката селф концепта код особа са различитим радним статусом, те да се добије комплетнија слика о негативним ефектима незапослености.

Депресивност је један од психопатолошких феномена који стоји у негативној вези са менталним здрављем које је одређено социјалним, емоционалним и духовним благостањем. Човек који има осећај да није у стању да контролише и утиче на догађаје у садашњости или будућности и лако запада у безнадежност. Човек који не може да пронађе запослење, а самим тим ни да искуси све добити које омогућава запослење, бива ускраћен за значајно искуство.

Брига јесте релативно нормалан процес, али интензивна и нереална забринутост и анксиозност представљају ометајући фактор менталног здравља и комплетног благостања човека. Животна ситуација као што је отказ, јесте високо стресни животни догађај. Нереалан страх од неуспеха и немогућности решавања актуелног проблема, често праћен и очекивањем негативних исхода, те стална окупираност тим садржајима, може битно да утиче на квалитет свакодневног функционисања особе. Нереална забринутост је праћена високим нивоом стреса и веома је исцрпљујућа, па у таквом стању особа није реална да процењује своје капацитете за превазилажење насталог животног проблема, нити да му пронађе решење.

3. Предмет, циљ и задаци истраживања

3.1 Предмет истраживања

Незапосленост представља велики проблем и за друштво и за појединца, те је неопходно овај проблем сагледати и са психолошког аспекта. Ово истраживање има за циљ да допринесе бољем разумевању утицаја радне ангажованости и стања незапослености на ментално здравље људи. Претпоставка је да је запосленост, односно незапосленост особе у директној вези са њеним доживљајем субјективног благостања, са сликом коју особа има о себи, те са осећањем безнађа и анксиозности.

3.2 Циљ истраживања

Испитивање повезаности радне ангажованости и аспеката менталног здравља и то кроз испитивање постојања разлике код радно ангажованих и радно неангажованих особа у степену и нивоу изражености аспеката менталног здравља.

4. Метод

4.1 Узорак испитаника

У истраживању је учествовало 633 испитаника, 317 (50,1 %) жена и 316 (49,9 %) мушкараца. Узорак су сачинила два велика подузорка, подузорак запослених особа – 319 (50,4 %) и подузорак незапослених особа – 314 (49,6 %). Подузорак незапослених особа чиниле су особе евидентирание у Националној служби за запошљавање. Узраст испитаника се кретао од 18 до 62 године, просечна старост испитанка је $AS=36,36$ година, $SD=10,22$.

4.2 Инструменти

Скала задовољства животом – Satisfaction with Life Scale (SWLS: Diener, E., at al., 1985) – Скала којом се врши глобална процена задовољства животом. Сачињава је пет ајтема: „Задовољан сам својим животом“ или „Када бих могао да почнем живот испочетка, не бих променио скоро ништа“. Испитаник изражава своје слагање, односно неслагање са тврдњама на седмостепеној скали, од потпуно се слажем до уопште се не слажем. Теоријски распон скорова је од 5 до 35. Кромбахова алфа за скалу задовољства животом је 0.84.

Скала за мерење неких аспеката селф концепта (Безиновић, П. 1988) – Скала се састоји од седам супскала које мере неке од аспеката селф концепта. Скала има 77 ајтема, са којима испитаник изражава степен слагања на петостепеној скали, од уопште се не слажем до потпуно се слажем. Скала има добре метријске карактеристике и има врло широку примену и на нашој популацији, као комплетан инструмент или кроз коришћење појединих скала које је сачињавају: Скала перципиране некомпетентности, Скала истрајности, Розенбергова скала самопоштовања, Скала усамљености, Скала за мерење страха од негативне евалуације, Скала општег задовољства, Скала локуса контроле – Екстерналност. Поузданост скала раније примењених на нашој популацији, изражена *Krombahovom α* се кретала од 0.80 до 0.89 (Mladenović & Knebl, 1999).

Бекова скала безнадежности – Beck Hopelessness Scale – (HS: Beck, A. et al., 1974) – Бекова скала, којом се процењује ниво безнадежности преведена од стране наших аутора (Нововић, и сар., 2005), при чему је безнадежност дефинисана као негативна тенденција у погледу оцене будућности, интерпретација будућих догађаја као сигурних неуспеха, извора фрустрација и неизвесности, те очекивања да ће садашњи проблем заувек трајати. Метријске карактеристике скале су задовољавајуће, факторска структура је том приликом потврђена и добијена је висока унутрашња конзистентност (Кромбахова алфа износи $\alpha=0.91$). Скала има 20 ајтема.

Упитник анксиозних мисли – Anxious Thoughts Inventory (AnTI: Wells, A., 1994) – Скала којом се процењује ниво анксиозности има 22 ајтема и састоји се од три супскале. *Скала социјалне анксиозности*; *Скала здравствене анксиозности* *Скала мета-анксиозности*. У овом истраживању је релијабилност за *Упитник анксиозних мисли*, изражена Кромбаховом алфом висока и износи $\alpha=0.93$ (супскала социјалне анксиозности $\alpha=0.84$, супскала здравствене анксиозности $\alpha=0.85$, супскала мета-анксиозности $\alpha=0.84$).

4.3 Поступак и обрада података

Сакупљање узорка обављено је у периоду од четири месеца. Место попуњавања упитника за подузорак запослених особа било је њихово радно место. Незапослене особе су упитнике попуњавале приликом своје редовне посете Националној служби за запошљавање. Укупан узорак је прикупљен у више градова Сремског округа. Испитивање је било анонимно и добровољно. Испитаници су били упознати са сврхом прикупљања података. Просечно трајање попуњавања упитника било је око пола сата.

У сврху утврђивања постојања разлика у степену изражености аспеката менталног здравља, а у зависности од радне ангажованости, урађена је дискриминативна анализа. Приликом анализа, предикторске (квантитативне) варијабле чинили су факторски скорови на првим главним компонентама у простору мерења *Скале задовољства животом* (субјективно благостање), *Бекове скале безнадежности*, *Скале за мерење аспеката селф концепта* и *Скале анксиозних мисли*. Критеријску варијаблу чинила је радна ангажованост.

5. Резултати истраживања

Однос између радне ангажованости и аспеката менталног здравља, сагледаван је преко разлика у задовољству животом, селф концепту, нивоу безнадежности и анксиозности између две групе испитаника, запослених и незапослених. У те сврхе коришћена је каноничка дискриминативна анализа, тако да је критеријска (групишућа) варијабла радна ангажованост испитаника – испитаници су подељени у две групе: запослени и незапослени. Скуп предикторских (квантитативних) варијабли чине факторски скорови на првим главним компонентама у простору мерења *Скале задовољства животом* (благостање), *Бекове скале безнадежности*, *Скале за мерење аспеката селф концепта* и *Скале анксиозних мисли*.

У Табели 1 приказан је карактеристични корен, проценат варијансе, кумулативни проценат и каноничка корелација екстраховане дискриминативне функције добијене каноничком дискриминативном анализом.

Табела 1: Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација

Функција	Карактеристични корен	Процент варијансе	Кумулативни проценат	Каноничка корелација
1	,051(a)	100,0	100,0	,220

Значајност изоловане дискриминативне функције је приказана у Табели 2.

Табела 2: Процена значајности дискриминативне функције

Функција	Вилкс' Ламбда	χ^2	Број степени слободе	п
1	,951	31,138	12	,002

Екстрахована дискриминативна функција је статистички значајна на нивоу значајности од 0.002 и са коефицијентом каноничке корелације $R_c = 0.220$, што значи да је потврђено постојање разлике међу групама испитаника, али је та разлика слабог интензитета.

Корелација предикторских варијабли, које чине факторски скорови на првим главним компонентама у простору мерења коришћених скала и њихових супскала, са изолованом и статистички значајном дискриминативном функцијом, приказана је у Табели 3.

Табела 3: Матрица структуре дискриминативне функције

Скале	Функција 1
Скала задовољства животом	,778
Скала општег задовољства	,441
Розенбергова скала самопоштовања	,344
Мета-анксиозност	,136
Здравствена анксиозност	,133
Скала истрајности	,107
Социјална анксиозност	,010
Скала за мерење страха од негативне евалуације	-,062
Скала локуса контроле-екстерналност	-,101
Скала перципиране некомпетентности	-,336
Скала усамљености (УЦЛА)	-,359
Безнадежност	-,425

На основу матрице структуре дискриминативне функције може се видети да је она на позитивном полу дефинисана задовољством животом, општим задовољством и самопоштовањем, док се на негативном полу функције налазе безнадежност, усамљеност и перципирана некомпетентност. Функција је именована као *Изражен субјективни осећај благостања и самопоштовања, са сниженом безнадежношћу, усамљеношћу и перципираном некомпетентношћу*.

У Табели 4 приказани су центроиди две групе испитаника које су формиране према томе да ли су испитаници у радном односу или су незапослени.

Табела 4: Центроиди група

Радна ангажованост	Функција 1
Запослен	,223
незапослен	-,228

На основу вредности и смера центроида група може се видети да се запослени испитаници налазе на позитивном полу дискриминативне функције, што значи да су задовољнији својим животом, имају израженије самопоштовање и мање изражену безнадежност, мање су усамљени и мање себе доживљавају као некомпетентне у односу на испитанике који нису запослени.

6. Дискусија

Примарни циљ овог истраживања је био да се сагледа однос између радног статуса испитаника и аспеката менталног здравља. Две велике групе испитаника у овом истраживању су управо и формиране по томе да ли су испитаници у радном односу или су незапослени. Ове две групе се значајно разликују међу собом у односу на испитиване варијабле које су представљале аспекте менталног здравља.

Запослена особа је представљена просечним испитаником, у односу на особу која је незапослена, срећнија и задовољнија својим животом, са израженијим осећањем самопоштовања и личне компетенције. Ове особе имају социјалне релације које су квалитетније, а на будућност гледају са већом дозом оптимизма.

Незапослене особе, за разлику од запослених, имају више изражен песимизам у погледу будућности и са тенденцијом нижег вредновања услова сопственог живота и задовољства. Ове особе имају ниже самопоштовање и израженији осећај некомпетентности и недораслости проблемима.

Сагледавајући структуру разлика посматраних аспеката менталног здравља, може се закључити да је најзначајнији допринос у објашњавању разлика између ове две групе допринос који даје варијабла субјективно задовољство животом. Високи скорови на овој скали упућују на то да особа високо вреднује и позитивно процењује свој живот, док ниски скорови упућују на ниско вредновање и незадовољство сопственим животом. Запослене особе су задовољније својим животом од особа које су незапослене. Ова разлика је у складу са досадашњим истраживањима где је добијена разлика у нивоу задовољства животом и доживљавања пријатних емоција код особа које су запослене и особа које су незапослене (Fyer & Payne, 1986, Csikszentmihalyi, 1990, prema Nišević, 2006).

Самопоштовање и осећај личне вредности је израженији код особа које су у радном односу. Иако та веза између самопоштовања и радног ангажмана није потврђена у неким истраживањима, добијени резултати иду у прилог оним досадашњим истраживањима у којима су резултати упућивали на евидентно нижи ниво самопоштовања код незапослених особа (Ryan & Kinicki, 2002).

Песимизам у погледу будућности, осећање социјалне изолованости и неадекватних социјалих односа, отуђеност од других као и лоша самопроцена сопствених компетенција код незапослених особа, учесника овог истраживања, потврђује досадашња истраживања незапослености

у иностраним студијама (Hanisch, 1999). Човек, дефинисан Бронфрен-бренеровом интеракционистичком теоријом, останком без посла бива истргнут из свог микросистема и вишеструких утицаја који су из њега потицали. Бива ускраћен и за читав низ различитих облика понашања и реаговања који су представљали реакцију на срединске утицаје. Останком без посла престаје да постоји знатан део тих би-директних утицаја. А то делује осујећујуће и негативно по особу.

Компарацијом групе запослених и незапослених особа може се закључити да су позитивни аспекти који упућују на благотворну психолошку климу и ментално здравље израженији код особа које су запослене, док су негативни аспекти израженији код незапослених особа. До оваквих закључака се долазило и у неким ранијим истраживањима (Jahoda & Rush, 1980, Hallsten, 1997, према Rojdalen et al., 2005). С обзиром на то да није било сличних истраживања на нашем поднебљу и да је поређење могуће вршити само у односу на страна истраживања, може се рећи да је незапосленост свугде и увек представљала проблем и имала значајне последице на појединца. Иако наша земља не спада у развијене и економски сигурне земље, наше незапослене особе личе на све друге незапослене особе и нема много разлике у односу на незапослене особе које потичу из неких уређенијих друштвених и економски функционалнијих система.

Важан развојни задатак у животу човека је професионално опредељење. Након професионалног опредељења и улагања у њега кроз школовање, човеку предстоји један много дужи временски период реализације исто тако битног развојног задатка, а то је развијање каријере. Радна генеративност и продуктивност представљају пожељно стање зрелог човека и то је фактор који доприноси његовом психолошком здрављу и благостању. Као што се може и видети у овом истраживању у бољој и благотворнијој психолошкој „позицији“ су особе које су запослене.

Закључна разматрања

Незапосленост је појава која је испитивана из угла различитих наука и са различитих аспеката. Психологија, такође, даје свој допринос расветљавању овог проблема, испитивањем негативних психолошких последица незапослености на човека.

Психологија целокупног живота заступа схватање да се човеков развој одвија континуирано током читавог живота. Разлог развоја су и развојне и акцидентне кризе. Битан елемент и разлог ових криза може да буде незапосленост. Код развојних криза то може да буде немогућност

развијања радних вештина и радне генеративности, као битног развојног задатка у одраслом добу. У случају акцидентних криза то је остатак без посла који на веома стресан начин ремети уобичајено људско функционисање. Све ово намеће закључак да је реализација радних способности и развој радних вештина пожељна, али и и неопходна ставка и задатак у континууму људског развоја на индивидуалном плану.

Много је истраживања у свету која су се бавила психолошким последицама незапослености. Код нас таквих истраживања нема. Проблем незапослености је такав да заслужује да се њему посвети пажња. У овом раду је испитивана повезаност радне ангажованости и аспеката менталног здравља. Ради бољег сагледавања проблема, посматрана су два подзорка: подзорак запослених и подзорак незапослених. Рад је делом представљао и покушај да се провере закључци претходних истраживања на нашој популацији. Да ли и наше незапослене особе исто или слично проживљавају незапосленост као и друге незапослене особе у свету? Резултати увелико представљу потврду претходних истраживања и закључак је да наше незапослене особе личе на све друге незапослене особе.

Овај рад отвара многа питања из ове области. Он може да представља подстицај неким новим истраживањима која би допринела још бољем разумевању незапослене особе. Добијени налази свакако би могли да буду од користи при планирању и прављењу националне стратегије за сузбијање незапослености, где незапослена особа није број, већ индивидуа која живи и осећа на својој кожи негативне последице стања у којем је. Тешко решив проблем незапослености може да буде олакшан на индивидуалном плану, уколико се незапосленој особи обезбеде неки услови који ће јој, бар субјективно, олакшати све негативне последице стања незапослености.

ЛИТЕРАТУРА

- Bezinović, P. (1988). „Prikaz skala za mjerenje nekih aspekata samopoimanja“. u: Anić, N. (ur.) *Praktikum iz kognitivne i bihevioralne terapije*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Dejvis, D. R. & Šekilton, V. DŽ. (1979). *Psihologija i rad*. Beograd: Nolit.
- Diener, E. (1984). “Subjective Well-Being“. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.
- Dollard, M. F. & Winefeild, A. H. (2002). “Mental health: Overemployment, underployment, unemployment and healthy jobs“. *Australian e-Journal for the advancement of Mental Health*, 1 (3), 1–26.
- Fryer, D. & Payne, R. (1986). “Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment“. In C.L. Cooper & I. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. (235–278). Chichester: John Wiley & Sons.
- Gilligan, T. D. & Huebner, E. S. (2002). „Multidimensional life satisfaction reports of adolescents a multitrait-multimethod study“. *Personality and Individual Differences*, 32, 1149–1155.
- Hanish, K. A. (1999). “Job loss and Unemployment. Research from 1994 to 1998: A Review and Recommendations for research and Intervention“. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 188–220.
- McKee-Ryan, F. M. & Kinicki, A. J. (2002). “Coping with job loss: A life-facet perspective“. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 17, 1–29.
- Mc-Kee-Ryan, F. M., Song, Z., Wanberg, C. R. & Kinicki, A. J. (2005). “Psychological and Physical Well-being during Unemployment: A Meta-Analytic Study“. *Journal of Applied Psychology*, 90 (1), 53–76.
- Mladenović, U. & Knebl, J. (1999). „Religioznost, aspekti self-koncepta i anksioznost adolescenata“. *Psihologija*, 1–2, 83–96.
- Nišević, S. (2006). *Uticaj doživljaja psihološkog blagostanja i drugih psihosocijalnih faktora na subjektivnu procenu zdravlja*. Doktorska disertacija. Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Novović, Z., Gavrilov, V., Tovilović, S. & Biro, M. (2005). „Neke psihometrijske karakteristike Bekove skale beznadežnosti“. *Psihologija*, 38 (1), 77–91.
- Međunarodna organizacija rada (2008). URL: <http://www.ilo.org/>
- Nacionalna služba za zapošljavanje Republike Srbije (2008). URL: <http://www.nsz.sr.gov.rs/>
- Nišević, S. (2006). *Uticaj doživljaja psihološkog blagostanja i drugih psihosocijalnih faktora na subjektivnu procenu zdravlja*. Doktorska disertacija. Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Republički zavod za statistiku (2008). URL: <http://webrsz.stat.gov.rs/>

- Rojdalen, G., Gelin, G. & Ivergard, T. (2005). "Self-assessed changes in mental health and employment status as a result of unemployment training". *Applied Ergonomics*, 36, 145-155.
- Vlajković, J. (1989). *Teorija i praksa mentalne higijene (I)*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
- Wells, A., & Carter, K.(1999). Preliminary tests of a cognitive model og generalized anxiety disorder. *BehaviorResearch and Therapy*, 37, 585–594.
- WHO (2000) *Mental health and Work: Impact, issues and good practies*. Geneva: World Health Organization.

Tanja Panic
Zoran Miscevic

MENTAL HEALTH OF EMPLOYED AND UNEMPLOYES PERSONS

Summary

An important development task in a man's life is professional orientation. Working generator and productivity are a desirable condition of a mature man and it is a factor that contributes to his psychological health and well-being. The question is whether unemployment and inability to find a job, as well as thwarting the development task, has negative effects on people's mental health.

This study observed the following aspects that refer to mental health: satisfaction with life, the aspects of self-concept, hopelessness and anxiety. The sample included 633 examinees, 317 (50.1 %) of which are female and 316 (49.9 %) male. From the total sample 319 (50.4 %) are working people while 314 (49.6 %) are unemployed.

By comparing the groups of employed and unemployed people we can conclude that the positive aspects referring to beneficial psychological climate and mental health are more pronounced among those persons who are employed, while negative aspects are more pronounced among unemployed persons.

Key words: development tasks, mental health, employment, unemployment.

ПОЛНА СТРУКТУРА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА КАО ФАКТОР УТИЦАЈА НА ИСПОЉЕНА КОНФЛИКТНА И НАСИЛНА ПОНАШАЊА

САЖЕТАК: Проучавање конфликта и насилног понашања ученика у школи, предмет је истраживања бројних теоријско-емпиријских студија, које су својеврстан изазов научницима различитих научних области и дисциплина. Расветљавање утицаја полне структуре ученика млађег школског узраста у конфликтима и насилним понашањима у школи, реализује се с циљем даље превенције и успешног превладавања конфликта. Увид и преглед досадашњих резултата бројних истраживања, наводи нас на прихватање закључка и указује да постоји неопходност даљег развијања и расветљавања конфликтности ученика, а полна структура ученика свакако је значајан сегмент истраживања ове теме у циљу превенције.

Истраживање је спроведено на узорку од 50 наставника (учесника истраживања) и 180 ученика четвртог разреда основне школе, а примењен је експеримент са паралелним групама. Добијени резултати су показали да је полна припадност ученика релевантан фактор утицаја на број конфликтних ситуација и испољено насилничко понашање између ученика млађег школског узраста, тј. да постоји статистички значајна разлика у испољавању конфликтности између девојчица и дечака, односно да дечаци доминирају као иницијатори сукоба.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: конфликт/насилно понашање/ полна структура/ненасилна комуникација/ ученик.

1. Увод

Присутна конфликтност у школском животу и раду, сама по себи није ни добра ни лоша. Наиме, уколико се ради о конструктивним конфликтима, који подстичу ученике на истраживање, такмичење и доказивање, такви конфликти су пожељни. Уколико је реч о деструктивним конфликтима, који имају рушилачки нагон и прете да трајно наруше хармоничне сарадничке односе, такви конфликти представљају опасност и

* dzaferovic.021@gmail.com

са актерима оваквих конфликта треба озбиљно радити. Данас се о „насиљу говори кад су ученик или група ученика изложени неком облику злостављања једног или више вршњака. Злостављање може бити физичко (батине, шамари), емоционално (задиркивање, вербално омаловажавање, претње, ширење гласина, игнорисање) или сексуално (од узнемиравања до тежих облика). Може бити више разлога за овакво понашање, али је најчешћи жеља неке особе да скрене пажњу на себе, да буде запажена, па макар и на ружан начин, да буде прихваћена“ (Обрадовић-Лукић, 2007: 39). Насилничко понашање деце доводи их у позиције: жртве, насилника или посматрача. Различита улога условљава и различито понашање. Намерно и свесно злостављање једног ученика/ детета од стране другог или групе ученика/ деце, подразумева различита понашања и видове злостављања, и то: вербално, физичко, социјално, сексуално или психолошко насиље. Ни овде, као ни код конфликтности, не можемо говорити о јасној линији разграничавања врста и облика насиља, јер се међусобно условљавају и надограђују. Потенцијално агресивна деца немају довољно изграђене комуникацијске вештине и у мањем интензитету схватају социјалне ситуације и интеракције. Како наводи теорија суфицита, деца су агресивна, јер нису у стању да контролишу повишен или висок ниво беса. С друге стране, теорија дефицита појашњава непримерену агресивност због недостатка социјалних умећа/ вештина. Недостатак комуникацијских вештина код деце (полазника васпитно-образовних институција), доводи до агресивне реакције током сукоба, при чему се испољавају различита насилничка понашања, као што су: физичка (праћена употребом силе), економска и социјална (одбацивање и изопштавање из групе), психолошка (емоционална злостављања кроз понижавање и вређање), сексуална (сексуално узнемиравање) и електронска (узнемиравање смс порукама, путем Интернета и. сл). Непримерени и неприхватљиви спектар понашања која испољавају агресивна деца, често доводе до одбачености од стране вршњака (избегавање дружења), осамљивања (испољава се кроз негативно скретање пажње) и честог кажњавања (од стране родитеља, васпитача и наставника). Уколико апсолвирамо чињеницу да је насилно понашање стечена реакција средине и на средину, можемо закључити да се од сваког наученог понашања може успешно и одучити. Поред низа других фактора који утичу на конфликтност и агресивно понашање деце/ ученика, појављује се и полна структура као један од доминантнијих узрока конфликтности.

2. Дефинисање појма конфликтног и насилног понашања ученика

Различити аутори дефинишу појам и врсту конфликта. Заједничко свим ауторима је тежња проналаска пута за превладавање конфликтности, који мора бити плански разрађен, осмишљен и поступан. Министарство просвете Републике Србије, у Посебном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, дефинише појам насиља као: „сваки облик једанпут учињеног или поновљеног, вербалног или невербалног понашања које за последицу има стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства деце/ ученика“ (Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2007: 8). Крајем 1960. и почетком 1970. година, вршњачко насиље је посматрано као саставни део уобичајног људског развоја, односно пролазном фазом карактеристичном за период детињства. Тек 1972. године мења се став научних радника према вршњачком насиљу и то када је шведски лекар Heinemann (1972), регистровао своја запажања о насиљу међу групом деце на школском игралишту (Rivers, Duncan и Besag, 2007). Heinemann-ова (1972) студија је прво званично спроведено истраживање насиља између школске деце – скуп понашања које је он тада именовоао и описао као мобинг (енг. *mobbing*). Поменуто истраживање било је поткрепљено резултатима истраживања Dana Olweus-а (1998) који је системски испитивао природу и порекло, фреквенцију и дуготрајне последице насиља тј. мобинга између деце у скандинавским школама. Истраживање спроведено 2006. године, помоћу упитника на ученицима од 3. до 8. разреда, у 50 основних школа широм Србије, потврдило је да је су у периоду од три месеца 65.3 % ученика, доживела неки облик вршњачког насиља. „Ако се анализирају случајеви поновљеног насиља, онда се 20.7 % ученика могло класификовати у жртве, 3.8 % у насилнике и 3.6 % у жртве/ насилнике. На насиље одраслих жалило се 35.7 % ученика, а 42 % ученика била су сведоци вербалне агресивности ученика према наставницима. Најчешћи облици вршњачког насиља били су вређање (45.6 %) и сплеткарење (32.6 %). Дечаца су се нешто чешће од девојчица изјашњавали као насилници и нешто чешће су били изложени насиљу вршњака и одраслих. Старији ученици су чешће били насилни и чешће су се жалили на насиље одраслих, док су узрасне разлике у изложености насиљу биле минималне“ (Popadić и Plut, 2007: 309). Изложени показатељи указују на захтев да се целокупно друштво и васпитно-образовни си-

стем мора веома озбиљно бавити проблемом и мерама превенције насилништва у образовним установама и породици. Бавећи се истраживањем узрока агресивног понашања ученика, Moffitt (1993) указује на податак да нижа интелигенција свакако може довести до агресије и насилног понашања због недовољно развијене самоконтроле, спутаности у одлагању гратификације, неафирмисаних вештина за конструктивно решавање конфликта и немогућности интеракције путем просоцијалних релација (Moffitt, 1993: 732). Поједини аутори конфликте, свађе и насиље посматрају као комуникацијске феномене (Каћарог и Vilotijević, 2005: 207). Васпитање је процес који се из дана у дан мења, модификује, пролази бројне трансформације и фазе, исто као и појам конфликтности и сама улога наставника у васпитно-образовним институцијама. Како истиче Пијаже (Piaget, 1926, према: Botvin и Murray, 1975), конфликт међу вршњацима је неопходан услов когнитивног развоја у целини. Такав конфликт доприноси редукацији егоцентризма. „Вршњачка интеракција такође приморава дете да напусти свој егоцентризам зато што се суочава са различитим гледиштима на која мора да се прилагоди“ (Petrović, 2010: 224).

Резултати истраживања које наводе Ross и Conant (1995), као и Valsiner и Cairns (1995), указују на податак да се развој детета одвија кроз интерперсоналне односе, који су испреплитани хармоничним и конфликтним ситуацијама, те да садејство ове две силе има стимулативну реакцију на понашање детета. Током развоја детета, закључено је да чак и негативан интерперсонални конфликт, може имати позитивне ефекте и корисну улогу. Он може сугерисати на одсуство или недовољну зрелост интерперсоналних вештина или упућивати на развој детета који тежи интерперсоналној хармонији са вршњацима. Сама вршњачка група је састављена од особа приближно истог или истог узраста (вршњака). Вршњачка група се као термин „најчешће користи у вези са неформалним дечјим и адолесцентским групама, иако је већина формалних група на тим узрастима такође вршњачка (на пример, школска одељења)“ (Поткоњак, 1996: 75). Старије групе, са зрелошћу постају хомогене, тј. долази до већег повезивања између чланова групе, узајамног деловања и мањих разлика на којима инсистирају као појединци. „Да би група успешно функционисала, треба да је комуникација међу њеним члановима развијена и систематска. Неопходно је да текући задаци буду јасно формулисани, схваћени и усклађени, као што је и потребно да се прати и региструје њихово извршавање. Да би се група одржала и развијала, морају се знати и решавати проблеми који постоје и тражити и налазити нова и

боља решења за разна питања“ (Рот, 2010: 235–236). Шта повезује ученике, децу или одрасле особе да постану део вршњачке групе? Пре свега свакако ваља истаћи: полне карактеристике, интересовања (формална, неформална, информална), верска опредељења, узрасне карактеристике, животна искуства, постојећа очекивања, комуникација путем узајмне интеракције која има за циљ задовољење социјалних и психолошких потреба. У пракси су групе или одељења која се формирају у васпитно-образовним установама често неуједначена. Ученици једне групе или одељења тако се међусобно разликују по: полу, годишту (раније или касније уписана деца, дете које понавља разред), IQ-у, социјалном и економском статусу породице из које долазе (потпуна, непотпуна, окрњена, проширена породица; материјално обезбеђена или сиромашна породица, и сл.), верској или религијској припадности, интересовањима, и др.

Као евидентиран и постојећи пробелм у функционисању вршњачке групе, издваја се и хиперактивност, као једна од битних карактеристика насилника (насилног понашања учника) (према: Žužul, 1989., Moffitt 1993., Бојанин и сар., 1997., Rube и Reddy, 2005., Митровић и сар., 2008). Веома често долази до мешања и поклапања у дефинисању и дијагностиковању поремећаја у понашању и хиперактивности. Обично се поремећај у понашању карактерише кроз бројна истоветна понављања, уз константно присуство образаца антисоцијалног и агресивно-изазивачког понашања, док се хиперактивност посматра као неуобичајно претерана покретљивост исказана кроз вишак невољних покрета и честе промене интересовања, што у школи може довести до честог ступања ученика у конфликте.

3. Осврт на досадашња истраживања конфликтног и насилног понашања ученика у зависности од полне структуре

Велики је број аутора који су се бавили или се баве истраживањима утицаја полне структуре ученика на испољена конфликтна и насилна понашања ученика. Кроз своја истраживања и резултате, Stick и сарадници (1997), потврђују да се полне разлике (између дечака и девојчица), у испољавању агресивности јављају већ у предшколском узрасту, те да девојчице показују знатно већи ниво релационе (индиректне) агресивности у односу на дечаке. Резултати њихових истраживања показују да се у групи од 491 ученика основношколског узраста, приближно једнак број дечака и девојчица одваја у неагресивну групу (око $\frac{3}{4}$ анкетираних), док је у категорији отворено агресивних било 16 % дечака и само 0,4 % де-

војчица. Када је реч о релационо агресивној категорији, доминантније су биле девојчице, њих 17 %, за разлику од дечака којих је било 2 %. Трећа категорија која обухвата „отворено и релационо агресивно понашање“, показује да су дечаци (9 %) у двоструо већем обиму, склони испољавању агресије у односу на девојчице (4 %). Који ће облик конфликтности и агресивности бити испољен свакако зависи од пола детета/ ученика. С обзиром на то да су девојчице нежнији и физички слабији пол, очекује се да физичка агресија није примарна (за разлику од дечака).

Marušić и Pavin-Ivanec (2008) бавили су се истраживањем полних разлика у фреквенцији и врстама насилног вршњачког понашања ученика у основној школи. Резултати студије указују на податак да дечаци чешће врше насиље и да уједно чешће трпе физичко насиље у односу на девојчице, док су девојчице драстично више биле изложене вербалном насиљу.

У прилог овој тврдњи иду и истраживања објављена од стране Светске здравствене организације о насиљу, која говоре да је 62 % једнаестогодишњих дечака (ученика четвртог разреда) учествовало у спорадичном насилном понашању (потукли су се бар једном у току године), за разлику од девојчица којих је било три пута мање и то 27 %. Сазревањем број дечака, који учествују у спорадичном насилном понашању, смањује се, те се тако бележи значајнији пад у фреквенцији спорадично испољеног насилног понашања код дечака петнаестогодишњака на 48 %, у односу на девојчице, који га исказују резултатом од 23 % (Curtie и сар., 2012: 202).

Резултати истраживања које презентују Salmivalli и Kaukiainen (2004: 164), говоре о троструком мерењу насилног и агресивног понашања, које је спроведено на узорку од 500 ученика основношколског узраста (10 до 14 година). Сва три мерења су потврдила да су дечаци били агресивнији и конфликтнији у односу на девојчице, те да се та разлика очитовала више код физичке директне агресије, а мање изражена код индиректне (релационе) агресије и конфликтности. Истраживање потврђује да су високо агресивне девојчице показивале само индиректну агресију, док су високо агресивни дечаци били склони свим облицима агресивног понашања. Циљ нашег истраживање био је да одговори на питање у којој мери је присутно конфликтно и насилничко понашање код ученика различитог пола у нашим школама, односно у нашој школској средини.

4. Методолошка објашњења

Проблем истраживања је испитивање и утврђивање доминантне полне структуре ученика млађег школског узраста у односу на конфликтна и агресивна понашања.

Циљ истраживања био је да одговори на питање у којој мери је присутно конфликтно и насилничко понашање код ученика различитог пола у нашим школама, односно у нашој школској средини.

Задаци:

1. Утврдити фреквенцију конфликтног и насилног понашања ученика млађег школског узраста у зависности од полне структуре ученика пре и после увођења експерименталног фактора (15 радионица ненасилне комуникације);

2. Испитати ставове наставника у односу на конфликтна и насилна понашања ученика и полну структуру ученика.

4.1 Узорак истраживања

У току истраживања испитани су ученици млађег школског узраста IV разреда ОШ. Испитано је 180 ученика у 6 одељења у Основне школе „Соња Маринковић“ у Новом Саду. За потребе овог истраживања спроведено је и анкетирање 50 наставника/ професора разредне наставе/ учитеља новосадских ОШ: „Петефи Шандор“, „Соња Маринковић“ и „Васа Стајић“. Важно је напоменути да се ради о школама које су лоциране у ужем језгру Новог Сада. Истраживање је реализовано у другом полугодишту шк. 2010/2011. године, као и у првом полугодишту 2011/12. године. Анализа је спроведена кроз две целине кроз које су обрађени модалитети наставника и ученика, и то: одговори 180 ученика (иницијално и финално тестирање) и одговори 50 наставника. Анализа ових обележја спроведена је према три модалитета: дечаки, девојчице и подједнако, нема правила. У табелама је приказана бројчана фреквенција (N), као и процентуална (%) заступљеност процене обележја.

4.2 Методе, технике и инструменти у истраживању

Примењен је експеримент са уједначеним паралелним групама: контролна (К) и експериментална (Е) група. У експерименталну групу уведен је експериментални програм – програм 15 радионица заснованих на ненасилној комуникацији, асертивности, толерантности, медијацији, док је у контролној групи реализован стандардан наставни план и програм. Циљ увођења експерименталних садржаја имао је задатак утврђи-

вања промене понашања и интензитета конфликтности ученика у зависности од полне структуре. У реализацији овог експеримента кориштена је техника тестирања, при чему су кориштени тестови знања (иницијални и финални) који имају за циљ да провере резултате неког учења, где се путем упитника поставља листа састављених питања, коју попуњавају испитаници, тј. ученици давањем одговора.

4.3 Резултати истраживања и дискусија

1. Значај и утицај полне структуре ученика на испољена конфликтна и насилна понашања

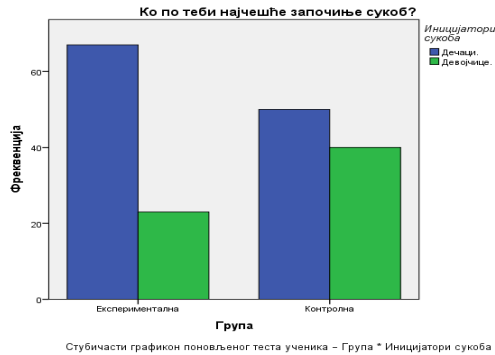
Да бисмо испитали утицај полне структура ученика на број конфликтних ситуација и испољено насилничко понашање, у упитнику је ученицима постављено питање: Ко по теби најчешће започиње сукоб? Избором само једног од понуђених обележја, ученици су се изјашњавали, и то: дечаци, девојчице и подједнако, нема правила. На основу одговора ученика, можемо закључити да преовладава мишљење свих тестираних (независно од полне структуре ученика који одговара), да су дечаци ти који чешће иницирају сукобе/ конфликте у већини случајева. Резултати обрађених одговора анкетираних ученика говоре да се 118 ученика или 65.6 % изјашњава, да су дечаци иницијатори сукоба, док 62 ученика или 34.4 % сматра да су то девојчице. Важно је констатовати да се ни један ученик није одлучио за обележје „подједнако, нема правила“ (ни у иницијалном, ни у финалном тестирању), већ су врло децидно дефинисали иницијаторе сукоба на основу сопственог искуства.

Након реализације експерименталног програма (15 радионица), а путем финалног тестирања, ученици су поново анкетирани са захтевом да на исто питање као на иницијалном тестирању (Ко по теби најчешће започиње сукоб?), одаберу једно од понуђених обележја: „дечаци“, „девојчице“ или „подједнако, нема правила“, а закључак је следећи: није дошло до значајније промене у мишљењу ученика, који пол је доминантан у започињању сукоба/ конфликта. На поновљеном финалном тестирању (Табела број 1), 117 ученика (65 %), остаје при ставу да су дечаци иницијатори сукоба, док је 63 ученика (35 %) дефинисало девојчице за иницијаторе сукоба. Обележје „подједнако, нема правила“, није регистрован ни у једној анкетираној групи.

Табела контингенције број 1. Финално тестирање: Иницијатори сукоба/ конфликта

		Иницијатори сукоба		Укупно	
		Ко по теби најчешће започиње сукоб?			
		Дечаци.	Девојчице.		
Група	Експериментална	N	67	23	90
		Очекивана фреквенција	58.5	31.5	90.0
	%	57.3%	36.5%	50.0%	
	Контролна	N	50	40	90
		Очекивана фреквенција	58.5	31.5	90.0
		%	42.7%	63.5%	50.0%
Укупно	N	117	63	180	
Очекивана фреквенција	117.0	63.0	180.0		
	%	100.0%	100.0%		

Статистички гледано, у зависности од тестираних група (експерименталне и контролне) при финалном тестирању, одговори ученика су следећи: обе групе ученика, експериментална (57.3 % или 67 ученика) и контролна (42.7 % или 50 ученика) сматрају у (Графикон бр. 1) да су дечаки знатно чешћи иницијатори сукоба у односу на девојчице (Табела бр. 1). Разлика у одговорима између група ученика (експерименталне и контролне) је евидентна: модалитет „дечаки“ (иницијатори сукоба) највише је заступљен код експерименталне групе 67 ученика (57.3 %), што је значајно више од контролне групе која се изјашњава по овом обележју са 50 ученика (42.7% $p=.000$), док је модалитет „девојчице“ (иницијатори сукоба) највише заступљен код контролне групе, и то 40 ученика (63.5 %). То је значајно више од заступљености код експерименталне групе која сматра да су девојчице чешћи иницијатори сукоба, и то са 23 одговора (36.5 %). Тако истраживачи Crick и Grotpeter (1996) доминацију агресивности у односу на полне разлике објашњавају речима, „када настоје да повредe своје вршњаке, деца то чине на начин који отежава и оштећује оне циљеве који су вредновани унутар вршњачке групе свог пола“ (Crick и Grotpeter, 1996: 710). Дакле, може се констатовати да постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе у погледу иницијатора сукоба, те да су дечаки троструко доминантнији у испољавању конфликтности и насилног понашања у односу на девојчице.



Графикон бр. 1. Финално тестирање – Иницијатора сукоба између ученика према полу

2. Значај и утицај полне структуре ученика на испољена конфликтна и насилна понашања из угла наставника

Поред ученика и наставницама је постављено следеће питање у циљу расветљавања доминантне полне структуре ученика и утицаја на конфликтност: На основу Вашег искуства, ко је по Вама иницијатор сукоба/ конфликта у школи? Од понуђених обележја наставници су, као и ученици, имали прилику да одаберу само једно обележје, и то: „дечаки“, „девојчице“ или „подједнако – нема правила“.

Искуство 50 анкетираних наставника, издвојило је обележје „подједнако – нема правила“ (њих 70 % или 35 одговора наставника). На другом месту налази се одговор да су дечаки склонији конфликтима (њих 26.0 % или 13 одговора), док су девојчице заступљене само са 4.0 % или 2 одговора наставника, што наводи на закључак да су, по мишљењу наставника, девојчице знатно мање конфликтне у односу на дечаке (Табела бр. 2).

Табела број 2. Иницијатори сукоба према полу из угла наставника

		Фреквенција	Процент	% Валидних	Кумулативни %
Валидни	Дечаки.	13	26.0%	26.0%	26.0%
	Девојчице.	2	4.0%	4.0%	30.0%
	Подједнако, нема правила.	35	70.0%	70.0%	100.0%
	Укупно	50	100.0%	100.0%	

Презентовани резултати су компатибилни са истраживањем реализованим на националном нивоу у Хрватској (2007), с циљем да се утврди постојање разлика у испољеном насилничком понашању између ученика с обзиром на полну структуру и разред који похађају.

Уколико би поларизовали одговоре наставника, учесника анкете, и свели их на конкретну полну структуру ученика „дечасти или девојчице као иницијатори сукоба“, статистички обрађени одговори 50 анкетираних наставника, издвојили бисмо одговор (са 26 %) да су дечасти склонији конфликтима, што наводи на закључак да су девојчице знатно мање конфликтне у односу на дечаке (у одговорима наставника девојчице су заступљене са 4.0 %). Важно је истаћи да се као доминантан одговор који се односи на полну структуру конфликтних ученика, издваја и обележје „подједнако – нема правила“.

5. Закључна разматрања

Кроз комуникацију са вршњацима деца уче различите начине интеракције, што се касније у одраслом добу исказује и дефинише као њихово понашање. Одбацивање и неприхваћеност од стране вршњака може довести до развоја различитих емоционалних симптома који могу бити праћени испољеним непримерним (агресивним) понашањем. У групи индивидуалних детерминанти испитали смо колико полна структура ученика утиче на конфликтност и испољено насилничко понашање, а добијеним резултатима потврђено је да је полна припадност ученика релевантан фактор утицаја на број конфликтних ситуација и испољено насилничко понашање између ученика млађег школског узраста. Истраживање је потврдило да су дечасти склонији физичкој агресији (отвореним конфликтима) и истицању физичке снаге у циљу доказивања моћи и заузимања вишег места на вршњачкој хијерархијској лествици, док су девојчице склоне вербалним конфликтима (вређању, одбацивању, оговарању, називању погрдним именима, и сл). Резултати првог иницијалног тестирања ученика потврђују да су дечасти са 65.6 % обрађених одговора, означени као иницијатори сукоба (а девојчице са 34.4 % анализираних одговора). На финалном тестирању, 65 % анкетираних ученика остаје при ставу да су дечасти иницијатори сукоба (док 35 % ученика, дефинише девојчице за иницијаторе сукоба). Наше истраживање потврдило је резултате истраживања Craig и сар. (2000: 24), који наглашавају да су дечасти агресивнији у односу на девојчице, које су склоне мањем испољавању насилног понашања. Резултати нашег истраживања у складу су са резул-

татима Buljan и Flander (2007: 159), јер потврђују постојање статистички значајне разлике између ученика с обзиром на полну структуру. Потврђено је да су дечаци склонији насиљу у односу на девојчице. Ово истраживање је указало на потребу имплементације програма који подстичу ненасилну комуникацију, емпатију и вршњачку медијацију.

ЛИТЕРАТУРА

- Ajduković, M., Ogresta, J. (2010). „Što možemo naučiti iz analize radova i istraživanja o nasilju nad djecom u obitelji objavljenih u Hrvatskoj od 1985. do 2009. godine”. *Dijete i društvo*, 12 (1–2), 41–66.
- Ajduković, M., Pečnik, N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Бојанин, С., Тордић, А. (1997). *Општа дефектолошка дијагностика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Botvin, G. J., & Murray, F. B. (1975). “The efficacy of peer modeling and social conflict in the acquisition of conservation”. *Child development*, 46, 796–799.
- Buljan-Fander, G. (2003). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Buljan-Flander G., Durman-Marijanović, Z. i Čorić-Špoljar, R. (2007). „Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/ odbačenost u školi”. *Društvena istraživanja*, 16, 1571–74.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., and Atlas, R. (2000). “Observations of bullying on the playground and in the classroom”. *International Journal of School Psychology*, 21, 22–36.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). “Children’s treatment by peers: Victims of relational and overt aggression”. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.
- Crick, N. R., Casas, J. & Mosher, M. (1997). “Relational and overt aggression in preschool”. *Developmental Psychology*, 33, 579–588.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. (2012). “Social determinants of health and well-being among young people”. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Gašić-Pavišić, S. (1996). „Učitelj i problemi u ponašanju učenika”. *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 719–735.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing – Gruppv ald bland barn och vuxna*. Stockholm, Sweden: Naturoch Kultur.
- Hornaj, K. (2005). *Naši unutrašnji konflikti*. Podgorica: Pobjeda.
- Kačapor, S. i Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*. Užice: Bratis.

- Marušić, I. i Pavin-Ivanec, T. (2008). „Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja“. *Ljetopis socijalnog rada*, 15, 5–19.
- Митровић, Д., Ивановић-Ковачевић, С., Марковић, Ј., Стокин, Б., Шобот, Ј., Срђановић, Ј. (2008). *Хиперкинетски поремећај: приручник за педијатре и психологе*. Нови Сад: Институт за јавно здравље Војводине.
- Moffitt, T. (1993). „Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy“. *Psychological Review*, 100, 674–774.
- Obradović, R. i Lukić, I. (2005). *Odeljenjski starešina*. Београд: Креативни центар.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Загреб: Школска knjiga.
- Петровић, Ј. (2010). „Карактеристике вршњачких конфликта у адолесценцији“. *Примењена психологија*, III, 223–237.
- Popadić, D., Plut, D. (2007). „Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost“. *Psihologija*. Vol. 40 (2), 309–328.
- Поткоњак, Н., Јакшић, А., Ђорђевић, Ј., Љубомир, К., Трнавац, Н., Хавелка, Н. и Хрњица, С. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Potkonjak N., Šimlesa P. (1989). *Pedagoška enciklopedija I-II*. Београд: ZZUINS.
- Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злоствљања и занемаривања у образовно-васпитним установама (2007). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V. E. (2007). *Bullying. Handbooks for educators and parents*. Westport, Connecticut, London: Praeger Publisher.
- Ross, H.S., & Conat, C. L. (1995). “The social structure of early conflict: interaction, relationships, and alliamces”. In C.U. Schantz & W.W. Haratup (Eds.), *Conflict in dhild and adolescent development* (153–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Рот, Н. (2010). *Психологија групе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rube, D., i Reddy, D. P. (2005). “Attention Deficit Hyperacitivity Disorder”. U W. M. Klykylo i J.L. Kay (ur.), *Clinical Child Psychiatry* (153–189), Chichester, John Wiely & Sons.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). “Female aggression revisited: Variable and personcentered approaches to studying gender differences in different types of aggression”. *Aggressive Behavior*, 30, 158–163.
- Valsiner, J., Cairns, R. B. (1995). “Theoretical persepctives on conflict and devlopment”. In: C.U. Shantz, & W.W. Haratup (Eds.), *Conflict in dhild and adolescent development* (pp. 15–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Žužul, M. (1989). *Агресивно понашање: психологијска анализа*. Загреб: RZ RK SSOH.

Mirsada Dzaferovic

**SEX STRUCTURE OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS AS INFLUENTIAL
FACTOR ON EXPRESSED CONFLICT AND VIOLENT BEHAVIOR**

Summary

The study of conflict and violent behavior at school has been the subject of numerous theoretical and empirical studies that are a challenge to scientists of different scientific fields and disciplines. In order to prevent and successfully overcome the conflicts between students of junior school age, it is necessary to shed light on the impact of gender structure of the students as one of the influencing factors. Insight and overview of recent results of numerous studies leads us to the acceptance of the conclusion and indicates that there is a need to further develop and clarify the conflicts between students and that the sex structure of students is a significant segment of solving these issues regarding prevention.

The survey was conducted on a sample of 180 students of the fourth grade, and applied to experiment with parallel groups and 50 teachers (study participants). The results showed that students' gender is a relevant factor of influence on the number of conflicts and manifestation of bullying among students of junior school age. There is a statistically significant difference in the expression of conflict between girls and boys, and that boys dominate as the initiators of the conflict.

Key words: conflict, bullying, sex structure, non-violent communication, student.

Каролина Лендак Кабок*

Асоцијација центара за интердисциплинарне
и мултидисциплинарне студије и истраживања
– АЦИМСИ, Центар за родне студије, Нови Сад

UDC 378(497.11)

Оригинални научни рад
Рад примљен 20. X 2014.

ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ: РОДНА ПЕРСПЕКТИВА

САЖЕТАК: Циљ рада је анализа високог образовања у Србији из родне перспективе, кроз анализу законодавног и стратешког оквира образовања и родне равноправности, као и кроз статистичку анализу праксе. Нормативна анализа показује да је законодавни и стратешки оквир задовољавајући, иако има простора за побољшање кроз развијање родно осетљивих образовних политика и постављање родне равноправности као исхода образовања. Статистичка анализа праксе указује на родну дискриминацију у војнообразовним установама, као и на родну сегрегацију приликом избора факултета и високих школа. У високом образовању се студенткиње, у великој мери, опредељују за типично „женска занимања“ (нпр. педагошке науке), а чине свега око трећине укупног броја студената у области техничких и информатичких наука. Неопходне су афирмативне мере у циљу привлачења ученица средњих школа и младих жена за упис традиционално „мушких“ факултета и високих школа, али и обрнуто, неопходне су мере за привлачење мушке популације за избор традиционалних „женских занимања“.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: високо образовање, родна перспектива, родна равноправност.

1. Увод

Образовање као социјално-етичко делање (Врањешевић, Вујисић Живковић, 2013) и процес интелектуалног, емоционалног и социјалног развитка особе, представља тему којом се баве најразличитије научне дисциплине. Друштво кроз школу настоји да код деце развије одређене особине, које се сматрају пожељним у одређеном друштву у одређеном моменту, као и да спречи развијање непожељних особина (Јарић, 2000). Образовање је уједно и основни метод за дестабилизацију родне хијерархије и најделотворнији метод промене властитог социјалног положаја или промене положаја млађих генерација (Благојевић Hughson, 2013). Међутим, родна неравноправност у Србији је присутна у свим области-

* karolina.lendak@uns.ac.rs

ма друштвеног живота, укључујући и образовање, без обзира на законску једнакост и равноправност жена и мушкараца.

Предмет овог истраживања је стање у области високог образовања из родне перспективе, јер је на овом нивоу образовања неопходно извршити одређене измене у циљу доприноса обезбеђивању стварне равноправности жена и мушкараца. Припремни предшколски програм и основно образовање су обавезни за сву децу, а стопа уписа у основну школу је висока (98 %) и може се констатовати да је међу општом популацијом родна неједнакост елиминисана на нивоу уписа у школу. Ситуација је много неповољнија на вишим нивоима образовања, јер иако међу општом популацијом нема родне неједнакости по питању уписа у установу, веома је присутна родна разлика у погледу избора занимања, односно факултета или високе школе.

Циљ рада је анализа високог образовања у Србији из родне перспективе на основу доступних јавних података. У раду се, најпре, анализира законодавни и стратешки оквир, односно да ли постоје законске препреке за остваривање родне равноправности. Након тога, анализира се пракса у Србији, како би се утврдило да ли постоје родне разлике на овом нивоу образовања, по питању доступности образовања и родне сегрегације образовних профила и занимања.

У раду се, након уводног дела и методологије истраживања, приказује законски и стратешки оквир равноправности полова у контексту високог образовања у Србији, а након тога се анализирају ситуације у пракси – родна равноправност на овом нивоу образовања, са посебним освртом на образовање у сектору безбедности. На крају рада се анализирају недостаци у овој области, уз предлоге за побољшање остваривања принципа родне равноправности у високом образовању, а у циљу остваривања пуне и ефективне равноправности жена и мушкараца у Србији.

2. Методологија истраживања

Примењена методологија истраживања подразумева коришћење неколико научних метода, са циљем сагледавања стања у области високог образовања из родне перспективе у Србији. Теоријски део истраживања обухвата методе класификације, компарације, дескрипције, као и анализе и синтезе. У истраживању је, прво, прикупљена и класификована релевантна литература и подаци, као и информације у вези са овом проблематиком. Након тога су анализирани законски прописи и страте-

гије, методом критичке анализе, са фокусом на одредбе које се односе на родну равноправност.

У трећем делу рада, у вези са овим истраживањем, користи се и статистичка анализа доступних података о високом образовању у Србији, укључујући податке о укупном броју студената/киња, броју дипломираних студената/киња по полној структури за петогодишњи период, од школске 2007/08. до 2011/12. године. Коришћени су званични статистички подаци (Републички завод за статистику, 2009–2013), а након тога су ти подаци анализирани применом статистичких метода. Статистичка анализа је обухватала два аспекта: динамичку и структурну анализу података.

У динамичкој анализи, израчунавањем статистичког индекса нивоа, сагледаван је годишњи раст/пад броја студената/киња и дипломираних студената/киња у анализираном петогодишњем периоду.

Структурна анализа је коришћена за утврђивање учешћа студенткиња у укупном броју и броју дипломираних студената по областима наука у анализираном периоду. На основу динамичке и структурне анализе података, извођени су закључци са циљем утврђивања мера и активности побољшања родних аспеката студирања на факултетима и високим школама у Србији.

3. Законски и стратешки оквир

Већ је наведено да је образовање веома значајно за свако друштво, као и родна равноправност, а државе наведене области регулишу законима, примењујући различите законодавне моделе. У *Студији о родним разликама у исходима образовања (Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe, 2010)* наведено је да истраживања у друштвеним наукама скрећу пажњу на одржавање родних предрасуда у образовању, да постоје родни обрасци о успешности у образовању, као и да су традиционалне родне улоге и стереотипи још увек релативно присутни на свим нивоима образовања. Због тога је важно развијање родних политика, које се у европским земљама развијају (на законодавном нивоу) кроз три модела, с обзиром на организацију и циљ таквих модела у образовању: (1) општи оквир који гарантује једнаки третман и једнаке могућности, (2) једнак третман и једнаке могућности у образовању и (3) родна равноправност у образовању (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe, 2010*). Ова анализа је показала да је у већем

броју држава циљ образовања промовисање једнаког третмана, равноправности и једнаких могућности, а веома мали број држава, као циљ поставља родну равноправност као исход образовања (равноправност пре, у току и након образовања).

Уставом Републике Србије (Устав Републике Србије, 2006, чл. 71) прописано је да свако има право на образовање, да је основно образовање обавезно и бесплатно, док је средње образовање бесплатно, а да је сваком гарантовано право на једнак приступ високом образовању. Дакле, систем образовања у Србији организован је кроз обавезно и бесплатно образовање (предшколско и основно образовање) и образовање које није обавезно – средњошколско и високо образовање. Законом о основама система образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009, чл. 6) и Законом о високом образовању (Закон о високом образовању, 2005, чл. 8) прописано је да су у остваривању права на образовање и васпитање сви једнаки, без обзира на пол, расу, националну, верску и језичку припадност, социјално и културно порекло, узраст, физичку и психичку конституцију, сметње у развоју и инвалидитет, имовинско стање, политичко опредељење или другу личну особину.

Поред изричите забране дискриминације, Устав Републике Србије (Устав Републике Србије, 2006, чл. 15) садржи посебну одредбу која гарантује равноправност жена и мушкараца и утврђује обавезу државе да води политику једнаких могућности. Уставна забрана дискриминације ближе је разрађена Законом о забрани дискриминације (Закон о забрани дискриминације, 2009, чл. 19). Овим Законом прописана је забрана дискриминације у области образовања и стручног оспособљавања, а такође је прописана и забрана дискриминације на основу пола, која постоји ако се поступа противно начелу равноправности полова, односно начелу поштовања једнаких права и слобода жена и мушкараца у свим аспектима друштвеног живота. Осим забране дискриминације на основу пола и рода, која је прописана и Законом о равноправности полова (Закон о равноправности полова, 2009, чл. 31), прописано је да образовне установе и установе за стручно оспособљавање не смеју вршити било који вид дискриминације засноване на полу, посебно у вези са условима за пријем и за одбијање пријема у установу, условима и могућностима приступа сталном образовању, укључујући све програме за образовање одраслих и програме функционалног описмењавања, у вези са условима за искључење из процеса образовања и стручног усавршавања, начином пружања услуга и давања погодности и обавештења, оценом знања и вредновањем

постигнутих резултата, условима за стицање стипендија и других врста помоћи за школовање и студије, професионалног усмеравања, стручног усавршавања и стицања диплома, условима за напредовање, доквалификацију или преквалификацију.

Законом о војсци (Закон о војсци, 2007, чл. 11) пописано је да се одредбе закона једнако односе на жене и мушкарце, међутим, Статут Војне академије (Статут Војне академије, 2012) нема одредбе о родној равноправности. Закон о полицији (Закон о полицији, 2005) такође не садржи одредбе о родној равноправности, као ни Статут Криминалистичко-полицијске академије (Статут Криминалистичко-полицијске академије, 2006). Женама је без ограничења дозвољено запошљавање на цивилним пословима у сектору безбедности, али то није случај када је реч о оперативним пословима у полицији и војсци у којима је доступност у великој мери ограничена за жене. То ограничење је дефинисано квотама, које у својој бити важе за афирмативну меру, али „главна мана примене квота односи се, пре свега, на постављање горње границе, тј. на употребу квота која одређује максималан број места које жене могу заузети“ (Бјелош, 2012: 4).

Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности усвојена је 2009. године (Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности, 2009). Као један од циљева прописано је остваривање родне равноправности у образовању. У опису стања у образовању наведено је да су једнако право на образовање и једнака доступност образовања основа за постизање једнаких могућности за професионалну каријеру и за остваривање личних потенцијала жена и мушкараца. Такође, наведено је да су ова права у Србији гарантована на свим нивоима образовања, да у законодавству нема дискриминаторних родних одредби, али и да нема посебне родне осетљивости.

С друге стране, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012), не спомиње родну равноправност у образовању, иако су наведени дугорочни циљеви развоја образовања који су обавезујући за образовни систем у целини и за сваки његов део, а који се односе на: повећање квалитета процеса и исхода образовања, повећање обухвата становништво Србије на свим образовним нивоима, достизање и одржавање релевантности образовања и повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања, односно завршавање образовања у предвиђеном року, са ми-

нималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања. Неопходно је било додатно нагласити важност родне равноправности у образовању, односно поставити као циљ образовања достизање пуне и ефективне равноправности жена и мушкараца у образовању.

4. Резултати истраживања – ситуација у Србији

За потпуно сагледавање ситуације у пракси, анализирају се доступни статистички подаци који се односе на високо образовање, као и специфичности које се односе на родни аспект образовања у сектору безбедности. Анализа стања у области високог образовања у Србији започиње сагледавањем укупног броја студената и студенткиња. У Табели 3. приказан је укупан број студената/киња и њихова полна структура.

Табела 1. Број студената према полу са индексом нивоа за школске од 2007/08. до 2011/12. године у Србији

Школска година/Опис	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.
Укупно	237.598	235.940	226.772	228.531	231.661
Од тога жене	131.612	130.334	125.444	127.154	129.220
Од тога мушкарци	105.986	105.606	101.328	101.377	102.441
Индекс нивоа у % – укупно 2007/08=100	100,0	99,30	96,11	100,88	101,37
Индекс нивоа у % – жене 2007/08=100	100,0	99,02	96,24	100,77	101,62
Индекс нивоа у % – мушкарци 2007/08=100	100,0	99,64	95,95	100,48	101,05

Извор података: Статистички годишњак 2009–2013, Републички завод за статистику, Београд

Подаци у Табели 1 указују на то да је у анализираном петогодишњем периоду присутно смањење укупног броја студената, а посебно у школској 2009/10. години, када наведено смањење износи 9.168 студената (3,19 %) у односу на претходну школску годину. Смањење броја студената објашњава се, пре свега, неповољним демографским кретањима, јер високо образовање у наведеним школским годинама уписују тзв. „ратне генерације“, рођене 1991. и 1992. године, када је због грађанског рата на југословенским просторима, евидентно дошло до драстичног пада natalитета. У последње две анализиране године петогодишњег периода, долази до раста броја студената, али наведени број не достиже цифру из 2007/08. године. Са родног аспекта, идентично кретање је и код броја сту-

денткиња, с тим да је њихов број у школској 2009/10. години, у односу на претходну школску годину, опао за 4.890 (2,78 %), што је нижи проценат од процента смањења укупног броја студената.

Родни аспект ефикасности студирања приказан је у Табели 4. у којој се исказује број дипломираних студената/киња факултета и високих школа у Србији.

Табела 2. Број дипломираних студената према полу са индексом нивоа за школске од 2007/08. до 2011/12. године у Србији

Школска година/Опис	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.
Укупно	34.671	40.330	43.545	46.162	47.523
Од тога жене	21.097	24.512	26.347	27.389	27.888
Од тога мушкарци	13.574	15.818	17.198	18.773	19.635
Индекс нивоа у % – укупно 2007/08=100	100,0	116,32	107,97	106,01	102,94
Индекс нивоа у % – жене 2007/08=100	100,0	116,19	107,49	103,95	101,82
Индекс нивоа у % – мушкарци 2007/08=100	100,0	116,53	108,72	109,16	104,59

Извор података: Статистички годишњак 2009–2013, Републички завод за статистику, Београд

Подаци у Табели 2 показују да сваке школске године у Србији дипломира, односно заврши неки од законом утврђених степена високог образовања око 17 % укупно уписаног броја студената. У свим школским годинама анализираног петогодишњег периода присутан је константни раст дипломираних студената, али са неједнаком, опадајућом динамиком. Највећи раст укупног броја дипломираних студената, у односу на претходну школску годину, био је у школској 2008/09. години, чак за 5.659 лица или за преко 16 %. Запажа се знатно спорији апсолутни, али и релативни раст дипломираних студенткиња у односу на раст укупног броја дипломираних студената, што је са родног аспекта неповољна тенденција, али и знак тенденцијског повећања броја мушкараца у укупном броју дипломираних студената.

У Табели 3 приказано је процентуално учешће студенткиња у укупном броју студената и у броју дипломираних студената у анализираном петогодишњем периоду.

Табела 3. Процентуално учешће студенткиња у укупном броју и у броју дипломираних студената према подручјима образовања за школске од 2007/08. до 2011/12. године у Србији

Школска година/Опис	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.
Укупно	55,39	55,24	55,31	55,63	55,77
Укупно – дипломирани	60,85	60,78	60,50	59,33	58,68
Педагошке науке	85,87	83,50	86,66	85,52	86,78
Педагошке науке – дипломирани	88,05	87,89	87,11	88,03	88,13
Здравство и соц. заштита	73,66	73,86	72,11	73,69	73,42
Здравство и соц. заштита – дипломирани	76,31	74,26	73,56	75,48	74,87
Друштвене, правне и економске науке	69,04	69,33	69,23	69,57	70,06
Друштвене, правне и економске науке – дипломирани	77,51	74,23	75,23	76,37	75,83
Уметност	60,09	59,57	59,56	60,12	60,05
Уметност – дипломирани	58,60	58,22	58,14	59,02	58,83
Пољопривреда и ветеринарство – укупно	43,92	46,86	44,98	45,09	44,73
Пољопривреда и ветеринарство – дипломирани	39,64	46,15	45,85	44,91	45,93
Природне науке и информатика – укупно	33,69	34,19	33,65	34,24	34,54
Техничке науке и информатика – дипломирани	35,63	41,55	40,74	41,06	41,33

Извор података: Статистички годишњак 2009–2013, Републички завод за статистику, Београд и калкулације аутора

Са сигурношћу се може закључити, на основу података из Табеле 3, да студенткиње у свим школским годинама анализираног периода чине већину укупног броја студената, јер у њиховој структури учествују са преко 55 %. Исто тако, у структури укупног броја дипломираних студената, студенткиње учествују са преко 58 % у свим годинама анализираног периода. Подаци потврђују да већи број студенткиња завршава све нивое студија на факултетима и високим школама, што говори о њиховој већој успешности у овом кључном аспекту реализације резултата високог образовања.

Уколико се сагледава структура студената са родног аспекта по подручјима образовања, подаци показују да је највеће учешће студенткиња у укупном броју студената код педагошких наука у свим годинама анализираних периода. Високо је структурно учешће студенткиња у укупном броју студената и на медицинским наукама (преко 73 %), као и на друштвеним, правним и економским наукама. Овај податак показује да се студенткиње у великој мери опредељују за занимања која се сматрају типично „женским“ занимањима. Подаци показују да студенткиње брже и лакше завршавају ове студије, што је позитиван показатељ са аспекта родне равноправности у високом образовању.

Међутим, потребно је указати на чињеницу да студенткиње чине свега око 1/3 укупног броја студената у области техничких наука и информатике. Ова појава указује и на потребу деловања са родне перспективе, како би се и ове науке учиниле у већој мери доступним и привлачним за студенткиње. Тим пре, што подаци о структури завршавања ових студија показују да студенткиње у много већем броју дипломирају од њихових колега. Та разлика у структури броја и дипломираних студенткиња, у последње четири школске године анализираних периода, износи и преко 7 %. Наведена чињеница указује на то да има простора за деловање да се ове научне области популаришу и учине доступним већем броју студенткиња.

У високошколским образовним установама које се односе на сектор безбедности, односно на полицију и војску, на упис кандидаткиња примењују се квоте којима се ограничава њихов упис. На пример, Виша школа унутрашњих послова (ВШУП) при Министарству унутрашњих послова, све до 2002. године, примењивала је квоту од 10 % за упис девојака. Ова квота је укинута од школске 2002/03. године. На основним студијама на Криминалистичко-полицијској академији за буџетска места се примењује квота за жене, и то за академске студије од 21 %, а за струковне студије 30 % (Петровић et al, 2010). Треба нагласити да су квоте одређене само за буџетска места, док за самофинансирајућа места на основним студијама, као и за специјалистичке и мастер студије, квоте нису одређене.

Женама је тек од 2007. године омогућен упис на Војну академију и одређена је максимална квота која износи 20 %, те је од великог броја пријављених девојака само мали број успео да упише Војну академију. Међутим, у школској 2012/13. години, „горња граница“ уписа је смањена на 15 %. Војно-медицинска академија није имала квоте за девојке, тако

да је примала и до 70 % студенткиња. С обзиром на то да је одређивање максималних квота за упис на Војну академију и Криминалистичко-полицијску академију било дискриминаторно, Београдски центар за безбедносну политику покренуо је поступак пред Повереником за заштиту равноправности. Повереница је у оба случаја утврдила да је одређивање максималних квота за упис девојака на Војну академију и Криминалистичко-полицијску академију дискриминаторно (Повереник за заштиту равноправности, 2013). Обе високошколске установе су се обавезале да од школске 2014/15. године, неће примењивати максималне квоте за пријем кандидаткиња.

5. Закључна разматрања и препоруке

Представљање законског и стратешког оквира образовања и родне равноправности у Србији показало је да је, на овом нивоу, ситуација задовољавајућа, односно да су жене и мушкарци *de iure* равноправни у погледу остваривања права на образовање. Међутим, анализа је показала и да има места побољшању, с обзиром на то да не постоје родно осетљиве образовне политике, а родна равноправност није постављена као циљ у исходима образовања. Ова питања су веома важна за достизање пуне и ефективне равноправности жена и мушкараца, јер је родна дискриминација још увек присутна у Србији, између осталог и у сфери образовања, упркос добрим законима, што значи да жене *de facto* нису равноправне са мушкарцима. С друге стране, негативан показатељ је то што Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012) није усклађена са Националном стратегијом за побољшање положаја жена и унапређења родне равноправности (Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности, 2009), која садржи неколико добрих посебних циљева креираних на основу уочених проблема и реалног стања по питању остваривања родне равноправности у образовању и кроз образовање.

Закључује се да у Србији, на факултетима и високим школама, већи број студенткиња, у односу на њихове колеге, дипломира на свим нивоима студија, што говори о њиховој већој успешности студирања, али да у Србији постоји родна сегрегација у високом образовању приликом избора факултета и високих школа. За превазилажење овог проблема и постизање равнотеже у погледу равномерне заступљености жена и мушкараца у свим научним областима, неопходно је да држава предузме

посебне мере за превазилажење родне сегрегације у високом образовању. На основу изложеног закључује се да је у високом образовању у области безбедности, и даље присутна значајна родна дискриминација у домаћој доступности уписа за жене. Међутим, охрабрује чињеница да и у овој области има позитивних помака.

За укупан друштвени напредак у Србији је потребно и знање и велики потенцијал жена у области техничких и информатичких наука у којима је ниска заступљеност жена. Родна равноправност у области техничких и информатичких наука може се остварити увођењем афирмативних мера, као што су квоте за студенткиње које уписују наведене области на терет буџета и стипендије или студентски кредити. Исте мере треба предузети и када је у питању избор факултета и високих школа од стране мушке популације, посебно у образовним и научним областима, где је заступљеност мушкараца веома ниска.

Кроз високо образовање треба афирмисати принцип родне равноправности, што би било корисно и мушкарцима и женама (Schiebinger, 2013), тако да се сви на прави начин едукују о предностима и потреби остваривања пуне родне равноправности у друштву. У том циљу, неопходно би било увођење предмета из области родне равноправности на све факултете и високе школе у Србији.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјелош, М. (2012). *Квоте у сектору безбедности у Србији – ограничење или подстицај за жене?*. Београд: Београдски центар за безбедносну политику.
- Благојевић Hughson, М. (2013). *Родни барометар у Србији: Развој и свакодневни живот (Gender Barometer in Serbia: Development and Everyday Life)*, Београд (Belgrade), UN Women Serbia.
- Војна гимназија (2012). Конкурс за пријем грађанства за ученике војне гимназије, <<http://gimnazija.mod.gov.rs/sr-lat/upis/konkurs#.UvI7QLRxN7k>>14.04.2014.
- Врањешевић, Ј., Вујисић Живковић, Н. (2013). „Професионални идентитет наставника и образовање између компетенција и идеала“. *Теме*, 37(2), 581–594.
- Гавриловић, Д. (2008). „Образовање и едукација као предуслов за превазилажење тешкоћа у имплементацији етичких и правних норми родне равноправности у друштвеној средини“, *Темид*. 3, 27–40.

- Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe (2010). EURYDICE – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Јарић, И. (2000). „Школа“. У: М. Благојевић (Прир.), *Матирање мизогиније у Србији: дискурси и праксе* (495–503). Београд: АЖИН – Асоцијација за женску иницијативу.
- Петровић, Н., Стојановић, С., Одановић, Г., Бјелош, М. (2010). *Род и реформа сектора безбедности у Републици Србији*. Београд: Београдски центар за безбедносну политку.
- Повереник за заштиту равноправности (2013). Притужба И. К. против Војне гимназије због дискриминације по основу пола у области образовања, <<http://www.ravnopravnost.gov.rs>> 22. 04. 2014.
- Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности, *Службени гласник РС*, бр. 15/2009.
- Републички завод за статистику, *Статистички годишњак 2009–2013*.
- Републички завод за статистику, *Жене и мушкарци у Републици Србији 2011*.
- Schiebniger, L. (2000). Has feminism changed science?, *Signs, The University of Chicago Press*, 25(4), 1171-1175.
- Статут Војне академије, *Службени гласник РС*, бр. 17/2012.
- Статут кривично-полицијске академије (2006). <http://www.kpa.edu.rs/data/akademija/statut_kpa.pdf> 23. 04. 2014.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, *Службени гласник РС*, бр. 107/2012.
- Закон о основама система васпитања и образовања, *Службени гласник РС*, бр. 72/ 2009.
- Закон о равноправности полова, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009.
- Закон о забрани дискриминације, *Службени гласник РС*, бр. 22/2009.
- Закон високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005.
- Закон о војсци, *Службени гласник РС*, бр.116/2007.
- Закон о полицији, *Службени гласник РС*, бр. 101/2005.
- Устав Републике Србије, *Службени гласник РС*, бр. 98/2006.
- Цамоња Игњатовић, Т., Жегарац, Н., Поповић, Д., Духачек, Д. (2009). „Истраживање ставова према родној равноправности у систему високошколског образовања“. *Годишњак Факултета политичких наука Универзитет у Београду*, 3(3), 695–709.

Karolina Lendak Kabok

HIGHER EDUCATION IN SERBIA: GENDER PERSPECTIVE

Summary

The purpose of writing this study is analysis of higher education in Serbia from gender perspective, through the analysis of legal and strategic frame of education and gender equality, as well as through the statistical analysis of practice.

Normative analysis shows that the legal and strategic frame is satisfactory, although there is room for improvement in the development of gender-sensitive education policies and placing gender equality as educational outcome. Statistical analysis of practice suggests gender discrimination in the military educational institutions, as well as gender segregation in the choice of universities and colleges. In higher education female students, to a large degree, choose typically “female jobs” (e.g. pedagogical science), and make only about a third of the total number of students in the field of technical and IT sciences. Affirmative measures are necessary to attract high school female students and young women to enroll traditionally “male” universities and colleges, and vice versa, measures to attract male population to choose traditionally “women’s jobs” are also necessary.

Key words: higher education, gender perspective, gender equality.

АНАЛИЗА СТАВОВА НАСТАВНИКА КАО УЧЕСНИКА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА У ВЕЗИ СА ПРОЦЕНОМ ДОПРИНОСА СПОЉАШЊЕГ ВРЕДНОВАЊА

САЖЕТАК: Циљ спроведеног истраживања је испитивање како наставници процењују допринос спољашњег вредновања и да ли учевају његов значај за унапређење рада и лични и професионални развој. Прикупљање података вршено је техником анкетања, а као инструмент коришћен је анкетни упитник и скала процене. Узорак је чинило 164 наставника. Добијени резултати указују на то да наставници процењују као важан допринос спољашњег вредновања рада школа, али указује и на разлике у погледу тих схватања и отварају могућност наставка истраживања узрока оваквих схватања наставника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: наставник, ставови, спољашње вредновање.

1. Увод

Потреба за спољашњим вредновањем настала је из свести о потреби сталног унапређивања образовно-васпитног процеса, праћења и сагледавања јасне слике о школи. Спољашње вредновање (екстерна евалуација) је комплексан, саставни део система вредновања квалитета образовно-васпитног процеса, који се врши у оквиру дефинисаних облика квалитета, базирано је на стандардима, индикаторима и нормама, и засновано је на доказима који су валидни, аутентични, поуздани и конзистентни.

Систем вредновања који подразумева спољашње вредновање доприноси унапређивању квалитета рада школе, јер обухвата вредновање свих видова живота и рада школе, а који имају утицај на учење и резултате учења. У реформском смислу, процес спољашњег вредновања прати трендове реформских процеса у европским земљама, где је процес вредновања стављен у центар пажње, јер се врши у оквиру дефинисаних области квалитета у складу са донетим стандардима. Спољашње вредно-

* mihajlov.tatjana@gmail.com

вање мапира јаке и слабе стране школе и на основу њих усмерава акције у подручја где је потребно унапредити квалитет. Зато је веома важно испитати промене које настају у тим подручјима, а посебно како их учесници образовно-васпитног процеса процењују.

2. Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања је усмерен на анализирање праксе спољашњег вредновања, испитивање његове примене и ефеката који проишле из повратне информације извештаја спољашњег вредновања и за *циљ* има идентификовање и анализу ставова учесника образовно-васпитног процеса (наставника) и *задаток* да испита у којој мери наставници као учесници образовно-васпитног процеса процењују допринос спољашњег вредновања. Савремена образовна политика и реформски процеси посебну пажњу поклањају стандардима квалитета рада установа (школа) и образовању усмереном на постигнућа (Закон о основама система образовања и васпитања *Сл. гласник РС*, бр. 72/09, 52/11 и 55/02; Правилник о вредновању квалитета рада установе *Сл. гласник РС*, бр. 9/12; Правилник о стручно-педагошком надзору *Сл. гласник РС*, бр. 34/12). Подаци који се добијају кроз процесе спољашњег вредновања (и самовредновања) омогућавају редефинисање Развојног плана школе, који садржи методе и поступке за остваривање планираних циљева школе и за праћење и вредновање његове реализације.

На основу тога, *проблем истраживања* је дефинисан кроз питање: *Да ли је спољашње вредновање школе утицало на наставнике као учеснике образовно-васпитног процеса и допринело променама у њиховим ставовима?*

У истраживању се пошло од *опште хипотезе* која претпоставља да учесници образовно-васпитног процеса (наставници) процењују као важан допринос спољашњег вредновања, и *посебних хипотеза* да на њихове ставове не утичу значајно разлике према локалитету, врсти школе и полу испитаника. Коришћена је експериментална метода, *ex-post facto* поступак да би се истражиле ефикасности промена насталих након спроведеног спољашњег вредновања. Инструмент истраживања је скала процене Линкертовог типа на пет нивоа, које је саставио сам истраживач. Код сваке тврдње, испитаници су се с обзиром на степен слагања одређивали за једну од понуђених могућности, које су се кретале у распону од 1–5: у потпуности се слажем -5, углавном се слажем -4, делимично се слажем -3, веома ретко се слажем -2 и уопште се не слажем -1. При ста-

тистичкој обради података коришћене су дескриптивне статистичке мере за приказ узорка (фреквенције и проценти), за приказ изражености мерених тврдњи кориштене су мере варијабилности: АС, СД, МИН и МАХ. За проверу поузданости упитника коришћен је Кронбахов алфа коефицијент, за приказ значајности разлика Анова (Ф) и значајност (п) и т тест за независне узорке и исто значајност (п), а за приказ повезаности (корелација) Пирсонов коефицијент корелације (р) и значајност (п).

Популацију истраживања чиниле су две основне школе Севернобанатског округа и две основне школе Средњобанатског округа (у сваком по једна сеоска и једна градска школа у којима је извршено спољашње вредновање); две средње школе Севернобанатског округа и две средње школе Средњобанатског округа; укупно осам школа. *Узорак истраживања* је пригодног типа.

3. Интерпретација резултата истраживања

Узорак истраживања

Табела 1. Приказ структуре узорка

	Број испитаника (Н)	Проценти (%)
Пол		
Мушки	58	35.37
Женски	106	64.63
<i>Укупно</i>	164	100
Место		
Севернобанатски округ	80	48.78
Средњобанатски округ	84	51.22
<i>Укупно</i>	164	100
Тип школе		
Основна школа – град	36	21.95
Основна школа – село	24	14.63
Средња стручна школа	55	33.54
Гимназија	49	29.88
<i>Укупно</i>	164	100.0

Табела 2. Коефицијент поузданости за упитник у целини

	Поузданост – α коефицијент
Упитник (број тврдњи 12)	0.643

Кронбахов α коефицијент за упитник у целини износи 0.643, што представља поузданост испод доње границе. Ипак, имајући у виду да упитник има само 12 тврдњи, можемо закључити да упитник има прихватљиву поузданост (свака вредност Кронбаховог α коефицијента изнад 0.60 је прихватљива (Bishop, 2003)).

Резултати истраживања

Табела 3. Изражености мерених тврдњи за целокупан узорак

Р.бр.	Тврдња	АС	СД
1.	Упознат сам са резултатима спољашњег вредновања школе	4.62	0.65
2.	Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ситуацијом у школи	4.15	1.00
3.	Укључен сам у доношење стратегије/акционог плана за отклањање слабих страна	4.20	0.89
4.	Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду	4.45	0.67
5.	Покренута је већа сарадња у школи након спољашњег вредновања квалитета рада школе	4.23	0.88
6.	У школи су покренуте нове наставне/ваннаставне активности	4.18	0.89
7.	У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада	4.32	0.80
8.	У школи је организован рад тела (стручна већа, стручни тимови) у које сам укључен	4.68	0.57
9.	Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања	3.55	1.29
10.	Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду школе	4.46	0.78
11.	Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад	4.23	0.87
12.	Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања	4.52	0.71

Табела 4. Израженост тврдње *Упознат сам са резултатима спољашњег вредновања школе* у зависности од типа школе у којој наставници раде

Упознат сам са резултатима спољашњег вредновања школе	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	1	5	4.53	0.88
Основна школа – село	3	5	4.50	0.72
Средња стручна школа	3	5	4.73	0.49
Гимназија	3	5	4.63	0.57

Табела 5. Израженост тврдње *Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ситуацијом у школи у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ ситуацијом у школи	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	1	5	4.22	0.96
Основна школа – село	2	5	4.37	0.82
Средња стручна школа	1	5	4.35	0.82
Гимназија	1	5	3.78	1.19

Табела 6. Израженост тврдње *Укључен сам у доношење стратегије/ акционог плана за отклањање слабих страна у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Укључен сам у доношење стратегије/ акционог плана за отклањање слабих страна	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	2	5	4.31	0.79
Основна школа – село	2	5	4.17	0.92
Средња стручна школа	1	5	4.27	0.93
Гимназија	2	5	4.04	0.89

Табела 7. Израженост тврдње *Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	4	5	4.61	0.49
Основна школа – село	3	5	4.46	0.59
Средња стручна школа	2	5	4.51	0.72
Гимназија	3	5	4.24	0.72

Табела 8. Израженост тврдње *Покренута је већа сарадња у школи након спољашњег вредновања квалитета рада школе у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Покренута је већа сарадња у школи након сп.вредн. квалитета рада школе	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	1	5	4.03	1.08
Основна школа – село	2	5	4.38	0.82
Средња стручна школа	1	5	4.22	0.90
Гимназија	2	5	4.31	0.71

Табела 9. Израженост тврдње *У школи су покренуте нове наставне/ ваннаставне активности у зависности од типа школе у којој наставници раде*

У школи су покренуте нове наставне/ ваннаставне активности	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	1	5	4.25	1.00
Основна школа – село	3	5	4.21	0.66
Средња стручна школа	1	5	4.05	0.93
Гимназија	3	5	4.24	0.86

Табела 10. Израженост тврдње *У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада у зависности од типа школе у којој наставници раде*

У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалит.свог рада	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	3	5	4.67	0.54
Основна школа – село	2	5	4.08	0.88
Средња стручна школа	2	5	4.35	0.82
Гимназија	2	5	4.16	0.83

Табела 11. Израженост тврдње *У школи је организован рад тела (стручна већа, стручни тимови) у које сам укључен у зависности од типа школе у којој наставници раде*

У школи је организован рад тела (стручна већа, стручни тимови) у које сам укључен	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа-град	4	5	4.86	0.35
Основна школа-село	3	5	4.33	0.57
Средња стручна школа	1	5	4.71	0.66
Гимназија	3	5	4.69	0.55

Табела 12. Израженост тврдње *Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом сп. вредн.	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	1	5	4.28	1.06
Основна школа – село	1	5	3.63	1.41
Средња стручна школа	1	5	3.05	1.37
Гимназија	1	5	3.55	1.04

Табела 13. Израженост тврдње *Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду школе у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду школе	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	2	5	4.56	0.74
Основна школа – село	2	5	4.29	0.86
Средња стручна школа	2	5	4.44	0.79
Гимназија	2	5	4.51	0.77

Табела 14. Израженост тврдње *Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	2	5	4.17	0.88
Основна школа – село	2	5	4.17	0.76
Средња стручна школа	2	5	4.25	0.87
Гимназија	2	5	4.29	0.94

Табела 15. Израженост тврдње *Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања у зависности од типа школе у којој наставници раде*

Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног сп.вредн.	МИН	МАХ	АС	СД
Основна школа – град	3	5	4.67	0.54
Основна школа – село	1	5	4.25	1.03
Средња стручна школа	3	5	4.53	0.66
Гимназија	3	5	4.55	0.65

Значајност разлике у изражености резултата

Табела 16. Значајност разлика у изражености мерених тврдњи у зависности од типа школе

Р.бр.	Тврдња	Ф	п
1.	Упознат сам са резултатима спољашњег вредновања школе	1.024	0.384
2.	Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ ситуацијом у школи	3.621	0.014*
3.	Укључен сам у доношење стратегије/ акционог плана за отклањање слабих страна	0.829	0.479
4.	Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду	2.451	0.065
5.	Покренута је већа сарадња у школи након сп.вред.квал.рада школе	0.971	0.408
6.	У школи су покренуте нове наставне/ ваннаставне активности	0.533	0.660
7.	У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада	3.800	0.011*
8.	У школи је организован рад тела у које сам укључен	4.448	0.005**
9.	Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања	7.334	0.000**
10.	Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду школе	0.634	0.594
11.	Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад	0.185	0.907
12.	Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања	1.750	0.159

$$df = 164; **n < 0,01; *n < 0,05;$$

У Табели 16. приказана је разлика у изражености мерених тврдњи у зависности од типа школе у којој наставници раде. Добијене су статистички значајне разлике за тврдње У школи је организован рад тела (стручна већа, стручни тимови) у које сам укључен ($p=0.005$) и Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања ($p=0.000$), на нивоу значајности $p < 0,01$. Такође, тврдње Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ ситуацијом у школи ($p=0.014$) и У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада ($p=0.011$) статистички су значајне на нивоу $p < 0,05$. Поред тога, тврдња Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду ($p=0.065$) није статистички значајна али се приближава нивоу значајности $p < 0,05$. За преостале тврдње нису добијене статистички значајне разлике.

Табела 17. Значајност разлика у изражености мерених тврдњи у зависности од пола наставника

Р.бр.	Тврдња	т	п
1.	Упознат сам са резултатима сп.вред.школе	-0.018	0.985
2.	Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ ситуацијом у школи	0.189	0.851
3.	Укључен сам у доношење стратегије/ акционог плана за отклањање слабих страна	0.310	0.757
4.	Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду	-0.199	0.842
5.	Покренута је већа сарадња у школи након сп.вред.кв.рада школе	-0.385	0.700
6.	У школи су покренуте нове наставне/ ваннаставне активности	1.246	0.215
7.	У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада	0.665	0.507
8.	У школи је организован рад тела у које сам укључен	1.254	0.212
9.	Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом сп.вредновања	1.247	0.214
10.	Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду установе	-1.024	0.308
11.	Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад	1.425	0.156
12.	Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања	0.598	0.551

$$\partial\phi = 164;$$

У Табели 17. приказана је значајност разлика у изражености мерених тврдњи у односу на пол наставника. Нису добијене статистички значајне разлике у односу на пол наставника ни за једну од мерених тврдњи.

Табела 18. Значајност разлика у изражености мерених тврдњи у зависности од места (округа)

Р.бр.	Тврдња	т	п
1.	Упознат сам са резултатима сп.вред.школе	1.022	0.308
2.	Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ситуацијом у школи	-4.122	0.000**
3.	Укључен сам у доношење стратегије/ акционог плана за отклањање слабих страна	-1.525	0.129
4.	Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду	-3.027	0.003**
5.	Покренута је већа сарадња у школи након спољашњег вредновања квалитета рада школе	0.699	0.485
6.	У школи су покренуте нове наставне/ ваннаставне активности	0.679	0.498
7.	У школи имам одговарајућу помоћ/ подршку за унапређивање квалитета свог рада	-0.753	0.452
8.	У школи је организован рад тела (стручна већа, стручни тимови) у које сам укључен	-0.172	0.863
9.	Изненађен сам појединим запажањима/ констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања	2.159	0.032*
10.	Сматрам да постојећа структура омогућава позитивне промене и побољшање у раду установе	-0.015	0.988
11.	Имам одговарајуће услове да унесем промене у свој рад	-0.096	0.924
12.	Сматрам да ће промене довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања	-0.876	0.383

$$df = 164; **n < 0,01; *n < 0,05;$$

У Табели 18. приказана је значајност разлика у изражености мерених тврдњи у односу на округ становања наставника. Статистички значајне разлике добијене су за тврдње Сматрам да је процена квалитета рада школе у складу са стварним стањем/ситуацијом у школи ($p=0.000$) и Јасно ми је шта треба да мењам у сопственом раду ($p=0.003$), значајност на нивоу $p < 0,01$. Тврдња Изненађен сам појединим запажањима/констатацијама из извештаја и приликом спољашњег вредновања ($p=0.032$) статистички је значајна на нивоу $p < 0,05$. За остале тврдње нису добијене статистички значајне разлике у изражености мерених тврдњи у односу на место (округ) становања наставника.

Повезаност резултата истраживања

Табела 19. Повезаност мерених тврдњи

Тврдња	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
T1 Р П												
T2 Р П	0.070 0.370											
T3 Р П	0.247 0.001**	0.306 0.000**										
T4 Р П	0.079 0.312	0.201 0.010**	0.268 0.001**									
T5 Р П	0.107 0.172	0.100 0.203	0.183 0.019*	0.214 0.006**								
T6 Р П	0.064 0.418	-0.141 0.071	0.183 0.019*	0.166 0.034*	0.145 0.064							
T7 Р П	0.060 0.448	0.053 0.499	0.275 0.000**	0.166 0.034*	0.149 0.058	0.353 0.000**						
T8 Р П	0.121 0.122	0.117 0.136	0.280 0.000**	0.227 0.003**	0.094 0.232	0.147 0.060	0.225 0.004**					
T9 Р П	-0.041 0.601	-0.233 0.003**	-0.015 0.851	-0.125 0.111	-0.170 0.029*	-0.033 0.677	-0.026 0.738	0.007 0.928				
T10 Р П	0.009 0.910	0.027 0.732	0.162 0.039*	0.203 0.009**	0.213 0.006**	0.201 0.010**	0.399 0.000**	0.125 0.110	0.060 0.444			
T11 Р П	0.135 0.086	0.114 0.145	0.387 0.000**	0.202 0.010**	0.308 0.000**	0.241 0.002**	0.333 0.000**	0.198 0.011*	0.158 0.043*	0.502 0.000**		
T12 Р П	-0.007 0.934	0.095 0.227	0.209 0.007**	0.179 0.022*	0.263 0.001	0.293 0.000**	0.340 0.000**	0.354 0.000**	0.002 0.981	0.382 0.000**	0.521 0.001**	

$\partial\phi = 164$; ** $n < 0,01$; * $n < 0,05$;

4. Закључна разматрања

На основу анализе добијених одговора и обрадом података потврђена је општа хипотеза да учесници образовно-васпитног процеса (наставници) процењују као важан допринос спољашњег вредновања. Посебна хипотеза да на ставове наставника као учесника образовно-васпитног процеса не утичу значајно разлике према локалитету школе и полу испитаника су потврђене, а није потврђена посебна хипотеза да на њихове ставове значајно не утичу разлике у врсти школе.

Одговори наставника су показали да су упознати са резултатима спољашњег вредновања школе и да у великој мери сматрају да је процена квалитета рада школе од стране евалуатора у складу са стварним стањем у школи. Они процењују као важан допринос спољашњег вредновања школе и сматрају да ће промене, које је иницирало спољашње вредновање, довести до побољшања квалитета рада приликом наредног спољашњег вредновања. Такође су констатовали да су у мањој мери покренуте наставне и ваннаставне активности и међусобна сарадња у школи, али и да је након извршеног спољашњег вредновања организованији рад тела у школи у које су укључени. Јасно им је шта треба да мењају у сопственом раду, у већој мери имају одговарајућу помоћ и подршку за унапређивање квалитета свог рада, сматрају да постојећа структура у школи омогућава позитивне промене, као и да имају одговарајуће услове за увођење промена у свој рад.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. & Дунђерски, С. (2006). „Образовни стандарди и менаџмент квалитета у школи“. *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, (31), 667–678.
- Будић, С. (2011). *Структурирање знања у настави*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Доналдсон, Г. (2013). „Професионалац 21. века“. У: Видовић Визек, В. & Велковски, З. (уред.). *Наставничка професија за 21. век – унапређење наставничке професије за инклузивно, квалитетно и релевантно образовање – АТЕПИИЕ*. (15–25). Београд: Досије студио.
- Извештаји Тима за спољашње вредновање за 2014. годину, по Решењу министра просвете, науке и технолошког развоја бр. 614-02-101/14-15/4 од 29. 01. 2014.
- Образац за свеукупну процену остварености стандарда квалитета рада школа (2012). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- Радишић, Ј. (2012): „Уместо закључка: компетенције наставника за спровођење промена и унапређивање система образовања“. У: М. Вукасовић (уред.). *Наставници у Србији: Ставови о професији и реформама у образовању*. (74–93). Београд: Центар за образовне политике, Досије студио.
- Службени гласник РС* (2012). Правилник о вредновању квалитета рада установе (бр. 9/12).
- Службени гласник РС* (2013). Закон о основама система образовања и васпитања (бр. 72/09, 52/11, 55/13).
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). *Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа*. Београд: ЗУОВ.
- Стандард знања, вештина и вредносних ставова (компетенције) за професију наставника. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, нацрт.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања. Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Београд: ЗУОВ.

Tatjana Mihajlov

THE ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF THE TEACHERS AS THE PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS CONNECTED TO THE ESTIMATION OF EXTERNAL EVALUATION CONTRIBUTION

Summary

The aim of the research that has been conducted is to examine how the teachers evaluate the contribution of external evaluation and whether they notice their importance for the work improvement and personal and professional development. Data collection has been carried out by the technique of survey, and survey questionnaire and evaluation scale have been used as an instrument. The sample has consisted of 164 teachers. The results point out that the teachers evaluate the contribution of external evaluation of the work of school as important, but it also points out the differences in terms of those views and open the possibility of research continuation of the sample of these teachers' views.

Key words: teacher, attitudes, external evaluation.

УТИЦАЈ МЕДИЈА НА РАЗВОЈ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА¹

САЖЕТАК: Током многих претходних година истраживања медија дошло се до закључка да медиј, сам по себи, није ни лош, ни добар учитељ, већ је битан начин његове употребе како би се постигао жељени ефекат. Одавно је присутно и схватање медија као средства масовне комуникације чије изражајне моћи имају снажан утицај на културу, али и на образовање.

У оквиру овог рада указано је најпре са теоријског становишта на позитивне и негативне стране медија, пре свега телевизије и Интернета, као тренутно најутицајнијих медија, а и о штампи и цртаном филму као креативним формама које се полако потискују из савременог начина живота, васпитања и образовања. У теоријском делу представљени су фактори који утичу на развој говора, а нарочито медији и њихов утицај на говор деце.

Основни циљ рада био је да утврди да ли медији утичу на развој говора предшколског детета, што је и реализовано кроз истраживачки део рада. Истраживање које је представљено у овом раду рађено је на основу претпоставке и има за циљ да докаже да медији, према мишљењу родитеља и васпитача, утичу на развој говора предшколске деце.

У завршном делу рада приказана је додатна активност „Мали конференције“, као пример унапређења праксе васпитно-образовног рада.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: медији, говор, предшколско дете, развој.

1. Увод

Васпитање схватамо као специфичан процес или посебну људску делатност која има велики значај за развој личности, али и за просперитет друштва. Поред процеса сазревања и растења, васпитање је онај процес којим се кроз усмеравање и самоусмеравање изграђује личност са свим позитивним карактеристикама. Човек није личност по томе шта са

* dacaema@gmail.com

¹ Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 20. октобра 2014. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред Комисијом у саставу: др Тамара Грујић, (ментор), др Миланка Маљковић, проф. и др Загорка Марков, проф.

собом (генима) доноси на свет, већ по ономе шта чини живећи, радећи и васпитавајући се. „Циљ васпитања и образовања је омогућавање, подстицање и усмјеравање индивидуално аутентичног, друштвено прихватљивог, максимално могућег, складног развоја цјеловите, слободне и стваралачке личности у нашем друштву и свијету који се врло брзо мијења.“ (Илић, 1995: 15). Стога је формирање и развој личности веома сложен и дуготрајан процес. На њега утичу бројни фактори.

Васпитање се темељи на поштовању другог као различитог, свебног и слободног бића. У том духу васпитавати значи развијати другог као особу која ће бити прихваћена због различитости, личност која ће бити самоуверена, морална, оптимистична, отвореног ума, те спремна на учење и истраживање.

Данас је неизбежно присуство медија у свим аспектима људског друштва, и као такви медији имају велики, директни утицај на све људе, а самим тим и на децу, а првенствено на развој говора. Једна од најважнијих индивидуалних карактеристика свакога човека је његов говор, који се од најранијег детињства формира, а током целог живота се мења, развија и унапређује. За говор је, пре свега, важан таленат, али таленат без усавршавања не значи много. Једино упорношћу и систематским вежбањем постиже се висок степен говорне вештине. Говор се учи, развија и негује читавог живота. Говор, то смо ми сами. Стога је врло важно да децу учимо правилном и лепом говору од најранијег детињства и да код деце развијамо љубав према лепој речи.

Иван Клајн (2012) истиче да је матерњи језик део идентитета, и као такав, језик представља одраз културалног аспекта сваког народа, традиције и образовања који треба неговати. Модернизацијом технологије и комуникације приметно је да се поједини језички изрази и искази своде на минимум или добијају другачију, једноставнију конотацију у циљу брже, економичније комуникације.

Тиме се наш матерњи језик приближава „компјутерском жаргону“ који деца и млади радо усвајају и користе у свакодневној комуникацији. Наиме, свака изговорена или прочитана нестандартна језичка форма стиже ауторитет јавне речи и тиме се несвесно устаљује у језички фонд оних појединаца који не познају граматичка и правописна устројства у потпуности, а деца која усвајају језик морају бити заштићена од штетног утицаја медија.

Овим радом покушаћемо да укажемо на позитивне и негативне стране медија (телевизије и Интернета), па самим тим и на улогу меди-

ја у развијању и унапређењу говорне културе деце предшколског узраста. Циљ рада јесте да се утврди да ли медији утичу на развој говора предшколског детета и да се утврди каква су мишљења родитеља и васпитача о његовом утицају на дете.

2. Медији

Данас све информације које примамо долазе, посредно или непосредно, од стране медија. Велики број одраслих, већ формираних личности, подложен је манипулацији и негативном утицају медија, који самим тим постају веома моћно оружје. Није онда тешко замислити колико велик утицај масовни медији могу имати на најмлађе чланове нашег друштва који су још увек у фази формирања личности.

Реч медиј потиче од латинског израза *medium* што значи нешто што представља, или се налази у средини. Главни задатак медија јесте преношење различитих информација широкој јавности. Медиј представља комуницирање са људима путем различитих медијских елемената као што су нпр. новине, телевизија, Интернет и други.

Већ дуго времена се ипак сматра да медији представљају много комплекснији појам који не само што означава средства јавног информисања и служи и за емитовање вести, али и аудио-визуелних садржаја у сврху информисања, образовања и забаве најширих слојева становништва. Они више нису само посредници, преносиоци неких садржаја, јер имају и своју социјалну средину из које нам преносе знања, али исто тако утичу и на наше емоције и мишљење.

Утицај медија је заиста велик и ниједан сегмент друштвеног деловања није поштеђен тог утицаја, стога медији имају велику улогу у васпитању, а самим тим и на формирање друштва. „Медији упућују разноврсне поруке, активирају емоционалне доживљаје, формирају слику о окружењу, тако да је веома важно какав је њихов ефекат на понашање деце и младих (као и одраслих).“ (Бјекић, 2007: 205). Из тих разлога Гоне (1998: 21) уводи појам „медијско образовање“ – образовни програми развоја медијске писмености. „Под образовањем путем медија треба подразумевати студирање, подучавање и васпитање уз помоћ модерних средстава комуникације и изражавања, која постају саставни део специфичног и аутономног подручја процеса сазнања у педагошкој теорији и пракси.“ (Гоне, 1998: 22).

Дакле, васпитање деце кључан је фактор у формирању друштва и друштвених вредности, пошто деца тек негде од седме године поста-

ју способна да разликују „реално“ од „нереалног“, те је неопходно да медијски садржаји буду обликовани уважавајући чињеницу да деца до тог узраста нису у стању критички да се односе према презентованом садржају. У основи овог рада, бавићемо се васпитно-образовним више него свим осталим, многоструким улогама медија.

2.1 Језичка англomанија

У говору медија деца све чешће могу чути помодне речи преузете из енглеског језика које се популарно користе. Типично, скоро одомаћене стране речи најчешће присутне у говору деце јесу: океј, супер, шоу, страва, кул и друге. Са развојем модерних технологија све више се користе речи компјутерске терминологије попут смајли, нет, лајк, што само доводи до осиромашења дечјег речника.

Чињеница је да се домаће речи замењују страним, а једино позајмљенице и туђице богате наш језик. „Свуда у свету говоре енглеским језиком и тиме умногоме доприносе ширењу појаве која би се могла назвати језичка англоглобализација“ (Прћић, 2005: 15).

Према мишљењу Твртка Прћића (2004) овакво стање у нашој свакодневној језичкој пракси настајало је и настаје због тога што су подбациле стандардологија и настава језика – како енглеског, тако и српског. Наиме, ако се нешто не нормира, не предаје и не негује, не може се очекивати да се зна и примењује, него се биљка развија на дивље. „Целовита норма везана за третман елемената из страних језика у српском званично није постављена, а оно што јесте нормирано ретко кад се поштује у пракси, нарочито оној медијској, мада никако не само њој. Уместо тога, настаје паралелна обичајна норма, коју постављају и одржавају случај и стихија, у лику оних који нису овладали ни српским ни енглеским језиком, а још мање енглеско-српским контактима. Тако се тренутно речи и имена из енглеског језика преузимају и користе у српском без икаквог размислања, осмишљености и система, као по неписаном правилу Пиши како хоћеш, читај како ти одговара, с граматиком како ти воља, а са значењем шта буде.“ (Прћић, 2004: 561).

3. Методологија истраживања

3.1 Проблем истраживања

Данас је неизбежно присуство медија у свим аспектима људског друштва, и као такви медији имају велики, директни утицај на све људе,

а самим тим и на децу, а првенствено на развој говора. Једна од најважнијих индивидуалних карактеристика свакога човека је његов говор, који се од најранијег детињства формира, а током целог живота се мења, развија и унапређује. Наш задатак је да истражимо да ли медији утичу на развој говора предшколског детета и да ли медији утичу на говор предшколског детета.

3.2 Предмет истраживања

Полазећи од чињенице да је говор основно обележје једног друштва, те да се као такво мора развијати, подстицати и мењати, покушали смо да путем овога истраживања утврдимо на који начин се медијска понуда одражава на говор предшколског детета и на који начин медији утичу на говор предшколског детета. Будући да знамо да дете прве социјалне контакте, после оних примарних, породичних, остварује у предшколској установи, сматрамо да је васпитач одговоран за медијске садржаје које презентује у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста.

3.3 Циљ истраживања

Циљ истраживања јесте да се утврди да ли медији утичу на говор предшколског детета и да се утврди каква су мишљења родитеља и васпитача о утицају медија на дете.

3.4 Методе, технике и инструменти истраживања

Полазећи од предмета истраживања, а имајући у виду циљ и задатке и постављене хипотезе, ово истраживање изведено је истраживачком дескриптивном методом и представља неекспериментално истраживање. У овом истраживању коришћена је техника анкетања. Од инструмента је коришћен анкетни упитник за родитеље и анкетни упитник за васпитаче, који су посебно конструисани за потребе овог истраживања. За прикупљање података коришћена је анкета и упитник као инструменти истраживања.

4. Анкетање родитеља о утицају медија на развој говора предшколског детета

4.1 Организација истраживања

Истраживање је спроведено у децембру 2013. године у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у дечјим вртићима „Поле-

тарац“ и „Плави чуперак“ у Кикинди. Садржај и обим овог истраживања чинило је 50 родитеља чија деца похађају наведене вртиће.

4.2 Интерпретација резултата истраживања

Овим истраживањем обухватили смо 46 % испитаника чије је дете женског пола, као и 54 % испитаника, чије је дете мушког пола.

Испитаници чије је дете женског пола изјаснили су се да девојчице највише времена проводе уз телевизију 29 %, затим уз часопис 11 %, и на крају уз Интернет 6 %. Што се тиче дечака, ситуација је нешто другачија; они, такође, према одговорима испитаника, највише времена проводе уз телевизију 22 %, као и уз Интернет, играјући игрице 29 %, док најмање времена проводе уз часопис 3 %.

Девојчице, према већини одговора испитаника, проведу између сат до два сата дневно гледајући телевизију, док за читање часописа обично дневно издвоје од пола до сат времена. За разлику од њих, према наведеним одговорима испитаника, дечаци проводе, у просеку, од сат до два сата времена гледајући телевизију, али исто толико времена одвајају дневно и за Интернет и играње игрица.

На питање: Да ли поменуте медије (Тв, Интернет и часопис) Ваше дете прати током радне недеље или викендом?, готово сви испитаници, осим једног, чије је дете женског пола, одговорили су да оне подједнако викендом, али и радним данима, прате одређене медије. Што се тиче дечака, одговори испитаника показали су исту ситуацију у праћењу медија. Према одговорима свих испитаника, деца предшколског узраста медије прате и током радне недеље, али и викендом и да не постоји разлика у праћењу медија када су у питању радни дани или дани за одмор.

Испитаници сматрају да девојчице посебно занимају цртани филмови, затим, дечје емисије и на крају емисије о животињама и природи. Дечаке, према мишљењу испитаника, највише занимају цртани филмови.

На питање: Како по Вашем мишљењу медији утичу на Ваше дете?, највећи проценат испитаника од чак 80 % одговорило је да медији утичу и на девојчице, али и на дечаке, пре свега забавно, а затим и едукативно. 20 % испитаника сматра да медији истовремено делују забавно и едукативно на дете.

Готово јединствен потврдан одговор на питање: Да ли учествујете заједно са дететом у праћењу одређеног медија? Од 98 % испитаника, изuzeв једног испитаника, што представља занемаривих 2 %, добијен је на

ово питање и доноси тврдњу да родитељи учествују заједно са дететом у праћењу одређеног медија.

Питањем: Да ли по Вашем мишљењу медији утичу на говор Вашег детета?, дошли смо до податка да 77 % испитаника сматра да на говор дечака утичу медији, док 23 % мисли да медији не утичу на говор њихове деце. Такође, овим питањем дошли смо до сазнања да 70 % испитаника сматра да медији утичу на говор девојчица, док 30 % сматра да не утичу.

66 % испитаника сматра да медији позитивно утичу на говор дечака и девојчица, док 24 % испитаника сматра да они утичу негативно. Код овог питања појавило се и 10 % неизјашњених испитаника. 46 % испитаника изјаснило се да медији „мало“ помажу детету у учењу нематерњег језика, 18 % да „много“ помажу и 36 % испитаника се определило за одговор „нимало“.

Питањем: Да ли су родитељи у потпуности одговорни за праћење медијског садржаја своје деце?, дошли смо до резултата да 87,5 % испитаника сматра да су родитељи одговорни за праћење медијског садржаја своје деце, док 22,5 % мисли супротно. Податак до којег смо дошли је охрабрујући, јер су родитељи у том случају свесни своје одговорности и улоге када је праћење медијског садржаја у питању. Под тим подразумевамо да након праћења програма следи и разговор са дететом о виђеном и доживљеном.

Сви анкетирани родитељи сматрају да треба лимитирати време које дете проведе у праћењу садржаја одређеног медија.

На питање: Да ли по Вашем мишљењу и на који начин медији користе у васпитно-образовном раду са децом?, најмање одговора добијено је на ово питање које је отвореног типа; највећи проценат испитаника 78 % указује на то да родитељи сматрају да се медији користе у васпитно-образовном раду и то у едукативном смислу, првенствено мислећи на часописе и цртане филмове. Претпостављамо да испитаници нису упознати са коришћењем медија у васпитно-образовном раду са децом у вртићу, те да је то био разлог њиховог неизјашњавања. Сматрамо да треба више радити на овом пољу како би родитељи имали јаснију слику о коришћењу медија у васпитно-образовном раду у предшколској установи.

5. Анкетирање васпитача о утицају медија на развој говора предшколског детета

Анкетирање васпитача спроведено је након анкетирања родитеља, у мају 2014 године. Упитником је обухваћено 50 васпитача у пет градских вртића ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Анкетом су испитани васпитачи различитих животних доби и искустава у следећим вртићима: „Плави чуперак“, „Полетарац“, „Мендо“, „Мики“ и „Колибри“ у Кикинди.

5.1 Интерпретација резултата истраживања

Питање: У којој мери је вртић у којем радите опремљен медијима?, постављено је са циљем да утврдимо какво је мишљење васпитача о опремљености вртића медијима. На ово питање понуђени су и сл. одговори: „недовољно“, „довољно“, „прилично добро“ и „изузетно“. Као што смо и очекивали, већина испитаника одговорила је позитивно, са „прилично добро“ и „довољно“, док је мали број испитаника одговорио негативно, тј. са недовољно. Тачније, за „прилично добро“ опремљеност вртића медијима изјаснило се 44 % испитаника, за „довољну“ опремљеност 46 % испитаника, док је само 8 % испитаника одговорило да су вртићи „недовољно“ опремљени медијима. Један испитаник, од укупно 50 анкетираних, што представља 2 %, оценио је вртић у којем ради као „изузетно“ опремљен медијима.

На питање о опремљености вртића медијима, 60 % испитаника одговорило је да је вртић у којем раде опремљен тв и Интернетом, 30 % испитаника навело је сва три понуђена одговора – медија – телевизију, Интернет и штампу, а само 10 % испитаника као одговор на ово питање навело је само Интернет.

На питање о употреби медија у циљу развоја говора деце, 48 % испитаника одговорило је да медије користи повремено, 26 % испитаника често, ретко 24 %, а само један испитаник, тачније 2 % испитаника определило се истовремено за одговоре често и свакодневно.

На питање који се медиј најчешће користи на развоју говора, највише испитаника, 38 % одговорило је Интернет, 26 % опредељује се за штампу, тв и Интернет користи 24 % испитаника, и на крају само 12 % испитаника у раду на развоју говора најчешће користи телевизију.

Због чега користе одређени медиј, испитаници су различито одговорили. Питање је било специфично, јер је једино у односу на остала анкетна питања било отвореног типа, тј. испитаници су имали прилику да сами дају одговоре. Неки од добијених одговора гласе: „због учења и

игре“, „због лакшег учења“, „због разноврсности“, „због приступачности и брзих информација“, „због разноврсности садржаја“. Сажето, одговор би могао да гласи да васпитачи одређене медије користе због приступачности, тачности, учења, забаве и едукације.

Испитаници сматрају да медији утичу на развој говора предшколског детета, и то 99 % испитаника одговорило је потврдно, а само један 1 % одрично.

Половина анкетираних испитаника, тачније 45 %, сматра да медији утичу позитивно на децу предшколског узраста. На другој страни, 10 % испитаника сматра да медији утичу негативно, док се 35 % испитаника изјаснило за оба утицаја, и негативан и позитиван, зависно од ситуације.

На питање: Који је тренутно најутицајнији медиј када је у питању говор деце предшколског узраста?, 50 % испитаника одговорило је да је то телевизија, а затим следе Интернет са 22 %, Интернет и телевизија заједно 14 %, телевизија, Интернет и штампа заједно 9 %, и на крају сама штампа 5 %.

Испитаници су рангирали медије према утицају на следећи начин: на првом месту наша се телевизија у 50 % одговора, на другом Интернет, на трећем штампа и на четвртном радио. На другој страни, друга половина испитаника на прво место је ставила и Интернет и телевизију заједно, док треће место деле штампа и радио. Према добијеним одговорима, може се рећи да телевизија и даље јесте најутицајнији медиј, како то и теорија тврди, али исто тако можемо рећи да је полако сустиже Интернет. Штампа и радио далеко су иза и не прете да угрозе моћ ова два медија.

На питање: Колико времена у вртићу дневно деца проводе уз медије?, 60 % испитаника одговорило је да 10 до 15 минута, док је 40 % испитаника одговорило пола сата. Добијени подаци указују на то да деца проводе време у вртићу уз медије.

Телевизија је медиј који по одговорима чак 85 % испитаника деца најрадије бирају у вртићу, а затим следи Интернет (12 %) и на крају штампа (3 %). Добијени податак потпуно је очекиван, јер смо и у теоријским разматрањима више пута поновили да је телевизија тренутно најутицајнији медиј, а са друге стране упознати смо да је она у вртићима деци и најдоступнија.

Испитаници по говору примете колико деца користе медије, чак 95 %, док мали број испитаника (5 %) то не примети. Присуство страних речи у говору деце је први показатељ колико деца времена проводе уз медије: 52 % испитаника одговорило је да је речник употпуњен страним ре-

чима, 25 % сматра да је речник такве деце богатији и зрелији. На другој страни, око 20 % испитаника одговорило је да је речник деце која користе медије сиромашнији. Мали проценат васпитача, око 3 %, не види разлику у овом случају, или се није определио ни за један понуђени одговор.

На питање: У које сврхе у раду са децом користите медије?, 55 % испитаника одговорило је у едукативне, око 25 % истовремено и у едукативне, информативне, али и забавне, само у забавне 10 %, а 5% у информативне и едукативне истовремено.

6. Активност „Мали конферансије“

Додатна активности под називом „Мали конферансије“, реализована је у ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, током 2011. и 2012. године, у сарадњи са локалном телевизијом „Рубин“, институцијама културе и широм друштвеном заједницом. Циљ спроведене додатне активности био је успостављање сарадње ПУ са телевизијом ради увођења новина у васпитно-образовни рад, развој говора, јавног наступа и говорног стваралаштва, комуникације, културних навика на раном узрасту и уопште едукација.

Из поменуте сарадње са телевизијом „Рубин“, која је трајала две школске године, настао је серијал дечјих емисија у којима је дете било главни актер и активни учесник емисије. Сарадња је настала на предлог телевизије, а ја као васпитач била сам аутор, креатор, организатор и координатор. Створена је дечја емисија едукативног карактера која, пре свега, промовише дете и дечју мисао. Резултат који је постигнут самом реализацијом додатне активности било је медијско образовање на специфичан начин, а при том је створен и вртић као отворен систем.

Емисија „Мали конферансије“ је позитивно утицала на развој говора деце предшколског узраста која су главни актери. Речник деце која су похађала ову активност постао је богатији. Јавни наступ постао је самосталнији и самоуверенији. Говор деце постао је временом течнији, тачнији, јаснији и смисленији. Кроз ову активност деца су развијала слушну пажњу. Подстицано је говорно стваралаштво, комуникативност и сарадња. Развијена је вештина говорења уз стално увежбавање. Деца су имала пожељне говорне узоре – сценске уметнике и јавне личност. Вежбан је добро осмишљен говор.

7. Закључна разматрања

Све јачег медијског утицаја телевизије и Интернета свесне су обе стране, родитељи и васпитачи, што је потврђено и овим истраживањем и добијеним одговорима и резултатима. Како одговорност према деци имају одрасли, нарочито васпитачи и родитељи, медији не треба и не смеју да делују сами, већ морају да подстичу одрасле да помогну деци у схватању медијске поруке. Прве кораке у томе требало би да начине родитељи и васпитачи заједно.

Предшколско образовање представља део општег образовања, увод и припрему деце за оно што их чека у даљем животу. Децу у вртићима припремамо за касније усвајање читања и писања, али их исто тако морамо, кроз игру пажњиво уводити у свет медија, коришћење телевизије, Интернета и часописа у едукативне сврхе. Логичан наставак је свакако и примена информационе технологије у рад васпитача са децом с циљем искоришћења свих потенцијала које она пружа за остваривање позитивног утицаја на дечји развој, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада и развој медијске културе детета. Оно што нас занима као васпитаче јесте одговор на питање: „Како примењивати информациону технологију у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста и истовремено подстаћи дечји развој, развој медијске културе, а пре свега развој говора.“ У будућности вртић мора представљати подстицајан медијски контекст за развијање говора предшколског детета имајући стално на уму чињеницу да оптималне услове за развој говора чине складни односи између детета, његове породице, околине и добар говорни модел. Битно је такође схватити и чињеницу да ће се у даљем процесу унапређивања васпитно-образовног процеса са предшколском децом, васпитачи бити носиоци овог одговорног посла који захтева развијање неких нових облика сарадње са родитељима и широм друштвеном срединам.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и децјем вртићу*. Београд: Беокиња.
- Бјекић, Д. (2007). *Комуникологија – основе педагошког и пословног комуницирања*. Чачак: Технички факултет у Чачку, Универзитет у Крагујевцу.
- Вујчић-Поповић, Д. (2010), Утицај телевизије на децу. Доступно на: <http://www.vrticiportal.com/roditeljstvo-i-vaspitanje/dete-i-televizija-stetan-uticaj-televizije-na-decu.html> преузето: 24. 08. 2014.
- Големан, Д. (1997). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Гоне, Ж. (1998). *Образовање и медији*. Београд: Клио.
- Грујић, Т. (2014). „Змајев *Невен* и зачетак српског стрипа за децу“. *Детињство – часопис о књижевности за децу*, год. XL, бр. 2, лето 2014, Нови Сад, 99–105.
- Живковић-Вуковић, А. Ј. (2011). „Превенција лошег држања и телесних деформитета играма“. *Норма*, 16(2), 167–173.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. Р. (1998). „Деца, медији и насиље“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. (30), 108–123.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. Р. (2000). „Медији и васпитање“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. (32), 1181–32.
- Илић, М. (1995). „Циљ, задаци и садржаји васпитно-образовног рада у условима савремених промена“. *Наша школа: часопис за теорију и праксу основног васпитања и образовања*. Бања Лука, бр. 1–2, 3–22.
- Клајн. И. (2012). „Нико не води рачуна о језику“. *Православље*, бр. 1083, 1. април 2012.
- Лемиш, Д. (2008). *Деца и телевизија*. Београд: Клио.
- Лоример, Р. (1998). *Масовне комуникације*. Београд: Клио.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Савез педагошких друштава Војводине.
- Маџар-Јовановић А. (2008). *За што то радиш?*. Библиотека Популарна психологија.
- Месарош-Живков, А, Марков, З. (2008). „Утицај програмираног вежбања на развој моторичких способности код деце предшколског узраста“. *Настава и васпитање*, 57(4), 483–503.
- Мек Квејл, Д. (2007). „Улоге медија у друштву“. *ЦМ – Часопис за управљање комуницирањем*. Београд: Факултет политичких наука, год. II, бр. 3, 5–16.
- Миленковић, С. (2007). *Медијска култура*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Потер, Џ. (2008). *Медијска писменост*. Београд: Клио.

- Прћић, Т. (2004). „Контактна језичка култура и настава језика у светлу нове функције енглеског као одомаћеног страног језика“. *Педагошка стварност*, вол. 50, бр. 7–8, 559–569.
- Прћић, Т. (2005). *Енглески у српском*. Нови Сад: Змај.
- Радовић, Д. (2008). *Баи сваишта. Сабрани списи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Сабо, Е. (2007). „Улога васпитача у процени држања тела деце предшколског и основношколског узраста“. *Педагошка стварност*, 53(3–4), 267–275.
- Тубић, Т. (2007). „Тв, компјутерске игрице и физичка активност код деце предшколског узраста“. *Педагошка стварност*, вол. 53, бр. 3–4: 276–287.
- Филиповић, В., Костић, М., Прохаска, С. (2001). *Односи с јавношћу*. Београд: ФОН.
- Шипка, М. (2011). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.
- Vandura, A. (1976). *Analysis of Delinquency and Aggression*, L. Erlbaum, Associates, Hillside, NJ.
- Williams, T. M. (1986). *The Impact of Television: A Natural Experiment in Three Communities*. Orlando: Academic Press.

Преузето са Интернета:

www.Novosti.Rs. | vesti|Decja-masta-trpi-svasta

www.Anem.rs/sr/medijska-scena

www.blic.rs/Slobodno-vreme/Vesti/242218/Televizija-usporava-govor-malisana

Daliborka Sretenovic

MEDIA INFLUENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILD

Summary

Many recent years of media research led to the conclusion that the medium itself, is neither bad nor good teacher, but it is an important way of its use in order to achieve the desired effect. It has long been present understanding of the media as a means of mass communication, whose expressive power have a strong influence on culture and education.

In this paper we present the educational triangle that now make up the media, family, and educational institutions. It was pointed out, first from a theoretical point, what are the positive and negative aspects of the media, especially television and the Internet, as currently the most influential media, and about the press and the cartoon as creative forms that are slowly pushed out of modern life, upbringing and education.

The theoretical part presents the factors that affect the development of speech, especially the media and their influence on the speech of children.

The main objective of this study was to determine whether the media influence the development of the preschool child's speech, which was realized through the research part of the work. The research that is presented in this paper was done on the basis of assumptions and aims to prove that the media in the opinion of parents and teachers influence the language development of preschool children.

The final part of the paper presents an additional activity "Little conferansie" as an example of improving the practice of educational work.

Key words: media, speech, preschool child development.

Јован Јовановић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 811.163.41'367.622'373.611

Оригинални научни рад
Рад примљен: 14. XI 2014.

О СЛОЖЕНИЦАМА У ОМИЛИЈАМА СРПСКИХ ЦРКВЕНИХ ПОГЛАВАРА¹

САЖЕТАК: Интересовање овога рада темељи се на чињеници да се српски књижевни језик иновира и архаизира, тиме и богати, путем беседничког жанра. Нарочито се сагледава црквено беседништво будући да се у њему очитују речи, односно сложенице српског порекла које су у неком периоду престале да се користе или је њихова експресивна и употребна вредност остала искључиво у домену омилијског жанра. Анализиране су сложенице, које су у науци о језику још увек неистражено подручје, коришћене у беседама патријарха српског Павла и епископа Николаја Велимировића у погледу морфолошког, деривационог и семантосинтаксичког нивоа. Оваквим приступом свеукупној грађи показује се да је одређени број лексема засигурно наслеђен из црквенословенске епохе, али и да су духовни оци нашега народа итекако заслужни за богаћење језичког израза високог стила српског стандардног језика у погледу сложености и њихових деривата.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сложенице, омилије, српски језик.

Уводна разматрања

У филолошким дисциплинама још увек влада несугласје које би све то творенице требало сматрати сложеницама. Мишљења у вези са овим разматрањима су подељена, те једна струја лингвиста сматра како би под појмом сложенице требало подразумевати све оне речи које су мотивисане са две речи, било да су оне пунозначне или не, те би се творенице настале префиксалном творбом и творенице сложено-суфиксалне творбе сматрале сложеним речима. Са друге стране, у науци такође влада мишљење да се управо такве речи не могу сврстати у ред сложености, већ би се тада говорило о изведеницама, што би, дакле, био еквивалентан случај са појединим речима које су настале сложено-суфиксалним творбеним процесима. Пошто је фокус пажње овога истраживања

* jovanjovanovic86@gmail.com

¹ Рад је део мастерског рада *Сложенице у беседама патријарха српског Павла*, одбрањеног 14. октобра 2014. године на Одсеку за српски језик и лингвистику, Филозофског факултета, Универзитета у Новом Саду.

усмерен на сложенице, у уводном делу првенствено би се требало критички осврнути на досадашња истраживања у вези са поменутом тематиком како би се сам термин сложене речи, односно сложенице могао јасно дефинисати. Уколико се пође од констатације да су српскохрватске сложенице још сасвим неиспитано подручје (Клајн 2002: 7), потом неких пређашњих детаљнијих проучавања деривације речи², те и тврдње како постоји низ неуједначености у приступу бављења овом проблематиком, закључује се да је Клајнова студија о творби речи један од целокупнијих системских приказа свих могућности творбе сложеница. У прилог томе сведочи и чињеница да се у оваквим речима могу приметити различити творбени процеси, па не чуди што им је потребан језгровитији, комплекснији и дуготрајнији процес изучавања. На то указује и Вукићевић (1995: 127), која у уводном делу свог истраживања, додуше о именичкм сложевицама, врши поделу на сложенице које су мотивисане пунозначним речима и оне које су мотивисане речима које нису пунозначне. У складу са тим, ауторка их дели на сложенице у ширем и сложенице у ужем смислу.

Поставља се озбиљно питање у савременој науци како дефинисати термин сложенице с обзиром на њихове особености, које је њихово место и улога у лексикону српског језика. Будући да је оно у науци још увек отворено и актуелно, у овом раду забележиће се покушај одговора неких кључних сегмената путем дијахронијског и синхронијског пресека у језику. Оно што са сигурношћу може да се потврди јесте дугогодишње бављење поменутом тематиком које сложенице приказује као, начелно, дводелне компонентне структуре, јединственог акцента, потпуно или половишно мотивисане, обично моносемантичке речи које су резултат вишеслојног морфемског удруживања.³

Иако је број сложеница у прасловенском језику био ограничен, те и склоњен на маргине лексичког фонда праоца свих словенских јези-

² Клајн у поменутој студији истиче како би у науци требало више пажње посветити слагању и префиксацији. Досадашња истраживања углавном су била усмеренија ка суфиксационом творбеном процесу, што се, дакле, може приметити и у самом почетном делу који је насловљен *Творба речи није само суфиксација* (2002: 5). У вези са тим анализирају се приступи истакнутих филолошких стручњака попут Александра Белића, Михајла Стевановића, Стјепана Бабића, Душанке Вукићевић и многих других истичући недостатке које он покушава да систематизује.

³ И сам Клајн тврди да се дефиницијски аспект сложеница не може упростити иако наука, као таква, има тенденцију конкретности, јасноће и прецизности. Аутор рада сматра да овакво дефинисање појма сложенице представља проширен исказ, али веома свеобухватан, појмовно садржајан и врло прецизан с обзиром на састав морфемских деривата који улазе у састав сложеница у српском језику.

ка, овакве језичке структуре, различитог састава и порекла, познате су свим језицима прасловенског корена. Велики број ових лексема настаје као резултат калкирања речи немачког, а нарочито грчког порекла⁴. Веома је интересантно напоменути чињеницу да свака шеснаеста реч у старословенском језику јесте сложенаци, што је показатељ да су оне једна од одлика особености лексичког система првог књижевног језика свих Словена (Цейтлин 1977: 186). Посебно је битно напоменути да су сложенаци у српскословенском језику биле жива и продуктивна категорија, али и обележје високог стила ове редакције старословенског језика, с обзиром на жанровске ступњеве у којима су биле најзаступљеније. У прилог томе говори и констатација да се духовне сфере представљају вишим стилем, а оно што је свакодневно представља једноставним језичким изразом. У савременом српском језику начињена је финална класификација сложенаци, с обзиром на синтаксички критериј на субординативне и напоредне (Клајн 2002: 31) и према семантичким мерилима на ендоцентричне и егзоцентричне (Вукићевић 1995: 136–138). Ове речи су веома заступљене у беседничком жанру будући да се одликује високим стилем књижевног језика, специфичном употребом кованица, лепотом израза и експресивном, моралном и поучном вредности. Говорник, стилизујући своју беседу, увек мора пред собом имати три основна затева: да беседом убеди, очара и постигне жељени ефекат. Сродна дисциплина филологији, стилистика, нуди различит избор фигура дикције, конструкција, речи и мисли. Оне се композитно и логички нижу у беседама у зависности од основног мотива и идеје која води током беседе. Врло је важно истаћи да ваљана беседа представља огледало доброг стила и језичке лепоте, те у њима нема места оваквим огрешењима, или погрешној употреби архаизама, провинцијализама, варваризама и неологизама (Рогановић 1995: 279). Прву класификацију беседа даје Нушић у својој *Реторици*. Говори о следећим врстама и подврстама беседа: *похвале* (поздравне, надгробне, свечане и пригодне), *политичке* (државничке, парламентарне и партијске), *судске* (одбране и оптужбе), *духовне* (проповеди, омилије, поуке), *научне* (академске, катедарске и популарне) и *војничке* (свечане, пригодне и ратничке) (Нушић 1938). Касније ће ову поделу уопштити и систе-

⁴ Старословенско културно и духовно наслеђе узоре налази у византијској, те у грчкој култури. Лексички утицај у области духовности и хришћанства приметан је у раду Ђирила и Методија. Будући да су, као особити лингвистички стручњаци, имали свест о томе да за већину хришћанских појмова не постоје тачни словенски изрази, стварали су разнолике калкове и поједине речи које су у духу словенског језика.

матизовати Божидар Рогановић. Битна компонента овога истраживања јесу црквене беседе, односно омилије. У литератури коегзистира неколико термина којима се означава црквена беседа. Као синоними се често употребљавају називи *слово*, *беседа*, *проповед*, *(х)омилија*. Дефиницијски гледано, према РМС (књига I: 182, књига V: 206, 863, књига VI: 746), долази се до закључка да су слово и беседа као шири појмови синоними, те да подразумевају јавни говор припремљен за неку свечану прилику. Са друге стране, проповед и омилија јесу еквиваленти и под њима се подразумева говор у коме се тумачи неко место из *Светог писма* и који се обично држи у цркви будући да представља нераскидиви део богослужења. Дакле, слово и беседа јесу шири појмови јер њихове теме не морају бити нужно религијске, али то могу бити, па су тада у синонимском односу са проповеди и омилијом. У даљем тексту у употреби ће бити појмови црквена беседа и омилија у синонимској равни.

Хомилија (грч. *ομιλία*) назив је за проповед, односно црквену беседу која представља део богослужења. У питању је реторско-теолошки прозни жанр, у виду карактеристичног обраћања свештеног лица црквеној заједници, које следи непосредно након литургије и, у начелу, тематски се надовезује на тему одломка из *Светог писма* читаног тог дана, са намером да се њено значење транспонује у свакодневни живот. „Као саставни део богослужења оне су по правилу тематски условљене и структуриране по беседничким правилима.“ (Драгин, Штасни, 2008: 15). Ауторке такође истичу дуалистичко својство омилија које се огледа у могућности повезивања говорног и писаног исказа, али и синкретизма поетског и научног дискурса. Предмет су изучавања посебне теолошке дисциплине – омитилике.

Гордана Штасни, бавећи се жанровским обележјима омилија на плану форме, садржаја, као и на језичком плану, представља генезу настанка и тока омилије: одабир теме, увод у тему, прелаз ка централном делу, развој теме, закључак (Штасни, 2008: 550). Уводни део црквене беседе јесте, могло би се рећи, засебна целина у односу на остале делове текста. Он представља базичну мотивацију за слушаоце или читаоце, али и за настанак наредних компоненти омилије. По правилу, може бити у вези са библијским догађајима, потом у виду животних крилатица о пролазности овоземаљског живота, о опозитности позитивних и негативних људских карактерних особина. Често је овај одељак лирски интониран и представља симбиозу људских и божанских постулата или начела. Основни мотив црквене беседе се разрађује у наредном делу и често је

осликан односом између божанског и људског света различитим поступцима. Ауторка истиче, поред дуалистичког својства омилије, да је основни мотив, као и његова разрада, компонента сачињена од три сегмента: одабрани мотив у контексту тематски сродне библијске или световне приче, затим исти мотив у оквиру одабраног јеванђеља и исти тај мотив који осветљава хришћанске постулате и принципе (Штасни, 2008: 552). Најдоминантнији сегмент представља, свакако, главна тема која је је прожета цитатима и мотивима из јеванђеља. Тематика се разрађује особитим језичким изразом који је својеврсни синкретизам књижевног стила, прожетог различитим стилским средствима (метафоре, реторска питања, алегоријске слике), теолошког и научног језичког израза. Завршетак омилије представља поентирање и истицање универзалне поруке човечанству у духу позитивних моралних особина и обавезним топосом у виду хваљења Господа Бога.

Поред речи⁵ патријарха Павла, овај жанр је у својој пастирској делатности нарочито неговао и епископ охридски и жички Николај Велимировић (1881–1956), један од најистакнутијих црквених проповедника. Пошто се жанр развио на тлу Византије, требало би напоменути Јована Златоустог, Атанасија Синајског, Григорија Богослова, Василија Великог као претече црквених беседника и неговатеља Божје речи.

Методологија рада

На основу ексцерпираних грађа из беседничког жанра сачињен је јединствен речник сложеница, те је извршена њихова анализа. Корпус истраживања обухватио је 47 беседа патријарха Павла (1914–2009). Реч је о жанру у ком се прожимају и религијски и свакодневни мотиви услед тематике текста и намене обраћања. Коришћено је друго, допуњено издање књиге *Молитве и молбе* (1997), текстове изабрао и приредио Радослав Братић и беседе Николаја Велимировића *Омилије на недељна и празнична јеванђеља епископа охридског Николаја* (1976). Како би се утврдио јасан морфолошки преглед, сложенице су сврстане према критеријуму врсте речи, а да би се објаснио феномен симбиозе црквенословенског наслеђа и савременог српског језичког израза, консултовани су речници синхронијског и дијахронијског стања у народном и књижевном језику⁶. Извршена је детаљна морфолошка, деривациона и семан-

⁵ Под овим појмом подразумева се омилијско обраћање.

⁶ У вези са овим, консултовани су речници савременог српског језика: Р 2007 (Р),

тичка анализа ових речи која је довела до неколико кључних резултата: укупан број сложенчких лексема, који је модел сложеница најдоминантнији (Клајн 2002), о продуктивности основе и суфикса, сложеничка синонимија као и класификација о којој је било речи у претходном сегменту рада. Такав приступ резултирао је закључцима који би могли бити веома релевантни за савремену науку о језику. Посебан сегмент у анализи представља разматрање о потврдама или о одсуству сложеница кроз свеукупни језички пресек. Будући да су сложенице сагледане у синхроној и дијахроној перспективи, а на основу постојећих извора црквенословенског и савременог српског језика, желело се утврдити у коликој мери су посведочене речи део црквенословенске духовне тековине, а колико одраз креативности црквених отаца и беседника.

Анализа ексцерпираних грађе

Услед обимног материјала овом приликом размотрене су сложенице и сложенички деривати којима се није нашао потврда у речницима црквенословенског, народног и савременог српског језика. Основни регистар у беседама патријарха Павла броји 144 сложеничке лексеме и 378 сложеница у омилијама Николаја Велимировића⁷. Узевши у обзир да су ове речи у прасловенској, старословенској и наредним епохама развоја српског језика биле одлика високог стила језичког израза, односно образованог дела становништва и говорника, указује се на значај изучавања ових лексема као речи које су одувек богатиле већ постојећи фонд језика. У прилог томе свакако сведочи и чињеница да су то, у принципу, дводелне структуре чији су сегменти веома продуктивни за стварање нових класа и врста речи, заправо (мини) деривациона језгра из којих настају потпуно нове, семантички сродне или пак не, лексеме. Самим тим је и беседнички жанр, као један од најлепших књижевних и реторичких жанрова, веома погодан за рађање речи и израза највишег уметничког домета.

МС 1967–1969 и 1971–1974 (МС) и СА 1959–. (СА), а потврде или одсуства ових речи дати су утврђеним редоследом (1. Р, 2. МС, 3. СА) ради лакшег уочавања. Када је реч о дијахроном пресеку, консултовани су следећи речници: СС 1994 (СС), Miklosich 1862–1865 (М), Дњаченко 1993 (Дј), Даничић 1863–1864 (Д) и Rječnik JAZU 1880–1976 (ЈА). Речник сложеница детаљније погледати у поменутом мастерском раду одакле је и преузет списак скраћеница. Ови речници навешће се у списку литературе.

⁷ Поред рада *Сложенице у беседама патријарха српског Павла* коришћена је и студија Наташе Драгин и Гордане Штасни *Један пример симбиозе црквенословенског и савременог српског језичког израза*, који кроз пастирску делатност епископа охридског и жичког Николаја Велимировића приказује даровитост проповеди овога беседника.

Веома је релевантно приказати слику која је забележена након консултовања речника са дијакроничким пресеком стања у језику. Следећим лексемама нађена је потврда у црквенословенском наслеђу када су у питању омилије патријарха српског Павла (речи ће се наводити према критеријуму врсте речи и азбучним редом): благовољење, благодат, благослов, богоборство, боговидац, богољубље, богомоља, Богоносац, Богородица, богослов, богословље, Богочовек, братољубац, братољубље, братоубиство, братоубица, великомученик, Доброчинитељ, дуготрпљење, животодавац, идолопоклонство, једномислије, једноумље, крвопролиће, миротворац, Педесетница, православље, Сведржител, свештенослужител, христољубац, човекољубац, човекољубље, човекоубица, београдски (гимназија), благодаран (супстантив), благодатан (мир), благословен (супстантив), благочестив (земља), богољубив (свештенство), богочовечански (јединство), братољубив (једномислије), добротворан (фонд), живототворан (тело), Златоуст (Јован), јединородан (Син – Исус Христос), једноверан (браћа), једностран (васпитање), кратковид (политика), крстоваскрсни (прошлост), крстоносни (народ), лицемеран (употреба), многострадални (род), нелицемеран (љубав), новоизабрани (патријарх), петовековни (ропство), петстогодишњи (ропство), православни (народ), самољубив (став), свакојак (људи), свевидећи (око), свемилостиви (Господ), свемогући (Господ), свемоћан (супстантив), свенародни (поверење), свеопшти (план), свесилан (Господ), смртоносан (товар), хиљадогодишњи (култура), једанпут, благодарити, благословити, руководити, педесет, четрдесет. Неубичајене лексеме за савремени језички израз беседник спонтано користи како би остао доследан свом изражавању с обзиром на прилике у којима се обраћа, али и, још битније, архаизацијом језичких израза богати савремени српски језик.

Појединим лексемама нашла се сродна основа која попуњава празнину у постојећем деривационом гнезду. Мисли се на сложенице (и сличне/сродне основе или речи) типа богословија: богословити, богословѣнѣ, богословѣствѣнѣ, богоборство: богоборѣнѣ-богоборѣство, богоборѣствовати, богоборѣнѣнѣ, богоносац: богоносѣнѣнѣ, Видовдан: видовѣ, те и пример на видовѣ дѣнѣ, доброчинитељ: доброчинѣнѣнѣ, доброчинѣнѣство, злочин: злочѣстѣнѣ, злочѣ, идолопоклонство: идолослужителѣ-идолопоклонѣнѣ, идолонѣнѣнѣство, идолослужѣнѣнѣ, једноумље: јѣднѣнѣоумѣнѣнѣ, мирносац: мирносноца, новорођенче: новорођѣнѣнѣ, -ѣн, римокатолик: римѣскѣн, братоубилачки: братоубѣнѣнѣнѣнѣ, двоједини: двојѣнѣнѣ, саможив: саможивѣнѣнѣ, свакодневно: всѣсѣкѣ дѣнѣ.

Ипак, неким лексемама није пронађена никаква потврда у консултованим речницима, те се доноси закључак да их је беседник самостално и спонтано изградио. Неке од ових лексема су сасвим обичне у савременом дискурсу и настале су касније у предстандардном или послестандардном раздобљу. Реч је о следећим сложеницама: братомржња, братоубилаштво, истомислије, миротворство, боголик, богомдан, братоубилачки, вишестраначки, двоједини, искреноверујући, једнокрван, једнопартijski, многонапаћен, новозаветни, општепроглашени, саможртвован, самоубилачки, свезнајући, светосавски, човекобожачки, злурадо, истовремено, светоотачки и многе друге.

У постојећим речницима савременог српског језика нису потврђене следеће лексеме: боговидац, братомржња, братоубилаштво, Житомислић, истомислије, једномислије, новомученик, педесетогодишњица, свештенослужитељ, христољубац, искреноверујући, крстоваскрсан, општепроглашени, саможртвован, светотројичан, ускополитички, човекобожачки и светоотачки.

У омилијама епископа Николаја Велимировића за следеће лексеме није нађена потврда: богочежњивост, иконопоштоватељ, умозакључак, аристократољубац, Гркољубац, небовидац, жртвоприносач, тврдокорост, самовозношење, самоистицање, самопрезрење, свудаприсутност, богозабораван (веселјак), белоснежан (ангел), јединоспасавајући (име Исуса Христа), многозаслужен (љубав), многосадржајан (прича), краткомислено, добросавесно, добронамерно (Драгин, Штасни 2008).

Одговор у вези са тим налази се у претпоставци да је већина ових сложеница настала управо у оваквом виду обраћања народу. Није редак случај да су писци, рецимо, српскословенске епохе доносили велики број нових речи у својим делима за које немамо потврде ни у речницима који приказују пређашње стање у језику. Садржај беседе или сродног/сличног жанра условио је настанак појединих нових лексема, али и тематика која је базирана на црквеним, али и свакодневним мотивима. Патријарх Павле, као духовни вођа српског народа и веома елоквентан говорник, и епископ Николај богате корпус речи савременог српског језика, с обзиром на своје образовање, али и књижевну врсту којом се обраћају народу. Основе ових компонентних твореница заиста су флексибилне у погледу стварања нових речи које не морају нужно бити везане за црквени живот и жанр, већ, као што се види и наслућује из њихове семантике, носе дубоку моралну вредност. У основи оваквог обраћања и јесте ширење мира, толеранције, љубави према човеку, па се њихова употребна вред-

ност шири од литургијског обраћања на свакодневни живот. Тиме се експресивна вредност сложенца појачава и оне чине важан слој социолингвистичког нивоа. Будући да су неке од ових лексема ипак потврђене у речницима предстандардног периода, може се донети закључак да су таквим речима обогатили савремени језички израз, одржавајући традицију језичког континуитета као битног обележја бриге за матерњи језик и духовне тековине српског ентитета.

Завршна разматрања

Омилије црквених отаца представљају нарочит језичко-стилски израз, синкретизам лепоте матерњег језика, књижевности и увек универзалних религиозних тема и мотива прожетих благим и саветодавним морализаторским тоном. Њима се указује на очување хришћанске вере, поштовање верског и националног идентитета, неговање мира и толеранције, али и поред свих ових карактеристика, реч је о правом језичком благу.

На основу представљеног материјала може се констатовати да се у беседама патријарха Павла и епископа Николаја могу уочити различити језички слојеви када су у питању сложенце:

1) слој лексема које су засигурно наслеђе из црквенословенске епохе, која се само формално завршила будући да је наставила да живи у окриљу Српске православне цркве;

2) слој лексема насталих касније у предстандардном или што је вероватније и чешћи случај у послестандардном периоду, као резултат развоја савременог језичког израза.

Овим се потврђују научни постулати да је језик отворен систем који је подложен како иновирању, тако и архаизацији (Драгин, Штасни 2008: 26), што је свакако један од продуктивнијих видова богаћења лексичког корпуса, али и веома примерен начин очувања лексике која има тенденцију губљења из савременог језичког израза. Управо се у томе огледа и стилистички, језички и уметнички домет беседничког жанра. Црквена беседа живи уз помоћ сложенца нијансирајући њене реченице којима се упућује на божанску и овоземаљску истину. То у већини случајева илуструју и значења деривата који учествују у процесу компоновања ових речи. У складу са тим, у омилијама се примећују сложенце религијског (дуготрпљење, једномислије, миротворство) и профаног типа (босоног, вишестраначки, двоструки). Сложенце сакралног карактера црквену беседу постављају на пиједестал жанрова високоуметничког из-

раза. С друге стране, употреба сложеница профаног карактера опслужује намени овог жанра у обраћању широкој хришћанској публици у циљу очувања духовног јединства.

Узевши у обзир сва поменута разматрања, може се констатовати да је и овај пример симбиозе црквенословенског и савременог језичког идиома представља континуитет са писаним наслеђем, што је и карактеристично за жанр црквене беседе.

ЛИТЕРАТУРА

- Вукићевић, Д. (1994). „О значењу именичких сложеница“. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXXVII: 145–149.
- Vukićević, D. (1995). „Imeničke složenice u savremenom srpskom jeziku“. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXXVIII/1: 127–174.
- Вукићевић, Д. (1997). „О лексикографској дефиницији именичких сложеница у речницима српског језика“. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 26/2: 365–371.
- Грковић-Мејдор, Ј. (1999). *О приступу испитивању сложеница у српскословенском језику* (на грађи рукописа РР I 28). Вера Јерковић (ур.). Тирилске рукописне књиге Библиотеке Матице српске, Акатисти. Стихологије. Богородичници. Књига 7. Нови Сад: Библиотека Матице српске, 1999, 178–188.
- Даничић, Ђ. (1975). *Рјечник из књижевних старина српских*, 1–3. Београд: Вук Караџић (репринт).
- Драгин, Н., Штасни, Г. (2008). Један пример симбиозе црквенословенског и савременог српског језичког израза. *Рјеч*, год. 14, св. 1: 14–27.
- Дьяченко, Григорій. *Полный церковно-славянский словарь*. Москва: Издательский отдел московского патриархата (репринт), 1993.
- Јовановић, Ј. (2014). *Сложенице у беседама патријарха српског Павла*. Мастерски рад. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Клајн, И. (2002). *Творба речи у савременом српском језику. Други део. Суфиксација и конверзија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Институт за српски језик САНУ – Нови Сад: Матица српска.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Први део: Слагање и префиксација*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ.
- Miklosich, Fr. (1862–1865). *Lexicon palaeoslovenico-graeco-latinum*. Vindobonae. Guilelmus Braumueller.

- Никитовић, З. (2010). *Сложеннице у оригиналним српскословенским дјелима сакралног карактера*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Нушић, Б. (1938). *Реторика*. Београд: Чигоја.
- Патријарх српски Павле (1997). *Молитве и молбе. Беседе, разговори, проповеди, писма и изјаве*. Друго, допуњено издање. Београд: БИГЗ.
- Речник српскохрватскога књижевног и народног језика*, I–, Београд: САНУ, 1959–.
- Речник српскохрватскога књижевног језика*, I–III. Нови Сад: Матица српска – Загреб: Матица хрватска, 1967–1969; *Речник српскохрватског књижевног језика*, IV–VI. Нови Сад: Матица српска, 1971–1976.
- Речник српског језика* (ур. Мирослав Николић), Нови Сад: Матица српска 2007.
- Ристић, О. (1961). „Функција префикса *не-* у неким именичким и придевским композитама“. *Јужнословенски филолог XXV*: 385–393.
- Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, I–XXIII. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, 1880–1976.
- Рогановић, Б. (1995). *Реторика*. Београд – Нови Сад: Новинско-издавачка установа „Војска“.
- Старославянскиј словарь (по рукописям X–XI веков)*, Под редакциј Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовој. Русский язык, 1994.
- Р. М. Цейтлин (1977). *Лексика старославянског језика: опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X–XI вв.* Москва: Наука.
- Штасни, Г. (2008). „Жанровска обележја омилија“. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, LVI/3: 549-561.

Jovan Jovanovic

ON COMPOUND WORDS IN THE HOMILIES OF SERBIAN CHURCH LEADERS

Summary

The focus of this study is based on the fact that the Serbian literary language is being innovated and archaized, therefore enriched, by rhetoric genre. We particularly consider church oratory because it reflects words, i.e. compounds of Serbian origin which in some period were no more used or their expressive and use value remained exclusively in the domain of homily genre. We analyzed the compound words, which are still not researched in the field of language, used in the oratories of Serbian Patriarch Pavle and Bishop Nikolaj Velimirovic regarding their morphologic, derivational and semantic syntax level. Such approach to the whole structure shows that a certain number of lexemes was certainly inherited from Church Slavonic epoch, as well as that the spiritual fathers of our nation have merits for enriching the high style language expression of the Serbian standard language regarding compounds and their derivatives.

Key words: compounds, homilies, Serbian language.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ПЕСНИЧКИ ПОСТУПАК СТОЈАНА ОБРАДОВИЋА

(Стојан Обрадовић, *Светови непознатих додира*,
Рашка школа, Београд, 2014)

Стојан Обрадовић је један од оних људи који целином свога бића, преко сопствених интелектуалних креација, потврђује сврсисходност сопственог постојања. Другим речима, Обрадовић се интелектуалним ангажовањем у различитим подручјима интелектуализма егзистенцијално потврђује. Такво потврђивање, као необичност, региструју и други књижевни критичари: „Необична је чињеница да се у једној личности успешно 'мире', можда је боље рећи 'премошћују' далеки и наизглед недодирљиви светови. Упливи нучног промишљања и метафизички дискурс присутни су и у овој, као и у претходним збиркама.“ (Даница Столић).

Ова чињеница Обрадовића заиста чини другачијим и изискује да се његово дело квалификује необичношћу, али, са друге стране, сврстава га и у ред интелектуалаца највишег дитета, као што су, рецимо у књижевности: Милан Кашанин, Миодраг Павловић, Миодраг Матицки, Милован Данојлић или Михајило Пантић. Ту је и читава плејада многих стваралца, који се, поред успешне професуре и научноистраживчког рада, огледају и у области уметности, као песници, сликари, вајари и другим медијима.

Збирка песама *Светови непознатих додира* представља скуп спознаја о реалности преломљених кроз призму субјекта, који, иако научник у области тзв. егзактних наука, чини се да спознаје света радије поетизује, но што их рационализује. Нека од круцијалних питања, која су од суштинског значаја за разумевање интелектуалног ангажмана овог песника су: Зашто то чини?, и: Откуда таква потреба?

Суштински, одговори су једноставни. Један од одговора би био: Стајан Обрадовић тако чини јер мора тако. Потребу за поетизовањем животног искуства, можемо тумачити чињеницом да је стара колико и човечанство, односно човек. Ту потребу можемо тумачити и као одговор човека на императивне захвате људске духовности и душевне испуњености. Опет, посматрано са друге стране, са аспекта стваралачког искуства, од искона до данас, одређивање стваралачког чина као рада и мора-

ња, или као „стварања крвљу“ (Фридрих Ниче) „у растројству свих чула“ (Артур Рембо), није ништа ново. Новину проналазимо тек у односу на плану индивидуалне поетике, односно постављањем питања: Зашто је Стојан Обрадовић поетизовао своја искуства из живота и као таква их у облику лирских исказа презентовао јавности?

Да бисмо одговорили на ово питање, морамо кренути од садржине збирке. Наиме, иако није подељена на циклусе, приметно је да садржина збирке структурирана трима тематским круговима. То су: тематски круг везан за искуство у детињству, тематски круг везан за искуство бомбардовања и дефинитивног разбијања једне државе и културе усред Европе, кренувши 1990. па завршивши са 1999. годином и, трећи тематски круг представља сучељавање лирског субјекта са искуством болести и хирушке интервенције и поновљено, можда сада најреалније представљан (јер је индивидуално) доживљај могућности умирања.

Свако од ових искустава, ако би било рационализовано, добило би, вероватно, на тачности, али би изгубило на аутентичности доживљеног и доживљаног (јер би се код рецепције умањило степен емпатичности). Са друге стране, поетизовањем ових садржаја ништа се није изгубило од њихове истинитости, а поетском универзализацијом су превазишли уску, субјективну и једнодимензионалну индивидуалност, као што је и избегнута хладноћа тежње обејективизацији доживљеног. Колико су ови садржаји поетизацијом добили на универзалном плану значења, онеобичавања и интригантности, толико су допринели аутентичности једне песничке поетике. Сматрам да је то један од највећих значаја и једна од битнијих карактеристика стваралачког поступка Стојана Обрадовића.

Стваралачки поступак Стојана Обрадовића је још занимљивији и још значајнији на плану остваривања садржине песме. Његова песма је репрезент једне модерне, савремене поезије која настаје на оствареним парадигмама актуелне софтверске комуникације, и информатичких искустава и астрофизичких сазнања.

Његова поезија је посебно занимљива у односу на усмерење лирског израза и у односу на замену персоналног (личног) колективним. Рецимо у песми *До понора унутрашњих*, налазимо овакве стихове:

До понора унутрашњих
До непознатих ишчезавања
 разума и душе
у светове апсолутног постојања
Кроз исход непознати

Изван светова које познајемо
Изван светова којим припадамо

Дакле, предлозима *до*, *кроз*, *изван*, *у*, означава се неко кретање ка нечему. Међутим, песник је у обележавање кретања *унутрашњих понора* кренуо обрнутим смером, од циља. Није кренуо у кретање, што је природно, предлогом *од*, дакле од почетка (старта), већ предлогом *до*, што означава циљ кретања. Као да лирски субјект каже: Идем до, рецимо, куће. Кад је могућа таква конструкција? Тек онда кад је саговорнику јасно одакле субјект који говори полази. Ипак, сам циљ кретања није екстеријеран, већ је смештен у нутрине лирског субјекта, јер је то кретање путем ка унутрашњем понору. Он је смештен „изван света коме припадамо“. До њега се долази неким путевима где се прво мора доћи „до непознатих ишчезавања/ разума и душе“ и тек тада се стиже „у светове апсолутног постојања“. Међутим, да бисмо стигли до апсолутног постојања (што у науци, психологији није ништа друго до преегзистенција), неопходно је кретати се „изван светова које познајемо“ и света коме припадамо. Дакле, Обрадовић нам на тај начин поетизованим дискурсом саопштава своју спознају о изналажењу пута до понирања у нутрине људског бића. Тај захват је у науци већ одавно познат као учење о подсвесном (Сигмунд Фројд) и колективно несвесном (Карл Густав Јунг). У односу на теолошка учења, ту је реч о религираном усмерењу човека где се он неминовно налази у дијалогу са Богом (религиозности, где долази до своје суштине кроз дијалог саборности/ колективности). Отуда и потреба песника да не говори у име *ја*, већ увек говори као део колектива и колектив сам, јер сврха његове песме јесте усмерење на *ми*.

Већ у песми *Душа* то *ми* песник именује душом, а пут кроз нутрине човека (унутрашње поноре), којима морамо сви проћи, само је један од путева „кроз сене живота и смрти“ којима пролази наша душа која „је мера нежности и бола“. Душа је „део савршеног Сна/ део Стварног који води/ у светове непознатих додиром“. Дакле, кретање душе, иако неодређено, јер искуствено није дошло до нас, није означено пролазношћу, нити пасивитетом празнине, већ је означено додирима, који су ништа друго до ознака за друштво и трајање у друштву/ колективу.

Поред доследно спроведеног поступка онеобичавања, осавремењавање песничког дискурса посебно налазимо у песмама *Унутрство за рад програма душе и својеврсне поеме*, *Први програм душе или исечак де-*

тињства на страницама прочитаног стрипа, која се састоји из пет засебних песама.

Прва песма *Упутство за рад програма душе и својеврсне поеме* већ првим стихом: „Програми душе су начини понирања у нежност бола“ у директном је дослуху са песмом *Душа*. Кореспондирање и својеврсно структурирање песме која следи остварено је преко стиха: „Она (душа, прим. аутора) је мера нежности и бола“. Ова веза, као и низ других, показује садржинско јединство целокупне збирке.

Сама песма се састоји из две структуралне целине које су у структурирајућем односу. Цела песма је замишљена као својеврсни „програм“. Програм је утолико необичан уколико је то *програм душе*. Дакле, то је програм који информатичким наукама није познат (што не значи да формирање таквог програма не може представљати врхунски циљ информатичарима). На самом површинском плану значења уочавамо да је остварен поступак онеобичавања отежаном рецепцијом. Овај поступак се спроводи даље и на нивоу целине значења песме и на нивоу структуре на парадигматској оси (Јуриј М. Лотман), а у првој песми/ строфи која се састоји из четири стиха:

Програми душе су начини понирања у нежност и бол
у непознате снове изван ума
у не-свет и немогућност разума
За оне који нису могли издржати значење света

Прва структура (песма/ строфа) читаоца уводи у појам *програма душе*. Посматрано са аспекта научног дискурса, то је „дефиниција“ појма *програма душе*. Другу структуру откривамо на нивоу знака (*signifiant*) и на нивоу означеног (*signifié*) (Фердинад де Сосир). На нивоу знака, друга структура је структурирана трима тачкама као параграфима, корацима које је неопходно преузети да би се овладало неким поступком употребе неког апарата или процеса. У овом случају је знаком упутства означено „упутство“ за употребу *програма душе*. На нивоу интерпретације, као могућег утврђивања значења песме, овде бисмо могли заокружити нашу интерпретацију. Међутим, чини нам се да је песник своју песму посебно учинио интригантном (читај – рецепцији занимљивом), како на нивоу оргнизације структуре песме, тако и на нивоу језика.

Кад посматрамо прву структуру и одредимо је појмовно и садржински као „дефиницију“, можемо поставити питање: Шта ову дефини-

цију чини другачијом од било које научне дефиниције? Ишчитавањем „дефиниције“ *програма душе* видимо да је садржина дефиниције испуњена следећим лексемама и лексичким конструкцијама: *нежност, бол, непознати снови изван ума, не-свет, немогућност разума*. Све су ово речи којима се као квалификативима тешко шта може дефинисати у науци, али се зато много тога може описати у једној лирској структури. Другим речима, док садржина праве научне дефиниције има денотациону (Јуриј М. Лотман) језичку функцију, дотле ова дефиниција има конотациону (Јуриј М. Лотман) језичку функцију. Другим речима, значење добија на плану чулно доживљеног, а не рационализацијом сазнатог. Зато ову „дефиницију“, у односу на научну дефиницију, разумевамо као псеудо-дефиницију јер не делује на новоу рационализације, већ на ниову осећања и емпатичности. Међутим, у односу на њену семантичку артикулацију и значајно поентирање јасним одређењем шта је душа и програм душе, ова „дефиниција“, иако не одговара научној објективности и није одређена научним језиком, ипак може, према структури и намени, бити дефиниција. Реч је о томе да ова „дефиниција“ по функцији, то јесте у систему заумног, представљеног света. Могли бисмо ићи дотле да констатујемо, да је Обрадовић на путу проналажења дискурса за „научно“ (читај истовремено и песничко) дефинисање душе. Његова тежња дефинисању душе је равноправна са вековним тежњама песника да дефинишу љубав, жену, смрт, мржњу и друго.

Обрадовић је на примеру струкуре ове песме показао могућност методолошког прожимања двају дискурса, што је, још једна новина, која ако и којим случајем није сасвим нова, у нашој поезији је врло ретка. Овакво онеобичавање структуре захтева додатно ангажовање рецепције. То, са једне стране, а у односу на актуелну кризу читања поезије, може бити поступак додатног ангажовања рецепције који ће читаоце вратити поезији. Са друге стране, овакав поступак је дефинитивно потврда да још увек нису исцрпљене све форме и модалитети према којима је могуће структурно успоставити организацију песме.

У другој песми *Први програм душе или исечак детињства на страницама прочитаног стрипа*, где је уводна песма *Главни програм* наилазимо на ретроспективно поигравање са категоријом времена, где је главни програм (централни догађај, или централна мисао, или велики ум) тај који песмама, као потпрограмима омогућава поигравање са временом.

Обрадовић није пропустио ни да направи поетску белешку о НАТО бомбардовању наше земље 1999. године. У песми *Авиони су лете-ли из далеких база према давно утврђеном плану као у неком обреду*, песник је већ насловним знаком истакао бескрупулозну бизарност бомбардовања. Успостављањем асоцијације лета авиона са унапред одређеним правилима обреда, (који може бити молитвени, али и жртвени), песник посредно указује на широку лепезу могућности једног страшног злочинског похода.

Песник је мирним, одмереним речима, без патетичног ламентирања, тек узгредним подсећањем на цртеже којима су исцртана крила авиона, („савршених невидљивих бомбардера“) којима је извршено бомбардовање, именовао те савршено увежбане пилоте:

И на крилима авиона носили су
из својих далеких база
у изгубљеној мери
давно нацртане усамљене орлове
тигрове отворених чељусти
и друге дивље звери

Песмоплет од девет песама под једним насловом, као условним циклусом, могли бисмо назвати *Сан највишег ума све одређује*. Овим „циклусом“ песник показује крхку природу човека и снагу страха, али и величанствену развијеност самосвести човека коме је смрт јасно дата као извесност, а живот је тек дар који траје тек толико колико траје еуфорија дариваног. Кад нестану снови и сећање, нестаје и радост живљења. Све после тога није живот, то је имитација живота: „тело без Душе и сећања/ ништа не може покренути/ и оно се више не буди и не сања“.

У представљеном свету Обрадовићеве поезије смрт није крај, није ни почетак, то је пресељење „у сенку таме/ у сан Највишег ума који све одређује/ испуњава и постоји и никада не примећује“. Овај мрачни простор у који се пренео живот, није резултат укрштаја као код Лазе Костића, није ни нирвничан, као код Диса, иако таман није гробљански песимизам као код Пандуровића, нити је стапање са вишим бићима, или богом код хришћана, то је усамљени пут „из светова непознатих додира“ (*Тај усамљени пут*) који смо већ срели у песми *Душа*, која је дата на почетку збирке као друга песма, добија своју логичну семантичку заокруженост на крају збирке дефинисањем правог пута.

Стојан Обрадовић своју збирку закључује песмом *Стварни додир*. Дакле, сопственом спознајом коју јасно одређује персоналитетом лирског субјекта, који је све време до сада био неодређен, или прикривен. Он се сада јасно истиче. Он се сада обраћа Звезди Сна, у своје име, не у име колектива. То чини, јер нема ко други да учини за њега, јер је ту остао сам, или опет жели у име свих да пре њега буду обасјани, а он напослетку, као последњи: „Звездо сна/ Обасјај на крају и моје лице/ док сањам“, а сања стварну празнину. То је она празнина, коју ми најчешће сагледавамо као таман простор између светлости звезда. Лирски субјект од Звезде Сна тражи да га обасја „оном светлошћу којој почетак/ не почиње“. Ту, у лирском субјекту идентификујемо скривеног Стојана Обрадовића, физичара и поету. Наизглед парадоксалан, па можда се некима учини и херметични стихови „оном светлошћу којој почетак/ не почиње“, јесу, заправо, суштина нашег Сунчевог система, па и свемира у целини. У том почетку светлости садржан је нуклеус живота, почетна искра Великог праска, који разуме физичар, а осећа поета у физичару. Зато он „види“ преко ограде, иза границе живота, јер је за њега „стварност смрт“, али није ништа коначно. То је живот без правих нежних додира светлости које је могуће „препознати“ само „у незавршеном Сну нестајања“. Само у тој незавршености сна је садржан живот који се не прекида, који траје и живот јесте.

Стојан Обрадовић је један модеран песник који у сасвим новом другачијем језичком дискурсу, колоплету нових, свежих метафора ствара оригиналан поетски свет. Метафоричност његовог света није резултат заумности, већ поетизација сазнатог заснованог на научним основама. За то сазнато наш песник проналази на методолошким основама научног дискурса могућност нове поетизације. Он тежи заснивању новог поетског дискурса, како у погледу метода, тако и у погледу песничке форме. То треба да представља везивни беочуг између два супротстављена света – јасно научно заснованог и поетски артикулисаног, научног и уметничког. Обрадовић је, за сада, на добром путу. То доказује кохеренцијом свог песничког света и снагом лирског израза који је у сфери естетског остварен.

Предраг Јашовић

РАДЕ БРКУШАНИН И(ЛИ) ТРАГОВИ ДУШЕ СЛИКАРЕВЕ

(Самостална изложба слика Радомира Бркушанина, Градски музеј Сента, 10. 04–20. 05. 2013)

Сликар Радомир Раде Бркушанин донео је у Потисје пластичне знакове свог завичаја. Док погледом упира у банатску страну, преко троме панонске лепотице Тисе, призива сопствени сликарски прапочетак. Украј Тисе већ дуги низ година отискује и трагове Ибра.

Загледан у Радетове слике, запажам у могућим поетичким контекстима да преко Тисе не прелећу само чворци (...и банатски момци), већ и *птице златокриле*. Залепршају се оне тако, пред густе панонски сумрак и својим приказима зачас дочарају клисуру Ибра, као сасвим изванредан прапочетак сликаревог хроматског снатрења о завичају.

Преовлађујућа употреба љубичастих тонова понекад допринесе утиску „мале жалости“ (у хришћанском хроматском кључу ова боја представља супститут црне) (М. Пастуро). Љубичаста боја једнако симболише и „дух и тело“ (К. Г. Јунг), док на сликара и посматрача може деловати узнемирујуће.

На сликаним представама краљевачких брда у пролеће, крај манастира Студенице, пурпурни и љубичасти спектар омеђени су дубоким умбрама насупрот свежег регистра зелено-плавих тонова. Зелене, у овом случају, симболишу могући сликарев нови почетак, док призвучи плаве, посматрача доводе у хармонију и упућују на медитацију.

Посматрајући нови Радетов циклус, покатакд можемо помислити како нас из прикрајка вреба онирични Редон.

Хроматска ткања *птица* златокрилних асоцирају на „летове митских птица“ преко разлива и кубика Тисе, који одмах потом, сетно урањају у искричаво свежа и древним клепалом обзнањена студеничка јутра. Буђење у таква рана јутра, неминовно код сликара (а и посматрача), буди сећање на давно *отпутовале пријатеље*. Зато нам и нове Радетове слике отварају могућности наслућивања духовних висина, као и контеплативних узнесења над куполама манастирским.

Трагови душе сликареве отиснути су на ова платна путем мисли и емоција изражених бојама, док се присећање на прошлост може препознати као уметниковом руком овековечена: *Радетова слика света*.



Милорад Степанов

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку;

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 12) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацима (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1: 43-53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика*. Целокупна дела. VIII. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Радовановић, М. (1986). *Социолингвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalune-fairytels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курсивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Орачић, Zorana. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштампане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година IX, број 2.

Кикинда 2014.

Главни и одговорни уредник

др Тамара Грујић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Драгана Стојановић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

Уредништво из иностранства

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институте Монтереј, Сиудад, Мехицо), проф. др Зоран Трпутец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Желько Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

Издавач

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача

др Тамара Грујић, директор

Превод

Нада Иличин, проф.
Тања Бркљач, мастер

Прелом

Болта Игор

Штампа

„Гармонд“ Ново Милошево

Лектура и коректура

др Тамара Грујић, проф.

Корице

Миомирка Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Тираж

300 примерака

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао **Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој и Фонд за културу и физичку културу СО Кикинда**

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . 24 cm

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ "Зора Крцалић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879