

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2014



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година IX број 1.

Кикинда, 2014.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Марта Дедај</i> ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ОБЈАШЊЕЊУ НАСИЉА	9
<i>МА Јасмина Кнежевих, спец., др Јелена Мићевих-Каранових</i> ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ САМО-ДЕТЕРМИНАЦИЈЕ У РАДУ ВАСПИТАЧА	25
<i>Др Мирјана Стакић</i> ИНОВАТИВНИ ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП У ШКОЛСКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ПРИПОВЕТКЕ ПЕРЛ БАК БЕЛА И ЖУТА ДЕВОЈЧИЦА	41
<i>Тамара Јованових, мастер</i> БИЋА ЗЕМЉЕ И СПОЗНАЈА ОНОСТРАНОГ	57
<i>Др Драгана Стојанових</i> НЕКИ АСПЕКТИ ПИТАЊА ДИЈАЛОГА ЕТНОМУЗИКОЛОГИЈЕ И СТУДИЈА РОДА	69
<i>Маријана Силашки, мастер</i> КОМУНИКАЦИЈА ВАСПИТАЧ–ДЕТЕ КАО ФАКТОР УСПЕШНОГ РАДА У ВРТИЋУ	81
<i>Ана Митрових, проф.</i> ПОДСТИЦАЊЕ ПРОСОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА МЛАДИХ	93
<i>Мр Сања Јованових</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УЛОГЕ УЧИТЕЉА У СКЛАДУ СА ДОСТИГЊУЋИМА ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И НОВИМ ПАРАДИГМАМА ОБРАЗОВАЊА.	111
<i>Мр Марина Петрових, Зорица Прокопић</i> ВИДЕО КОНФЕРЕНЦИЈА – САСТАНАК БИЛО КАДА, БИЛО ГДЕ	125

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Анида Фазлагић, др Ђурђа Солеша Гријак</i> ДЕЧИЈИ ЦРТЕЖ КАО ИНДИКАТОР МОРАЛНОГ РАЗВОЈА	145
<i>Др Мира Видаковић, др Оља Арсенијевић</i> ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ МЛАДИХ У СРБИЈИ – ПОТРЕБЕ, ПРОМЕНЕ И ПРОБЛЕМИ	157
<i>Тања Радаковић, спец.</i> УТИЦАЈ ГОВОРА ВАСПИТАЧА НА РАЗВОЈ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	173

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Др Тамара Грујић</i> ИЗ ФЕНИКСОВОГ ГНЕЗДА	197
<i>Упутство за сараднике</i>	201

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Marta Dedaj, Ph.D.</i>	
THEORETICAL APPROACHES TO EXPLAINING VIOLENCE	9
<i>Jasmina Knezevic, M.A., Jelena Micevic-Karanovic, Ph.D.</i>	
THE USE OF THEORY OF SELF-DETERMINATION IN THE WORK OF A TEACHER	25
<i>Mirjana Stakic, Ph.D.</i>	
INNOVATIVE PROBLEM-ORIENTED APPROACH TO THE SCHOOL INTERPRETATION OF PEARL BUCK'S SHORT STORY – <i>THE WHITE AND YELLOW GIRL</i>	41
<i>Tamara Jovanovic, M.A.</i>	
CREATURES OF THE EARTH AND OTHERWORLDLY KNOWLEDGE.	57
<i>Dragana Stojanovic, Ph.D.</i>	
SOME ASPECTS OF THE QUESTIONS ON THE DIALOGUE OF ETHNOMUSICOLOGY AND GENDER STUDIES	69
<i>Marijana Silaski, M.A.</i>	
TEACHER-CHILD COMMUNICATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL WORK IN KINDERGARTEN	81
<i>Ana Mitrovic, B.A.</i>	
ENCOURAGEMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF THE YOUNG	93
<i>Sanja Jovanovic, M.Sc.</i>	
THE COMPETENCES AND THE ROLE OF THE TEACHER ACCORDING TO THE ACHIEVEMENTS OF INFORMATION- COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND NEW PARADIGMS OF EDUCATION	111
<i>Marina Petrovic, M.Sc. Zorica Prokopic</i>	
VIDEO CONFERENCE – MEETING ANYTIME, ANYWHERE.	125

RESEARCH

<i>Anida Fazlagic, Djurdja Solesa Grijak, Ph.D.</i> A CHILD'S DRAWING AS AN INDICATOR OF HIS MORAL DEVELOPMENT	145
<i>Mira Vidakovic, Ph.D., Olja Arsenijevic, Ph.D.</i> SOCIAL CONTEXT OF YOUTH IN SERBIA – NEEDS, CHANGES AND PROBLEMS	157
<i>Tanja Radakovic, Specialist</i> THE IMPACT OF THE WAY OF SPEAKING OF THE TEACHER ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN.	173

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Tamara Grujic, Ph.D.</i> IN THE PHOENIX NEST	197
<i>Instructions for submitting a journal</i>	201

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ОБЈАШЊЕЊУ НАСИЉА

САЖЕТАК: Насиље као друштвена појава посматра се са различитог гледишта, због тога су и тумачења феномена агресивности различита. У раду је агресивно понашање испитивано у оквирима више теорија: Бронфренбренерова теорија (еколошки приступ), инстинктивистичке теорије, фрустрациона теорија, теорије социјалног учења и теорије које у фокус стављају анализу когнитивних процеса који се дешавају у поједницу од тренутка изложености одређеној групи подражаја (ситуацији) па до евентуалне реакције (аг्रेसије). Све ове теорије допринеле су бољем разумевању појаве агресивног понашања. Екосистемска перспектива даје концептуални оквир за утврђивање комбинованог утицаја социјалног контекста на развој понашања појединца. Према теорији социјалног учења, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: насиље, агресивност, теоријски приступи.

1. Увод

Изучавање насиља је посебан изазов теоријско-емпиријских истраживања научника из различитих наука и научних дисциплина. С обзиром на то да је васпитање процес, да се мења и перманентно развија, тешко је очекивати једну универзалну општу теорију. Сам појам „теорија“ је код низа теоретичара различито одређен. Теорија је, научно уређен скуп правила за представљање и објашњавање „феномена“ (Вилотијевић, 1999: 13). Најопштије одређење је садржано у тврдњи да теорија садржи сет разложних идеја којима је намера да објасне чињенице или догађаје.

Поставља се питање шта је то што покреће агресивно понашање? На ово питање психолози, педагози и други стручњаци покушавају да дају одговор. Агресивно понашање испитивано је у оквирима више теорија: Бронфренбренерова теорија (еколошки приступ), инстинктиви-

* vs.marta.dedaj@gmail.com

стичке теорије, фрустрациона теорија, теорије социјалног учења и теорије које у фокус стављају анализу когнитивних процеса који се дешавају у поједницу од тренутка изложености одређеној групи подражаја (ситуацији) па до евентуалне реакције (агресије). Наведене теорије допринеле су бољем разумевању појаве агресивног понашања. Теорије агресивности треба да објасне: како се агресивност развија, шта изазива људе на агресију и које последице таква агресија има након што је изведена?

2. Теорије агресивности

2.1 Бронфренбренерова теорија – еколошки приступ

Еколошки приступ заснива се на Бронфренбренеровој теорији еколошких система (Bronfenbrenner, 1997: 15). Према овој теорији, друштвени контекст је сачињен од микро, мезо и макросоцијалних структура угњеждених једна у другу, између којих постоји сложена интеракција и снажна зависност. Насиље је резултат сложене интеракције интраиндивидуалних и интериндивидуалних варијабли. Индивидуалне карактеристике су под утицајем различитих еколошких контекста као што су породица, предшколска установа, школа, вршњачке групе, шира заједница и због тога се за насиље често говори да је еколошки феномен. Истраживачи који се баве агресивношћу као индивидуалном карактеристиком сматрају да се та карактеристика обликује под утицајем социјалне средине, од породице до медија и да социјални фактори као што су социјалне норме контролишу њено испољавање.

У оквиру еколошког система средишње место заузима дете око којег се у облику концентричних кругова настављају *микросистем* (родитељи, васпитачи, учитељи, наставници), *мезосистем* (предшколска установа, школа, заједница), *егзосистем* (даљи чланови породице) и *макросистем* (културне, верске вредности и прихватљива понашања). Дакле, први систем у којем се дете налази је микросистем којег чине родитељи и васпитачи (Bronfenbrenner, 1997: 18).

Промењена улога породице, која се појављује као целина која је у стању да развија квалитет сопствене функције и буде подршка дечјем развоју захтева и темељне промене средине у којој као таква егзистира. Уколико је породица онемогућена да обавља своју примарну функцију бриге о деци неадекватним условима живота и поред настојања да то чини, утолико је неопходнији и већи значај обезбеђивања друштвених,

глобалних интервенција усмерених на свеобухватна побољшања услова живота породица.

2.2 Инстинктивистичке теорије агресивности

На основу експерименталних истраживања Павлова и Вотсона, формулисана је *теорија класичног условљавања* према којој се једноставни и сложени процеси учења објашњавају кроз повезивање различитих дражи. Неутрална драж која се више пута јавља истовремено са безусловном дражи, стиче способност да изазива реакцију коју је раније изазвала само безусловна драж. Уколико се овај модел пренесе на усвајање агресивног понашања долазимо до следеће констатације: „ако се драж која изазива реакцију јавља истовремено са неком неутралном дражи доћи ће до асоцирања агресивне реакције за ту, до тада неутралну драж која сад стиче способност да и сама изазива агresiју.“ (Билић, 1999: 45).

Теорија инструменталног условљавања, према Скинеру представља основу већине процеса који су у подлози стварања навика код организама свих врста. Основни принцип инструменталног учења је следећи: радње које доводе до позитивних последица се учвршћују, а оне које то не чине се елиминишу. Дакле, уколико агресивна реакција доведе до неког позитивног исхода, ово позитивно поткрепљење ће га учврстити. О негативном поткрепљењу се говори када агресивна реакција доводи до прекида непријатне ситуације или до њеног избегавања. Научени агресивни поступци јављају се у оквиру одређеног ситуационог контекста, односно реакције су под контролом дражи које их активирају, а које су повезане са одређеним контекстом (Essau & Conradt, 2006: 52).

Фројдова теорија агресивности претпоставља постојање два основна инстинкта: инстинкт живота (Ерос) и њему супротстављени инстинкт смрти (Танатос). Целокупна људска активност подразумева деловање ова два наведена инстинкта. Видљиво је да су ова два инстинкта у сталној борби, јер је циљ Танатоса уништење живота – смрт, док је циљ Ероса – одржање живота. Дакле, свако конкретно понашање настаје као последица те борбе. Због деловања Танатоса у организму постоји стална тежња за самоуништењем, односно аутоагресивношћу. Међутим, због деловања инстинкта живота долази до сублимације – инстинкт смрти се не испуњава самоуништењем, него агресивношћу усмереном према другима. Управо, таква енергија може се употребити у агресивним или деструктивним понашањима према другима. Један од начина растерећења инстинкта смрти одвија се кроз одбрамбене механизме сублимације. Суб-

лимација је трансформација неприхватљивих потреба у друштвено прихватљиве амбиције и активности.

Агресивност се може ослободити и путем катарзе, која представља свако ослобађање од потиснутих агресивних импулса која доводи до ослобађања од тензије и до смањења агресивности. Жужул (1989: 14) објашњава да ће до стицања навике агресивног понашања доћи, уколико се кад год се јави агресивни импулс без контроле манифестује агresiја или се трајно гледају агресивне сцене, а сопствено понашање се не контролише.

Фром (1976, према: исто) под агресивним понашањем подразумева свако понашање коме је циљ да се нанесе штета другој особи, животињи или предмету. Постоје две врсте агресивности: бенигна и малигна. Између свих врста порива сведених под категорију агresiје, најосновнија разлика је разлика између биолошки адаптивне, оне које служи животу, односно бенигне агresiје и биолошки неадаптивне, малигне агresiје. Бенигна или одбрамбена агресивност је филогенетски програмирана, урођена, јавља се и код људи и код животиња и манифестује у импулсивном нападу на оне који угрожавају наше властите интересе, а престаје чим престане и угрожавање. За ову врсту агресивности карактеристично је задовољство у повређивању других, у наношењу зла другима и уништавању. Малигна агresiја је људски потенцијал укореењен у самим условима људске егзистенције и стиче се лошим деловањем друштва и начином живота у цивилизованом свету. Дакле, извори агресивности су и наслеђе и учење.

Међу инстинктивистичким теоријама агресивности посебно место заузимају *етолошке теорије* (Жужул, 1989: 18). Агресија унутар једне врсте има смисао и сврху одабира с еволуцијског гледишта бољих јединки и самим тим одржања врсте. Инстинкт који је човеку служио за одржање сада служи за претњу. Спољашњи подстицаји и ситуација у којој се налазимо не изазива агresiју, него појединац ствара или тражи објекте на које би могао испољити у себи већ постојећу агресивну енергију. С друге стране услед неизражавања агресивног инстинкта долази до нагомилавања агресивне енергије, које ће трајати све док не дође до ескалације нагомилане енергије чији ће резултат бити агресивно понашање.

2.3 Фрустрациона теорија агресивности

Према фрустрационим теоријама кључ свеукупне човекове агресивности формулише се преко неколико базичних идеја о фрустрацији и

агресији (Ф-А хипотеза). Према хипотези Ф-А, агресија није резултат деловања инстинката, него понашање које се увек јавља као одговор на фрустрацијску ситуацију. Ова теорија допринела је напуштању инстинктивистичких теорија и појављивању све већег броја тзв. срединских тумачења агресивности. Ф-А теорија претпоставља однос између фрустрације. Уколико се фрустрације понављају долази до гомилања агресивности. Према овој концепцији агресија се усмерава на оне објекте који представљају најмању претњу по особу. Не доводе све фрустрације до агресије, нити су све реакције на фрустрацију агресивне, а уз то агресија може постојати и без фрустрације. Да би дошло до манифестовања агресивних реакција потребно је да постоје одређене дражи повезане са агресивним реаговањем, које изазивају непријатељство или наклоност. Од социјалног учења и од личног искуства, зависи које ће то дражи бити. Код деце са усађеним агресивним навикама већа је вероватноћа да ће се понашати агресивно од деце која немају усађене те навике (Essau & Conradt, 2006: 21).

Фрустрација изазива одређено емоционално стање – емоцију беса, која онда, уз постојање одређених услова, доводи до агресије. Средишњи део когнитивно-неоасоцијационистичког модела представља идеја мреже у коју су умрежени осећања, сећања, експресивно-моторне реакције. Активирање једног „чвора“ унутар мреже активираће и друге „чворове“. Међусобно повезивање „чворова“ мреже, стиче се класичним условљавањем. За активирање непријатељских когниција, некада је довољан јак негативан афекат, јер су осећање беса и моторне тенденције повезане са агресивним понашањем. Међутим, сва побуђења унутар мреже изазваће две непосредне и паралелне тенденције нападни или бежи и једна од њих ће превладати. Особа ће испољити агресивност, уколико превлада тенденција „нападни“, док ће агресивни импулс бити инхибиран код тенденције „бежи“ (према: исто). Последице негативних афеката су емоционалне, когнитивне и понашајне, независне једна од друге. Дакле, бес се може јавити као последица, али не мора имати никакав каузални утицај на агресивно понашање.

Помоћу фрустрационе теорије може се објаснити тзв. реактивна (непријатељска) агресија, која је праћена јаким емоцијама и која је непосредно испровоцирана туђим поступцима. Фрустрација коју сматрамо неоправданом и неправедном изазваће већу агресију од фрустрације коју сматрамо оправданом и никога за то не кривимо, али је важно видети да ће било која фрустрација довести до агресивног импулса, али у различитој мери. „Особа когнитивно обрађује фрустрирајућу ситуацију, закључу-

чује о узроцима и предвиђа последице, и на основу тога додатно диференцира осећања беса и/или страха и уздржава се или не уздржава од агресивног поступка. Јединка се може уздржати од агресије јер је научила да је у тој ситуацији искаљивање беса путем агресије неодговарајуће.“ (Попадић, 2009: 188).

2.4 Теорије социјалног учења

Најопштији теоријски приступ за који може да се каже да је основа на којем се граде остали приступи, јесте теорија учења. Са становишта теорија учења, за агресивно понашање важи оно што важи за свако понашање: дете учи да то понашање изводи, учи у којим ситуацијама ће га испољавати, на које начине, с којим циљем и само понашање својим упражњавањем постаје ствар навике. Дакле, агресија је научени облик понашања који се јавља као реакција на одређену ситуацију. Поставља се питање: Којом врстом учења се агресивно понашање усваја? Према Попадићу (2009:183) агресивно понашање се усваја:

- *Инструменталним учењем* – агресија је научена зато што доводи до позитивног поткрепљења.
- *Учењем подражаја који се односе на агресију* – повезивањем одређених стимулуса с агресивним понашањем.
- *Социјалним учењем* – најзначајнија теорија агресивности којој се у основи налази схватање о агресији као наученом облику понашања је Бандурина социјално-когнитивна теорија (Bandura, 1986).

Истраживања која је спровео Алберт Бандура са својим сарадницима (1960., према: Жужул, 1989: 27) показала су да се агресивно понашање може научити кроз посматрање агресивног понашања других особа. Ова истраживања су указала на следеће:

1. Агресивно понашање се може јављати и без постојања претходних емоционалних промена у организму.
2. До учења се може доћи и на основу посматрања активности других, а не само кроз властиту активност и поткрепљењем те активности. На основу ове чињенице Бандура је дошао до открића посебне врсте учења тзв. „викаријског“ (опсервационог) учења.

Суштина викаријског учења је у следећем: посматрање понашања неке друге особе довешће до појављивања таквог понашања код посматрача, уколико је посматрана особа за то понашање била награђена, од-

носно до редукције таквог понашања, уколико је посматрана особа била кажњена. Овом социјалном теоријом може се објаснити и утицај медија, филмова и видео и компјутерских игрица на агресивност деце, јер се деца идентификују с агресивним јунацима. Дакле, Бандура (1960., према: исто, 26) је указао да дете не учи агресивно понашање само из властитог искуства, већ да усваја агресивни репертоар посматрањем агресивног понашања.

На основу теорије социјалног учења могу се издвојити четири основна процеса која доводе до формирања агресивног понашања (према: исто: 27)

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

Према теорији социјалног учења, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста, а учи се путем класичног, инструменталног и опсервационог учења. Процесом класичног условљавања, дотле неутралне дражи, ако се јављају у пару са дражима које изазивају агресију или емоционална стања која воде агресији, почињу временом и сама да изазивају иста емоционална стања. „Учење агресије значи и да дете учи да дискриминише – ситуације у којима владају различита правила, или особе према којима може бити агресиван и да генерализује понашање научено у једној ситуацији и према одређеним особама на друге ситуације и друге особе.“ (Попадић, 2009: 184). Агресивни поступци јачају или слабе, у зависности од тога да ли су праћени: позитивним поткрепљењем (постизање неког жељеног циља), негативним поткрепљењем (избегавањем непријатне ситуације), позитивном казном (деловању аверзив-

не дражи) или негативном казном (ускраћивању пријатне дражи). Према Бандури (1983, према: исто), три су основна фактора којима се може објаснити агресивно понашање: Извори агресивности, Подстицаји агресивности и Регулатори агресивности. У Табели бр. 1 може се видети на који начин се агресивно понашање одражава, упркос нормама о његовом не-прихватању.

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

ИЗВОРИ АГРЕСИЈЕ	ПОДСТИЦАЈИ АГРЕСИЈЕ	РЕГУЛАТОРИ АГРЕСИЈЕ
ОПСЕРВАЦИОНО УЧЕЊЕ ПОТКРЕЉЕНО ИЗВОЂЕЊЕ СТРУКТУРАЛНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ	УТИЦАЈ МОДЕЛА дезинхибиторни фацилитирајући узбуђујући појачавање подражаја АВЕРЗИВНИ ТРЕТМАН физички напад увреде и претње ускраћивање награде депривација НАМЕРНИ ПОБУЂИВАЧИ ИНСТРУКЦИОНА КОНТРОЛА БИЗАРНА СИМБОЛИЧКА КОНТРОЛА	СПОЉАШЊЕ ПОТКРЕПЉЕЊЕ материјалне награде социјалне и статусне награде експресија повређености ублажавање аверзивног третмана КАЖЊАВАЊЕ инхибиторно информативно ВИКАРИЈСКО ПОТКРЕПЉЕЊЕ опажено награђивање опажено кажњавање САМОПОТКРЕПЉЕЊЕ самонаграђивање самокажњавање неутралисање самокажњавања морално оправдавање ублажавајуће поређење еуфемистичко означавање померање одговорности дифузија одговорности дехуманизација жртава приписивање кривице жртвама погрешно представљање последица

2.5 Когнитивне теорије агресивности

Доминантне теорије у објашњавању агресивности су когнитивне теорије. Специфичност когнитивног приступа је истицање значења ситуације за понашање, јер то понашање није увек свесно, вољно и контро-

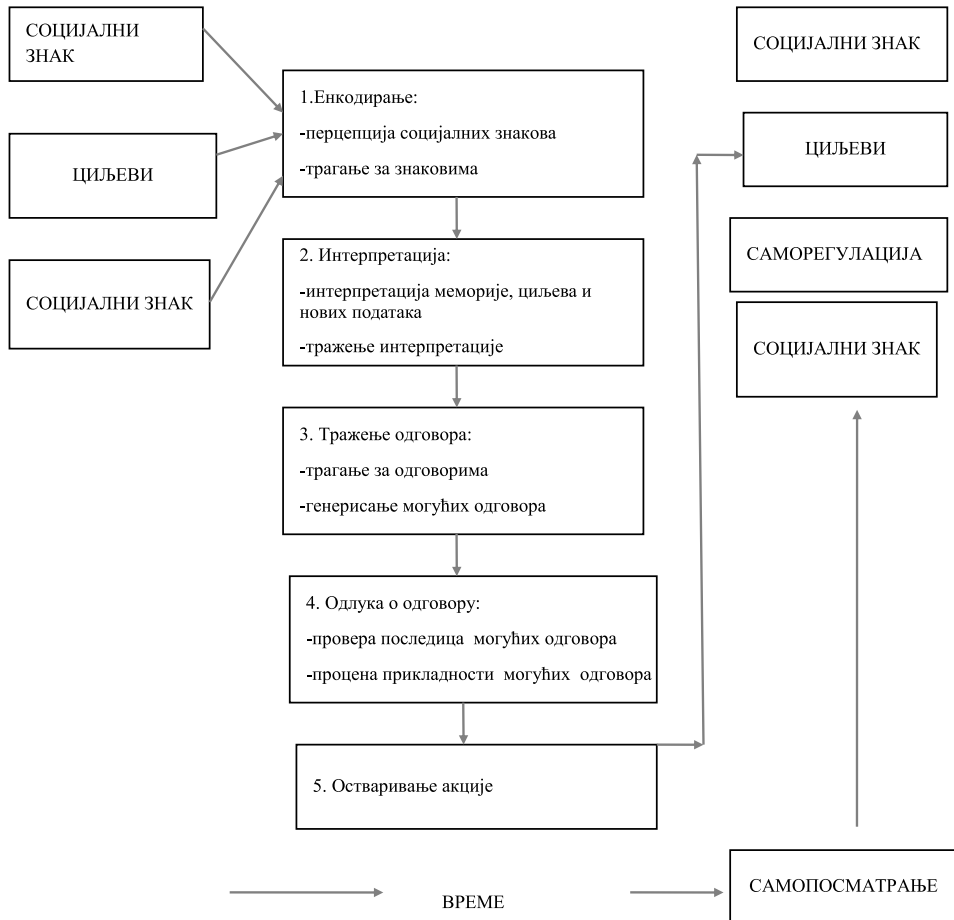
лисано. Когнитивне структуре укључују процесе пажње, памћења – меморије, интерпретације и саморегулације, на тај начин одређују како ће људи тумачити социјалну ситуацију и које ће одлуке доносити.

Додге (Dodge, 1986) и Хусеман (Husman, 1988) су најексплицитније изнели схватање агресивности кроз призму когнитивно-информацијског функционисања. Додге сматра да ће начин на који деца процесирају социјалне информације имати директног утицаја на испољено понашање. У свакој социјалној ситуацији појединац је изложен деловању одређених знакова или подражаја. Унутар појединца у вези са тим знаковима, присутни су одређени циљеви и у меморији утврђене шеме понашања, којима се може доћи од знакова до циљева.

Конкретно понашање догодиће се као резултат когнитивне елаборације социјалних знакова, циљева и схема из меморије. Елаборација ће се одвијати кроз пет сукцесивних фаза (Жужул, 1989: 29):

1. Прва фаза је процес енкодирања подражаја из околине. Ова фаза укључује примећивање одређених социјалних знакова, издвајање тих знакова од осталих подражаја и усмеравање пажње на њих.
2. Другу фазу обухватају процеси интерпретације, укључујући осим интерпретације социјалних знакова, што је наставак прве фазе, и интерпретацију у меморију похрањених садржаја и циљева.
3. Процес тражења одговора, представља трећу фазу. Укључује тражење одговора „претраживање меморије“ и генералисање могућих одговора. У зависности од претходног искуства зависиће и одговори. Особе које су агресивније имаће одговоре агресивне природе, него особе које су неагресивне.
4. Четврта фаза је процес одлучивања о одговорима, који укључује процену појединих одговора генерисаних у претходној фази, евалуацију адекватности могућих одговора и избор оптималног одговора.
5. Процес реализације је пета фаза, која укључује потрагу унутар репертоара бихевиоралних секвенци за схемом одговора и реаговање. Наставак процеса састоји се у томе што особа посматра ефекте свог понашања и у складу са тим га регулише. Дакле, социјално-процесуирање представља самообнављајућу активност.

Анализом социјално-информацијског процеса може се објаснити како се одвија секвенца агресивне реакције, али не и зашто до агресивног понашања долази (Графички приказ бр. 1).



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

Когнитивни модел агресивног понашања или модел обраде социјалних информација приказује нелинеарно процесирање социјалних информација, у којем се током социјалне интеракције непрестано одвија интеракција између процеса у реалном времену и базе података.

Примарну организујућу улогу у датом моделу имају когниције, али су емоције интегрални део сваког корака у социјалној обради инфор-

мација. Хусеман (Huesmann, 1988, према: Жужул, 1989: 34) у свој модел уноси осим когнитивних и емоционалне факторе у објашњавању агресивне реакције. Основна претпоставка овог модела је да кроз психички развој учењем усвајамо и похрањујемо у меморију тзв. сценарије, који обухватају схему одређеног (на пример агресивног) понашања. Као и Додге, и Хусеман свој модел базира на теоријама учења насталим у оквирима савремене когнитивне психологије, чији је циљ да објасни развој агресивности код деце. Према Хусемановом схватању когнитивни процес се налази у подлози социјалног понашања и приказан је на Графичком приказу бр. 2.



Графички приказ бр. 2 Процес призивања сценарија понашања из меморије (Huesmann, 1988, према: Жужул, 1989: 34)

Емоционалне реакције представљају унутрашње знакове који су предмет регистровања и интерпретације, те ће интерпретација намере као непријатељске изазвати емоције страха или беса. На даљи процес обраде информације утичу и емоције које се јављају паралелно са когни-

тивном обрадом ситуације. Емоције које су постојале у датој ситуацији и које се јављају током интерпретације ситуације утичу и на њену интерпретацију, односно на циљеве акције. На који начин ће се одвијати појединачни процеси зависи од претходног искуства појединца, односно од учења. У процесирању социјалних информација, значајно је развијање когнитивних вештина и развоја капацитета.

Заступници модела обраде социјалних информација сматрају да је могуће да насилници показују супериорност или да бар нису инфериорни у неком појединачном социјално-когнитивном механизму као што је заузимање туђе перспективе (Crick & Dodge, 1999:130). Агресивно понашање ће се јавити као последица емоционалног стања, које ће довести до „извлачења“ агресивних секвенци из меморије. Овај модел осим когнитивних претпоставља и деловање емоционалних фактора на појављивање агресије, али занемарује деловање социјалних и ситуацијских фактора.

Когнитивне теорије агресивности истичу да начин на који појединац перцепира и интерпретира спољашње догађаје детерминише да ли ће он реаговати агресивно или неким другим понашањем (Eron, 1994., према: Век, 2003: 78). Атрибуциона теорија, као једна од најприхваћенијих когнитивних теорија, истиче да то да ли ће се особа наљутити као одговор на фрустрацију зависи делимично од тога атрибуира ли намеру код онога ко је њену фрустрацију изазвао. Дакле, заговорници атрибуционе теорије настоје да нагласе когнитивни елемент у процесу ситуације и реаговања на њу (Томић, 2010: 16).

У којој мери различити постулирани когнитивни процеси заиста утичу на јављање агресије, указују бројне емпиријске провере. У истраживању које је спроведено на адолесцентима (Fontaine & al., 2002: 113) показало се да је у значајној корелацији са екстернализујућим понашањем била тенденција да се агресивни одговори виде као сагласни са социјалним и моралним нормама, док је веза с опаженом инструменталношћу поступка била мања. Додге и сар. (2003, 378) разлику између агресивне и неагресивне деце виде у следећем:

- У фази интерпретације и процесирања ситуације, агресивно дете у односу на неагресивно дете саму ситуацију тумачи као више непријатељску. Такође, утврђено је да агресивна деца испољавају дефиците у обраћању пажње на релевантне социјалне

знакове и њиховом енкодирању. Самим тим су склонија да у нејасним ситуацијама, другим актерима приписују непријатељске намере.

- У фази одлучивања о властитој реакцији, агресивна деца у односу на неагресивну: имају веће самопоуздање да ће ефикасно извести агресивни поступак, сматрају да је агресивно реаговање у датој ситуацији примереније, од агресивног поступка очекују корист, потцењују величину неповољних исхода агресивне реакције и више прихватају одговоре који укључују агресију. Већина ових процеса је аутоматизована и несвесна. Фактор пажње је овде веома значајан. Продужена усмереност на информације о непријатељству има за последицу интензивније и дуготрајније осећање беса (Fontaine & al., 2002, 108).

У светлу целокупних досадашњих разматрања, агресивност можемо да схватимо као базичну психичку динамску снагу чија је најопштија функција успостављање и одржавање граница и то како унутар личности тако и између личности и њеног окружења и између социјалних група. Може се закључити да је *насиље екстремни облик агресије* који се примењује онда када су угрожени суштински интереси заједнице или сопствени интегритет. Насиље као друштвена појава врло је комплексна и подложна различитим теоријама, али све се слажу у једном: претерана агресија доводи до кобних последица за појединца, како за насилника, тако и за жртву, и због тога се морају наћи превентивне мере.

Екосистемска перспектива даје концептуални оквир за утврђивање комбинованог утицаја социјалног контекста на развој понашања појединца. Нова димензија еколошке интервенције указала је на потребу да се при изради превентивних програма прво истражи њихово *социјално окружење деце*, дијагностикују проблеми и препреке које отежавају примену и изведу потребне промене како у околини детета, тако и у понашању особа које су најодговорније за бригу о њима.

ЛИТЕРАТУРА

- Ajduković, M. (2001). „Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži“, (u) Bašić, J., Janković J., (ur.) *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. Povjerenstvo Vlade Republike RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštita djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 47-63.
- Ajduković, M. i Pečnik, N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Baldry, A. C. (2003). “Bullying in schools and exposure to domestic violence”. *Child Abuse and Neglect*, 27 (7), 713-732.
- Bandura, A. (1983), “Psychological mechanisms of aggression”. U R. G. Green i E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, str. 1-40). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Beck, R.C. (2003), *Motivacija – Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bilić, V. (1999). “Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici”. U: Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 43-53.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja – prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- 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, 157-174.
- Buljan-Flander, G. (2003). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Coloroso, B. (2004). *Nasilnik, žrtva i promatrač*. Zagreb: Bios.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). “Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham”. *Social Development*, 8, 128-131.
- Dodge, K. A. (1980). “Social cognition and children’s aggressive behavior”. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). “A social information processing model of social competence in children”. U M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (str. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). “The structure and function of reactive and proactive aggression”. U D. J. Pepler i K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 201-218. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Đorić, M. (2009). „Buling kao vrsta socijalnog nasilja“, *Politička revija*, 8 (3), 145-164.
- Essau, C., & Conardt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada Slap.
- Flander, B. (2005). „Pojava nasilja među djecom sobzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi“. Zagreb: *Društvena istraživanja*, 1-2, 157-174.
- Fontaine, R. G., Burks, V. S., & Dodge, K. A. (2002). „Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents“. *Development and Psychopathology*, 14, 107-122.
- From, E. (1980). *Zdravo društvo*. Beograd: Izdavačka radna organizacija „Rad“.
- Huesmann, L. R. (1998). “The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior”. In: Geen, Russel G./Donnerstein, Edward (Eds.): *Human aggression. Theories, research and implications for social policy*. San Diego, 73-109.
- Милосављевић, М. (1998). *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.
- Popović-Čitić, B. (2007). „Pojam i tipovi nasilnog ponašanja dece i omladine“. U: S. Đurić (prir.), *Bezbednosni rizici u školama: modeli otkrivanja i reagovanja* (153-168). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Рашковић, С. (1996). *О агресивности*. Београд, ЦИБИФ – Медицински факултет у Београду.
- Rigby, K. (2006). *Zlostavljanje u školi: što možemo učiniti?* Zagreb: Mosta.
- Срна, Ј. (2003). *Насиље*. Београд: ИП „Жарко Албуљ“.
- Томић, М. (2010). *Психологија агресивности*. Београд: Енграм.
- Вилотијевић, М. В. (1999). *Дидактика*. Београд: Научна књига.
- Živković, Ž. (2006). *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.

Marta Dedaj**THEORETICAL APPROACHES TO EXPLAINING VIOLENCE***Summary*

Violence, as a social phenomenon, can be observed from different points of view. There are many theories of aggression, such as Bronfenbrenner's theory (ecological approach), instinctive theories, frustration theory, social learning theories and theories that focus on the analysis of cognitive processes of an individual from the moment of exposure to particular stimuli (situation) to possible responses (aggression). These theories have contributed to a better understanding of aggressive behavior. Ecosystem perspective provides a conceptual frame for the combined effects of the social context to the development of an individual's behavior. According to the social learning theory, aggression represents a learned way of achieving the goal of social relationships, the success of which will depend on the social context.

Key words: violence, aggression, theoretical approaches.

Јасмина Кнежевић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и тренера, Суботица

Јелена Мићевић-Карановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 373.211.24:371.13

371.13

Прегледни чланак

Рад примљен: 02. III 2014.

ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ САМО-ДЕТЕРМИНАЦИЈЕ У РАДУ ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Основни проблем рада је разматрање могућности примене Теорије само-детерминације у раду васпитача, подстицањем интринзичне мотивације и саморегулације дечјег функционисања. У складу са овим, у раду је презентован теоријски оквир Теорије само-детерминације, а потом и активности у раду васпитача којима се промовише само-детерминација детета и само-регулација дететовог понашања. Теорија само-детерминације (*Self-Determination Theory*), коју су развили Диси и Рајан са сарадницима, представља макро-теорију или скуп четири мини-теорије, која интегрише различите конструкте и процесе као што су развој личности, универзалне психичке потребе, само-регулација, когнитивна евалуација, животни циљеви, аспирације, утицај срединских чинилаца на мотивацију итд. Ова теорија сугерише да спољашња и унутрашња мотивација нису дискретне категорије већ типови мотивационе оријентације који се распоређују дуж мотивационог континуума. У раду се истиче значај мотивисаности детета и његове посвећености активностима које се реализују у предшколским установама. У закључним разматрањима се истиче да васпитач, организовањем васпитно-образовног рада, развијањем одређених вештина код детета (вештине прављења избора, доношења одлука и решавања проблема), као и својим подржавајућим односом, у великој мери доприноси задовољењу основних психолошких потреба детета, што је основа интринзичне мотивације и само-регулације дечјег понашања. У раду се посебно истиче да су неки од најважнијих васпитних циљева васпитача, али и родитеља управо: подстицање интринзичне мотивације, односно, већег осећаја избора, само-иницираног понашања, веће личне одговорности и компетенције.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Теорија само-детерминације, интринзична мотивација, само-регулација, дете, васпитач.

* jacamiro@gmail.com

1. Уводна разматрања

У оквиру васпитно-образовног рада предшколске установе, рад васпитача усмерен је ка пружању подршке целовитом развоју и добробити детета, пружањем услова и подстицаја да дете развија своје капацитете, проширује искуства и изграђује сазнања о себи, другим људима и свету. У том контексту, мотивисаност детета и његова посвећеност активностима које реализује васпитач, свакако су од кључне важности.

Већина актуелних теорија мотивација садржи концепт намере у својој суштини (нпр., Lewin, 1951). Оне су усмерене ка чиниоцима који подстичу (или не подстичу) разумевање инструменталног односа понашање-исходи и ангажовање у понашањима која су делотворна у постицању тих исхода.

Диси и Рајан (Deci and Ryan, 1985) нуде другачији приступ мотивацији. Они развијају социјално-когнитивну теорију мотивације, тзв. Теорију само-детерминације чија су централна питања интринзичка и екстринзичка мотивација које се разликују у регулаторним процесима који леже у њиховој основи и у доживљајима који их прате.

Почеци мотивационих ресурса код детета запажају се рано, много пре почетка формалног школовања, односно, управо у периоду дететовог боравка у вртићу. Велике индивидуалне разлике у одређеним мотивационим компонентама потврђене су већ на периоду одојчета. Наиме, већ у првој години живота постоје велике индивидуалне разлике у децјој упорности – њиховим покушајима да успоставе контролу над својим окружењем, односно, у њиховој мотивацији (Morgan, Maslin-Cole, Biringen, & Harmon, 1991). Индивидуалне разлике утврђене су и у децјим капацитетима за самостално регулисање позитивних и негативних емоција (Grolnick, Bridges & Connell, 1996), а на предшколском узрасту и на нивоу њихове перцепције контроле и компетенције (Skinner, 1986).

Гласер указује да ни једно људско биће није немотивисано (Glasser, 1998) и објашњава да је свако људско понашање заправо покушај да се задовоље одређене потребе. Према истом аутору, када говоримо како деца нису мотивисана за одређену активност, ми заправо кажемо да та активност, презентована на тај начин и у том одређеном тренутку, није одговорила на децје потребе.

Велики број истраживања наглашава кључну улогу коју мотивација има у учењу код деце и њиховом образовном успеху. Постоје јаки докази да деца чије је понашање у школи више интринзички мотиви-

сано (Harter, 1981), саморегулисано (Connell & Ryan, 1987) и усмерено ка учењу (Dweck & Elliot, 1983) постижу боље образовне резултате од оних чије је понашање више екстринзичко, екстерно регулисано, усмерено ка постигнућу. Из тог разлога, важно је истражити чиниоце који подстичу и олакшавају такву адаптивну мотивациону оријентацију код деце, посебно у развојном периоду и околностима које представљају припрему за школу, односно, у оквиру предшколске установе.

Основни проблем рада је испитивање могућности примене Теорије само-детерминације у раду васпитача – подстицањем интринзичне мотивације и саморегулације дечјег функционисања. У складу са овим, у раду ће бити презентован теоријски оквир Теорије само-детерминације, а потом и активности у раду васпитача којима се промовише само-детерминација детета и само-регулација дететовог понашања.

2. Теорија само-детерминације

Теорија само-детерминације (*Self – Determination Theory*), коју су развили Диси и Рајан са сарадницима (Deci и Ryan, 1985), представља макро-теорију или скуп четири мини-теорије, која интегрише различите конструкте и процесе као што су развој личности, универзалне психичке потребе, само-регулација, когнитивна евалуација, животни циљеви, аспирације, утицај срединских чинилаца на мотивацију, итд. (Deci & Ryan, 2008). Важна премиса теорије односи се на диференцирани приступ мотивацији који подразумева да се појединци разликују не само у нивоу мотивације (колико мотивације), већ и у оријентацији те мотивације (који тип мотивације) (Ryan & Deci, 2000).

Теорија само-детерминације сугерише да спољашња и унутрашња мотивација нису дискретне категорије већ типови мотивационе оријентације који се распоређују дуж мотивационог континуума. На једном крају тог континуума налази се интринзичка мотивација као најаутономнији и највише самоодређен вид мотивације. Интринзичка мотивација у ужем смислу подразумева заинтересованост за саму активност, односно, активност која се обавља (сама је по себи циљ) (Deci, 1971). Рајан и Диси наводе да ниједан феномен не осликава позитивне потенцијале људске природе боље него што то чини интринзичка мотивација (Ryan & Deci, 2000). На супротном крају мотивационог континуума је немотивисаност коју одликује одсуство сваке систематске тежње ка акцији. Између интринзичке мотивације и немотивисаности распоређене су различите форме спољашње мотивације које се разликују према степену релативне ау-

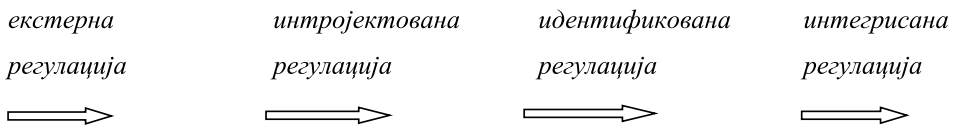
тономије. Екстерна (спољашња) регулација подразумева да особа делује у циљу избегавања казне или добијања награда и подстрека. Други тип спољашње мотивације је интројектована (прихваћена) регулација. То је релативно контролисана форма регулације у којој се одређено понашање реализује да би се избегао осећај кривице или анксиозности или да би се постигао осећај који оснажује его, као што је понос. Идентификована (поистовећена) регулација подразумева учествовање у активностима које се процењују као важне и битне за особу („радим нешто, јер схватам зашто је то важно, чак и кад у томе не уживам“) (Hautamaki et al., 2002). Најаутономнија форма спољашње мотивације је интегрисана (усвојена) регулација која се дешава када особа одређену активност (вредност) потпуно асимилиује, односно, усвоји и донекле усагласи са својим другим вредностима. Што су веће мотивација и одговарајућа саморегулација, односно, што је понашање више самоодређено, то се оне налазе више на интринзичном делу континуума (Goldin, 2007).

Диси на бази више истраживања закључује да спољашњи подстицаји могу умањити интринзичку мотивацију (1971). Он је у више експерименталних истраживања са СОМА пазлама (SOMA-puzzle) закључио да ће људи када једном добију новац за неку активност, изгубити интринзичко интересовање и да ће, увођењем новца, променити однос према активности (када нема награде нема ни активности). Резултати овог експеримента у складу су са Де Чармсовим (de Charmes, 1983) концептом локуса узрочности; добијањем новца за одређену активност, локус узрочности прелази из интринзичког у екстринзички. Лепер и Грин (Lepper & Green, 1975), су кроз истраживања закључили да интринзичку мотивацију инхибишу и друге активности, а не само давање награде: постављање циљева, рокова, надгледање и сл. Дакле, према истим ауторима (Lepper & Green, 1975), све оно што утиче да активност постане контролисана споља, имаће за исход губитак ентузијазма и интересовања код појединца.

Теорија само-детерминације, међутим, детаљније разматра утицај спољашњих подстицаја. Према Теорији само-детерминације, два когнитивна процеса: опажања локуса узрочности и опажање компетенције, утичу на то да ли ће спољашњи подстицаји допринети или инхибирати интринзичку мотивацију (Ryan & Deci, 2000). Интринзичку мотивацију инхибираће они подстицаји који доприносе стварању осећаја спољашњег локуса узрочности, док ће се опажањем локуса узрочности као унутрашњег, интринзичка мотивација повећати. Опажање компетенције подразумева да се са стварањем осећаја веће личне компетенције кроз одређену

активност, повећава и унтрашња мотивација и обрнуто. Ова два процеса директно су повезана са задовољењем основних базичних потреба (пре свега, потреба за аутономијом и компетенцијом). Међутим, истраживања показују (Ryan & Deci, 2000; Ryan, 1982) да сам осећај компетентности неће довести до повећања интринзичне мотивације, осим уколико га не прати унутрашњи локус узрочности, односно, осећај аутономије. Теорија организмичке интеграције (Organismic Integration Theory, Deci & Ryan, 1985) у оквиру Теорије само-детерминације објашњава развој и динамику спољашње мотивације, али и начин на који се спољашња начела понашања могу интернализовати и тиме допринети порасту опажања унутрашњег локуса узрочности, односно аутономије. Теорија указује да процесом социјализације, различити агенси (породица, школа и др.) и ауторитети намећу појединцу одређена понашања и вредности, а мотивација појединца за то понашање може се кретати од амотивације, пасивног конформизма, али и до активног прихватања и посвећености. Како је у овом контексту, кључно питање начина на који деца интернализују регулацију свог понашања и крећу се према облицима регулације који имају интерни локус каузалности, Теорија организмичке интеграције указује да су разлике у нивоу прихватања споља подстакнутог понашања условљене различитим степеном интеграције и интернализације, односно степеном пребацавања спољашњег локуса узрочности у унутрашњи.

Заправо, реч је о континууму аутономије и ауторегулације понашања (Слика 1).



Базичне психолошке потребе заузимају важно место у Теорији само-детерминације. Оне представљају енергетске потенцијале. Уколико су потребе задовољене оне доприносе менталном здрављу, интеграцији личности и карактеристичном селфу, а уколико нису задовољене, подстичу ризике за болест и патологију (Ryan & Deci, 2000). Аутори говоре о три базичне психолошке потребе:

- потреба за аутономијом;
- потреба за компетенцијом;
- потреба за повезаношћу.

Компетенција се односи на осећај успеха у оптимално изазовним задацима и на постизање жељеног исхода (нпр., Skinner, 1995; White, 1959). У овом контексту важно је истаћи да Теорија само-детерминације више ставља акценат на лични осећај компетенције него на стварну компетенцију. Истиче се да је за развој и интеграцију личности важан субјективни доживљај личних способности и вештина, који не мора бити једнак реалној ситуацији. Аутономија подразумева доживљај избора и осећај да је особа сама иницијатор свог понашања и акције (de Charms, 1968; Deci, 1975). Кроз истраживања и радове других аутора, Рајан и Дисеи (2000) закључују да је за психичку добробит веома важан осећај припадности, укључености и повезаности и на тај начин препознају значај који има потреба за повезаношћу. Потреба за повезаношћу укључује осећај међусобног поштовања, бриге и повезаности/ ослонца са другима (Baumeister & Leary, 1995; Harlow, 1958).

3. Теорија само-детерминације у контексту дечјег развоја

Теорија само-детерминације указује на активну улогу коју деца имају у свом развоју. Вођена интринзичком мотивацијом и интернализацијом, деца активно истражују своју околину, следе своја интересовања, одговарају на изазове и ангажују се у активностима које развијају њихову компетенцију, а такође и интернализују понашања, вредности и ставове своје социјалне околине. У том правцу, деца су урођено, природно, подстакнута да се ангажују у оним понашањима која су кључна за њихов развој (Deci & Ryan, 2000).

Развој интринзичне мотивације подстицан је задовољењем свих трију базичних психолошких потреба, а пре свега, потребе за аутономијом. Потреба за аутономијом нарочито је наглашена код деце која испољавају потешкоће емоционалне и понашајне природе, док је потреба за компетенцијом од велике важности за децу која испољавају тешкоће у учењу (Deci et al., 1992). Задовољење потребе за аутономијом и унутрашњи локус узрочности чине основу за постојање унутрашње мотивације и највишег степена ауторегулације понашања, односно само-детерминисаног понашања. У складу са тим, Теорија само-детерминације не предвиђа конкретне награде и подстицаје који могу унапредити мотивацију, већ наглашава да они морају бити увођени на начин на који обезбеђују задовољење три базичне психичке потребе, а посебно потребе за аутономијом. У супротном, унутрашња мотивација може бити нарушена.

Задовољење психолошких потреба може бити подстицано или осујећивано различитим аспектима друштвеног окружења. У оквиру литературе о само-детерминацији, помињу се три главна афирмативно адаптивна аспекта друштвеног окружења:

- Први је подршка аутономији која се односи на пружање избора и смисленог објашњења од стране оних који су на позицији ауторитета, признавање перспективе других – оних који су у интеракцији и минимизирање притиска у виду контроле или јаких, наметнутих очекивања (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994);
- Други адаптивни аспект околине назива се структура и односи се на то да ли они који су на позицији ауторитета дају и јасно вербализују очекивања, да ли пружају оптималне изазове и дају конструктивне повратне информације (Reeve, 2002);
- Трећи адаптивни аспект друштвеног окружења назива се међуљудски ангажман, а односи се на спремност оних на позицији ауторитета да посвете психолошке ресурсе, као што су време, енергија и љубав онима са којима су у интеракцији (Deci & Ryan, 1991).

Касер и Рајан (Kasser & Ryan, 1996) истичу да ће деца имати јачу интринзичну аспирацију и да ће је сматрати важнијом за своје лично функционисање у оној мери у којој су доживели подржавање својих потреба током важних развојних периода. Супротно томе, екстринзичне аспирације које су усмерене ка екстерним индикаторима вредновања и које представљају супституте истинских потреба, рефлектују осећај несигурности настао осујећењем основних психолошких потреба током значајних развојних периода.

Истраживања показују да деца која се осећају сигурно у свом окружењу показују више спонтане интринзичке мотивације (Frodi, Vridges & Grolnick, 1985). У сличном правцу, Рајан и Гролник (1986) такође, налазе да студенти који своје професоре процењују као хладне и незаинтересоване, имају нижи степен унутрашње мотивације.

Перцепције и тумачења интерперсоналног окружења од стране детета представљају антецеденте само-детерминисаног понашања. Са друге стране, не треба заборавити да је овај процес реципрочног карактера; дете перципира и интерпретира контекст, а његово/њено понашање делује на окружење (Skinner et al., 2002). У интерпретацији контекстуалних фактора, деца испољавају велике индивидуалне разлике, па ће исти контекст бити различито интерпретиран међу различитом децом. Инди-

видуална интерпретација доприноси, потом, искуственом препознавању одређеног догађаја као доприноса јачању аутономије, повезаности и компетенције – психолошког благостања, или догађаја који не утичу на задовољеност основних психолошких потреба (Кнежевић и Великић, 2014).

Одређени истраживачи указују да мотивација не представља инхерентни део дечје личности; она зависи од задатка који је дат детету и од његовог социјалног окружења и има три аспекта (DiCintio & Gee 1999; Glasser 1998; Tollefson 2000). Џонс и Џонс (Jones & Jones, 2004) су покушали да путем формуле прикажу три аспекта мотивације:

Мотивација = очекивање успеха x антиципација добити од успеха x емоционална клима

Како би деца развила очекивање успешности у обављању одређеног задатка, она треба да имају искуство оптималног (не превише високог и не превише ниског) нивоа изазова, тако да буду сигурна да могу задовољити захтеве који су пред њима. Диси са сарадницима указује да је одређени изазов неопходан да би се подстакло учење; деца која при том подстицају доживљавају мањи притисак извештавају о већем уживању у задатку и о доживљају мање напетости док завршавају задатак (Deci et al. 1994). Иако је осећај компетенције неопходан како би деца била мотивисана да се укључе у одређену активност, овај осећај, сам по себи, није довољан како би се привукла њихова пажња и учење (Deci et al., 1991); неопходна је и јасна процена добити од успеха, односно, схватање начина на који ће им успех користити. Када деца антиципирају да ће им успех користити (да одговара на њихове потребе), поставиће успех као своју вредност којој теже.

Задатак који се ставља пред децу мора задовољити одређене личне потребе деце:

- дечје основне потребе за физичком и емоционалном сигурношћу;
- емоционалне потребе за самопоштовањем (којима доприноси осећај компетенције), за припадањем, и за аутономијом (селф-усмереност);
- висок ниво потреба за забавом и самоиспуњењем. Ако деца не виде да задатак задовољава те потребе, они неће бити мотивисани да се укључе у активности (Porter, 2009).

Емоционална клима се односи на атмосферу у којој се одвија учење, на ставове, уверења, вредности и норме васпитне установе или образовне групе, јер то утиче на дечја осећања о себи, осећања једних

према другима, својим учитељима и предмету учења (McEvoy & Walker 2000). Како би се мотивисала деца, врло је битно да се учење одвија у брижном окружењу у ком постоји осећај да је васпитачу стало до њих и у ком су охрабрена да брину једна о другима (Kohn, 1996).

У оквиру литературе о Теорији само-детерминације, помиње се седам врста активности које доприносе општем осећају повезаности:

- разговор о лично важним темама;
- учешће у заједничким активностима;
- постојање групе пријатеља са којима се може провести неформално социјално време (изласци, ћаскања);
- постојање осећаја да постоји разумевање и уважавање од стране других људи;
- учешће у активностима које су особи пријатне и у којима ужива;
- избегавање свађа и конфликта који креирају дистанцу и осећај неукључености са значајним другим људима;
- избегавање осећања која усмеравају пажњу ка селфу и од других људи – осећања која повећавају самосвест, несигурност и усмеравају пажњу ка селфу особе, односно, од других људи (Reis et al., 2000).

Представљен оквир Теорије само-детерминације пружа смернице за рад васпитача и организовање васпитно-образовног рада у правцу задовољења дечјих основних психолошких потреба.

Подстицање задовољења потребе за аутономијом васпитач врши пружањем подршке детету, односно, кроз следеће свакодневне активности:

- пружање избора;
- избегавање/минимизирање притиска;
- пружање прилике детету да учествује у доношењу одлука;
- подстицање независности и самоиницијативе;
- пружање објашњења за своје одређене одлуке/захтеве;
- давање прилика за дечја решења и идеје.

Важне вештине које доприносе осећају аутономије свакако су прављење избора и доношење одлука, па је у домену рада васпитача пожељно да развија и унапређује ове вештине код деце. Прављење избора подразумева способност да се покаже преференција и склоност када је доступно две или више опција. Зашто је ова вештина важна? Вештине које подразумевају одлуку о избору могу омогућити деци да се

додатно потруде и искажу одређену контролу над њиховим окружењем (Wehmeier & Field, 2007). Исти аутори указују да способност да се изразе преференције и да се праве избори утиче на смањење проблема у понашању, као и на повећање ангажмана у задацима који се процењују као прикладни (адекватни) за дете.

Активности којима се може вежбати и унапређивати ова вештина подразумевају следеће:

- континуирано креирање васпитно-образовних ситуација у којима се пружа слобода избора: дете треба да одлучи коју песму ће певати, да ли ће цртати или ће се играти са другарима и сл.;
- укључивање слободе избора у свакодневне ситуације: давање дозволе деци да одлуче поред кога ће седети током јела, са ким ће бити у пару током шетње у парку и сл.;
- давање слободе у правцу избора начина рада: индивидуални рад, рад у оквиру мање групе, у оквиру целе вртићке групе итд.;
- давање слободе која се односи на временски избор: да ли ће се одређена активност реализовати пре или после ручка, пре шетње, у вртићу или кући и сл.;
- давање могућности избора да се направи пауза када то дете жели;
- подржавање одбијања да се учествује у некој активности - и поштовање овог избора и ове одлуке;
- у ситуацијама када безбедност није угрожена, пружање слободе деци да направе грешку и да из те грешке науче (учење као одраз природних последица);
- када план активности подразумева више активности, давање деци могућности да одлуче која активност ће бити прва, која ће следити итд.

Доношење одлука подразумева способност разматрања могућих решења и избор онога које најбоље одговара индивидуалним потребама детета, уз истовремено разматрање и начина на који би та одлука могла утицати како на само дете, тако и на друге. Вештина доношења одлука помаже деци да размотре (вагају) све могуће опције како би постигли жељени резултат. Ова вештина гради основу за друге важне вештине: решавање проблема; постављање циљева и само-регулацију; у односу на вештину прављења избора у којој се бира између понуђених опција, она укључује децу у процес генерисања њихових сопствених опција и тиме доприноси и развоју дечје компетенције. Васпитачи могу организовати

активности на начин да пруже деци прилику да практично вежбају ову вештину уз истраживање последица одлуке коју су донели и давањем објашњења васпитачу зашто је одређена одлука донета.

У задовољењу потребе за компетенцијом васпитач учествује пружањем конструктивног фидбека детету – за његово постигнуће, понашање, идеје итд.; јасним исказивањем вере у дететове способности и пружањем подршке детету у правцу развоја његових способности, пружањем прилика за унапређење/побољшање дететовог постигнућа, подстицањем дететовог самопоуздања итд.

Решавање проблема укључује вештину ефикасног и ефективног одговора и генерисања решења према изазовној ситуацији пред којом се дете налази. Ова вештина омогућује деци да унапреде осећаје компетенције и аутономије. *На који начин се ова вештина развија и унапређује у врстићу?* Васпитач може организовати браинсторминг (енгл. *brainstorming*) (мождану олују, бујицу идеја) на одређени проблем и укључити децу у решавање тог проблема; са старијом децом може се направити и план решавања проблема који укључује охрабривање деце да размисле о следу корака/активности које чине решавање одређеног проблема. Овај след корака деца могу представити и путем цртежа. Васпитач деци може понудити два аспекта решења одређеног проблема - решење које су генерисала деца и решење које је понудио васпитач и може потом организовати компарацију понуђених решења и дискусију на ту тему. Важан аспект развијања ове вештине јесте разматрање ситуација које укључују повреду дететових осећања, разговор о њима и њихово разрешавање.

У задовољењу потребе за повезаношћу улога васпитача огледа се у следећем:

- поштовање/ уважавање дететових осећања;
- посвећивање времена детету – исказивање уживања у времену које се проводи са децом;
- слушање деце;
- слушање дечјих проблема и јасно пружање емпатије детету.

Однос и рад васпитача у поменутом процесу задовољења психолошких потреба детета, слично као и однос родитеља према деци, зависи од бројних чинилаца: личности васпитача, његових уверења и очекивања, као и ужег и ширег социјалног контекста у ком васпитачи и деца живе и раде. Значајан психолошки фактор који одређује понашање васпитача и пружање подршке аутономији јесте имплицитно уверење о детету, о ње-

говој способности да се развија на аутономан начин. За подржавање аутономије неопходне су и одређене вештине које значајно детерминишу интерперсонални однос васпитач – дете (на пример, подржавање аутономије, узимање у обзир перспективе других особа, позитивна осећања, коришћење позитивних порука у обраћању итд.) (Кнежевић и Великић, 2014).

Начин на који је структурирана средина може такође имати огроман утицај на мотивацију. Средина која укључује изазове, која нуди задатке и укључује аспекте овладавања над околином је она у којој деца најбоље показују своје компетенције и највише уживају.

Закључна разматрања

Организовањем васпитно-образовног рада, развијањем одређених вештина код детета (вештине прављења избора, доношења одлука и решавања проблема), као и својим подржавајућим односом, васпитач у великој мери доприноси задовољењу основних психолошких потреба детета, што је основа интринзичне мотивације и само-регулације дечјег понашања. Подстицање интринзичне мотивације, односно, већег осећаја избора, само-иницираног понашања, веће личне одговорности и компетенције, представља важан развојни циљ. Подстицање интринзичне мотивације је и пут ка постизању исхода као што су креативност (Arnabile, 1979), когнитивна флексибилност (McGraw & McCullers, 1979), и самопоштовање (Deci, Schwartz, et al., 1981). У оквиру образовања, самоодређење, у виду интринзичне мотивације и само-регулације понашања, доводи до резултата који су корисни и за појединца и за друштво. Када су значајне одрасле особе – од којих су најважнији родитељи, васпитачи и наставници укључени у однос са децом на аутономно подржавајући начин, велике су могућности да ће деца задржати своју природну радозналост (њихову унутрашњу мотивацију за учење) и да ће развијати аутономне облике саморегулације кроз процесе интернализације и интеграције. Представљене активности ка задовољењу психолошких потреба детета, важни су кораци како у остваривању опште психолошке добробити детета, тако и у унапређењу професионалних и личних компетенција васпитача и увођењу актуелних научних знања у рад предшколске установе.

ЛИТЕРАТУРА

- Amabile, T. M. (1979). "Effects of external evaluations on artistic creativity". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation". *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1987). *Autonomy in the classroom: A theory and assessment of children's self-regulatory styles in the academic domain*. Unpublished manuscript.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). „Facilitating internalization: The self-determination theory perspective“. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). "Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps". *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). "A motivational approach to self: Integration in personality". In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being“. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2008). *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. *Can. Psychol.* 49, 14-23.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). „An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence“. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). „Motivation and education: The self-determination perspective“. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346.
- De Charms, R. (1983). *Personal Causation, The Internal Affective Determinants of Behavior*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DiCintio, M.J. & Gee, S. (1999). „Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students“. *Psychology in the Schools*, 36 (3), 231-237.

- Dweck, D., & Elliot, W. S. (1983). „Achievement motivation“. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, socialization, personaliy, and social development* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). “Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year”. *Child Development, 56*, 1291-1298.
- Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion.* (rev. ed.) New York: Harper Perennial.
- Goldin, T. (2007). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha.* Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). „Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts“. *Child Development, 67*, 928-941.
- Harter, S. (1981). „A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components“. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Harlow, H. F. (1958). “The nature of love”. *American Psychologist, 13*, 673-685.
- Hautamaki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamaki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn, a Framework.* Helsinki: University Printing House.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems.* (7th ed.) Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Kasser, T. & R. M. Ryan (1996). “Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals”, *Personality and Social Psychology Bulletin 22*, pp. 280-287.
- Кнежевић, Ј. и Великић, Д. (2014). „Концепт аутономије: перспектива теорије само-детерминације“. *Норма, 2014.* Сомбор: Учитељски факултет.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lepper, M.R. & Green, D. (1975). „Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children’s Intrinsic Motivation“. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 479-486.
- Lewin, K. (1951). Intention, will, and need. In D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought* (pp. 95-153). New York: Columbia University Press.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). “Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review“. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8* (3), 130-140.

- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). "Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set". *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- Morgan, G. A., Maslin-ole, C. A., Biringen, Z., & Harmon, R. (1991). Play assessment of mastery motivation in infants and young children. In C. E. Shaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 65-86). New York: Wiley.
- Porter, L. (2009). *Motivating children*. Retrieved from www.louiseporter.com.au
- Reeve, J. (2002). "Self determination theory applied to educational settings". In E.L. Deci & R. M. Ryan (Eds). *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. (1982). "Control and Information in the Interpersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). "Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, Sh.L., Roscoe, J., & Ryan, R.M. (2000). "Daily well being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness". *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.26, No 4.
- Skinner, E. A. (1986). "The origins of young children's perceived competence: Mother contingent and sensitive behavior". *International Journal of Behavioral Development*, 9, 359-382.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tollefson, N. (2000). "Classroom applications of cognitive theories of motivation". *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63-83.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- White, R. W. (1959). "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66, 297-333.

Jasmina Knezevic
Jelena Micevic-Karanovic

THE USE OF THEORY OF SELF-DETERMINATION IN THE WORK OF A TEACHER

Summary

The basic problem of this study is considering the possibility of the use of the Theory of self-determination in the teacher's work, by encouraging intrinsic motivation and self-regulation of a child's functioning. Accordingly, a theoretical framework of the Theory of self-determination has been presented in the study, followed by activities of the teacher's work which promote the child's self-determination as well as self-regulation of the child's behavior. Self-Determination Theory, developed by Deci and Ryan with their associates, represents a macro-theory or a group of four mini-theories, by integrating different constructs and processes such as personality development, universal spiritual needs, self-regulation, cognitive evaluation, life goals, aspirations, influence of environmental factors on motivation, etc. This theory suggests that the outside and inner motivation are not discreet categories but types of motivational orientation arranged along the motivational continuum. The study points out the importance of the child's motivation as well as his dedication to the activities realized in preschool institutions. The concluding observations point out that the teacher, by organizing upbringing and education work, by developing certain skills of the child (the skills of making a choice, making decisions and solving problems), as well as by his supporting relationship, to a great extent contributes to meeting the child's basic psychological needs, what makes the basis of intrinsic motivation and self-regulation of the child's behavior. The study especially points out that some of the most significant educational goals of the teacher, as well as of the parents are: encouraging intrinsic motivation, that is, a better sense of choice, self-initiated behavior, a greater personal responsibility and competence.

Key words: Theory of self-determination, intrinsic motivation, self-regulation, the child, the teacher.

ИНОВАТИВНИ ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП У ШКОЛСКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ПРИПОВЕТКЕ ПЕРЛ БАК БЕЛА И ЖУТА ДЕВОЈЧИЦА

САЖЕТАК: Приповетка Перл Бак *Бела и жута девојчица* тумачи се проблемским приступом који се у настави књижевности и језика заснива на изазивању проблемских ситуација, што омогућава ученицима да се суочавају са изазовима и сами проналазе решења и одговоре.

Иновативност проблемског приступа огледа се у флексибилном односу према методичким поступцима и наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању и примени неких стручних метода (социолошке, психолошке, биографске, филозофске, структуралистичке...) за које је традиционална методика сматрала да се могу користити тек на узрасту ученика који одговара средњошколском образовању.

Иновативност приступа огледа се и у креативном мотивисању ученика за читање уметничке приповетке. Уметнички доживљаји иницирани доминантним значењским вредностима текста послужили су нам као основно проблемско полазиште наставне интерпретације. Порекло уметничких доживљаја проналази се у доминантним значењским вредностима текста и тако откривају проблемска жаришта, која представљају основне иницијаторе за покретање радозналости, интересовања и маште ученика.

На конкретном примеру школске интерпретације књижевног дела Перл Бак показујемо да иновативни проблемски приступ књижевном тексту у наставном процесу доводи до реализације васпитно-образовних циљева на најфункционалнији и ученицима најинтересантнији, оригиналан и креативан начин.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Перл Бак, књижевни текст *Бела и жута девојчица*, школска интерпретација, проблемски приступ, методички поступци, наставне методе, васпитно-образовни циљеви.

* stakicmz@ptt.rs

Увод

Многозначност и комплексност проблемског приступа у настави српског језика и књижевности омогућава да се њиме обухвате све области програма наставе матерњег језика: књижевност, језик и култура изражавања. Проблемски приступ у свим наведеним садржајима програма наставе српског језика и књижевности омогућава испољавање знања и умења, искуства и интелигенције ученика, а посебно стваралачког мишљења.

Да бисмо показали могућности и домете проблемског приступа у настави књижевности, конкретно у школској интерпретацији књижевног текста, дајемо конкретан пример школске интерпретације приповетке Перл Бак *Бела и жута девојчица*.¹

Наш избор поменуте приповетке *Бела и жута девојчица* није случајан. Он је вишеструко условљен:

1. узрастом ученика,
2. обимом приповетке, и
3. естетском, сазнајном и етичком вредношћу уметничког текста.

Приповетка се интерпретира у четвртном разреду основне школе, тако да узраст ученика допушта обухватнија и дубља аналитичко-синтетичка продирања у структуру уметничког текста и примену сложенијих наставних метода у односу на млађе разреде.

Обим приповетке омогућава да се она у потпуности интерпретира на једном школском часу.

Сам уметнички текст приповетке одликује се високом естетском, сазнајном и етичком вредношћу што омогућава високе домете књижевне интерпретације и богаћење личности ученика.

Приповетка се обрађује фронталним и индивидуалним обликом рада.

Васпитно-образовни циљеви

Пре интерпретације приповетке Перл Бак *Бела и жута девојчица* поставили смо васпитно-образовне циљеве, које проблемским приступом књижевним текстом желимо да реализујемо: увођење ученика у дубље разумевање и доживљавање уметничког текста; уочавање битних појединости у уметничком тексту; уочавање идејних и етичких слојева

¹ Приповетка се налази у *Читанкама за IV разред основне школе* (Тодоровић, Цветковић и Плавшић 2008: 6-8).

уметничког текста и њихово уопштавање; упућивање ученика у дубље проницање у карактер књижевних ликова; разумевање поступака главних ликова и повезивање њихових поступака са стварним животом: подстицање маште, креативности, истраживачког духа и стваралачког мишљења ученика; развијање и неговање другарства, хуманости, толеранције и поштовања према свим људима и народима без обзира на разлике које међу њима постоје; развијање и неговање љубави према књижевности, развијање естетског укуса и стваралачког приступа при тумачењу књижевног дела.

Наставне методе

За школску интерпретацију проблемским приступом књижевног текста Перл Бак *Бела и жута девојчица* планирана је примена следећих наставних метода: дијалогске, монолошке, методе рада на тексту, методе решавања проблема, компаративне, биографске, психолошке, социолошке, филозофске, структуралистичке и методе анализе и синтезе.

Структура часа

I Уводни део часа:

Методички поступци:

1. Мотивација за читање приповетке у облику проблемског подстицаја,
2. Најава и записивање циља часа.

II Главни део часа:

Методички поступци:

1. Изражајно (интерпретативно) читање уметничког текста;
2. Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака;
3. Проблемски приступ доживљавању и рецепцији уметничког текста;
4. Давање упутства за рад и подела наставних листића ученицима (наставни листићи садрже проблемске истраживачке задатке који прате усмерено читање уметничког текста);
5. Усмерено и истраживачко читање уметничког текста приповетке у циљу решавања задатака;
6. Саопштавање и анализа резултата самосталног истраживачког рада ученика.

III Завршни део часа:

Методички поступци:

1. Задавање домаћег задатка,
2. Евалуација часа.

ТОК ЧАСА:**I Уводни део часа**

1. Мотивација за читање приповетке у облику проблемског подстицаја

Наставник психолошко-емотивну припрему и мотивацију за читање приповетке обавља на тај начин што ученицима у виду проблемског питања поставља захтев да протумаче рефлексивне слојеве народне изреке која говори о пријатељству.

– *Постоји једна народна изрека која каже: „Брат је мио ма које вере био“.*

– *Покушајте да је протумачите. Можемо ли некога називати братом, а да он са нама не буде у крвном сродству?*

Ученици ће конфронтирати два различита става и аргументовано покушати да их објасне и одбране:

1. став: Брат, не може бити неко са ким нисмо у крвном сродству, и
2. став: Брат, може бити особа са којом нас не везују родбинске везе.²

Наведени поступак мотивисања ученика се остварује дијалогском методом и има за циљ да већ у уводном делу часа створи у одељењу проблемску ситуацију. Тиме се ствара погодна атмосфера, покрећу емоције и радозналост ученика, и они са нестрпљењем чекају да се приступи читању уметничког текста који је иницирао стварање проблемске ситуације.

² Ученици, који заступају први став, могу га образлагати аргументима да једино крвно сродство и родбинска веза допуштају да некога назовемо братом. Ученици, који заступају други став, могу га образлагати аргументима да се реч брат често употребљава не само у значењу крвног сродства, већ се њиме може означити велико пријатељство и блискост између две особе. Често се у говору чује да неко каже за некога да му је брат, иако их није родила иста мајка, како би истакао колико је јака веза која међу њима постоји. Родбинска веза између браће, не мора нужно да значи поштовање и блискост међу њима, али кад неког, ко нам није род, назовемо братом, тиме желимо да означимо велики степен присности, љубави и поштовања.

2. Најава и записивање циља часа

Чули смо два супротстављена става о томе да ли је могуће да некога са ким нисмо у крвном сродству сматрамо братом. А сада ћемо видети како на то гледа америчка књижевница Перл Бак. Прочитаћемо дивну причу која говори о пријатељству две девојчице. Прича се зове „Бела и жута девојчица“.

II Главни део часа

1. Изражајно (интерпретативно) читање уметничког текста

Наставник изражајно (интерпретативно) чита приповетку *Бела и жута девојчица*. Нарочиту пажњу током читања обраћа на емотивну обојеност и интонираност реченица у дијалогу који воде бела и жута девојчица.

2. Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака

После изражајног (интерпретативног) читања следи краћа психолошка пауза у трајању од пар секунди како би се код ученика слегли утисци и емоције које је у њима изазвао сусрет са уметничким текстом.

3. Проблемски приступ доживљавању и рецепцији уметничког текста

Након психолошке паузе приступамо анализи уметничких доживљаја које је код ученика покренуо уметнички текст. Порекло доживљаја проналазимо у доминантним значењским вредностима текста и тако откривамо проблемска жаришта, која представљају основне иницијаторе за покретање радозналости, интересовања и маште ученика.

Наставник се може обратити ученицима следећим речима:

Прочитали смо причу Перл Бак „Бела и жута девојчица“. А сада бих вас замолио да затворите очи и покушате да замислите слику мале Кинескиње и Американке. Оне шетају, држе се за руке, лица су им насмејана и ведра. Корачају преко широких поља велике кинеске реке Јанг це. Људи, који се ту налазе, посматрају их зачуђено, неки се окрећу, неки, чак и смеју. Чује се глас старог продавца кестена како довикује:

– Погледај оног страног ђаволчића и оног нашег кинеског како иду заједно!

А сада полако отворите очи. Лепа слика две срећне и веселе девојчице још нам је у мислима. Шта мислите због чега су оне људима изгледале чудно? Шта то одрасли нису могли да схвате?

(Одрасли нису могли да схвате одакле потиче толика присност међу децом која припадају различитим народима.)

Одрасли су превише заокупљени спољашњим разликама. Они обраћају пажњу на језик, боју коже, религију, изглед... Хиљаду ствари по којима се људи међусобно разликују. Некада и не желе да упознају друге народе, њихове обичаје и културу. Понекад толико инсистирају на разликама, да се чак и мрзе уколико припадају различитој раси, религији, народу. Писац ове приче нас учи да је то погрешно. Перл Бак је већи део свог детињства провела у Кини. Прво је научила кинески језик, а потом свој матерњи, енглески. Добро је упознала кинески народ и кинеску културу, и научила како се разлике међу људима превазилазе.

Како су главне јунакиње ове приче успеле да превазиђу разлике које међу њима постоје?

(Главне јунакиње ове приче, кинеска и америчка девојчица, успеле су да превазиђу разлике које међу њима постоје, тако што су решиле да постану сестре).

Овим се поново враћамо на проблемско питање постављено на уводном делу часа у циљу психолошке и емотивне припреме, и мотивисања ученика за читање уметничке приповетке. Наставник проблемско питање записује на табли у виду запажања и додатног питања:

Постати брат или брат са неким ко са нама није у крвном сродству. Како?

Ученици добијају додатни подстицај и усмерење да радозналост и пажњу усмере ка доминантним значењским, естетским и идејним вредностима текста и тако проблемски приступе његовом даљем тумачењу.

Наставник им се обраћа следећим речима:

Да бисмо одговорили на ово питање, ми причу Перл Бак „Бела и жута девојчица“ морамо још једном прочитати. Текст приче ћете читати у себи и при том обратити пажњу на питања и задатке који се налазе на наставним листићима које ћу вам управо поделити.

4. Давање упутства за рад ученицима и подела наставних листића са проблемским истраживачким задацима који прате усмерено читање уметничког текста приповетке

Наставник ученицима пре усмереног и истраживачког читања приповетке Перл Бак дели наставне листиће на којима се налазе подстицаји, задаци и питања који то читање прате.

Задаци су исти за све ученике.

Наставник им напомиње да задатке не решавају писмено, већ да их само прочитају и размисле о постављеним радним захтевима.

5. Усмерено и истраживачко читање уметничког текста приповетке у циљу решавања задатака

Ученици приступају истраживачком читању уметничког текста приповетке *Бела и жута девојчица* у складу са следећим захтевима изложеним на наставном листићу:

Пажљиво, у себи, прочитај још једном причу *Бела и жута девојчица* Перл Бак и размисли о следећем:

1. Како се звала жута девојчица? Обрати пажњу на место где је она живела и њену породицу.
2. Пронађи део у тексту који говори о томе шта је Лен Меј чула о људима који живе преко широких вода реке Јанг це.
3. Покушај да протумачиш какво дубље значење имају описи које су њени сународници придавали странцима.
4. Шта је осетила Лен Меј када је угледала америчку девојчицу? Размисли због чега.
5. Како су девојчице реаговале једна на другу? Покушај да откријеш због чега.
6. Девојчице су убрзо након упознавања откриле да имају исту жељу. Шта су оне желеле?
7. Лен Меј и Елис су се споразумевале на кинеском језику. Како је Елис деловала на кинеску девојчицу када је почела да говори амерички? Можеш ли из тога да извучеш неку поуку?
8. Пронађи и подвуци део у тексту у коме Елис саопштава Лен Меј да оне изгледају једнако.
9. Покушај да протумачиш у чему се састоји потпуна једнакост ових девојчица.
10. Могу ли одрасли да схвате сестрински однос који међу њима влада? Покушај да пронађеш у разлоге који одређују њихов став.

6. Саопштавање и анализа резултата самосталног истраживачког рада ученика

Након усмереног и истраживачког читања уметничког текста приповетке *Бела и жута девојчица*, ученици саопштавају размишљања и ставове инициране постављеним истраживачким и проблемским задаци-

ма. Наставник их у томе подстиче и усмерава све ученике у одељењу да се активно укључе у анализу задатака.

1. *Како се звала жута девојчица? Обрати пажњу на место где је она живела и њену породицу.*

Жута девојчица се звала Лен Меј. Она је живела у Кини, у породици једног сељака. Лен Меј је имала три брата: Шенга, Цена и Јанга. Живели су у лепој великој долини, у близини жуте реке Јанг це. Поља њеног оца допирала су чак до обале реке, па се он бавио и риболовом.

2. *Пронађи део у тексту који говори о томе шта је Лен Меј чула о људима који живе преко широких вода реке Јанг це.*

Ученици читају део текста који говори о томе шта је Лен Меј чула о људима који живе преко широких вода реке Јанг це:

„Чула је да су људи преко ових широких вода друкчији – звали су их странцима. Никада није видела странце, али је за њих чула од људи који су их видели. Странци преко воде – говорили су – имају ружичасту кожу, а плаве, зелене или сиве очи. А коса им није црна, него црвена, па и жућкаста, као лавља кожа или смеђе-жута као длака у пса. Њихов је говор врло чудан, и нико га не може разумети.“

3. *Покушај да протумачиш какво дубље значење имају описи које су њени сународници придавали странцима.*

Сви описи, које су сународници Лен Меј придавали странцима, показују да су се они физички веома разликовали од њеног народа. Њихова светла пут је црнокосим и тамнопутим Кинезима деловала необично, па им косу пореде са лављом кожом или длаком пса. Странци су им деловали поприлично чудно, па чак и непривлачно, пошто их пореде са животињама. Том чудном и необичном утиску допринио је и страни, непознати језик, који они нису разумевали. Из тога можемо да закључимо да људи све што им је непознато и страно проглашавају чудним.

Наставник упућује ученике да такви поступци одраслих могу да имају штетне последице. Поставља проблемско питање: – **Зашто?** Ако један народ прогласимо чудним, без жеље да га упознамо и превазиђемо разлике (културолошке, верске и бројне друге) које међу народима постоје, чуђење врло брзо и лако може да прерасте у непријатељство.

4. *Шта је осетила Лен Меј када је угледала америчку девојчицу? Размисли због чега.*

Лен Меј је осетила чуђење када је упознала америчку девојчицу. За то чуђење вероватно постоји више разлога. У самом тексту видимо да је кинеској девојчици била необична одећа америчке девојчице. Она је

носила блузицу са кратким рукавима и сукњицу од модрог платна. Кинеске девојчице су обично биле обучене у неку врсту кимона, што представља традиционалну народну ношњу у Кини. Лен Меј је била необична и жута боја косе америчке девојчице. Можда су чуђењу кинеске девојчице допринеле и необичне приче о странцима које је чула од старијих.

5. Како су девојчице реаговале једна на другу? Покушај да откријеш због чега.

Упркос чуђењу које је осетила, прва реакција Лен Меј на непознату девојчицу била је осмех. Осмех је био и на лицу америчке девојчице, када је угледала Лен Меј. Девојчице су тиме показале да су непосредне, спонтане и радознале, и да деца не успостављају границе и баријере као одрасли људи.

6. Девојчице су убрзо након упознавања откриле да имају исту жељу. Шта су оне желеле?

Заједничка жеља девојчица састојала се у томе да имају сестру. Лен Меј је имала три брата, а америчка девојчица двојицу браће. Заједничка жеља показује да су оне биле помало усамљене („додијало“ им је друштво браће). Међутим, њихова заједничка жеља има и дубље значење. Она указује да су деца, упркос спољашњим разликама које међу њима постоје, у суштини слична, имају исте жеље, снове и страхове.

7. Лен Меј и Елис су се споразумевале на кинеском. Како је Елис деловала на кинеску девојчицу када је почела да говори амерички? Можеш ли из тога да извучеш неку поуку?

Када је Елис почела да говори амерички, њене речи су на Лен Меј деловале неразумљиво. Као: „сс-сс-ссс и кк-кк-ккк“. Речи и реченице које је Елис изговорила на енглеском имале су своје значење, али, Меј није познавала тај језик, па су јој деловале бесмислено и смешно. Људима делује неразумљиво, чудно и смешно, све што не познају. Уместо тога, валао би да што више уче, јер у познавању страних језика и општем образовању лежи кључ разумевања света и народа који нас окружују.

8. Пронађи и подвуци део у тексту у коме Елис саопштава Лен Меј да оне изгледају једнако.

Ученици читају део текста који су издвојили:

„Потпуно једнако, само што је твоја коса тамнија од моје, а моја кожа светлија од твоје. Али мени је свеједно што је твоја коса црна, Лен Меј, само ако теби не смета што је моја жута.“

9. Покушај да протумачиш у чему се састоји потпуна једнакост ових девојчица.

Потпуна једнакост ових девојчица налази се у њиховој дечјој природи, ведрој, радозналој, спремној на смех, игру и дружење. Људе не треба вредновати према спољашњем изгледу, већ по ономе што носе у себи.

10. *Могу ли одрасли да схвате сестрински однос који међу њима влада? Покушај да проникнеш у разлоге који одређују њихов став.*

Одрасли су са чуђењем реаговали на сестрински однос беле и жуте девојчице. Многи су се окретали за њима, неки чак и смејали. Да две девојчице, које припадају истом народу, шетају заједно, они вероватно уопште не би реаговали. Њихови ставови показују да су одрасли превише закупљени спољашњим разликама. Они обраћају пажњу на: боју коже, гардеробу, социјални статус. Деца нису оптерећена спољашњим разликама. Одрасли много тога могу да науче од деце.

III Завршни део часа

1. Задавање домаћег задатка

Ученици за домаћи задатак добијају да напишу краћи састав о томе како се наставило дружење Елис и Лен Меј.

2. Евалуација часа

У циљу евалуације часа и мерења успешности примењеног проблемског приступа при интерпретацији приповетке Перл Бак *Бела и жута девојчица* свим ученицима у одељењу дели се финални критеријски тест. Тест има облик наставног листића на коме се налазе најважнија питања којима се провера степен остварености планираних наставних циљева.

Ученицима се пре попуњавања теста саопштава шта су циљеви тестирања и дају детаљна упутства о начину попуњавања теста.

Финални критеријски тест³

Драги учениче,

Желимо да проверимо колико ти је час на коме смо читали и анализирали причу Перл Бак интересантан и занимљив. Молимо те да нам помогнеш у томе, тако што ћеш пажљиво одговорити на питања која се

³ Тест смо конструисали као критеријски тест знања како бисмо утврдили у којој су мери ученици постигли планиране образовне и васпитне наставне циљеве. Критеријским тестовима знања се „утврђује да ли ученик (испитаник) „нешто зна или не“, да ли је постигао или није неки васпитни и образовни циљ, односно у коликој мери га је постигао“ (Банђур и Поткоњак 2002: 118).

налазе у тесту који управо читаш. Тестом желимо да утврдимо колико си заиста доживео причу *Бела и жута девојчица* о којој смо непосредно разговарали.

Твоји одговори се неће оцењивати, али те молимо да будеш пажљив приликом одговарања, јер су нам твоји одговори од велике помоћи да будуће часове на којима ћемо читати и анализирати књижевна дела учинимо што интересантнијим и лепшим.

Име и презиме: _____

1. Заокружи осећање које је најприближније ономе шта ти осећаш после читања ове приче:

- а) Помало ми је невероватно и фантастично да се две непознате девојчице у тако кратком времену толико зближе да једна другу назову сестром, и
- б) Прича ме је надахнула и испунила радошћу, јер деца својим спонтаним и непосредним понашањем могу да науче и одрасле како се треба понашати и како се превазилазе разлике међу људима.

2. Да ли си после читања приче пожелео да имаш друга или другарицу различите боје коже:

- а) да
- б) не

Образложи због чега:

3. Прича коју смо анализирали на часу састоји се из неколико делова. Покушај да за сваки део одабереш одговарајући наслов, који ће бити што приближнији уметничком тексту, и да их правилно поређаш (стављајући број на линију).

Не дозволи да те збуни велики број наслова, јер можда неки од њих не одговарају тексту.

- _____ Ми заправо изгледамо једнако.
- _____ Лен Меј чека другарицу на обали.
- _____ Продавац кестена грди девојчице.
- _____ Живела је у земљи Кини девојчица Лен Меј.
- _____ Будимо сестре.
- _____ Девојчице су љуте на своју браћу.
- _____ Лен Меј се диви хаљиници и коси беле девојчице.
- _____ Девојчице су се насмешиле једна другој.
- _____ Продавац кестена се чуди, јер не зна да су девојчице сестре.

4. Заокружи заједничке особине које поседују кинеска и америчка девојчица:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| а) жеља за учењем језика | б) љутња на браћу |
| в) жеља за дружењем | г) љутња на одрасле |
| д) радозналост | ђ) недостатак женског друштва |

5. Зашто приповедач није рекао да су главне јунакиње ове приче, Елис и Лен Меј, другарице, већ их назива сестрама? Заокружи одговор који је најприближнији твом мишљењу:

- а) да би нагласио колико су се добро за кратко време упознале;
- б) обе девојчице нису имале сестре, па је то разлог што их приповедач назива сестрама;
- в) да би показао како боја коже и припадност различитим народима не сме да представља разлог раздвајања и сукобљавања људи.

6. Шта мислиш због чега је пријатељство беле и жуте девојчице привукло велику пажњу одраслих? Образложи свој одговор.

7. Приповедач је врло сликовито представио како је народ кинеске девојчице описивао странце. Покушај да наведеш неке од тих описа:

8. Заокружи поруку која, по теби, највише одговара уметничком тексту приче:

- а) Детињство је најлепши период људског живота.
- б) Проговори, да видим ко си.
- в) Упознај човека пре него што доносиш суд о њему.
- г) Пријатељ се у невољи познаје.
- д) Прави пријатељи злата вреде.
- ђ) Кажи ми с ким си, да знам ко си.

9. Да ли си после читања ове приче Перл Бак пожелео да прочиташ још неку причу истог аутора:

- а) да
- б) не

Уколико си заокружио **да**, објасни због чега си то пожелео:

ЗАХВАЉУЈЕМО ТИ НА САРАДЊИ!

Закључак

Иновативност проблемског методичког приступа састоји се у флексибилном односу према методичким поступцима и наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању и примени неких стручних метода (социолошке, психолошке, биографске, филозофске, структура-

листичке...) за које је традиционална методика сматрала да се могу користити тек на узрасту ученика који одговара средњошколском образовању.

Иновативност приступа огледа се и у креативном мотивисању ученика за читање уметничке приповетке. Њиме смо већ у уводном делу часа створили у одељењу проблемску ситуацију, и тако покренули емоцију и радозналост ученика да с нестрпљењем чекају да се приступи читању уметничког текста који је иницирао стварање проблемске ситуације. Уметнички доживљаји иницирани доминантним значењским вредностима текста послужили су нам као основно проблемско полазиште наставне интерпретације. Порекло уметничких доживљаја проналази се у доминантним значењским вредностима текста и тако откривају проблемска жаришта, која представљају основне иницијаторе за покретање радозналости, интересовања и маште ученика. Приповетка се на самом часу читала два пута, а поновљено читање је имало карактер усмереног читања и пратило га је задавањем проблемских истраживачких задатака усмерених ка уочавању битних појединости и идејних и етичких слојева у уметничком тексту.⁴

Након интерпретације сви ученици су добили идентичан критеријски тест којим се проверава да ли проблемски приступ уметничкој приповеци, у коме се максимално уважавају рецепцијске могућности ученика, вишеструко позитивно делује на ефекте интерпретације, у смислу:

- Побољшања разумевања смисла прочитаног,
- Уочавања битних појединости у уметничком тексту,
- Дубљег и потпунијег проницања у карактер књижевних ликова и разумевања њихових поступака,
- Оспособљавања ученика за откривање идејних и етичких слојева уметничке приповетке и њиховог уопштавања,
- Неговања и подстицања маште, креативности, истраживачког духа и стваралачког мишљења,
- Развијања и неговања другарства, хуманости, толеранције и поштовања према свим људима и народима без обзира на разлике које међу њима постоје, и

⁴ У традиционалном методичком приступу уметничкој приповеци поштују се круте и формалне границе између различитих методичких поступака (мотивисање за читање, изражајно (интерпретативно) читање уметничког текста; кратка психолошка пауза ради сређивања утисака; разговор о утисцима и доживљајима које уметнички текст иницира; препривавање уметничког текста; анализа ликова; извођење закључака).

- Неговања и подстицања код ученика љубави према свету књижевности.⁵

Наша наставна пракса заостаје за научном методичком и методолошком теоријом. Сваки методички и методолошки поступак при интерпретацији уметничке приповетке може бити и стваралачки и догматски, јер је важно како смо га конкретно применили, а не само теоријски описали у методичкој литератури. У нашој наставној пракси недостају конкретна истраживања којима ће се потврдити ваљаност и функционалност одређених методичких и методолошких поступака које су методичари теоријски разматрали.

Уметничке приповетке упућују своје тумаче у наставном процесу на флексибилан и отворен однос према методичким и методолошким поступцима, добро познавање методике наставе књижевности и методологије науке о књижевности, и уважавање свих педагошко-психолошких околности које прате и условљавају наставу.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур В. и Поткоњак Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Тодоров, Н.; Цветковић, С. и Плавшић, М. (2008). *Трешња у цвету – Читанка за IV разред основне школе*. Београд: Едука.

⁵ Сви наведени позитивни ефекти интерпретације проблемским приступом књижевном тексту *Бела и жута девојчица* Перл Бак експериментално су потврђени у истраживању које је аутор овог рада спровео 2010. године у Основној школи „Димитрије Туцовић“ у Чајетини и њеним издвојеним одељењима на Златибору. Истраживањем су обухваћена четири одељења четвртог разреда: два одељења у експерименталној и два у контролној групи. У контролној групи приповетка се обрађивала традиционалним методичким приступом, а у експерименталној иновативним проблемским приступом, који је у раду описан.

Mirjana Stakic

**INNOVATIVE PROBLEM-ORIENTED APPROACH TO THE
SCHOOL INTERPRETATION OF PEARL BUCK'S SHORT
STORY – *THE WHITE AND YELLOW GIRL***

Summary

Pearl Buck's short story, *White and Yellow Girl*, is interpreted by problem-oriented approach, which is in literature and language teaching based on provoking problem situations that allow students to face challenges and find their own solutions and answers.

The innovative spirit of the problem solving approach is reflected in a flexible attitude towards methodological procedures and teaching methods, their creative combination and the use of some expert methods (sociological, psychological, biographical, philosophical, structural...) which traditional methodology thought they could be targeted only towards high school age students.

The innovative approach is also reflected in creative motivating of students to read an artistic short story. Artistic experiences, which were initiated by the text's dominant semantic values served as our basic starting point for the problem of educational interpretation. The origin of artistic experience is found in the dominant semantic values of the text which reveals problem solving hot spots, that are the main originators for initiating students' curiosity, interest and imagination.

We used this concrete school example of interpretation of Pearl Buck's literary work to show that innovative problem-solving approach to the literary text in the teaching process leads to the realization of educational and upbringing objectives in a way that is the most functional, the most interesting, the most original and the most creative for students.

Key words: Pearl Buck, literary text *White and Black Girl*, school interpretation, problem solving approach, methodological procedures, teaching and upbringing methods, general educational goals.

БИЋА ЗЕМЉЕ И СПОЗНАЈА ОНОСТРАНОГ

САЖЕТАК: Рад се бави карактеризацијом земљаних бића, која су тематизована у Пекићевој збирци прича *Нови Јерусалим*, односно у наративу *Отисак срца на зиду, 1649*. Анализа земљаних бића, осим што ће потврдити значај карактеризације у Пекићевом делу, указаће и на њене поетичке инструменте, чија важност је апострофирана могућношћу њихове примене, која превазилази наративне границе назначене приче. Аналитички резултати овог рада указаће на свеповезаност Пекићевих ликова, чији ће компаративни потенцијал бити акумулиран у појму медијумских ликова. У таквој конзистентној поетичкој мисли, овај аналитички увид посебно ће издвојити процес номинализације јунака, при чему ће бити речи о именовану, преименовану и псеудоименовану. У раду ће, такође бити проблематизован мотив кривице. А посебна пажња ће бити посвећена сусрету јунака са оностраним и, коначно јунаковом преображају.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: бића земље, карактеризација, именовање јунака, медијумски ликови, онострано, кривица, уметност, интуиција.

Ликови су главни конститутивни елементи Пекићевог имагинативног света. Овај исказ добија на посебном значају у Пекићевој збирци прича *Нови Јерусалим*, јер га већ сам начин структурирања збирке потврђује. Наиме, новојерусалимска хроника се састоји од пет наративних целина, при чему свака целина поседује привилегован карактер. Сходно таквој методи, односно ликовима који су носиоци одређене сужејне конструкције, разликујемо: бића ватре, бића земље, бића воде, бића ваздуха и бића метала. У фокусу ове аналитичке сесије су земљана бића, која је Пекић у причи *Отисак срца на зиду, 1649*, дефинисао на следећи начин:

„Има људи чије стопе, у песку трајања утиснуте, не воде истим смером у коме су водили њихови животи. Ако тим трагом пођемо нећемо о њима истину сазнати. Њихове стопе ту су али се не виде. Осећају се у туђим траговима, откривају у туђим стопалима.

Они су бића Земље. Земља је њихов Елеменат. Њихова природа и судбина“ (Пекић, 2001: 45).

* tamarajovanovic87@gmail.com

Дакле, бића земље везујемо за Пекићеву причу *Отисак срца на зиду 1649*, а аналитички поступак проширујемо и ван наративних оквира назначене приче. Протагонист друге приче Пекићеве *готске хронике* Џон Блексмит [John Blacksmith] је неко ко стоји на размеђи бића ватре¹ и бића воде², а мотивски је повезан и с бићима ваздуха³. Раскорак с бићима ватре аутор је назначио тако што је указао на уметнички ангажман протагонисте ове приче, али га није у потпуности остварио у тој сфери људских деловања, док га је мотив интуитивности објединио како с бићима ватре, тако и с бићима воде, односно ваздуха. Но, о блискостима и дистанцама, које ће од земљаних бића начинити медијумске ликове наменићемо посебан одељак анализе.

У складу са назнаком да су ликови семантички мостови између наративних целина у оквиру *Новог Јерусалима*, можемо да истакнемо још један аспект захваљујући ком стичемо утисак да је карактеризација повлашћена тачка Пекићеве поетике, а која ће овом приликом важност потврдити својим композиционим потенцијалом. Наиме, поред других поетичких компонената ликови су ти који имају везивну функцију, који од прича творе венац, а од идеја *Новог Јерусалима* сачињавају *готску хронику*. Због те повезаности немогуће је карактере самостално проматрати. Њихова интеракција утиче на комплетнију семантичку визуру.

Носилац сижејне конструкције *Отисак срца на зиду, 1649* је јунак који репрезентује тезу да Пекићеве јунаци манифестују слободну вољу. То је воља која егзистира аутономно у односу на аутора, и која се оспољава, у овој причи, и приликом именовања: „Прошло је мало времена од када је Џон Блексмит, *како себе зове*, па ћемо га и ми следити, открио да и он таквом соју људи припада [курзив Т. Ј.]“ (Пекић, 2001: 45). Потом ћемо открити да је заправо реч о псеудониму.⁴ У том смислу, може нам бити од великог значаја Тартаљево читавање етимологије: „Кад писац даје име јунаку, оно – за разлику од имена које се дадне малом створењу у пеленама – бива наденуто фигури с мање или више одређеним карактером“ (Тартаља, 1979: 72). Дакле, без обзира на начелну разлику у проце-

¹ Бића ватре Пекић је тематизовао у првој причи новојерусалимске хронике *Мегалос масторас и његово дело, 1347*.

² Бића воде су у средишту наративне пажње треће приче новојерусалимске хронике *Човек који је јео смрт, 1793*.

³ Ваздушна бића су карактерни ноциоци четврте приче назначене хронике *Свирач из Златних времена, 1987*.

⁴ „Узевши псеудоним, том се закону и Блексмит повиновао“ (Пекић, 2001: 49).

су номинализације, било да је у питању човек или књижевни јунак, оно што је за наш истраживачки поступак занимљиво јесте чињеница да је именовање увек знак туђе воље; и да ми са тим рефлексом туђе воље, барем по правилу, проводимо читав живот. Постоје два начина да се од тог правила одступи: први је преименовање, а други је псеудоименовање. За преименовањем посегнуо је на пример јунак фон Рухтер и постао др Грубер, јунак Пекићевог дела *Одбрана и последњи дани* (Пекић, 1989). На примеру тог јунака можемо закључити да је интенција јунака мистификација, али и негација једног дела живота, при чему то порицање треба да пружи јунаку бољитак. Међутим, веза са старим именом лежи у социјалном окружењу које је чинило део тог живота којег се јунак одрекао и то уочавамо када га Андрија Гавриловић апострофира првобитним именом. Стога је преименовање поступак који није до краја могућ, јер подсећање на првобитан идентитет, оно је што јунака походи. То ће бити потврђено и ликом Штадлер-Либерман-Лохман⁵, који тројаким именовањем указује на још комплекснију структуру јунака. Међутим, када је реч о Блексмиту, уочавамо други наведени поступак, односно псеудоименовање. Посезање за псеудонимом у сваком случају је јунакова/човекова интенција да туђу вољу надигра, да аутоименовањем досегне слободу воље и самосвести, али и да мистификује свој идентитет. При чему се јунак мистификујући не одриче живота који је претходио чину новог именовања. Приређивач ове приче открива шта име заправо репрезентује (барем када је реч о практиканту магије какав је Блексмит): „Осим у изнимним случајевима, и увек с неизвесним последицама, своје име никоме се не даје, нити од кога његово захтева. [...] По угледу на божје, од кога је настало, с којим је заштићено, свако садржи у себи, у облику, звуку, судбини, и именовано биће са свим његовим моћима“ (Пекић 2001: 49) Управо због магичке природе именовања оно подлеже мистификацији у виду псеудонима. То ће опет, овог пута на плану лексике, која свакако са собом доноси и семантичку димензију, довести до Пекићеве *поетике дупликата*. Наиме, сазнајемо да је и овај Пекићев јунак *биноминалан*, при чему је читаоцу познат само псеудоним.

Џон Блексмит ће нам пружити могућност уочавања још једне карактеристике у погледу именовања јунака. Наиме, реч је о *хомономинализацији*. Да је име на симболичком плану сила која нас закива за одређену судбину сведочи и чињеница да Џон носи име свог оца. То је утолико

⁵ Лик који проналазимо у Пекићевом жанр-роману *Беснило*.

више симптоматичан детаљ, јер као књижевни поступак није јединствен у Пекићевој прози. Сетимо се Андрије Гавриловића, који је такође понео име свог оца и постао на основу тог мушког принципа метонимијски повезане судбине с водом, што указује на узрочно-последичну везу у породичном кругу. И Андрија и Џон на извештан начин пружају отпор оном за шта су предодређени, али тако уједно и испуњавају судбинску задатост, постају оно против чега се боре, чиме је њихов трагизам наглаше- нији. У том смислу није случајно што је одмах по досељењу Блексмито- вог оца испод прозора њихове куће спаљена вештица Маргарет, а сабласт те сцене рефлектована је у насловној синтагми ове приче која гласи *Отисак срца на зиду*.

Међутим, индикативно је што је насловна референца понела суд- бину вештице Маргарет. А да је епизода о њеној судбини тек дигресив- на парадигма приче, било би и бесмислено. Када пропратимо животни пут Џона Блексмита, долазимо до сазнања да је и његова судбинска задатост фигуративно осликана у насловној референци приче. Не можемо у наслову ове приче очекивати именованог јунака, јер је приређивач назна- чио да именовање уједно значи и јунаково призивање, а то би демистифи- ковало јунаков положај већ у иницијалној тачки приче, што је поступак дијаметрално супротстављен новојерусалимском маниру приповедања. Уосталом веза наслова и главног јунака приче, без обзира на то што је углачана пародијским ефектима у Пекићевој прози, треба да буде пове- зана нераскидивом нити, а потврда тога је како претходна прича, тако и свака наредна.

Без обзира што је историја у готској хроници доживела заправо своју апокрифну варијанту, Пекић људско деловање утемељује у про- шлости, у коренима, и то у онтолошком аспекту. У том смислу, не тре- ба сметнути са ума ни Пекићеву констатацију: „Животу еуфемизми мало помажу, али ако се пажљивије чита рукопис, видеће се да видљиве рево- луције у њему има мало; посвећен је невидљивој, чије је трајање неупо- редиво дуже, природа нејаснија, исход неизвеснији“ (Пекић, 2001: 47). Под појмом „видљиве револуције“ Пекић подразумева историјску ствар- ност, те овим исказом управо предност даје оностраном у односу на ми- метичко, односно револуцијама у самом човеку које творе један пара- континуитет и постављају се у улогу ауторитета у односу на историјску револуцију. Као по некој животној формули, поступци Пекићевих јунака, првобитно непредвидиви, а када се обистине чине се као једини могући, консеквенце су континуираног и сукцесивног људског деловања, како у

кругу породице (ту своју поетичку интенцију Пекић је посебно нагласио пишући *Златно руно*), тако и у свеопштем цивилизацијском смислу. Јер, да је Кир Ангелос изабрао свеопшти спас уместо свог дела можда у центру приповедања наредне приче не би био јунак који у својој бити носи зло. За разлику од те могућности која је само потенцијална, оно што је сасвим сигурно то је да би само зло засигурно постојало.

У прилог том отпору судбинске задатости је и псеудоним главног јунака приче *Отисак срца на зиду 1649*, који ће, међутим судбину само призвати и открити нам извесне магијске моћи протагнисте. Наиме, Блек(смит) упућује на епитет црн, који је и у прву причу ове готске хронике био уведен ликом Црног Господина. У Блексмитовом случају можемо са сигурношћу да тврдимо да је реч о црној боји нотираној на енглеском језику, јер имена Пекићевих јунака готово по правилу не подлежу транскрипцији. Свакако да је та аутентичност имена, на којој Пекићева поетичка мисао инсистира, још један разлог који нас охрабрује у тврдњи да посебан значај јунака лежи управо у његовом именовању.

Црна боја, која се налази у номиналним оквирима главног јунака ове приче, у Пекићевој готској хроници симболизује смрт. Потврду назначене тезе можемо пронаћи како имплицитно у појави Црног господина (у оквиру прве приче), који својим дејствовањем упућује читаоца на закључак да је реч о јунаку који репрезентује смрт, тако и у свим оним наводима у којима Пекић експлицитно припаја назначени епитет појму смрти⁶.

Стога је занимљиво анализирати Пекићев поетички поступак номинализације. Наиме, главног јунака ове приче упознајемо као неког ко се бори против демонских изасланика, а са друге стране његово име не говори у прилог томе. Иако је реч о псеудониму, оно не мистификује, већ демистификује и онда када прича замагљује значење. Тако ћемо то псеудоименовање тек на крају приче бити постављено у прави семантички контекст, а ми ћемо још једном постати сведоци ауторовог поигравања и деконструкције. Ако је поводом Андрићеве приповедачке естетике Тартаља закључио да је „бирање имена [...] саставни део стваралачког чина, један моменат уобличавања лика“ (Тартаља, 1979: 73), онда на основу сазнања које поседујемо можемо да тврдимо да је у Пекићевој поетици бирање имена, поред уобличавања лика и уобличавање поетике (буду-

⁶ „Манастирске књиге веле да је 1348. хришћанске земље опет походила Црна смрт“ (Пекић, 2001: 51).

ћи да су ликови материјализоване идеје), још један прилог ауторовој деконструкцији и рушилачком маниру грађења. Назнаке тога имали смо и у причи која претходи овој, а потврду наведене тезе можемо потражити и ван *Новог Јерусалима*. Дакле, номинализација је (без обзира да ли је реч о имену, псеудониму или пак поступку преименовања) само још један ауторов поетички алат за деконструкцију; односно, етимон открива Пекићев поступак иронизације, која у његовој прози метастазира и доводи до деконструкције.

Ипак вратимо се Блексмиту и назначимо да поред наведеног колорит његовог имена кореспондира и с појмом готике. Тако је жанровска одредница односно готика произвела карактер(е). То ће свакако учврстити став да причи, али и самој поетици те приче, посебан ауторитет даје јунак и његова карактеризација. Тако ће осим мрака који исијава из Блексмитовог „имена“, чињеница да је рођен „у поноћ, о Задушницама године Господње 1600“ (Пекић, 2001: 50). интензивирати осећај језе и на тај начин волуминизирати ефекат жанровске одреднице ове књиге. У складу са тим готским набојем је и Блексмитова вокација која се односи на његов специфичан дар „препознавања демонских сила“. Дакле, он се бори против демонских, тамних сила, при чему његов псеудоним „исијава“ мраком, као што се Кир Ангелос својим дејствовањем бори против Црног Господина, а симптоматично је да именицу „господин“ и сам поседује у свом именовану, што је Пекић вешто мистификовао употребљавајући грчку реч „кир“, те је тако и посредством именовања постигао *поетички ефекат огледала*. То ће нас упутити на идеју да између Кир Ангелоса и Црног Господина, постоји извесна еквивалентност, која је мистификована у њиховој борби.⁷ У том смислу на трагу смо значајне идеје и за ову сижејну конструкцију, а идеју заправо семантизујемо у назнаци да ће због семантичког потенцијала свог имена, тај Блексмитов агон бити – попут Кир Ангелосовог – фаталистички.

Осим тога, Кир Ангелоса и Блексмита могуће је поредити по уметничкој димензији њихове личности. Наиме, и Блексмит се опробао у уметничкој вокацији, свирајући фрулу. Међутим, његова каријера фрулаша завршила се неуспехом, који је финализован у прозној деоници ове приче која се односи на његов покушај и неуспех да призове свирача из Златних времена и сватове који фрулаша чекају у продруму куће Манор

⁷ О еквивалентности Кир Ангелоса и Црног Господина видети текст под насловом „Бића ватре и појам метафикционалног јунака у Пекићевом «Новом Јерусалиму»“ (Јовановић, 2013: 477-491).

Хауса. При чему је Блексмит свесно приступио краху своје намере, наводећи узроке свог пораза: „Они [разлози], наиме, не беху у жељи да Манор Хауса ослободим нечастивих сватова, него себе неких понижавајућих слабости у свирању“ (Пекић, 2001: 61). Дакле, за разлику од протагонисте претходне приче, уметнички дар у овом јунаку је закржљао, мада се назире, те ће и сâм Блексмит своју фрулашку каријеру назвати „споредним занимањем“. Осим тога, потрага за свирачем из Златног времена у четвртој причи ове хронике посебно ће добити на смислу, те ће медијумска функција ликова још једном бити потврђена.

Сада када смо уочили моменат пригушеног уметничког талента, можемо у оквиру ове студије да уведемо сјајан увид Але Татаренко који се односи на присуство уметничког дара у готово сваком јунаку: „Мегалос Масторас је уметнички резбар, Мастер Џон Блексмит – не само надалеко познат истеривач тамних сила, већ и талентован свирач, мајсторски исписује своја слова калиграф Жан-Луј Попје, талентовани песник налази се у центру *Свирача из Златних времена*. Реч надахнуће је стално присутна (или се подразумева) у причама о клесању јединствене столице, о бирању пресуде или препознавању вештица (и једно и друго – према инспирацији), само се у причи о песнику она стишава (као у случају Кишовог песника Дармолтова)“ (Татаренко, 2009: 200). Из наведеног проиходи да у овој готској хроници постоји градацијско јединство типа антиклимакс. Тачке тог градацијског модела су свакако књижевни јунаци, а оправдање за уочавање тако структурираног поетичког модела налазимо у идеји о уметности. Лик уметника дат је у првој причи и то је врхунац уметничког дејствовања, већ у другој причи налазимо Блексмита који није до краја остварен уметник односно свирач (зато је у оквиру ове приче дата епизода о дрводељи Робину који није до краја остварен уметник; он је и веза са претходном причом, али и наговештај уметничке неостварености), потом имамо Попјеа који има вештину краснописа, и који посеже за интуицијом у начину одабира чији живот ће спасити, али је као уметник, без обзира на назначене уметничке афинитете, још мање остварен од Блексмита, у четвртој причи која је наизглед прича о песнику имамо затишје инспирације, и као последњу тачку у том градацијском низу уочавамо научника који је опонент уметнику, јер своје увиде темељи на логици, потирући инспирацију и надахнуће. У том смислу, примећујемо да је Блексмит својим (не)дејствовањем нагризао уметничку ауру, а потом се готово стихијски идеја о уметности дезинтегрише и на крхотина-

ма тог распадања твори свеповезаност. Тако је од тог уметничког дара у његовој личности остала интуитивност.

Управо захваљујући Блексмитовом интуитивном духу, мештани ће открити његов таленат који се односи на демистификацију вештица, а који је први пут оспољен у његовој седмој години. Упирући прст на Ребеку Винслоу [Rebecca Winslow], и сâм се издвојио из масе и задовољио репутацију демистификатора зла, или прецизније речено демонских изасланика на земљи. При том је у овој причи назначено да постоји читав каталог бића у којима су се настаниле демонске силе, те различиту појавност зла уочавамо у куги, вештицама, црним мачкама, гавранима, пацовима, жабама, псима..., али и у демонском реквизиту као што је метла. Однос јунака и предмета у Пекићевој прози посебно је интересно подвргнути анализи, јер се предмет поставља као субјект, а јунак као објект. Тај пермутован однос приметимо у прозној деоници у којој мршава нага жена тражи метлу: „Причало се да је изгубила метлу, без које није могла на Сабат полетети. Питаћете, зар није могла другу појати? Није. Летеле су само метле нечистим посмастима намазане. Питаћете, ако је уистину вештица, а сви држаху да јесте, зар такву маст није имала? Имала је, разуме се, али она не беше довољна. Да би се на њој летело, метлу је благословити морао њен рогати Газда“ (Пекић, 2001: 52). Дакле предмет чини јунака онаквим какав јесте, односно предмет поседује јунака, а не јунак предмет. У том контексту, разумемо и однос између Адама Трпковића, јунака Пекићеве сотије *Како упокојити вампира*, и кишобрана. Наиме, јунак је у власништву кишобрана, те је посесивна корелација између јунака и предмета доживела девијацију.

Када је реч о демонском реквизиту као што је метла од нарочитог значаја за причу јесте чињеница да Блексмит у сновима савлађује вештину летења на метли. Ала Татаренко ће у својој књизи *Место сусрета* у оквиру поглавља „Сан о стварности и стварност сна“ указати, између осталог, на ониричку димензију као „додир оностраног, недокучивог, тајанственог“ (Татаренко, 2008: 167). У оквиру те анализе Ала Татаренко ће свакако значајно место посветити и помену сневача у Пекићевом *Новом Јерусалиму*, па ће тако анализирати и сан у овој причи: „У сну Блексмит доживљава самоспознају (‘Отисак срца на зиду’), и читалац се може запитати да није сан – баш тај необичан начин, на који наратор сазнаје причу о том вештаку-вешцу“ (Татаренко, 2008: 175).

Уочавамо да је јунаку наратива *Отисак срца на зиду*, 1649 супротстављен читав дијапазон оностраног, како у ониричкој димензији и пред-

метној стварности, тако и у оностраним бићима и појавама. У том смислу Блексмитова борба се разликује од Кир Ангелосове борбе. Кир Ангелос је имао задатак да се бори са једним јунаком који је отелотворење куге, односно зла. За разлику од те епски равноправне борбе, у причи *Отисак срца на зиду, 1649* Пекић је увео масу на наративну сцену *Новог Јерусалима*, те је агон јунака постао поливалентан. Бојан Ђорђевић ће, поред евидентног Блексмитовог агона са оностраним, приметити извештај агон и у Блексмитовом најблиском окружењу (агон са мајком и оцем), те ће ову причу означити као својеврсну „историју неразумевања“ (Ђорђевић, 2000: 345). Таква отежана кореспонденција међу јунацима, биће интензивираним чињеницом да је довољно упрети прст у неког и без икаквих аргумената на тај начин бацити сенку кривице, при чему је нарочито важно ко тај прст упира. Мотивски таква појава превазилази оквире историјске позорнице којом је маркирана ова прича. Томе ће и сам означитељ кривице – Блексмит – иронично приступити, наводећи да власник куће у чијем су подруму заробљени сватови засигурно неће спречити Блексмитову намеру да у подрум уђе и своје вештине тестира, што уочавамо у следећем исказу: „Али, одбити ме није смео. Већ сам био чувен. Могао сам – не бих, разуме се, но он то није знао – и на њега прстом показати, кривећи га да је с аветима у дослуху, да их штити. (Такво је време било)“ (Пекић, 2001: 60). То свакако сигнализира и на још једну значајну тематску окосницу Пекићевог стваралаштва. Наиме, Пекић у својим делима проблематизује кривицу како ону колективну, тако и ону индивидуалну која тематизује личну издају и што је најважније тематизује кривицу која је одређеном човеку припојена од стране неког ауторитета, без релане мотивске заснованости.

Ауторитет какав је Блексмит остаће доследан дару за који је готово предодређен, те ће и своју мајку послати у смрт. То га у извесном смислу чини јунаком-мономаном. Међутим, Пекић свакако неће мономански потенцијал свог јунака поштедети преображаја. Напротив, кодирајући човекову природу амбиваленцијом још једном ће указати на чињеницу да идеје у својој пракси доживљавају девијацију. Преображај који нас наводи на наведене закључке ишчитавамо у финалној слици ове приче која нам Блексмита демистификује као вешца.

Ту подвојеност Блексмитове личности уочио је и Бојан Ђорђевић у поменутом тексту, приписујући ту појаву диснаративности Блексмита јунака и Блексмита наратора. Међутим, то је свакако тек само један мотивациони слој који је успео да подвоји јунака. Такво финале, уз извесне

варијације, читавамо на крају сваке приче ове готске хронике, односно и онда када наратор и јунак нису у поетичком раскораку. Тако ће тај преображај ипак бити условљен дубљим слојевима јунаковог карактера. Упорорење за Блексмитову метаморфозу смо добили од аутора-приређивача на самом почетку: „Њихове [бића земље] стопе ту су али се не виде. Осећају се у туђим траговима, назиру у туђим смеровима, откривају у туђим стопалима“ (Пекић, 2001: 45). Овом анализом учинили смо те трагове видљивим. Открили смо Блексмитову унутрашњу противречност, али и све оно што јој је претходило. Но, то читаоца не лишава готске језе, јер како сазнајемо вештину препознавања усавршили смо тек када себе учинимо њеним предметом. Никада не можемо до краја знати у шта наше интенције могу да се преобрате. Поетика дупликата је есенција сваког од нас, питање је само колико човек успева да пригуши свој алтер его. А када он пак на површину и исплива, најтеже је прстом упрети на себе; то је Пекићев јунак учинио у финалној слици ове приче, а то ће и сâм Пекић учинити у четвртој причи ове хронике.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић Б. (2000). „Диснаративност и онтологија приче“. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*. Књ. 48, св. 2-3: 345.
- Јовановић, Т. (2013). „Бића ватре и појам метафикционалног јунака у Пекићевом «Новом Јерусалиму»“. *Летопис Матице српске*. Књ. 491, св. 4: 477-491.
- Пекић, Б. (1989). *Борислав Пекић. Одбрана и последњи дани*. Београд: БИГЗ.
- Пекић, Б. (2002). *Нови Јерусалим*. Нови Сад: Соларис.
- Тартаља, И. (1979). *Приповедачева естетика*. Београд: Нолит.
- Татаренко А. (2008). Ала Татаренко, „Сан о стварности и стварност сна“. У књизи: *Место сусрета*. Београд: Српски ПЕН центар.
- Татаренко, А. (2009). „Готске игре уз пратњу свирале: Пекићев књижевни дијалог са Кишом“. У: *Поетика Борислава Пекића*. Београд: Службени гласник.

Tamara Jovanovic

CREATURES OF THE EARTH AND OTHERWORLDLY KNOWLEDGE

Summary

The study deals with the characterization of earthly beings, dealt with in Pekic's story collection *New Jerusalem*, actually in the narrative *Heart print on the wall*, in 1649. The analysis of earthly beings, except for the fact that it will confirm the importance of characterization in Pekic's work, will also point out its poetic instruments, whose importance is emphasized by the possibility of their use, which transcends the narrative boundaries of the indicated story.

Analytical results of this study will indicate the complete connection of Pekic's characters, whose comparative potential will be accumulated in the concept of mediumistic characters. In such a consistent poetic thought, this analytical insight will in particular allocate the process of nominalization of the hero, in what will be discussed the appointment, renaming and pseudo-appointment. The study will also deal with the motive of guilt. Special attention will be paid to the encounter of the hero with another world and, finally, to the hero's transformation.

Key words: earthly beings, characterization, appointment of a hero, mediumistic characters, otherworldly knowledge, guilt, art, intuition.

НЕКИ АСПЕКТИ ПИТАЊА ДИЈАЛОГА ЕТНОМУЗИКОЛОГИЈЕ И СТУДИЈА РОДА

САЖЕТАК: Питања успостављања дијалога поља етномузикологије и студија рода могуће је отворити на различите начине, с обзиром на интердисциплинарност оба истраживачко-теоријска дискурса. Концепт родности неодвојиво је уткан пре свега у језик, а потом и у комплексно поље друштвених и културалних активности и норми једног простора и заједнице. С обзиром на елементе певаног текста и функционално-значањског мелодијског оквира, традиционална музика пружа широке могућности интерпретације у односу на конструисање, извођење, преношење и модификацију концепта родности кроз простор и генерације, чиме се потцтрава њена важност у оваквом интердисциплинарном дијалогу. Разумевање места родности у традиционалној музичкој пракси тиме води ка бољем разумевању укупности друштвеног контекста традиционалне заједнице, те пружа подлогу за даља истраживања у домену анализе феномена родности унутар историјских и савремених музичких пракси. Овај текст осветљава тек неке од аспеката поменутих путања истраживања на примеру традиционалне музичке праксе простора Србије.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: род, ородњеност, традиционална музика, певани текст, мелодија, *женско/мушко писмо*.

„Музика није само културноисторијски реликт старине већ истовремено и најживља садашњост. Чак и тамо где смо са страхопоштовањем свесни старине традиције, она остаје, ипак, функционално везана за свет садашњости. Она има свој задатак у садашњости“ (Boze, 1989: 30).

Када се разговара о смислу, задацима и просторима за деловање етномузикологије као науке и/ или теорије,¹ свакако фасцинира чињени-

* ddstojanovic@yahoo.com

¹ „Znanost predstavlja model racionalnog izražavanja, razumijevanja i prikazivanja svijeta u modernom društvu i kulturi zasnovanoj na znanosti i tehnologiji. Znanost je model racionalnog opisivanja, objašnjavanja i interpretacije prirodnih i društvenih pojava koji treba primijeniti na istraživanje, analizu i raspravljavanje.“ (Šuvaković, 2005: 686). У односу на наведено, етномузикологија као наука обухватала би замисао о могућности етномузиколошког рада који би путем примене научних метода довео до егзактних, проверивих, конкретних, кодираних и дослед-

ца да је велики део етномузиколошког истраживања везан и усмерен не толико на говор о музичко-обичајној прошлости, колико на премошћивање и разградњу строгих бинарних супротности у координатама прошлост/ садашњост, некада/ сада, традиционално/ савремено. Наиме, друштвена функција музике, односно немогућност раздвајања музичке праксе од конкретних друштвених активности чији је она саставни део и које на својеврстан начин употпуњава, али и каналише, је управо оно што омогућава сагледавање укупне значењске и формалне структуре друштва у којем се дата музика ствара, изводи, перципира, конзумира или се преображава сврсисходно историјским и културалним околностима кроз које једно друштво пролази. Оваква повезаност музике и шире друштвене праксе омогућава не само сагледавање начина на који једно друштво функционише и појми стварност, већ, будући да је традиционална музика посредник који повезује претходну и наредну генерацију преносећи се путем културалног наслеђа и васпитања, и препознавање система који читава друштвену структуру стварности репродукује, кодира је као *вредност* и преноси је у наредне генерације, одржавајући тако друштвене активности и норме које је једна заједница присвојила, са којима се идентификовала и које је конструисала као интелигибилне и функционалне.²

Важност корелације музичке праксе датог простора/ друштвене заједнице и целокупног система друштвеног уређења запазио је још Вук Стефановић Караџић,³ а линијом те логике пошли су и наредни истраживачи и истраживачице у области етномузикологије, што пре свега открива неопходност конципирања етномузикологије као интердисциплинарне праксе разматрања и теоретизације не само феномена музике и музичког, већ и феномена *друштвеног/ социјалног*. Мултиплицитет истраживачких решења и теоријских путања које се из тога извлаче пружају неисцрпан извор инспирације и непрегледних могућности интерпретација које етномузикологију изводе као грану промишљања и истраживања са отвореним капацитетом да расправља како о питањима из домена музич-

них структура мишљења. Етномузикологија као теорија била би, пак, конзистентни или неконзистентни/ еклектични/ номадски говор и писмо чији је објект истраживања, описивања, објашњавања, анализе и интерпретације музика коју ствара, изводи, преноси, мења и у координате свог идентитета поставља једна друштвена групација или појединац у њеном оквиру.

² „Морамо је [музику – прим. аут] посматрати увержено у целокупни комплекс културе, у којој она има јасно одређене задатке“ (Boze, 1989: 25).

³ „Вук на прво место између свих народности ставља народне песме, јер оне ’садржавају у себи народниј језик, карактер и обичаје’“ (Радовановић, 1987: 16, унутрашњи цитат Стефановић Караџић, 1915: 361).

ке праксе, тако и о питањима која се тичу шире друштвене праксе и конструкција друштвених дискурзивитета.

С обзиром на то да традиционална музика, дакле, у исто време представља и одраз друштвених кодова датог времена, места и заједнице која музику наслеђује и изводи, метод и функција учења и преношења традиционалне/ народне музике са генерације на генерацију и, са друге стране, метод учења и преношења појмовних и бихејвиоралних структура веома су аналогни, паралелни и пре свега међусобно испреплетани и повезани. Другим речима, кроз примљену – научену – усвојену музику не учи се само мелодијско-ритмичка и текстуална формална структура наслеђене музике; кроз музичко наслеђе преносе се, уче и усвајају и друштвене норме,⁴ а са њима и конструкти идентитета – родног, расног, класног и конструкти других идентитетских категорија које субјект интернализује живећи у одређеној друштвеној култури. Сви ови обрасци, као специфични дискурзивни текстови, укључени су у музику и њене неодвојиве формалне и функционалне елементе (мелодија, текст, функција, време и место извођења) и посредовани путем њеног даљег извођења и преношења у конкретном друштвено-културалном окружењу. Уколико се фокус усмери на учење и традицијско наслеђивање родних улога, односно, одговарајућег родног понашања приписаног датом полу у одређеној култури (Butler, 1990, 1993), традиционална музичка пракса заузима важно место – наиме, преношењем музике са једне генерације на следећу осигурава се и преношење родног модела по систему репродукције кроз временску (кроз генерације) и просторну осу (мултиплицирањем униформних примера учених по једном типском моделу). Могућности, путеви и технике ишчитавања и учењавања родности кроз/ у традиционалну музику стога су свакако вишеструки и бројни.⁵

⁴ Осврћући се на то, Димитрије Големовић каже: „Тако су разне игре и песме постале и прве говорне и музичке 'лекције' које је дете добило у животу“ (Golemović, 2006b:164).

⁵ Под појмом *ишчитавање* у овом смислу подразумевало би се теоријско осветљавање феномена родности у традиционалним мелопоетским формацијама, а појам *учитавање*, пак, представљало би не увек свесно, а свакако друштвено условљено *интерпретирање* традиционалног музичког текста од стране оног/ оних који га слушају, а које зависи директно од наслеђене културе и/ или навике у мишљењу. Обе праксе (и ишчитавање и учењавање) су дубоко дискурзивне и зависе од индивидуалне позиције интерпретатора/ке у друштвеним и културалним кодним координатама традицијског: „Не може се ни писати ни предавати ни мислити, чак ни читати без опонашања – а опонаша се оно што је нека друга особа учинила – писање, предавање, размишљање или читање те особе. Однос према ономе што информише ту особу јесте традиција, јер традиција је утицај који се протеже на више од једне генерације, утицај који се преноси“ (Kolodni, 2002: 57).

1. Повезаност концепта родности и певаног текста: род се креира у језику

„Ми смо предодређени да своју – по природи ствари – аморфну, неиздиференцирану околинину видимо на издиференциран начин: као скупине елемената који припадају именованим, означеним класама“ (Lévi-Strauss, u: Bandić, 1997: 12).

Све што друштвени субјект види, категоризује и именује означено је језичком одредницом која заузима одређену позицију у укупности језика као структуралног система (Lévi-Strauss, 1969). Језик је, дакле, она употребна и идеолошка вредност која маркира, структурира и конципира поглед на свет једне заједнице, као и појмовне координате према којима ће се дата заједница оријентисати и које ће нечему перципираном или замишљеном дати име и положај на вредносној и етичкој скали. За разумевање родности, као и за разумевање традиционалне музике кључно је место *језика* као комуникацијског чвора из кога се црпе могућности и потенцијали креирања друштвених значења и хијерархија.⁶ Род се, као такав, најједноставније идентификује у језику, и уједно, језик је најефикаснији медиј за транспоновање идеологије концепта родности у праксу живљења. Појам родности је дубоко инкорпориран у језик и путем језика, односно језичком употребом се и гради/ одржава/ подстиче (Butler, 1990). У пољу традиционалне музике језик, оличен пре свега у певаном тексту као и у локалном говору о датој музичкој пракси⁷ представља битну компоненту разумевања музичке праксе од стране оних који је наслеђују и изводе. Певани текст у вокалној традиционалној музичкој пракси један је од основних елемената мелопоетске заједнице и у пракси се никада не јавља одвојено од вокализоване праксе музичког изражавања, што му даје легитимну позицију онога што непосредно може бити проучавано у етномузиколошким студијама (Golemović, 1997a). Димитрије О. Големовић на једном месту каже: „Мелодија и текст у певању нераскидиво су везани и у тој мери јединствени да чак и најспособнији народни певачи тешко могу да их раздвоје, односно интерпретирају одвојено. Разлог томе највероватније би требало тражити у народној пракси, која познаје

⁶ „Језик је увек вреднујући, и увек укључен у друштвену идеологију. Нема невиног, неутралног или објективног језика“ (Allen, 2003: 80).

⁷ Мисли се на локалне језичке изразе којима се песма или њен мелодијски модел изражавају или описују у директном разговору, што често укључује и родне одреднице и усмерења било приликом именовања саме песме, било приликом разговора о томе ко је може изводити (Golemović, 1997b).

само њихово заједничко извођење“ (Golemović, 1997a: 5). Неодвојивост текста од мелодије у традиционалном народном певању уочен је, осим у новијим етномузиколошким истраживањима на јужнословенском простору, и од стране једног од првих систематичних сакупљача и истраживача народне музичке праксе, Вука Стефановића Караџића. Конкретно, Караџић на дату појаву имплицитно реферира на овај начин, примећујући немогућност народних певача да одвоје текст од мелодије, односно да изрецитују текст када се то од њих затражи: „А пјевачи (особито кад су само пјевачи) млоги пјевају и не мислећи шта, и знаду редом само пјевати а казивати не знаду (с такима сам ја кашто имао муку)“ (Стефановић Караџић, 1976: 537).

Важност текста у творењу функционалне мелопоетске целине, дакле, свакако упућује на потребу не само за структуралном, већ и за семантичком и дискурзивном етномузиколошком анализом. Истраживачко поље етномузикологије се на тај начин открива као студија најширег спектра проучавања, тематизације и теоретизације друштвено-културалних пракси која музику изучава у широком светлу функција које она има у структурирању културалних кодекса једне друштвене заједнице. Потенцијал анализирања традиционалне музичке праксе, дакле, увелико превазилази анализу формалних музичких карактеристика датог наслеђа – музика је симптом целокупне структуре друштвених вредности једног доба и простора.

2. Традиционална мелодија и род: мушке и женске песме

Никако не треба подлећи илузији да је само певани текст тај из кога можемо ишчитавати концепт и поимање родности и родног понашања у традиционалној музичкој пракси. И мелодијски модел често открива дубоко инкорпорирани елемент ородњености⁸ традиционалне музичке праксе. Можда најтранспарентнија форма овакве ородњености традиционалне музике јесте подела певачке праксе „по полу“ певача/ица,⁹ како је то често у литератури наведено, односно према томе да ли одређену тра-

⁸ Термин *ородњеност* јавља се у значењу прожетости концептом родности, прозваности или означености у односу на концепт рода/ родности у датој култури.

⁹ Појам пола, као специфичног телесно-хормоналног оквира и рода, као друштвене конструкције очекиваног, родно конотираног понашања у традиционалном поимању је изједначен, односно, субјекти са телима која су означена као женска у традиционалној култури усвајају и интернализују њима препоручен женски родни идентитет, а субјекти са телима која су у датој култури означена као мушка – мушки родни идентитет, односно мушку родну улогу (Butler, 1990, 1993).

диционалну песму изводе мушкарци или жене, што је у неким крајевима Србије изузетно строго одређено, а могућност трансгресије спречена јаким табуима (Golemović, 1997а, 1997б, 1997в, 2006а).

Акцентујући дилему чија је срж у једној врсти нејасноће поводом тога да ли је „мушко“ и „женско“ певање подела која се наслања на природне или на културалне факторе, или пак на њихову комбинацију Димитрије О. Големовић изводи следеће разматрање:¹⁰

„Бавећи се овом темом разумљиво је да се као природно¹¹ појавило и питање о могућој ’полној условљености’ певања, а тиме и свирке, или пак склоности мушкараца и жена према једном или другом начину музицирања.¹²

Без намере да изводим закључке који су несумњиво изван компетенције једног етномузиколога,¹³ али истовремено и са пробуђеном знатижељом за ову тему, не могу а да на крају излагања не споменем податак проистекао из властитог теренског искуства, да су најбољи певачи мушкарци које сам упознао веома често били феминизирани.¹⁴ Уз савршено познавање певања, они су такође показали да познају и обред, а неретко чак и да умеју да раде неки од типично женских послова као што су: предење вуне, плетење и друго.¹⁵ С друге стране, у народу постоје и жене

¹⁰ Цитат је пренет у целини, у облику целокупног одељка, а у фуснотама је пружена својеврсна расправа која указује на проблематске категорије рода и родности у контексту њихове појавности у пољу традиционалне музичке праксе.

¹¹ „Природно“ као термин се овде намеће управо као последица дубоке интернализације друштвено конструисане стварности, чиме се разоткрива процес идеолошке натурализације друштвених конструкција – другим речима, услед дугог и интензивног извођења дате друштвене улоге, друштвена конструкција почиње да се доживљава као нешто „природно“. Илузија непроблематске појаве категорије „природног“ унутар културалног понашања у том смислу упућује на снагу датог идеолошког/ културалног наратива.

¹² Што ће се, заправо, испоставити као *родна* условљеност – условљеност која долази из културалног обрасца/ очекивања/ норме понашања која пак, као последицу формира „склоност“ ка овој или оној културалној пракси.

¹³ Као што је већ показано, у компетенцији етномузиколога/ етномузиколошкиње итекако јесу и активни дијалози са пољем студија рода, феминизама, женских студија и других студија које се баве теоретизацијом егзистенције ородњених субјективитета (субјективитета који су интернализовали своју друштвену родну улогу).

¹⁴ И сам израз „феминизиран/а“ и „маскулинизиран/а“ и могућност запажања „необичности“ истог у поређењу са „убичајеном“ културалном праксом изражавања родности у односу на пол транспарентно упућује на конструисаност рода у друштвеној пракси. Другим речима, женскост и мушкост нису урођене „особине“, већ интернализоване друштвене улоге које се, између осталог, могу одиграти без обзира на то које их тело носи (Butler, 1990, 1993).

¹⁵ Овде је реч управо о пословима који су у традиционалној култури Балкана приписани женама, односно женском родном понашању и улогама. Како овај пример показује,

које раде мушке послове, па чак и свирају на неком од музичких инструмената.¹⁶ С обзиром на патријархално устројство нашег друштва, ова појава није честа,¹⁷ а када се јави, она је нужно произашла из стицаја одређених околности. Тако, на пример, привилегију да се бави нечим што традиционално припада мушкарцу, жена 'заслужује' снагом своје личности која јој је омогућила да отхрани и 'на пут изведе' своју малолетну децу, иако је прерано остала без мужа.¹⁸ Као 'глава куће', она је стицала права која сваки мушкарац има од рођења,¹⁹ с чим је у складу било и њено понашање – да на пример пуши, пије алкохол и друго. Зато није чудно да таква жена запева уз гусле иако би се у уобичајеним околностима, у патријархалној средини каква је била наша, тако нешто сматрало једним од најтежих престапа, чак неком врстом светогрђа“ (Golemović, 2006a: 21-22).

Незаобилазно је споменути врло интересантно запажање већ поменутог истраживача традиционалне праксе српског народа у првој половини XIX века Вука Стефановића Караџића. Наиме, он је целокупан сакупљени опус традиционалних песама поделио бинарно на „мушке“ и „женске пјесме“: „Све су наше народне пјесме раздијељене на пјесме јуначке, које људи²⁰ пјевају уз гусле, и на женске, које пјевају не само жене и дјевојке, него и мушкарци, особито момчад, и то највише по двоје у један глас. Женске пјесме пјева и једно или двоје само ради свога разгово-

„женска“ родна улога се може врло успешно *научити*, имитирати или, генерално, изводити (чиме, на пример, мушкарац који то чини у бинарно родно нормираном друштву бива означен као „феминизиран“), што је очигледан доказ конструисаности рода у културалним и друштвеним поимањима и праксама.

¹⁶ Исто. Видети претходну фусноту.

¹⁷ Спечена је ауторитативним, регулаторним и дискриминаторним праксама, као и одговарајућим друштвеним казнама уколико се правило родне улоге и очекиване/друштвено префериране сексуалности прекрши. На овај начин се постиже сталност и регулативност родне норме, као и привидна „логика“ родне бихејвиоралности (илузија „природности“ родног понашања).

¹⁸ Истицање мушке родне улоге као хранитељске веома је присутно у патријархалним друштвима, што мушкарца, на основу друштвене конструисаности његове родне улоге која му је приписана на основу његове полности ставља у доминантну, привилеговану позицију.

¹⁹ Која му се, дакле, приписују на основу ишчитавања његове полности у датој култури.

²⁰ У значењу: мушкарци. Овде је директно демонстрирана појава невидљивости женског рода у језику и проблема генеричких именица које видно означавају само мушки род у говору, што доприноси ојачавању укупне патријархалне друштвене структуре (Ћорић, 2004, Grunfelder, 2002).

ра, а јуначке се пјесме пјевају да други слушају;²¹ и зато се у пјевању женски пјесмама више гледа на пјевање, него на пјесму,²² а у пјевању јуначкије највише на пјесму“ (Стефановић Караџић, 1976: 1).

Упркос установљеној подели, Караџић поприлично директно констатује да она није апсолутно одржива, нити без изузетка применљива. Напротив, изузеци су веома чести, нарочито у типу *женских* песама. И сам Димитрије Големовић примећује да „...подела проистекла из критеријума полне условљености носи мањкавост, самим тим што женске песме певају и мушкарци“ (Големовић, 1997в: 13). Големовић затим наставља: „Међутим, ако се као критеријум те класификације схвати садржај одређених песама, она је много логичнија и чвршћа, послуживши тако и за развој класификације која се и данас користи у научној пракси, по којој се народне песме деле на: *епске* и *лирске*“ (Големовић, 1997в: 13).

Наиме, о каквој је овде класификацији реч и на који начин она може послужити као основа дубљег промишљања организације традиционалног друштва у контексту бављења студијама рода? Вук Стефановић Караџић је, како је то претходно истакнуто, народне песме поделио у две категорије – *мушку* и *женску*, према оним критеријумима и модусима мишљења које је познавао, а који су доминантно обликовани са једне стране традиционалним наслеђем које је Караџић усвојио (наслеђе северозападне Србије XVIII и XIX века),²³ а са друге стране наслеђем европског романтизма, у чијем духу се школовао и деловао.²⁴ Стога, не чуди његова одлука да одабере управо овај начин категоризације. Мањкавост и недоследност наведене категоризације стоји, но оно што можда треба нагласити, а што дату логику на изванредан начин појашњава, јесте чињеница да су песме означене као „женске“ истовремено и лирске, дескриптивне, препуне детаља из породичног живота и приватне сфере, описа емотивних стања, али и минуциозног излагања обредних радњи (Стојановић, 2013), а песме сврстане у категорију „мушких“ углавном „јунач-

²¹ Из чега се поново види значај ауторитарног, „мушког“ језика, односно језика мушкарца, језика саопштаваног из мушке говорне позиције за патријархалну традиционалну заједницу.

²² Термин *пјесма* овде означава народни израз за певани текст.

²³ Вук Стефановић Караџић рођен је у Тршићу код Лознице 1787. године.

²⁴ Упоредити поделу на „мушко“ и „женско“ и у другим видовима уметности, нарочито у књижевности и музици – „мушки“ и „женски“ стих (у поезији), „мушка“ и „женска“ каденца (у теорији уметничке музике), а не заборавити и активну појмовно-језичку стереотипизацију „мушкости“ и „женскости“ у романима и уметничкој, али и грађанској народној поезији и прози романтизма.

ке“, односно пуне наративних структура које говоре о бојевима, биткама, надметањима, витештву, односима у јавној сфери, што делује као потпуни контраст првој групи и даје солидну основу за поделу на категорије онако како је то Вук Стефановић Караџић урадио, на шта се наслања и Димитрије Големовић.

Која је, дакле, логика овакве категоризације? Једна од основних одлика традиционалне музике јесте то да она о(д)сликава актуелна дешавања у конкретном друштву у коме се јавља, а својом садржином уједно и доприноси одржавању његових структура и норми, преносећи дати модел на наредну генерацију. У том контексту треба се подсетити чињенице да су жене (тачније, *женска друштвена родна улога*) у традиционалној патријархалној култури заиста биле упућене на приватну и обредну сферу (нарочито када је животни циклус обичаја у питању, но не недостаје њихова истакнута улога и у годишњем циклусу обичаја током летње половине године), а мушкарци (односно, *мушка друштвена родна улога*) на јавну сферу, надметања, одлажења у рат и слично (Васић, 2004). Овако строга родна поларизација у конкретном животу одсликала се и у народним песмама, и то је оно што је Вук Караџић лудично запазио и у својој подели означио као *мушко*, односно *женско*, пратећи пре свега садржину песама које је записивао и класификовао. Још један аспект који се може размотрити, а произилази из Вукове категоризације песама на „мушке“ и „женске“, јесте Вуково наслућивање могућности и потенцијала рада са *мушким и женским писмом*, односно са самом структуром дискурса из кога мисле, говоре и у кога се из својих поља телесности и субјективности на специфичан начин уписују жене и мушкарци у традиционалној култури (Irigaray, 1985; Sixous, 1991; Cavallaro, 2003).²⁵ У питању је специфичан говор из ородњеног *ја*, својеврстан упис ородњене телесности у говор субјекта који доводи до изражавања оног што често бива ишчитавано као специфично „женски“ и специфично „мушки“ модус мишљења и погледа на свет, а који је обликован и омогућен управо родном поларизацијом произведеном у контексту друштвених пракси у односу на чије деловање друштвени субјект постаје „женским“ или „мушким“ према задатим/наслеђеним нормама датог друштва. Препознавање *мушког и женског писма* у традици-

²⁵ Наравно, Вук Караџић ова писма не идентификује директно, нити се њима бави у концептуално-теоријском смислу у којем то чине конкретно теоретичарке и теоретичари француских феминизама седамдесетих година XX века и касније теоретичарке и теоретичари студија рода.

оналној музици, дакле, представља веома важну технику анализирања друштвеног концепта рода и родности кроз традиционалну музику, и уједно чини то анализирање више него могућим и оправданим (Љубинковић, 2008).

Разматрајући претходно изложене димензије блиске повезаности концепта рода/ родности и традиционалне музичке праксе, питање отварања дијалога етномузикологије и студија рода указује се као изузетно широко поље које носи многоструке потенцијале истраживања, те пружа систематичнији увид у традиционалну народну музичку праксу као дела укупности читавог друштвеног система. Интерпретације и анализе места родности у традиционалној музичкој пракси у том смислу представљају како пут ка разумевању концепта родности у традиционалној култури, тако и стратегију промишљања начина на које музика функционише као својеврстан *медиј* путем кога се концепт родности (уз друге друштвене концепте!) конструише, концептуално одржава, (п)остварује и/или мења кроз простор, време и генерације.

ЛИТЕРАТУРА

- Allen, G. (2003). *Roland Barthes*. London: Routledge.
- Bandić, D. (1997). „Komunikacijski koncept religije“. *Carstvo zemaljsko i carstvo nebesko – ogledi o narodnoj religiji*. Beograd: Biblioteka XX vek: 7-31.
- Boze, F. (1989). *Etnomuzikologija*. Beograd: Univerzitet Umetnosti u Beogradu.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter – On the Discursive Limits of ‘Sex’*. London: Routledge.
- Васић, О. (2004). „Однос полова у нашој обредној пракси“. *Етнокорееологија – трагови*. Београд: Арт график: 116-119.
- Golemović, D. O. (1997a). „Narodna pesma kao melopoetska zajednica“. *Etnomuzikološki ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek: 5-22.
- Golemović, D. O. (1997b). „Pjevala bi’, al’ ne um’jem – tabu u narodnom pevanju“. *Etnomuzikološki ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek: 117-134.
- Големовић, Д. О. (1997в). *Народна музика Југославије*. Београд: Музичка омладина Србије.
- Golemović, D. O. (2006a). „Žena kao stožer srpske vokalne tradicije“. *Čovek kao muzičko biće*. Beograd: Biblioteka XX vek: 7-22.
- Golemović, D. O. (2006b). „Da li postoji narodna muzička pedagogija?“. *Čovek kao muzičko biće*. Beograd: Biblioteka XX vek: 163-191.

- Grunfelder, A. M. (2002). „Feministička teologija – kritički osvrt na metode i glavna pitanja“. *Feministička teologija: zbornik referata sa međunarodne konferencije „Feministička teologija: od teorije u praksu“*, Novi sad, 6-7. 11. 1998. Novi Sad: Futura publikacije: 22-38.
- Irigaray L. (1985). *This Sex Which is Not One*. New York: Cornell University Press.
- Kolodni, A. (2002). „Мапа поновног читања: род и интерпретација књижевних текстова“. *Genero, časopis za feminističku teoriju*. 2002/1: 55-68.
- Levi-Strauss C. (1969). *The Elementary Structures of Kinship*. Boston: Beacon Press.
- Љубинковић, Н. (2008). „О усменој духовности житеља српских простора“. 1804, *Часопис Задужбинског друштва „Први српски устанак“ Орашац* бр. 6. Аранђеловац: Задужбинско друштво „Први српски устанак“ Орашац: 4-8.
- Радовановић, М. (1987). „Српски рјечник и Вуково схватање о обичајима“. *Гласник Етнографског музеја у Београду*. Књига 51: 15-21.
- Стефановић Карацић, В. (1976). *Српске народне пјесме I*. Београд: Просвета.
- Стојановић, Д. (2013). „О народној игри каквом је знамо из усмених (у једном тренутку записаних) српских народних поетских форми“. *Зборник ВШССОБ*, Кикинда, 2/2013: 157-184.
- Ћорић, Н. (2004). „Žene i jezik“. *Neko je rekao feminizam? – Kako je feminizam uticao na žene XXI veka*. Београд: Реконструкција ženski fond: 216-226.
- Cavallaro D. (2003). *French Feminist Theory – An Introduction*. London: Continuum.
- Cixous H. (1991). *‘Coming to Writing’ and Other Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky.

Dragana Stojanovic

**SOME ASPECTS OF THE QUESTIONS ON THE DIALOGUE OF
ETHNOMUSICOLOGY AND GENDER STUDIES**

Summary

The questions of the dialogue between the fields of ethnomusicology and gender studies can be opened in many different ways, as both the researching and theoretical discourses are interdisciplinary oriented. The concept of gender is deeply intertwined in the language above all, and then also in the complex field of the social and cultural activities and norms of a region and community. Looking at the elements of the sung text and a functional melodic model with its meaning, traditional music is opened to the broad possibilities of interpretation regarding the construction, performing, transmitting and modifying the gender concept through the space and generations, by which it stands in a very important place in this kind of interdisciplinary dialogue. Understanding the place of gender in traditional music thus leads to a better understanding of the whole social context of the traditional society, and also gives a solid base for further research in the field of gender phenomenon analysis in the context of specific past and present music practice. Using traditional music in Serbia as an example, this text explores only some of the aspects of previously mentioned possibilities of theoretization, encouraging a further dialogue of the disciplines.

Key words: gender, relation by marriage, traditional music, a sung text, melody, female/male way of writing.

КОМУНИКАЦИЈА ВАСПИТАЧ–ДЕТЕ КАО ФАКТОР УСПЕШНОГ РАДА У ВРТИЋУ

САЖЕТАК: Комуникација и односи који се успостављају између васпитача и детета у дечјем вртићу имају велики значај за формирање дететове слике о себи, а самим тим утичу и на дететов укупан развој. Васпитач је, поред родитеља, веома важна особа у животу предшколског детета и због тога квалитет комуникације и интеракције, која се успоставља између детета и васпитача, утиче на квалитет рада и остваривање васпитне функције предшколске установе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: породица, комуникација, партнерски однос, васпитач, дете.

1. Квалитет комуникације васпитач–дете као важан аспект васпитно-образовног рада у вртићу

Предшколско васпитање и образовање представља значајан период у дететовом животу, а вртић је за њега једнако важна средина као што је и породица. Дететов социјални, емотивни и интелектуални развој зависи од утицаја које добија у предшколској установи. Васпитач је најделотворнији фактор у вртићу који ствара позитивне услове за дететов развој, а позитивни односи и квалитет комуникације која се успоставља између васпитача и детета су један од основних услова за успешан васпитно-образовни рад у вртићу. У пракси долази до изражаја недовољно познавање интеракција које се одвијају између васпитача и деце у предшколској установи. Истраживања која су се бавила проблемом комуникације васпитач–дете у предшколској установи, показују да су истински стубови комуникације васпитачи и да од њихове спремности и интерпретирања порука детета зависи да ли ће комуникација бити успостављена или не. И други аутори истичу да један од проблема представља чињеница да се недовољно познаје интеракција која постоји између деце, одра-

* marijanasilaski@hotmail.com

слих који се о њима старају и средине у којој одрастају, што представља кључни појам сваке модерније теорије васпитања (Каменов, 1999: 109).

Успостављање контакта је од суштинског значаја за однос васпитач–дете. Контакт и комуникација представљају и средство и циљ рада са децом. Будући да је у раном детињству пријемчивост детета за утицаје средине већа него на осталим узрастима оно представља критични период у развоју човека када се постављају темељи његове будућности. Ставови, које дете тада изгради према другима, према самом себи и животу уопште, одлучиће хоће ли млад човек изградити поверење у свет око себе уз схватање да му је наклоњен, занимљив и пријатан, а о себи мислити као о вредној, способној и прихваћеној особи. Поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању поменутих способности и доживљаја детета, света и људи који га окружују. Од тога да ли верује детету (његовим потребама, емоцијама), на који начин га слуша, да ли прихвата дете онакво какво оно јесте, а не какво би желео да буде, да ли верује у дечје способности, зависиће дететова слика коју гради о себи и о свету.

Квалитет комуникације представља важан аспект васпитно-образовног рада у вртићу. Васпитачи су теоријски и методички оспособљени за обављање свог посла, али нека питања, која се тичу комуникационе компетенције васпитача нису довољно заступљена у програмима виших и високих школа за образовање васпитача.

У успостављању комуникације између васпитача и деце васпитач има највећу одговорност. Да би успешно остваривао своје улоге и задатке, он треба да поседује емоционалну и социјалну осетљивост и способност емпатијског реаговања у ситуацијама опажања дечјег понашања, то јест да буде способан да препознаје и спреман да одговара на потребе које изражавају деца.

2. Успостављање партнерског односа

На нивоу непосредне реализације односа васпитача са децом, партнерски однос се успоставља кроз:

1. Специфичне вештине комуникације, васпитне поступке и образовне методе које васпитач користи у раду са децом;

2. Правила и норме понашања. Постављеним правилима и нормама понашања регулишу се односи и постављају стандарди понашања. Стандарди понашања проистичу из одређених полазишта. Правила и норме остварују своју васпитну функцију уколико су им жељени исходи базирани на циљевима васпитања;

3. На нивоу васпитне групе партнерски однос се успоставља на бази развоја сарадње (Павловић, Павловски, 2000).

Деца уче кроз искуство да заједно живе и раде и међусобно деле поверење, помоћ, подршку и позитивну међузависност. Велики значај за развој детета има успостављање партнерског односа са васпитачем који има утицај на:

1. Вештину комуникације. Деца уче кроз искуство да пажљиво посматрају, прецизно и активно слушају.

2. Толеранцију. Деца уче да поштују и уважавају разлике међу људима, као и да разумеју предрасуде и начине на које оне функционишу.

3. Позитивно емоционално изражавање. Деца уче да изразе осећања, како позитивна тако и негативна и то на начине који нису агресивни или деструктивни и уче се самоконтроли.

4. Вештину разрешавања конфликта. Приступ конфликту не базира се на негативном односу према конфликту већ на развоју вештина разрешавања конфликта (Павловић, Павловски, 2000).

3. Реализација партнерског односа

На нивоу реализације програма партнерски однос се успоставља и манифестује кроз: одговарајућу организациону структуру; интеракцију васпитача и деце која се уобличава кроз успостављене односе и специфичне поступке васпитача, правила и норме понашања.

Реализација партнерског односа базира се на три основна принципа: „васпитач је модел“; „развој је процес“, „структура је порука“ (Павловић, Павловски, 2000).

ВАСПИТАЧ ЈЕ МОДЕЛ

Реализација партнерског односа пресудно зависи од васпитача из најмање два разлога: васпитач је професионалац који планира, организује и ствара услове за реализацију програма; васпитач је, кроз улоге које реализује, поступке које примењује и правила и норме које поставља, део програма („и васпитач је програм“). Доминантан облик учења у предшколском периоду је учење по моделу. Васпитач је модел деци за карактеристике успостављања односа према себи и другима.

Да би васпитач био модел он мора да:

- успостави однос поверења, блискости и прихваћености са децом;

- усклади очекивања, норме и захтеве које поставља са властитим поступцима и обрасцима понашања (понаша се у складу са оним што очекује);
- реализује комуникацију са децом применом вештина активног слушања, техником вођења разговора и адекватног давања порука;
- у непосредном односу са децом користи васпитне поступке партнерства, а не дисциплиновања. Васпитни поступци партнерства имају за циљ развој самодисциплине код деце, тако што им помажу да сама преузму контролу над својим понашањем, да развију позитивну слику о себи, да донесе одлуке и преузимају одговорност;
- односи у групи регулисани су правилима понашања која су јавна, примерена, релевантна и односе се на све (Павловић, Павловски, 2000).

РАЗВОЈ ЈЕ ПРОЦЕС

Деца се развијају, изграђују, усвајају и уче начине успостављања и реализације односа. Када говоримо о развојном процесу учења, онда је битно истаћи да постоје индивидуалне разлике међу децом. Оне се разликују у развојном нивоу, искуствима, способностима и преференцијама; деца морају имати прилике и могућности за учење реализације партнерског односа, као и испољавање и подстицање претпоставки које су у његовој основи. Учење реализације партнерског односа није подучавање, већ омогућавање и подстицање партнерског односа у реалном контексту. Пресудну улогу у овом процесу има интеракција међу вршњацима.

СТРУКТУРА ЈЕ ПОРУКА

Полазећи од карактеристика партнерског односа Павловић и Павловски (2000) истичу да реализација таквог односа подразумева организациону и програмску структуру која обезбеђује:

1. Тимски рад. Успостављање тимске структуре односа у колективу наспрам хијерархијско-индивидуалистичке структуре. Тимским радом се успоставља партнерски однос међу запосленима:

- Реализација властитог професионалног положаја кроз партнерски однос модел је за успостављање таквог односа и са децом;
- Омогућава се међусобно усаглашавање чланова тима и усаглашеност васпитног утицаја;

- Повећава се комуникација и размена међу запосленима и професионални развој;
 - Повећава се ефикасност програма рада са децом.
2. Отвореност према локалној заједници. Остварује се кроз двосмерну отвореност према локалној заједници: „програм се износи у локалну заједницу“ и „локална заједница улази у програм“.
3. Укључивање породице. Реализација партнерског односа са породицом базира се на: задовољавању потреба породице и њених циљева; едуковању родитеља кроз информисање и пружање адекватног модела васпитања и образовања; учешћу родитеља у васпитању деце на јавном плану.
4. Партнерски однос се реализује кроз различите облике сарадње са породицом: писану комуникацију, непосредну комуникацију, директно учешће родитеља, активности за родитеље.
5. Организација простора. Реализација партнерског односа остварује се кроз организацију простора који мора задовољити одређене критеријуме: познат – транспарентан, доступан, прегледан, безбедан, разноврстан, личан – присни.
4. Васпитни стилови васпитача значајни за успостављање односа васпитач–дете.

АУТОРИТАРНИ СТИЛ

Акценат је на структурираном, организованом васпитном деловању са конзистентном, предвидљивом рутином и јасно дефинисаним правилима.

Физичка средина је фиксно и структурирано уређена да јасно сугерише деци шта су одговарајућа и очекивана понашања и активности; одрасли одређује шта је пожељно понашање и подстичу га примењујући: моделовање, користећи покрете, гестове, глас итд.; спољашње поткрепљење; директну инструкцију и подучавање; игнорисање непожељног понашања или кажњавање; коришћење казни, као што је искључење из активности или групе.

ПЕРМИСИВНИ СТИЛ

Акценат је на дететовом самоизражавању и осећању безусловног прихватања као основе за развој самопоштовања.

Физичка средина треба да изражава потребе и интересовања деце и треба да буде флуидна, флексибилна и да одговара најразличитијим активностима. Одрастао жели да подржи несметан развој детета и без про-

суђивања прихвата широк спектар понашања и изражавања емоција. Акценат је на успостављању односа дете–васпитач.

Одрасли потенцира однос у коме: изражава емпатију за дететове доживљаје и виђење света и помаже детету да разуме своја осећања; избегава директну конфронтацију или коришћење моћи одраслог; омогућава да сама деца поставе границе и успоставе правила; учи децу да уважавају разлике и толеришу неадекватно понашање других.

ДЕМОКРАТСКИ СТИЛ

Акценат је на развоју дететовог просоцијалног понашања израженог кроз поштовање других, сарадњу и самодисциплину.

Физичка средина треба да буде саморегулативна, али и довољно флексибилна да одговара различитим дечјим интересовањима и активностима.

Уобичајени поступци: активно слушање деце и разумевање дечјих осећања и потреба; изношење властитих осећања и мишљења да би помогли деци да разумеју друге и поштују туђе потребе; помагање деци да сама реше проблем уместо наметања решања одраслог (Павловић, Павловски, 2000).

4. Комуникационе вештине за успостављање квалитетног односа

Корисно је проверавати међусобно разумевање, јер се може догодити да друга страна није разумела значења наших порука на прави начин. Ти неспоразуми дешавају се често у породицама, како између родитеља, тако и између родитеља и деце. Квалитет комуникације зависи и од комуникационих вештина и образаца који се уче од родитеља и генерацијски преносе на децу. Постоји свакодневна потреба да се родитељи договарају и усаглашавају око организације породичног живота, трошења новца, васпитавања деце, планирања будућности. Уколико између њих постоји однос међусобног разумевања и уважавања разлика, са спремношћу за налажење компромисних решења у њиховом међусобном односу и односу према деци, то ће допринети и грађењу усаглашених односа у браку и родитељству и стварању подстицајне климе за дечји раст и развој, као и за учење и прихватање модела ненасилне комуникације. Односи с другима засновани су на првим искуствима с нашим родитељима и родбином, учитељима и васпитачима, пријатељима. С њима учимо да градимо односе, од њих учимо, с њима се свађамо, али без њих не може-

мо. Онолико колико је био успешан однос с тим, у одрастању за нас битним особама, толико ће касније бити успешан однос с другима.

Комуникација, била она вербална или невербална, основни је начин споразумевања између људи. Комуникација је веома важна јер развија конструктивне односе међу људима. Да би комуникација била успешна неопходно је да постоји прилагођавање свих учесника у њој, зато што се у комуникацији дешава процес размене, узајамног деловања и формирања односа међу учесницима тако да сваки учесник добије своје место и значај. Равноправан и партнерски однос између учесника у комуникацији је онај који највише доприноси квалитету размене и њему тежимо, а огледа се у међусобном поштовању и прихватању (Видовић, Радовановић, 2004).

Када говоримо о комуникацији мислимо на педагошку комуникацију која се одвија у условима васпитно-образовног рада у вртићу. „Под појмом педагошка комуникација подразумева се преношење, саопштавање, излагање, примање, једном речју размена порука, као и успостављање односа, споразумевање, средства и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу. Структуру педагошке комуникације чини: когнитивни, емотивни и акциони аспект и ми ћемо се у овом раду бавити управо овим димензијама, а с обзиром на узраст предшколске деце, највећу пажњу посветићемо емотивној димензији комуникације“ (Сузић, 2006).

Успешна комуникација, зависи од три елемента који су међусобно испреплетени вербално, невербално (знакови и изглед) и контексту (ситуација у којем се комуникација одвија). Појам вербална комуникација се односи на измењивање порука говором, односно речима. Говор се у процесу комуницирања користи да бисмо дали информације о неким чињеницама и догађајима, односно да бисмо исказали своје идеје, гледишта, осећања, уверења, да бисмо питали или дали упуства другима шта да раде. Говором утичемо на понашање људи.

Дете треба да слушамо да бисмо сазнали узроке неких проблема и да бисмо могли да се укључимо у њихово решавање. Два начина слушања су: активно слушање и прихватање.

Слушање је сложени процес усвајања информација из околине; укључује усмеравање пажње, интерпретирање и памћење слушаног садржаја. У интерперсоналној комуникацији слушатељ никако не слуша само садржај поруке коју му говорник преноси, иако је најчешће свестан само овог елемента слушања.

Активно слушање је једно од најмоћнијих техника да се разговара са другим особама, да се преговара са њима и да се дође до обострано прихватљивог договора. Сврха активног слушања је да нам помогне да разумемо шта је саговорник желео да каже, као и да му јасно ставимо до знања да смо га разумели. Активно слушање значи активно покушати повезати чињенице и осећаје у оном што се чује и слушањем покушати помоћи говорнику и решити његов проблем, односно остварити заједничку корист (Видовић, Радовановић, 2004).

Активно слушати, дакле, значи: препознати потребе саговорника и проверити реалност и објективност препознатог помоћу вербалног комуникацијског.

Активно слушање, супротност пасивном слушању, јесте од изузетног значаја у раду са децом и младима, јер захваљујући активном слушању, које подразумева интеракцију, дете и млад човек добија повратну информацију да га саговорник прати, слуша, што је најважније разуме. Активно слушање помаже младима да савладају своје емоције, да схвате да не треба да их се плаше, оно олакшава младима решавање проблема, али им препушта одговорност да сами анализирају и решавају своје проблеме, побољшава однос између саговорника, чинећи га блискијим и топлијим (Гордон, 2006).

Особа која има моћ да пренесе осећај прихватања има моћ да помаже другима. Првенствено, ваш целокупни однос, па самим тим и комуникација, треба да носи једну генералну поруку која гласи – „прихватам те!“. Уколико дете сазрева уз константно осећање да га родитељи прихватају, оно, у ствари, расте уз најважније осећање детињства – да је вољено. Ако прихватате своје дете без резерве, уважавате све његове врлине и мане, његов незрео начин размишљања и погледа на свет, понекад погрешне и „уврнуте“ ставове према обавезама и одговорности, ваше дете ће се осећати добро, слободно ће изражавати своја осећања и развиће јако осећање личне вредности. На тај начин оно ће се спонтано и слободно развијати, без ограничавања и омаловажавања. Многи родитељи живе у уверењу да је најбољи начин подизања и васпитавања детета управо отворено указивање на оно што код њега не можемо да прихватимо, с чиме се не слажемо, шта нас брине или дословно излуђује. Нажалост, такав став подразумева једно генерално неприхватање детета, јер обилује командама, забранама, моралним придикама, убеђивањима и готовим решењима по систему.

Павловић и Павловски (2000) у књизи *Партнерски односи у васпитању* истичу начине како треба разговарати са децом предшколског узраста: комуницирајте прихваћеност; користите технику „отварања врата“ активно слушајте; „укључење пријемника“; користите „ти-поруке“ за рефлектовање дететових идеја и осећања; користите позитивне пре него негативне исказе; разговарајте „са дететом“ а не „детету“; користите „ја – поруке“; постављајте једноставне захтеве; придобијте пажњу детета пре него што почнете да му говорите; комуницирајте на нивоу очију; користите уобичајене куртоазне фразе у комуникацији, не користите непријатне речи и изразе.

5. Социјабилност и интеракција предшколског детета

Учествовање у групи вршњака помаже детету да се постепено осамостаљује у односу на породицу, да се учи да релативно независно мисли, одлучује, усваја гледишта и вредности које му одговарају и научи облике понашања који одговарају групи којој припада.

Међутим, у додиру са другим члановима васпитне групе дете има прилике да много боље упозна своје могућности него у свом дому, а његов положај у групи знатно више зависи од његових способности и начина на који се поставља према осталим члановима. На тај начин оно се оспособљава за сналажење у разним друштвеним ситуацијама, учи се самопоштовању без прецењивања себе, као и уважавању других без потчињавања њима.

Социјална вештина која то омогућује дефинише се као способност за интеракцију с другима у датом социјалном контексту на специфичне начине који су друштвено прихватљиви или вредни и у исто време корисни за одређену личност, узајамно корисни или превасходно корисни за друге (Каменов, 2008).

Осим интеракције с вршњацима, социо-емоционалном и општем развоју деце и унапређењу сарадничких односа међу њима, доприноси и мешање деце различитих узраста. Нови чланови колектива се лакше укључују у групу ако им старији другови у томе помажу, што код њих развија самосвест и осећање одговорности.

Дете које његови вршњаци одбацују не осећа се добро у установи, а његове могућности за напредак у било ком развојном домену су умањене. С друге стране, дете оспособљено за интеракцију има од ње, у развојном погледу, велике користи. Пре свега, оно може у присуству других да испробава и увежбава нове облике понашања, као и да се упознаје с но-

вим идејама и унапређује своје социјалне способности. Осим тога, будући да вршњаци пружају једни другима повратне информације о понашању, то им помаже да социјализују једни друге. Ова интеракција често се одвија без интервенције одраслих, омогућавајући им да одлучују и контролишу сопствене активности, што је, такође, врло значајно за социјални развој (Каменов, 2008).

„Васпитач је креатор, истраживач, практичар, емоционални партнер, партнер у педагошкој интеракцији, организатор активности деце, модел понашања, регулатор односа у дечјој игри, извор знања и искуства, критичар сопствене праксе.“ (Шаин, 2001). Из ових улога васпитача произилази да он организује и руководи васпитним процесом и свесно и намерно поставља дете у функцију субјекта и оспособљавајући га за све сложеније задатке и улогу у међуљудском односу у друштву. Интеракција у процесу васпитно-образовног рада треба да садржи све карактеристике хумане и људске комуникације која води дијалогу и емпатији.

Уздржавање од сувише честе и непосредне интеракције у односима међу децом не умањује улогу васпитача у развоју дечје друштвености. Он представља одраслу особу с којом дете проводи велики део свог времена и под чијим утицајем стиче искуства, изграђује навике и формира многе ставове, нарочито према особама око себе и активностима које се организују у установи. Уколико су ови ставови позитивни, повећава се и интеракција међу децом. Томе доприноси и партнерски однос који васпитач успоставља с њима, његова жеља и могућност да створи повољну климу и обезбеди им ваљане моделе за међусобно понашање (Каменов, 2008).

Утврђено је да су у оним групама где се одрасли односе према деци с више љубазности и уважавања пријатељски односи међу децом развијенији, а конфликти се лакше решавају. Међутим, ако васпитач није уравнотежен, љубазан с децом, спреман да им помогне и упути их, да реагује на њихове потребе и буде доследан у захтевима које им поставља унутар успостављених правила понашања, јављају се поремећаји социјалних односа у читавој групи.

Закључак

На развој свести о себи утиче, пре свега, породица, али велики утицај имају и друге особе у дететовом окружењу, на пример у вртићу. Друга деца и васпитач чине надградњу у развоју дететове свести о себи

у зависности од тога како поступају са њим, шта кажу о њему, какав статус има у групи и сл.

Иако се зна да се васпитач не може посматрати само као независна варијабла, јер његово понашање зависи и од других варијабли, можда се ипак лошији услови рада пречесто узимају као разлог за неефикасно васпитно деловање. При том се заборавља да један од главних узрока лежи у самом васпитачу и његовој способности да своје поступке и однос према детету усклади са природом и потребама детета, као и са постављеним васпитним циљевима.

Најважније је да васпитач помогне деци у унапређењу међусобног разумевања и сарадње, у низу заједничких активности и постепеном преузимању све значајнијих улога у организацији живота и рада у колективу. Због тога је потребно да их доводи у ситуације које од њих захтевају да одлучују о свом понашању, да се договарају, усклађују, примењују правила или их релативно самостално односе, контролишу њихову примену, оцењују своје понашање и преузимају бригу о одржавању реда и дисциплине у својој групи.

Услов добре комуникације је и стварање пријатне атмосфере у васпитној групи. Неопходно је створити атмосферу потпуног разумевања и међусобне толеранције уз узајамно поштовање, али и сазнањем која улога коме припада. Улога васпитача у процесу комуникације и интеракције са децом незаменљива је без обзира на сва научна достигнућа и медије који омогућавају добијање информација значајних у васпитно-образовном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Видовић, С., Радовановић, М. (2004). *Спремно у сукобе – рецепти за боље бављење собом, другима, међусобним односима и конфликтима*. Београд: ГТЗ.
- Гордон, Т. (2006). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар и Група Мост, Интерграф ММ.
- Каменов, Е. (2008). *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија (књига друга)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић-Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2000). *Партнерски односи у васпитању*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију и методику*. Бања Лука: ХБС.
- Шаин, М., Топић, С., Ђаковић, Н., Божић, Д., Галић, Б. (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу*. Бања Лука: Центар за предшколско васпитање и образовање.

Marijana Silaski

**TEACHER-CHILD COMMUNICATION AS A FACTOR OF
SUCCESSFUL WORK IN KINDERGARTEN**

Summary

The communication and relationship established between the teacher and child in kindergarten are of great importance for the formation of the child's self-image, consequently affecting the child's overall development. The teacher, besides the parents, is a very important person in the life of a preschool child and, therefore, the quality of communication and interaction made between the child and the teacher affects the quality of work and realization of the educational function of a preschool institution.

Key words: family, communication, partnership, teacher, child.

ПОДСТИЦАЊЕ ПРОСОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА МЛАДИХ

САЖЕТАК: Свако човеково понашање је друштвено условљено, те одражава његове друштвене односе. Човек своје могућности, жеље и потребе остварује унутар заједнице, а социјалне везе ствара од најранијих дана, што указује на то да се социјално понашање стиче, а не добија рођењем. Ово упућује на закључак да је социјално понашање подложно учењу и средини. Тако је човеково понашање константно под утицајем различитих чинилаца: породице (као најзначајнијег васпитног фактора), затим вртића, школе, вршњачке групе, као и осталих социјалних група са којима човек долази у додир током живота. Тако социјално понашање можемо сврстати у две основне категорије: прилагођено и неприлагођено социјално понашање.

У складу са тим, за неке прилагођене облике социјалног понашања кажемо да су просоцијални, будући да доприносе развоју заједнице и складним односима међу њеним члановима. Такви су, нпр. сарадња, пријатељство, несебично помагање и сл.

Просоцијално понашање је један од облика позитивног социјалног понашања. Особе које представљају модел понашања за децу, могу учинити много за унапређење просоцијалних вештина на тај начин што ће деци показати да ограничења, очекивања и правила важе за сву децу једнако.

Полазећи од претходно наведеног, у овом раду бавићемо се теоријским приступима просоцијалног понашања и прецизном дефинисању овог појма. Надаље, споменућу и мотивацију, чиниоце и облике просоцијалног понашања младих, као и начине подстицања и програме подстицања просоцијалног понашања, те указати на међусобну повезаност појмова: алтруизам, емпатија, толеранција, те указати на вишедимензионалност просоцијалног понашања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: просоцијално понашање, алтруизам, емпатија, млади.

1. Увод

Анализирајући савремени друштвени контекст у ком живимо, можемо уочити две различите стране. Са једне стране, имамо поремећен си-

* manuska89@gmail.com

стем вредности, кризу морала, апатију, незнађе, агресивност и различите видове нетрпељивости, што може бити препрека испољавању позитивног социјалног понашања, а са друге, имамо позитивне облике понашања као што су просоцијално понашање, алтруизам који су најпотребнији у тешким временима. То указује на потребу перманентног и континуираног рада на развијању помажућих облика понашања као што су дељење, солидарност, разумевање, емпатија и сл.

Просоцијално понашање се дефинише као понашање које није од личне користи појединцу који га испољава, него доноси корист особама према којима је усмерено. Неки аутори изједначавају алтруизам и просоцијално понашање, иако је алтруизам само један од облика просоцијалног понашања. Намера да се неке помогне може проizaћи из различитих мотива: од оних код којих је присутна жеља да се неком помогне, до врло себичних разлога – да се таквим понашањем осигура себи награда. Ово је основна разлика између алтруизма и просоцијалног понашања. За разлику од теорије које су претпостављале да се просоцијално понашање јавља на узрасту од 6 до 7 године, новија сазнања говоре у прилог томе да се просоцијална понашања јављају већ крајем прве године живота.

2. Теоријска полазишта у изучавању просоцијалног понашања

Хуманистичка суштина нашег постојања огледа се у односима, узајамним везама, развоју људских и социјалних односа. Наш идентитет се испољава у нашим узајамним односима. Узајамно морално разумевање, које је углавном зависно од култивисања моралних осећања, јесте најважнији субјективни фактор који омогућава испољавање искрених људских осећања према другом. Просоцијалност је константа сваког људског бића. Она је саставни део суштине човека. То је спремност и способност да се други прихвате и разумеју као и да се учини нешто за друге без обзира на награду (Јоксимовић, Гашић-Павишић, Миочиновић, 1997). У литератури се наводи да се порекло просоцијалног понашања и поступака налази у алтруизму, с тога се наводе четири различита теоријска приступа: еволуцијски приступ, психоаналитички приступ, приступ у оквиру теорија социјалног учења и когнитивно-развојни приступ.

2.1 Еволуцијска објашњења алтруизма

Феномен алтруизма поставио је проблем теорије еволуције са њеним читим егоистичким импликацијама тезе о борби за опстанак и индивидуалном одабирању. Одговор на овај изазов, на теоретском плану,

садржао се у доказивању да теорија еволуције не пропагира чист егоизам и да је уобичајено егоистичко тумачење Дарвинове теорије нетачно. Шта више, у Дарвиновим сопственим речима из *Порекла човека*, могу се наћи тврдње о урођеној диспозицији просоцијалног понашања: „Како је човек друштвена животиња, скоро је потпуно сигурно да ће он из једне урођене тенденције бити вољан да одбрани, у заједници са другима, своје сроднике и биће спреман да им помогне на било који начин који се не сукобљава превише на његовом сопственом добробити или његовим сопственим снажним потребама...“ Мада може бити спорно да ли је ова тенденција урођена и да ли Дарвин овде говори о правом алтруизму (код ког се у конфликту властитих и туђих интереса увек преферирају ови други), аргумент делује доста убедљиво (Јоксимовић, Васовић, 1990: 21).

Биолози најчешће користе термин алтруизам да би описали херојско, самоуништавајуће понашање усмерено ка добробити других. Поставља се питање како се могло развити такво понашање у процесу природне селекције. Новији еволуцијски приступи обухватају два шира гледишта о развоју алтруизма: социобиолошко и социокултурално.

Социобиолошко гледиште претпоставља да се алтруистичко понашање развија кроз социобиолошку еволуцију, тј. кроз селективну кумулацију понашања преко трансмисије гена (Работег-Шарић, 1993).

Социокултурално гледиште претпоставља да је социјална еволуција кроз деловање културе потиснула индивидуалне себичне тенденције селектоване током биолошке еволуције. Особине друштвене околине, као што су моралне норме и правила организације друштва, селектовале су се током година с обзиром на њихову корист за друштво. Сматра се да нема урођеног извора алтруизма. У коликој мери ће се алтруизам развити зависи од природе и еволуције социокултуралног система који делује на мотивацију и понашање људи (Работег-Шарић, 1993).

2.2 Психоаналитички приступ алтруизму

Веома мали део психоаналитичке литературе бавио се директо позитивним облицима понашања, не изводећи их из неразрешених унутрашњих конфликта. Уколико су и разматрани, алтруистички поступци су сматрани симптомима унутрашњих конфликта или манифестација болести, који ће било када изгубити свој позитиван, просоцијални квалитет (Јоксимовић, Васовић, 1990). Алтруизам је реактивном формацијом маскирана агресивност, а код алтруистичког одрицања, по Фројду (Freud), индивидуални интереси се потчињавају интересима других, као облик

разрешавања унутрашњих конфликта, који онда води стварању симптома и поремаћају карактера.

Заправо, према традиционалној психоаналитичкој школи, алтруизам се развија кроз развој структуре личности, тј. супер ега. Кроз процес идентификације с родитељима дете интернализује просоцијалне тенденције које постају део супер-ега. Према Фројдовом схватању, људској природи је урођено да је окренута себи и усмерена према доживљавању задовољства, па се мора социјализовати кроз строге притиске. Алтруизам се јавља као последица превладавања супер-ега над идом у конфликтним ситуацијама.

2.3 Когнитивно-развојни приступ алтруизму

Когнитивно-развојна теорија наглашава улогу когнитивних структура, односно стадијума (на пример развој способности преузимања перспективе и моралног суђења). Према овој теорији, најзначајнија техника социјалног учења је играње улоге која омогућава детету да се стави на место друге особе, односно да преузима перспективе других. Такве различите перспективе, посредством различитих когнитивних процеса, доводе до смањивања егоцентризма и повећања способности да се свет види из различитих перспектива и да се организије у ширим и интегрисанијим схемама. Зато способност децентрирања и виђења света из позицији друге особе представља неопходан услов за појаву истинске бриге за другу особу. У прилог когнитивно-развојном приступу иду и налази да се дарежљивост (великодушност) повећава са узрастом и да су деца унутар једне узрасне групе, која имају виши ниво моралног суђења или развијенију способност преузимања улоге, дарежљивија него деца са нижим нивоом моралног суђења или мањим капацитетом преузимања улоге (Крњајић, 2002а).

У оквиру овог приступа мотивација за просоцијално понашање анализира се углавном у когнитивним терминима, с обзиром на расуђивање о поступцима помагања другима. Мотивацијске тенденције појединца и ступња когнитивног развоја су релативно стабилне из ситуације у ситуацију, али је понашање под утицајем различитих захтева ситуације. Когнитивно-развојне теорије не дефинишу механизме који доводе до понашања. Истичу да се код различитих особа развој може одвијати различитом брзином, услед деловања специфичних искустава. Ове теорије су првенствено усмерене на утврђивање конзистентности понашања на

одређеном развојном нивоу, дакле на сличност, а не на разлике међу појединцима.

2.4 Приступ алтруизму у оквиру теорија социјалног учења

Главни ефекти социјалног учења јесу обрасци понашања и особине личности који су заједнички за све чланове друштвене заједнице, који им заправо олакшавају међусобну сарадњу, разумевање, и рад. Приступ у оквиру теорија социјалног учења разматра алтруистичко понашање као научено у интеракцији с друштвеном околином, те је у већој мери усмерен на услове који повећавају вероватноћу појављивања алтруистичког понашања.

Теорија социјалног учења је приступ који је усмеравао савремена истраживања дечјег просоцијалног понашања. Основно начело ове теорије учења, када је реч о развоју, јесте да деца уче о свом социјалном свету, и како да се понашају унутар њега, посредством директног вршњачког утицаја и индиректног посматрања понашања вршњака. Вршњаци се третирају као значајни агенси бихејвиоралне контроле и промена понашања. У том смислу, деца кажњавају или игноришу социјално неприхватљиво понашања, а надограђују, поткрепљују социјално прихватљиво и компетентно понашање. Принципи теорије социјалног учења примењивани су у проучавању просоцијалног понашања које је било директно учињено од вршњака или индиректно – посматрањем оног социјалног понашања које је било прописано, очекивано од стране вршњачких модела. Ова социјална понашања, научена опонашањем вршњака, показала су се као врло значајна за успостављање и одржавање просоцијалних вршњачких односа. За теорију социјалног учења две најзначајније технике подстицања просоцијалног понашања јесу поткрепљење и моделовање, односно учење по моделу (Крњајић, 2002а).

3. Терминолошко одређивање појма просоцијално понашање

У најширем смислу просоцијално понашање је свако понашање које је позитивно усмерено према другима у виду пружања помоћи, сарадње и добротинства. Просоцијално понашање је вишеструко одређено, а мотиви који се налазе у основи ове врсте понашања су бројни и разнолики.

За складне односе људи у заједници, по мишљењу већине аутора, посебно су важни тежња појединца да се удружује са другим људима

(афилијативност) и настојање да се другом човеку пружи несебична помоћ (алтруизам).

Афилијативни мотив испољава се као тежња појединца да успостави непосредни социјални контакт као и да се емоционално повеже и удружи са другим људима.

Разматрање извора просоцијалног понашања и алтруизма подразумева одговоре на следећа питања: Зашто људи помажу? Да ли је спремност за помагање темељни нагон, генетски укоренењен? Да ли се тако нешто може учити у детињству? Да ли постоје „чисти“ мотиви за помагањем којим ће људи помоћи другом људском бићу, чак и када тиме не могу ништа добити? Или су људи вољни помоћи само када могу добити нешто заузврат, остварити неку корист?

Из претходно изложеног произилази неопходност дефинисања појма као и њему сродних појмова, јер се међу теоретичарима јављају бројне разлике у његовом тумачењу. Најуопштеније говорећи, оно подразумева поступке и активности које доприносе добробити других. Теоретичари се при оваквом широком одређењу овог појма, заправо не слажу у делу који се тиче удела личне добити, односно шта појединац добија тиме што ће се понашати просоцијално.

- Алтруистичко понашање је у вези са одговарајућим моралним нормама. За људе који полазе од тога да је помагање другима норма и људска обавеза, кажемо да су свесни и одговорни, али да нису алтруисти. С друге стране, људе који воде рачуна о људским потребама и туђој добробити и који помажу другима из задовољства, можемо сматрати алтруистима. О алтруизму бисмо могли говорити као о вољним, конативним, карактерним цртама личности који долазе до изражаја у нашем односу према другим људима. При дефинисању појма алтруизма често се наглашава одсуство очекивања спољашње награде. Може се рећи да је за већину дефиниција заједничко то да се истиче интенционалност (намера) алтруистичког поступка. Алтруизам се тако дефинише као врста помагања највишег квалитета, које је преузето добровољно, свесно и намерно ради добробити других. Алтруизам представља бригу о интересу других, без вођења рачуна о сопственом интересу. Овакав чин резултат је моралног убеђења у правичност, без очекивања спољашњих награда (Младеновић, Косановић, 2001).

- Алтруистичким се сматра онај поступак који је превасходно усмерен ка добробити другог без очекивања личне добити, док просоцијално понашање као шири појам обухвата и поступке који су мотивисани очекивањем личне добити (Јоксимовић, Васовић, 1990: 26).
- Термин алтруизам одређује најсложеније и најзначајније формације у структури моралне свести и самосвести личности. Јединка коју одликује алтруистичко понашање по свој прилици припада категорији високо морално развијених личности. Алтруизам се схвата као потчињавање сопствених потреба и интереса потребама и интересима других људи, као одрицање, као жртвовање (Јоксимовић, Гашић-Павишић, Миочиновић, 1997: 56).
- Сакач (2005) наводи да је алтруизам понашање које почива на емпатији са другом особом. Оно нам омогућава да разумемо шта други доживљава и осећа. Алтруистичко понашање би било оно које предузимамо из задовољства што другима чинимо задовољство, те садржи три карактеристике:
 - Уживљавање у психичко стање оног коме намеравамо помоћи;
 - Антиципацију пријатних последица наших поступака за другог;
 - Властито задовољство својим поступком и учињеним (Сакач, 2005: 473).
- Кребс (1983) сматра да је просоцијално понашање вишезначан појам и да оно може бити морално или неморално, алтруистичко или себично, конвенционално или неконвенционално, у зависности од мотива и намера који се налазе у основи појединих просоцијалних поступака (према Јоксимовић, Васовић, 1990: 26).
- У основи сваког просоцијалног понашања налазе се хуманистичке вредности. У најширем смислу, просоцијално понашање се дефинише као вољно, намерно понашање које има позитивне последице за друге (Eisenberg&Miller, 1987, према Работег-Шарић, 1993).
- Најчешће га можемо дефинисати као свако социјално понашање које доприноси добробити другог појединца или групе, без обзира на степен и врсту личне добити или жртве, односно са

малом могућношћу реципрочне материјалне или социјалне награде (Bryan&London, 1970; Staub, 1978, према Крњајић, 2002а: 211, 212).

- На основу различитих дефиниција просоцијалног понашања, произилази да се под тим појмом подразумева широк опсег понашања који се креће од одсуства негативних форми понашања, преко понашања којима је циљ туђе добро, без очекивања личне добити (Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989, према Спасеновић, 2004: 131).

4. Мотивација просоцијалног понашања

За објашњавање и разумевање просоцијалног понашања неопходно је поменути проблем мотивације просоцијалног понашања. Управо на основу намере, односно мотива који леже у основи просоцијалних поступака, неки аутори врше дистинкцију између алтруистичког и просоцијалног понашања, моралног или неморалног.

Покушаји да се проникне у мотиве просоцијалног понашања имају за циљ да одговоре на питање зашто се људи понашају просоцијално, шта покреће такво понашање, а шта га спутава. Познавање мотива који леже у основи просоцијалног понашања важно је како за објашњавање појединих облика просоцијалног понашања тако и за њихово предвиђање. Предвиђање почива на претпоставци да уколико путем одређених облика просоцијалног понашања појединци могу да задовоље одређене мотиве, утолико је већа вероватноћа да ће се они понашати просоцијално.

Ослањајући се на Стуба (Staub, 1979), Јоксимовић и Васовић (1990) издајају три групе мотива који покрећу просоцијално понашање.

Прва група мотива говори о очекивању неке личне добити или користи. Једна врста такве добити односи се на очекивање социјалног признања због помагања, односно избегавања осуде или критике због непружања помоћи, што значи да придржавање социјалних норми доводи до просоцијалног понашања. Помагање може бити подстакнуто очекивањем узвраћања помоћи или неког вида материјалне добити, као захвалност за пружену помоћ (Јоксимовић, Васовић, 1990).

До просоцијалног понашања може доћи и услед придржавања вредности, веровања и норми које су интернализоване, које појединац прихвата као своје. Такође прихваћеност ширих вредносних оријентација као што су хуманизам, демократија, либерализам могу допринети про-

социјалном понашању. Међу вредносним оријентацијама Стуб посебно издваја просоцијалну оријентацију која се испољава кроз позитиван став према људским бићима, бригу о добробити других и осећање личне одговорности за добробит других. Овако дефинисана просоцијална оријентација представља мотив који се може задовољити кроз помагање другима и повећање њихове добробити. Ова оријентација доводи до тога да се људи усредсређују ка добробити других, настојећи да смање њихову невољу и да им се повећају добробити. Такође, просоцијално понашање може бити мотивисано и оријентацијом коју карактерише вођење рачуна о ономе што је исправно. Ова просоцијална оријентација говори о усмерености ка нормама и извршавању дужности (Јоксимовић, Васовић, 1990).

Емпатија је трећи важан извор мотивације за просоцијално понашање. Позитивно понашање може бити мотивисано доживљавањем туге коју људи у невољи могу да осете и антиципацијом њеног ублажавања, односно антиципацијом задовољства и радости које други могу да осете. Стуб скреће пажњу да емпатија може бити условљена општом усмереношћу према другим људима, као и одређеним веровањима и вредностима због којих се појединци идентификују са другим људима, што значи да просоцијална оријентација може бити предуслов за јављање емпатије (Јоксимовић, Васовић, 1990). Појам „емпатија“ је релативно новијег порекла, иако се о сличним процесима у психологији говорило и раније, само не под тим називом. Термин је први употребио Тиченер (Titchener) 1909. године и користио га је у ширем значењу, тј. као когнитивну способност разумевања унутрашњег стања друге особе и као одређену врсту социјално-когнитивних веза (Работег-Шарић, 1993).

Јоксимовић и Васовић (1990) закључују да је мотивациона основа просоцијалног понашања веома сложена и да ово подручје није довољно расветљено, те се тешкоће јављају како приликом теоријског објашњења просоцијалног понашања, тако и приликом емпиријског утврђивања мотива појединих облика просоцијалног понашања. Разлози због којих се људи понашају просоцијално могу се сврстати у четири основне групе:

- Људи се понашају просоцијално зато што то налажу њихове вредности као што су вера у људе, хуманизам, тежња ка праведности и добробити других;
- Просоцијално понашање може бити подстакнуто емоцијама као што су љубав, емпатија, саосећање, непријатност, узнемиреност, добро расположење, радост;

- Људи се понашају просоцијално из конформистичких разлога – зато што се то од њих очекује или захтева, да им се не би замерило што не помажу, јер нису могли да избегну ситуацију која захтева просоцијално помагање, зато што и други помажу;
- Просоцијално понашање може бити мотивисано очекивањем личне добити, било материјалне, било социјално-психолошке (Јоксимовић, Васовић, 1990: 37).

5. Облици и чиниоци просоцијалног понашања

У неким истраживањима се као показатељ просоцијалног понашања користи помагање, у другим дељење, у неким сарадња или, пак, пружање охрабрења и подршке, док има и радова у којима се испитује више различитих облика понашања. Ипак, чини се да у емпиријским радовима посвећеним просоцијалном понашању најчешће варијабле представљају помагање и дељење. Ређе су испитиване неке друге форме, као што су кооперација или пружање психолошке подршке, иако се већина истраживача слаже да наведена понашања представљају значајне форме просоцијалног понашања.

Помагање се налази у основи бриге о другима и подразумева пружање помоћи другима када су у невољи или имају одређене потребе. Конкретно, у школској ситуацији, то значи помоћи другу или другарици у учењу, решавању задатака или обављању других школских активности, решавању неког личног проблема или остваривању неког циља. Има аутора који помагање сагледавају шире, па под помагањем подразумевају и пружање материјалне помоћи – даровање, дељење материјалних добара. Дељење се односи на давање или позајмљивање својих ствари (ужине, слаткиша, школског прибора). Сарадња обухвата спремност и способност да се ради са другима, често у заједничком интересу. Пружање подршке и утехе подразумева спремност да се задовоље емоционалне потребе другог: орасположити некога ко је тужан, похвалити, бодрити (Спасеновић, 2004: 132).

Од чиниоца који битно утичу на појаву просоцијалног понашања у литератури се наводе две основне врсте: ситуациони и индивидуални чиниоци.

Јоксимовић и Васовић (1990) у ситуационе чиниоце убрајају:

- Јасноћа ситуације која доводи до адекватног уочавања потребе да се помоћ пружи;
- Природа и степен потребе за помоћ;

- Број особа којима би требало пружити помоћ;
- Процена социјалне пожељности очекиваног понашања;
- Тренутно расположење и опште психолошко стање потенцијалних помагача (Јоксимовић, Васовић, 1990).

Налази истраживања о утицају ситуационих варијабли на просоцијално понашање упућују на закључак да се исте особе у различитим ситуацијама различито понашају, док налази истраживања о утицају индивидуалних фактора говоре да се у истим ситуацијама људи понашају различито у зависности од посебних личних својстава, као и да се неки појединци доследно и чешће понашају просоцијално, без обзира на ситуацију.

Исти аутори у индивидуалне чиниоце убрајају: узраст; пол; социјално порекло; ниво образовања; национална (класна) и културна припадност; одређене особине (црте) личности: осећање одговорности, даремљивост, заинтересованост за добробит других, усвајање моралних и хуманих вредности, развијеност моралности, емпатија, социјална одговорност (Јоксимовић, Васовић, 1990).

6. Различити приступи подстицања просоцијалног понашања

Неки од основних приступа подстицању просоцијалног понашања (Marantz, 1988, према Крњајић, 2002а) јесу четири категорије, односно врсте учења.

Учење условљавањем – процес социјализације, самим тим и просоцијалног понашања, најчешће се објашњава на принципу инструменталног условљавања и поткрепљења. Понашање је под директном контролом бихејвиоралних консеквенци. Када се одређено понашање сукцесивно награђује, посредством позитивног поткрепљења, као што је похвала или награда, повећава се вероватноћа жељеног исхода, односно жељеног обрасца понашања. Другим речима, све оно што доводи до задовољства може представљати средство за стицање одређеног социјализованог облика понашања.

Учење по моделу – васпитно-образовна пракса недвосмислено је потврдила да се многе ствари могу научити без намерног утицања. Такво учење се јавља посредством опсервације (посматрања) и зато се назива опсервационо или викаријско, а најчешће учење по моделу. Теоретичари социјалног учења (Бандура, 1973, према Крњајић, 2002а) сматрају да се просоцијално понашање може ефикасно учити, односно имитирати же-

љени образац понашања, под утицајем одговарајућег модела, без вежбања или поткрепљења.

Моделу могу да буду живи, са телевизије, реални или замишљени. Када се примењује плански и свесно, моделовање може да буде веома ефикасно средство у учењу просоцијалног понашања. Деца уче многе ствари посматрањем модела, нпр. матерњи језик, ставове, обичаје, вредносне оријенације, стратегије решавања проблема, социјално понашање и слично. Учење посредством посматрања модела представља корисно средство за подстицање просоцијалног понашања. Просоцијално понашање деце у реалном животу ефикасније се подстиче посматрањем реалних просоцијалних поступака (Крњајић, 2002а: 215).

Учење посредством вербалне прескрипције – синтагма „вербална прескрипција“ (пропис, наредба, опомена), упућује на поштовање просоцијалних норми и може се јавити у форми придике, морализовања или индукције и представља најраспрострањеније средство подстицања просоцијалног понашања (Крњајић, 2002а: 216). Одрасли који упућују поруку детету, морају водити рачуна да поред когнитивног дела поруке, пренесу и њену емоционалну садржину, јер она некада детету има већи значај.

Учење посредством персоналног искуства – овај вид учења подстиче и развија бригу за друге особе, спремност да се помогне, и на тај начин унапређује развој просоцијалног понашања. Пијаже (Piaget) је сматрао да је најбољи начин за унапређивње просоцијалног понашања, стављање на место другог. Из тог разлога су се савремена истраживања бавила провером хипотезе о учењу просоцијалног понашања посредством игре улога, кооперативног искуства и слободног испољавања сопствених емоционалних стања (Крњајић, 2002а).

Подстицање алтруизма код младих преко волонтерских активности, при анализи волонтерске активности присутна је стална дилема о томе да ли волонтерска активност може бити форма преко које се подстиче развој просоцијалне активности људи или се у њу укључују лица са претходно изграђеним особинама као што су: алтруизам, спремност за помагање, сарадњу...

Различита истраживања показују да се жеља за волонтерском активношћу јавља као резултат укорењених религиозних вредности, друштвених вредности, менталитета, нивоа развоја одређене земље, а пре свега као резултат постојећих просоцијалних ставова.

Потреба за волонтерством и алтруизмом мотивисана је различитим разлозима: друштвеним нормама и вредностима (хуманост, солидарност); личним разлозима (искреност, несебичност, емотивност, толерантност, отвореност, поверење, љубазност); ситуационим факторима. У моменту укључивања у волонтерске активности млади зраче ентузијазмом, љубопитљивошћу и испољавају своје до неке мере изграђене просоцијалне ставове. Спремност на волонтерство, као и алтруистички ставови, треба да се третирају веома озбиљно, потребна је едукација младих лица организована од стране познатих стручњака у одређеној области. Волонтери показују иницијативу која треба да буде подстицана и поштована. Несумњиво је да алтруизам као вредност и као особина, посебно код младих, треба да се високо цени и развија. Јачању просоцијалних ставова доприносе старије генерације, њихов пример, поштовање према младима и озбиљност у заједничком извршавању задатака. Може се, дакле, закључити да волонтерска активност представља директну форму преко које се подстиче развој просоцијалне оријентације младих (Јоксиминовић, Гашић-Павишић, Миочиновић, 1997).

7. Програми подстицања просоцијалног понашања

Социјалне вештине представљају социјално прихватљива, научена понашања, која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начин који доводи до позитивних и избегавања негативних реакција. Велики број програма развијања социјалних вештина усмерен је на развијање просоцијалног понашања, што је у складу с поставком да неприхваћеним ученицима и онима који испољавају асоцијално и анти-социјално понашање недостају одговарајуће социјалне вештине те да ће, уколико овладају њима, унапредити квалитет својих социјалних односа.

Љубетић, Мандарић и Зубац (2010) констатују да су научна истраживања у педагогији, психологији, медицини, праву и другим дисциплинама, својим резултатима показала да је неопходно променити парадигму приступа раном развоју и васпитању деце. Ови аутори посебну пажњу посвећују поремећајима у понашању код деце раног и предшколског узраста. Као могућност да се делује на поремећај у понашању, како би се он кориговао, између осталог се наводе: разговори, преусмеравање, обогаћивање материјалних подстицаја, редизајнирање окружења (према Којић, Марков, 2011). Васиљевић (2005) указује на то колико је значајно и неопходно проценити понашање деце предшколског узраста, како би се могли уочити они фактори који указују на то да постоји ризик настанка

озбиљнијих поремећаја и развоја образаца понашања, који се у каснијем периоду теже исправљају (према Којић, Марков, 2011). На овај начин могуће је благовремено интервенисати, кроз примену превентивних програма усмерених на дете и породицу. Програми подстицања просоцијалног понашања, темеље се на припремању деце да постану компетентни и одговорни чланови друштва, који ће без потешкоћа решавати социјалне али и друге проблеме на које буду наилазили. Након породице, школа и вршњаци представљају изузетно значајно место у социјалном развоју младих.

Активности које се користе у самим програмима превенције насиља и рада на подстицању просоцијалног понашања, могу се сврстати у две групе. Прву чине превентивни програми који трају од један сат, на дуже, а чији је основни циљ да ученици стекну знања, вештине, вредности којим ће се спречавати асоцијално а подстицати просоцијално понашање. Друга врста су активности усмерене на школу у целини: обезбеђивање информација о опасности од насилног понашања, видео, брошуре, предавања, стварање тимова за превентивно деловање (Бељански, 2009).

Стварање интервентних програма, или програма подстицања просоцијалног понашања, најбоље је спроводити у школској средини. Дете остварује интерперсоналне односе са наставницима, вршњацима, а и могуће је остварити сарадњу и са родитељима. Истраживања показују да позитивна и унутаргрупна интеракција, у којој су наставници срдачни и поштују своје ученике, у већој мери утиче на развој просоцијалног понашања код младих. На важност психосоцијалне климе за развој деце и младих указују подаци о позитивној корелацији између разредне климе и ученичких процена улоге школе у развоју хуманости код младих; уколико је разредна клима повољнија, утолико по мишљењу испитаних ученика школа у већој мери доприноси развоју хуманости (Јовановић, 2011: 257-258). Ово упућује на закључак да повољна психосоцијална клима доприноси просоцијалном развоју младих, чему у прилог говори и податак о већој просоцијалној усмерености оних ученика који са друговима у одељењу остварују боље односе. Школа као васпитно-образовна установа свакако утиче на развој позитивних облика понашања код ученика.

Савремена истраживања дечјих пријатељстава показала су да се социјална интеракција међу пријатељима разликује од социјалне интеракције између познаника. Размене између пријатеља карактеришу се у већој мери узајамном одговорношћу, пажњом, интимношћу, ексклузивношћу, вербалном комуникацијом. Међу посебним карактеристикама

које диференцирају пријатељство од других вршњачких односа су очекивање да се нешто дели са пријатељем, да се помаже, дарује и подржава пријатељ. Неколико истраживача је потврдило хипотезу да ће пријатељи више делити и помагати један другоме него познаницима. Међутим, у једном истраживању девојчице су изјављивале да оне треба да деле и помажу пријатељима више него познаницима, док су дечаки изјављивали да они треба да се понашају и према пријатељима и према познаницима на сличан начин. Полне разлике могу се повезати на налазима о већој интимности и ексклузивности женских пријатељстава (Крњајић, 2002б).

Закључна разматрања

Као што смо већ на почетку образложили, многи аутори се слажу да је понашање, социјално понашање, подложно учењу и средини. Деца се од најранијих узраста у породици, као примарној биопсихолошкој заједници, уче облицима понашања. Поред породице, јављају се бројни средински утицаји који могу бити од пресудног утицаја, да ли ће њихово понашање поћи линијом социјално прихватљивог, просоцијалног, или социјално неприлагођеног, антисоцијалног понашања. Важан део васпитања деце у породици јесте поучавање о нормама социјалне одговорности, односно развијање свести о помагању другим људима. Просоцијално понашање је понекад тешко чак и одраслим особама, уколико процене да је ситуација у којој треба помоћи некоме нејасна, или ако је особа којој је помоћ потребна непозната. Због тога је потребно у што ранијем узрасту усвојити норму социјалне одговорности, а током васпитања појединца пружати похвалу, подршку и захвалност за поступке помагања. У том случају ће просоцијално понашање бити учесталије, а тиме и већа потреба за комуникацијом и развијањем пријатељских односа.

Породица, али и вртићи и школа (васпитачи, учитељи, наставници, пепси служба) имају један од главних васпитних задатака – пружити им потпору у њиховом сазревању, препознавању њихове аутономне људске вредности и омогућити им да развију своје пуне потенцијале. Једна од васпитних функција је и оспособити их да осим заједнички и самостално превладају „ризичне изазове“, односно ризична понашања. Школа као васпитно-образовна установа утиче на развој позитивних облика понашања код ученика. Свој васпитни утицај школа остварује путем наставних садржаја, личности наставника, његовог односа према ученицима, социјално-емоционалне климе у школи и одељењу итд. Квалитет наставних програма, вредности и општа атмосфера која влада у школи у

погледу квалитетних интерперсоналних односа доприноси развоју просоцијалне оријентације ученика. Подршка и брига за друге у школи, подразумева да ученик расте и живи у средини у којој се негују такве вредности и у којој и други брину о њему.

ЛИТЕРАТУРА

- Бељански, М. (2009). „Предлог програма превенције у области насиља међу вршњацима“. *Педагошка стварност*. 55 (7-8): 713-734.
- Јовановић, М. (2011). „Креирање позитивне педагошке климе у савременој школи“. *Педагошка стварност*. 57 (3-4): 256-263.
- Јоксимовић, С., Васовић, М. (1990). *Психолошке основе човекољубља*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С., Гашић-Павишић, С., Миочиновић, Ј. (1997). *Васпитање и алтруизам*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Којић, М., Марков, З. (2011). „Просоцијални дискурс и моралност као императив у превенцији насиља у друштву“. *Педагогија*. 66 (2): 234-245.
- Крњајић, С. (2002а). „Подстицање просоцијалног понашања ученика. Социјални односи и образовање“, у: Кнежевић-Флорић, О. (2007). *Основе социјалне педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Крњајић, С. (2002б). „Вршњачки односи и школско постигнуће“. Институт за педагошка истраживања. 34: 213-235.
- Младеновић, У., Косановић, Б. (2001). „Алтруизам код студената Новосадског универзитета мерен скалом Нса-200“. *Психологија и образовање*. 7 (1-2): 175-192.
- Работег-Шарић, З. (1993). *Емпатија, морално расуђивање и различити облици просоцијалног понашања*. Загреб: Филозофски факултет.
- Сакач, М. (2005). „Религиозност и алтруизам адолесцената“. *Педагошка стварност*. 5-6: 472-489.
- Спасеновић, В. (2004). „Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика“. Институт за педагошка истраживања. 36: 131-150.

Ana Mitrovic

ENCOURAGEMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF THE YOUNG

Summary

Every human behavior is socially conditioned, therefore, it reflects his social relations. The man realizes his possibilities, wishes and needs within the community while he makes his social connections from the earliest age, which suggests that social behavior is acquired and not given by birth. This makes us conclude that social behavior is subject to learning and environment. Therefore, human behavior is constantly under the influence of various factors: the family (as the most important educational factor), then kindergarten, school, peer groups, as well as other social groups one gets in touch with in his lifetime. Thus we can classify social behavior into two basic categories: adjusted and maladjusted social behavior.

Accordingly, we can say that some adjusted forms of social behavior are *pro-social* because they contribute to the development of the community and harmonious relationships between its members. Such forms are, for example: cooperation, friendship, unselfish help, etc.

Pro-social behavior is one of the forms of positive social behavior. Persons who represent the model of behavior for children can do a great deal for the increase of pro-social skills by showing children that restrictions, expectations and rules apply to all children equally.

Starting from the previously mentioned, in this study I will be working on theoretical approaches to pro-social behavior and the precise defining of this term. I will further mention motivation, the factors and forms of pro-social behavior of the young, as well as the ways and programs of encouraging pro-social behavior, and indicate the interrelationship between the concepts: altruism, empathy, tolerance, as well as point to the multidimensionality of pro-social behavior.

Key words: pro-social behavior, altruism, empathy, the young.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УЛОГЕ УЧИТЕЉА У СКЛАДУ СА ДОСТИГНУЋИМА ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И НОВИМ ПАРАДИГМАМА ОБРАЗОВАЊА

САЖЕТАК: У раду се сагледавају неки од фактора који обликују стварност, живот и рад младих и одраслих у друштву знања, што се рефлектује и на поље образовања. Нове парадигме образовања доносе потребу за променама у самом бићу школе, настави и у свим аспектима организације, реализације и евалуације оствареног у васпитно-образовном процесу. Дигитализација и информатизација друштва пружају могућности примене различитих дигитализованих медија који су у функцији подизања квалитета наставе. То актере васпитно-образовног процеса ставља у другачију позицију, у односу на досадашњу. Добијају нове улоге, усмеравају се према новим квалитетима и начинима стицања знања, рада и стварања. То подразумева и постојање одређених компетенција савременог учитеља, али и неопходност да се и код ученика развију неке. Данас се истиче потреба њиховог доживотног учења и континуираног индивидуалног, професионалног и друштвеног напредовања на свим нивоима школовања и током читавог живота. На тај начин они ће бити активни учесници садашњих промена, креатори неких нових парадигми и компетенција које ће бити обележје живота, учења, стварања и нових квалитета у нашој ближој, па и даљој будућности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: друштво знања, нове парадигме образовања, настава, нови медији, компетенције, доживотно учење.

1. Увод

Савремене информационе и комуникационе технологије и нови системи комуницирања пружају могућност примене нових медија, интерактивних мултимедијских пакета у процесима сазнавања, рада и стварања. То представља и нови, креативан приступ васпитно-образовном процесу.

* sanjica@neobee.net

Комуникацијска револуција је последица развоја медија и процеса глобализације који се рефлектују и на образовање, културу и начине комуникације. *Дигитализација медија* допринела је *мултимедијалности* као синтези и јединству различитости медија. То активира човекова чула и ум и доприноси новим начинима стицања знања дајући и једно ново значење глаголу „знати“ које у први план ставља значај процеса мишљења. Наиме, Ристановић (2002) истиче значај речи Херберта Сајмона¹ који указује да глагол „знати“, услед развоја науке и информатике, добија ново значење. Тако он више не означава поседовање информације. Означава процес приступања информацијама и сазнању како их употребити. То указује на важност процеса мишљења, што је и услов за знање.

2. Актуелне промене и тенденције у образовању

Знање, као један од квалитета друштва знања, и начини његовог стицања, везују се за школовање и образовање. Парадигме, стратегије, концепције и квалитет школовања и образовања одраз су и промена које се дешавају, спремности да се прихвате новине, квалитета личности и односе се на знања, способности, рад и стваралаштво појединаца. Комплексност изнесеног подразумева корените унутрашње промене на пољу образовања, потпуно одбацивање и елиминисање фактора и узрока било ког облика пасивности и равнодушности, периода дугогодишњег кашњења и отпора према променама и иновацијама. То се односи на сваку од институција и сваког појединца, одговорних за образовање, који су на самом врху лествице, као и оне на нижим нивоима. Дакле, промене се, у смислу одређивања и достизања виших стандарда и квалитета, морају рефлектовати на свим нивоима, од темеља па све до врха.

2.1 Неке од нових парадигми у образовању

Сагледавајући саопштено, као и оно што је данас присутно у наставној пракси, констатујемо да нове парадигме доносе низ питања и противречности са којима треба да се конструктивно суочимо. Како деловати на појединце који свесно одбијају да у раду примењују и најосновније иновације (нпр. методе), са подручја педагошке теорије, а камоли савремене медије у пракси? Како променити свест оних који не схватају значај уношења таквих промена? Које су то мере које ће обавезати учитеље да

¹ Херберт Сајмон је добитник Нобелове награде у области информатичких и економских наука.

морају да унапређују праксу, а што би се и проверавало? Може ли се од ученика очекивати да буду медијски писмени и компетентни ако и њихови учитељи нису такви? Како код ученика развити потребне компетенције, ако оне код учитеља нису развијене? Зар и поред овако брзих и честих промена (на пољу образовања у великом броју земаља у свету), које нас предуго заобилазе, и даље споро идемо напред?

На потребу и неопходност преиспитивања, обнављања или одбацивања појединих педагошких парадигми, на подручју теорије и праксе, указује П. Мандић (Мандић, 1989; према: Ратковић, 1989: 178). То првенствено обухвата и промене на пољу саме структуре, концепције образовања, његових садржаја, метода и средстава који се у раду користе, нових улога и новог положаја реализатора и учесника васпитно-образовног процеса. Значајно то што аутор сагледава и истиче и неопходност нових улога и компетенција, иновативности, употребе нових медија и значај јединства теорије и праксе. Дакле, нове парадигме у образовању значе да учитељи и ученици буду активни носиоци свог учења, развоја и напредовања користећи погодности нових технологија. Овога нема без „освећености“ и једних и других. Не можемо да очекујемо квалитет уколико га не пружамо, нити можемо да градимо бољу будућност уколико смо, у садашњости, доминантно окренути прошлости. Оваква настојања присутна су и данас. То захтева и промене у школи.

2.2 Школа у свету промена

Школа се споро отвара према новинама које су у функцији унапређивања васпитно-образовног процеса. Јосип Пивац истиче потребу њеног критичког и креативног преображаја који се темељи на модерној науци, достигнућима информатичке технологије и самоактивности појединца чиме би постала институција у којој ће бити заступљени: мењање, истраживање, развијање и стицање (Pivas, 1991). П. Мандић указује и да школа треба да се отвори и окрене будућности, што захтева и усавршавање форми које се односе на образовање наставника (П. Мандић, 1989б). Овде се сагледава једна будућа визија школе коју темеље унутрашње и спољашње промене и компетентне особе које ће успешно примењивати савремена достигнућа. Велику пажњу, због тога, треба посветити приступу у самом начину организације садржаја, технологије и технике наставе. Сведоци смо времена у ком, уз класичну писменост, од школе очекујемо да младима пружа и „компјутерску и техничко-технолошку писменост“ (П. Мандић, 1989а: 97).

Потребу за променама данашње школе рефлектују и схватања и ставови које износи Триво Инђић из Института за европске студије истичући да школски систем треба да буде отворен „за медијску и мултимедијску културу, и то као начин образовања (самообразовања) и као начин интелектуалног, уметничког и културног стваралаштва“ (Инђић, 1994: 170). Указује и на значај интерактивне комуникације, постојања информатичких мрежа и мултимедијалне стварности. Инђић квалитет школског система обогаћује новим одредницама – отвореност за медијску и мултимедијску културу које су у функцији и квалитета школског рада и квалитета личности и истиче значај интерактивног деловања медија на процес синтезе појединих елемената стваралаштва као квалитета личности. Можемо да закључимо да се тиме још више истиче значај и вредност медија и мултимедија. И Јововић сматра да је нужно да се школа, због значаја и функције савремених медија, утемељи на другачијој организацији како би постала, поред културног, и својеврсни мултимедијски центар у окружењу (Јововић, 1996). Такво схватање школе и садејства нових медија даје јој епитет квалитетног, савременог, чиме и нове парадигме образовања добијају на значају.

Као једну од визија будућности школе, Младеновић (1996) наводи и систем електронских комуникација, његове карактеристике и домете. Пишући о тим донетима и обележјима образовне информације, аутор указује на: њено појевтињење, слање по читавом свету и моделовање у односу на индивидуална својства и наставника и ученика, као и оријентацију на потпуније развијање стваралачких способности и стваралаштва ученика. Он даље износи став да ће наведени систем осигурати потпуну примену индивидуализације наставног процеса. Веома је значајно што Младеновић достигнућа и коришћење савремених технологија повезује са могућношћу индивидуализације и диференцијације наставе, што потврђује још једну важну функцију нових медија. Све то уноси промене, новине и могућности унапређења наставе.

2.2.1. Настава у светлу промена и нове технологије у настави

Бранка Арсовић пише о могућности унапређивања наставе уз коришћење *савремених наставних средстава* мислећи на *рачунар и мултимедијска средства*, али и на потребу промена досадашњих наставних и метода учења, што значи да ће их потиснути *неке нове наставне и методе учења* (преузето из: Арсовић, 2006: 568-569). С тим у вези, саопштимо и следеће: „Имплементација и правилно коришћење достигнућа

из области савремене информационе технологије пружају изузетне могућности да модел традиционалне наставе све више обогаћујемо новим: средствима, технологијама, медијима, методама и путевима комуникација“ (Јовановић, 2010:45). Учење у једном таквом новом окружењу подстиче ученика на акцију, иницијативу и комуникацију и једно је од обележја друштва знања. Сличан став заступа и Мандић, констатујући да технологије омогућавају и подстичу да се другачије учи – откривајући, увиђајући и решавајући проблеме. Од ученика се, при томе, тражи да је више самосталан, а мање поучаван. Оне су и фактор подизања мотивисаности ученика за рад, квалитета наставе и учења, од најнижег до највишег нивоа (Мандић, 1989а: 98).

Учење засновано на коришћењу савремених медија у образовању позитивно утиче на повећање мотивације за учењем и омогућава „не само индивидуализацију већ истовремено и услове за масовно образовање“ (Б. М. Влаховић, 1989: 197). Још једном се потврђују могућности и значај савремених медија на плану и појединачног и општег.

2.2.2. Циљ и значај примене достигнућа информационо-комуникационих технологија и нових медија као вида педагошких иновација у настави

„Никаква техника и технолошка решења, макар то био и компјутерски медиј, не могу одговорити на захтеве савременог образовања уколико се њихова примена не темељи на достигнућима модерних педагошких наука“ (Надрљански, Влаховић, 2000: 60). Аутори истичу да се примена модерних достигнућа информационо-комуникационе технологије нужно заснива на упоредном поштовању и коришћењу сазнања, закона, принципа, правила из области теорија учења, теорија наставе, педагогије и сл. Придају значај усклађивању техничко-технолошког и педагошког. Истакнимо и то да је корисно са наведеним ускладити и сазнања из психолошких наука, али и компоненте са подручја естетског и уметничког. Тиме се употреба нових медија усклађује са: интересовањима ученика, развијањем интринзичне мотивације, разним аспектима естетског обликовања и обогаћивања садржаја бојом, звуком, сликом, што делује на активност ученика и њихов став према учењу и сазнавању.

Разматрајући могућност употребе, у ширем смислу, савремених медија у настави која се одвија на класичан начин, Јововић указује на нужност својеврсних озбиљних и комплексних припрема које обухватају и саму организацију школе, наставу, сазнања и достигнућа која нам пружа-

ју савремене науке (Јововић, 1996). Сматра да то омогућава да се остваре „важне компоненте образовања: индивидуализација и диференцијација наставе и учења; савремена образовна технологија; креативна настава; оспособљавање за учење, самоучење и перманентно образовање“ (Јововић, 1996: 479). На овај начин и он истиче значај нових медија за стваралачку наставу и за доживотно стицање знања, што представља нове квалитете.

Примена савремених медија у настави пружа могућност стваралачког комбиновања и бољег коришћења облика, метода и средстава чиме се омогућава *иновативно учење*. Оно је утемељено на „иновацијама и окренуто будућности; учење у коме је битно предвиђати будуће, а не прилагођавати се постојећем стању“ (Вилотијевић, 2000а: 569). Вилотијевић истиче погодности коришћења нових медија са аспекта футуристичког, а један од битних елемената тога је што се може сагледати и у смислу да учитељ увек води рачуна о зони наредног развоја ученика и њеном подстицању, при чему у иновације сврставамо модерне медије.

Стевановић сматра да примена иновација у настави треба да се темељи на одређеној стратегији, што представља бржи пут долажења до *методичког стваралаштва* које представља „највећи домет наставника (првенствено) и ученика у васпитно-образовном раду“ (Стевановић, 1987: 414). И овде се истиче позитиван утицај примене иновација на неке од аспеката стваралаштва. Исто мишљење има и Манојловић који саопштава да су иновације усмерене „да се превазиђу ограничености разредно-часовног система, да се настава учини флексибилнијом, да се приближи интересовањима и потребама младих, да се уваже конкретне друштвене потребе, да се више подстиче стваралаштво ученика и наставника“ (Манојловић, 2008, 254).

Закључимо да поменути иновације уносе промене, обogaћују наставу, стављајући истовремено учитеља и ученика у нове положаје и дајући им нове улоге.

3. Нов положај и нове улоге учитеља и ученика

Наводећи речи стручњака Доналда П. Елца и Тјеерда Пломпа², М. Вилотијевић је истакао да ће се наставник све више удаљавати од улоге која се односи на предавање информација, а све више приближавати

² Поменути аутори су проучавали примену нове образовне технологије и медија и нове улоге наставника.

улози која се односи на омогућавање учења (Dr Donald P. Ely, dr Tjeerd Plomp, 1987; према: М. Вилотијевић, 1989: 101).

При примени компјутера, као новог и полазног медија у васпитно-образовном раду, ученици и учитељ се налазе у новом информационом окружењу у коме је присутан и познати четвороугао који чине „школа–наставник–ученик–знање“ (Мандић, Пејић, 1984: 165-170) и који је употпуњен новим односима.

Ђ. Надрљански и Б. Влаховић пишу о утицају информационе технологије на педагошки рад и констатују да у процесу учења заснованом на коришћењу достигнућа информационо-комуникационе технологије „ученик није тотално вођен, нити му се нуде знања у готовом облику (...) наставник води само онолико колико је то неопходно“ (Надрљански, Влаховић, 2000: 58). Једна од сврха вођења ученика је и та да би он могао да настави да самостално ради. При томе доминира учење засновано на активности ученика, док наставник нема доминантну улогу као у традиционалној настави. Ово потврђује да се код оваквог учења води рачуна о ученику, његовом адекватном и „одмереном“ усмеравању уз настојање да се што више осамостаљује. Тиме се демантују једнострана схватања и ставови појединаца који примену нових медија искључиво схватају као доминацију техничке компоненте и препуштање ученика „комуникацији са машином”.

М. Вилотијевић (2000б) сматра да рачунар може да преузме неке од функција наставника, а тиме му се оставља више времена да се бави потпунијим упознавањем својстава својих ученика. И ово представља начин функционалне примене новог медија у образовне, па и административне сврхе на коју указују и Арсенијевић и Андевски (Арсенијевић, Андевски, 2011: 29). Све то захтева и одређене компетенције.

4. Нови медији и компетенције учитеља

Неопходно је да се процес образовања и васпитања заснива на савременим концептима, стратегијама, вредностима и квалитетима личности учитеља који се односе на стручно и општељудско. Они имају одговоран и важан задатак да остварују дефинисане циљеве образујући, васпитавајући и оспособљавајући младе. То се испољава на подручјима: преношења и коришћења знања; изграђивања вештина и навика; оспособљавања за самоучење, проналажење и коришћење информација; комуникације и стицања писмености (информатичка, медијска, комуникацијска). Исто истиче и Едина Вејо, речима: „Задатак образовног система је

развијати у младој особи вјештине из којих ће проистећи њена компетентност у времену у којем живи“ (Vejo, 2005:317).

Компетенције учитеља данас су све захтевније, сложеније и подложне томе да се надограђују новим стручним, професионалним и општељудским квалитетима који обухватају знања, вештине, способности, форме и средства комуникације. То се може поткрепити и тиме што Деспотовић саопштава да компетенције „представљају *развојне квалитете са варијабилним контекстом* што омогућава разликовање различитих нивоа компетенција од почетног до експертског“ (Despotović, 2008: 45; према: Клеменовић, 2011: 12). Оправдано се истиче контекст развојности и варијабилности. Базичне компетенције су морале да се *развијају, употпуњују* новим, *мењају* и *усклађују* са актуелним захтевима. Дакле, подложне су променама у смислу њиховог усклађивања са новинама и захтевима теорије и праксе како би се спремно и адекватно одговорило свим изазовима.

Према ширем одређењу и схватањима Јасмине Клеменовић, компетенције представљају динамичко садејство „когнитивних и метакогнитивних вештина, знања и способности, те практичних вештина разумевања међуљудских (sic!) и етичких вредности у променљивом контексту“ (Клеменовић, 2011: 12). И овде се указује на значај контекста варијабилности, комплексности, али и интегралног и истовременог деловања елемената који их конституишу. То омогућава да и учитељ, буде оспособљен да испољава флексибилност мишљења, понашања и деловања (иновативно, стваралачко) у складу са околностима. Клеменовић додаје да је васпитач/ наставник и „специјалиста за дечји развој, креатор средине за учење, планер курикулума, евалуатор, посредник и модел, партнер породице, тимски лидер и сарадник“ (Клеменовић, 2011: 16). Ауторка указује на компетенције на плану социјалног и комуникације, деловања учитеља као одељењског старешине и колеге спремног за тимски рад. Креирање средине за учење подразумева и то да он уме да се прилагоди дечјем свету и узрасту, што захтева да их мотивише на пригодан и њима близак начин и у том контексту бисмо истакли и потребу да буде духовит и да има развијен смисао за шалу.

Компетенције васпитача, тиме и учитеља и наставника, према стандардима Европске комисије, о којима пише Клеменовић, односе се на: конструктивни приступ планирању, организовању и реализовању васпитно-образовног рада, упознатост са наставним садржајима и савременим захтевима за програмирање рада, ширење друштвених и културних

вредности које ученици треба да усвоје, познавање и уважавање ученика као индивидуума, компетентност за истраживачку делатност (Клеменовић, 2011). Дакле, истиче се и аспект педагошког, психолошког, али и методичког, што је базично и што се касније употпуњује оним што се односи на медијске компетенције, примену теоријских и практичних знања и вештина. С тим у вези Лидија Радуловић оправдано наглашава потребу за интеграцијом стечених знања из области теорије и праксе (Радуловић, 2008: 234; према: Клеменовић, 2011: 18).

Учитељ треба да стекне *информатичку писменост*, али и неке од стручних и педагошко-методичких компетенција (Арсенијевић, Андевски, 2011). Ауторке ту писменост сврставају у *домен стручности* и саопштавају да, између осталог, обухвата и оспособљеност за примену нових медија и достигнућа информационе технологије. У компетенције које се односе на област *педагошко-методичког*, ауторке убрајају и стварање атмосфере и средине која ће васпитанике подстаћи да користе нове медије у сврху истраживања (Арсенијевић, Андевски, 2011). Из саопштеног се уочава значај коришћења медија, од стране најмлађих и младих, за истраживачке активности примерене узрасту, што подстицајно делује на жељу за сазнавањем.

Бањанин помиње *бинарну писменост* (омогућава да визуелизујемо своје мишљење коришћењем савремене технологије), *визуелну писменост* „која омогућава интелектуализацију опажајне стварности и делатности, повезује елементе сликовног и говорног језика, мислених активности и емоционалних реакција у решавању проблема“ (Вањанин, 2000: 166) и *медијску писменост*. Она се односи на медијско-техничка знања, вештине и способности са подручја медијског и аналитичког и медијског и стваралачког (Вањанин, 2000). Овим аутор потврђује да нови медији компетентном учитељу омогућавају да, на стваралачки начин, своје идеје и замисли представи комбинујући: речи, симболе, елементе ликовног језика, музику, анимације, што богати чулно искуство, побуђује емоције и имагинацију и позитивно расположење ученика.. Можемо да констатујемо да нема сумње да су нови медији и у функцији естетске комуникације. Овде је корисно саопштити и схватање Марасанова који рачунар, као нови медиј, схвата и као „ликовно-техничко средство у којем мисао може да буде материјализована“ (Marasnov, 1988: 67). Зато бисмо истакли и потребу за *естетском писменошћу* као још једном од компетенција учитеља. Сматрамо да је и она важна с обзиром на то да је у функцији обогаћивања перцепције и комуникације естетским вредности-

ма и елементима, као и на то да поједини медији, програми и алати пружају велике могућности за уношење естетског реда у поруке и садржаје који се могу уобличити у образовне поруке чиме се обогаћују њихов садржај и форма .

Мирела Толић такође указује на значај медијске писмености коју конституишу „компетенције објекта/ ствари, методичка компетенција и социјална компетенција“ (Толић, 2009: 99).

Важна је и одмереност у коришћењу савремених технологија (образовни софтвери) и компетентност за њихову примену у оквиру социјалног контекста „где она представља покретача, сублиматора и катализатора социјалних интеракција деце, васпитача, породице и друштвене заједнице“ (Арсенијевић, Андевски, 2011: 30). Поред тога, истиче се и подстицајно дејство медија на међусобну комуникацију деце и одраслих и потврђује „покретачка снага” медија која се рефлектује: жељом за комуникацијом, сарадњом, акцијом, разменом мишљења, искустава и информација. Зато је важно да они који раде са децом умеју правилно да процене и одреде које ће медије, када и у које сврхе употребљавати у раду.

Дмитровић сматра да компетентни појединац треба да је способан да критички мисли и решава проблеме и, такође, да има развијене компетенције из подручја социјалног (Дмитровић, 2011). Наводи да је потребно да се наставник (додајмо и учитељ) оспособи да: *организује, креира, испољава партнерство, анализира, покреће, програмира, иновира, уницира, планира и терапеутски делује* (преузето из: Дмитровић, 2011: 5).

Критичким освртом на саопштено о компетенцијама учитеља, може се потврдити да оне постају многобројније. То је последица: развоја науке; педагошке и психолошке праксе; захтева усмерених за достизање одређених стандарда и квалитета; циљева и резултата које мора да оствари у раду са ученицима, сарадњи са родитељима и представницима локалне средине и појављивања нових концепата и захтева „писмености“. Све то говори о великом значају и одговорности учитељског позива, његових данашњих улога и компетенција, како би био компетентан: професионалац, стваралац, иноватор, критичар, партнер и целовита личност од које се очекује да се стално додатно образује и усавршава. Гледајући у будућност, за очекивати је да се садашње и поменуте компетенције учитеља (у свету и код нас) употпуне још неким новим које ће бити карактеристичне за будуће парадигме образовања у друштву знања. И за то ће, као и сада, учитељу бити потребно и доживотно образовање, посебно оно на подручју практичног.

Закључак

Многи аутори су задњих деценија, проучавајући елементе, смернице и неке од квалитета образовања у будућности, поставили теоријске основе и претежно разматрали теоријске аспекте примене информационо-комуникационих технологија и нових медија у настави. Неки од њих су допринели да се модернизација наставе сагледа искључиво са аспекта техничких средстава, а они који су то надограђивали уз ово су истакли и значај сазнања из области педагогије, психологије, дидактике и методике. То је допринело проширењу сазнања о наведеном и појави нових очекивања од: друштва, образовања, школе, реализације наставе и појединаца. Критички сагледавајући мишљења и изнесене ставове аутора, са временског аспекта данашњице и окружења у ком живимо, можемо да констатујемо да су својим визионарским идејама и предлозима ширили видике и поставили извесне темеље које ми данас треба да надоградимо уједињујући теорију и праксу. Дакле, није довољно само теоријско – оно добија вредност применом и провером у пракси. Ипак, ситуација у пракси је другачија. Достигнућа нових технологија стално се увећавају у погледу бројности и усмерена су према прогресији, достизању нових квалитета на лакши и приступачнији начин. Нови медији, који су одавно заживели у школама великог броја земаља света, код нас су заступљенији у свакодневици и животу младих него у наставном процесу. Иако и они доприносе ванинституционалном образовању, не треба да заборавимо да се у школи стичу знања на организовани начин и уз вођење од стране, за то, образованих појединаца.

Претходно саопштено води и до закључка да се промене и усклађивање нових парадигми образовања са оним чему данас тежимо и што је значајно за будућност и квалитет наставе дешавају веома споро и да нису корените. Тај раскорак се може превазићи корацима који су смелији и који нас сигурно воде напред. Нове парадигме образовања и њихова примена морају да заживе и на пољу непосредне праксе, за чега одговорност носе и они који креирају образовну политику и они који васпитавају и образују. Стварање нових стратегија и концепција захтевају рад и верификацију од стране тимова стручњака из више области како би се поставили и ускладили одређени стандарди, захтеви и извршиле реформе (у складу са европским) које обухватају школу и наставу. То неминовно подразумева и едукацију учитеља (стручњака) на различитим нивоима образовања, па и оном највишем, како би остваривао нове улоге и

достигао нове квалитете у погледу: развоја, напредовања и осамостаљивања ученика, ефеката и исхода заједничког рада и личних компетенција.

Институције нашег друштва задужене за образовну политику и образовну делатност морају, као прве на лествици, да буду покретачи ових „што скоријих“ и нужних промена у складу са животом и радом у друштву знања. То је један од предуслова да носиоци и реализатори тих промена (на пољу остваривања циљева и задатака наставе) надограђују вредности друштва знања новим: квалитетима, знањима, ставовима, навикама и вештинама.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2011). „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија“. *Зборник ВШССОВ*, Кикинда, год. VI, бр. 2, 11-35.
- Арсовић, Б. (2006). „Образовни софтвер у савременој настави (с посебним освртом на наставу математике)“. *Педагошка стварност*, бр. 7-8, 568-575.
- Banjanin. K. M. (2000). „Nastavnik u informaciono-komunikacionoj (info-kom) okolini“. *Pedagogija*, br. 3-4, 164-168.
- Vejo, Edina. *Propitkivanje 'paradigme kvaliteta'*. 4. Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem "KVALITET 2005", Fojnica, 2005, 315-320. www.quality.unze.ba/.../045-Q05-009.pdf 22. 03. 2013.
- Вилотијевић, М. (1989). „Наставник и примена информационе технологије у настави“. *Иновације у настави*, бр. 2, 101-105.
- Вилотијевић, М. (2000а). *Дидактика, Организација наставе*, III, Друго издање. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М (2000б). „Место школе и наставника у информационом друштву“. *Иновације у настави*, бр. 1, 6-9.
- Влаховић, М. Б. (1989). „Информациона и наставна технологија као детерминирајући фактор нове организације простора и опреме у савременој школи“. *Иновације у настави*, бр. 3, 196-198.
- Dmitrović, O. P. *Mogući putevi modernizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja TIO*, 6. Međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, 2011. <https://www.google.rs/search?q=petar+dmitrovic+moguci+putevi+modernizacije+nastavnog+proces+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a> 27. 02. 2012.
- Инђић, Т. (1994). „Култура и образовање“. *Настава и васпитање*, XLIII, бр. 3, 165-172.

- Јовановић, С. (2010). *Нови медији-индивидуализација и диференцијација наставе ликовне културе*. Необјављен магистарски рад, Сомбор: Педагошки факултет.
- Јововић, Г. (1996). „Мултимедијски и експертни систем као детерминанте нове технологије образовања“. *Настава и васпитање*, бр. 3, 478-497.
- Клеменовић, Ј. (2011). „Реконцептуализација наставничке/васпитачке професије у контексту друштва знања“. *Зборник ВШССОВ*, Кикинда, год. VI, бр.2, 11-24.
- Ковачевић, Мирјана. Медији и образовање-изазови савременог доба. *Култура полиса*, 525-535.
<http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkpolisa.com%2FКР4-5%2FP> 08. 02. 2013.
- Коларић, М. И., Коларић, И. М. (2002). „Човек и internet“. *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 89-109.
- Лукић, М. (1999). „Мултимедији и глобалне мреже у образовању“. *Настава и васпитање*, XLIX, бр. 3, 457-467.
- Мандић, Д. (2000). „Хипертекст и електронски уџбеник у функцији иновирања наставе“. *Учитељ*, бр. 1-2, 60-75.
- Мандић, П. (1980). *Иновације у настави и њихов педагошки смисао*. Сарајево: Свјетлост.
- Мандић, П. (1989а). „Главне тенденције у савременом образовању“. *Иновације у настави*, бр. 2, 95-99.
- Мандић, П. (1989б). „Предности и педагошка ограничења наставне технологије“. *Иновације у настави*, бр. 3, 181-183.
- Мандић, П., Пејић, М. (1984). „Примјена савремених компјутера у педагошком раду“. *Иновације у настави*, бр. 3, 165-170.
- Манојловић, В. (2008). „Дидактичке теорије и теорије учења из угла наставне праксе“. *Педагошка стварност*, бр. 3-4, 242-254.
- Marasnov, S. M. (1988). „Primena računala u nastavi likovne kulture“. *Inovacije u nastavi*, br. 1, 67-74.
- Мартиновић, Д. (2007). „Електронско учење као савремени вид образовне технологије“. *Савремени уџбеник*, бр. 9, 34-38.
- Matijević, Milan. *MULTIMEDIJ I INTERNET – NOVI IZAZOVI DIDAKTICI MEDIJA*, <http://bib.irb.hr/datoteka/36642.opat99.com>, 27. 3. 2013.
- Младеновић, М. (1996). „Систем електронске комуникације – визија школе будућности“. *Иновације у настави*, бр. 2, 92-94.
- Надрљански, Ђ., Влаховић, Б. (2000). „Информатика и образовање“. *Педагошгија*, бр. 3-4, 57-94.
- Ривас, Ј. (1991). „Škola u svijetu promena“. *Inovacije u nastavi*, br. 1, 3-5.
- Ратковић, М. (1989). „Технолошке (друштвене) промјене и нове образовне технологије“. *Иновације у настави*, бр. 3, 177-181.

- Ристановић, Д. (2002). „Правци развоја примене компјутерске технологије у образовању“. *Настава и васпитање*, LI, бр. 5, 441-450.
- Tolić, M. (2009). „Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije“. *Život i škola*, god. 55, br. 2, 97-103.
- Шарановић-Божановић, Н. (1994). „Иновације у образовању“. *Настава и васпитање*, бр. 3, 183-189.

Sanja Jovanovic

**THE COMPETENCES AND THE ROLE OF THE TEACHER
ACCORDING TO THE ACHIEVEMENTS OF INFORMATION-
COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND NEW PARADIGMS OF
EDUCATION**

Summary

This article centres around some of the factors which shape the reality, life and work of young and adult people in the society of knowledge, which is reflected on the field of education. New educational paradigms bring the necessity for changes in the very being of school, teaching, and in that way, in all aspects of organization, realization and evaluation of achievements in the process of upbringing and education. Digitalization and computerizing of society offer possibilities to apply different digitalized media whose function is to bring the quality of teaching. It puts the participants of this process in a different position from which it is nowadays. They get new roles, they are directed towards new qualities and the ways of gaining knowledge, work and creation. It all denotes the existence of certain competences of a modern teacher, but at the same time the necessity of developing the necessary competences with the pupils. Regarding this, the accent is on the need of their lifelong learning and continuous, individual, professional and social progress on all levels of education and during their whole life. In that way, they will be active participants of today's changes, the creators of some new paradigms and competences that will be the mark of life, learning, creation and new qualities in our nearer, as well as in our further future.

Key words: the society of knowledge, new educational paradigms, teaching, new media, competences, lifelong learning.

ВИДЕО КОНФЕРЕНЦИЈА – САСТАНАК БИЛО КАДА, БИЛО ГДЕ

САЖЕТАК: Нови начини комуникације, било да је у питању свакодневна или у сврху образовања, подразумевају рачунар, микрофон, звучник, сталан приступ Интернету и одговарајући софтвер. Они укидају зидове учионица и пружају могућност да се комуницира било када и било где. За примену у образовању потребни су нам информатички компетентни наставници. Семинар ИКТ у настави има за циљ управо реалну примену нове образовне технологије у школама кроз едукацију наставника да користе готове, једноставне и бесплатне веб апликације у настави. У оквиру семинара одржавају се најмање две веб конференције које имају за циљ упознавање колега из различитих делова земље као и њихово друштвено повезивање ради вршњачког учења и размене мишљења и искустава. У раду је дат кратак приказ концепта семинара, препоруке за успешно коришћење веб конференцијских алата, приказ коришћеног софтвера за веб конференцију и утисци учесника семинара.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: видео конференција, веб конференција, семинар, вебинар, стручно усавршавање наставника.

1. Увод

Савремени стил живота, окарактерисан убрзаним темпом, наводи нас на проналажење нових решења која нам штеде време, простор, новац и још много тога. Када треба брзо пренети исту поруку већој групи људи, презентовати им своје идеје, поделити улоге између чланова тима, саслушати предлоге, питања, присуствовати предавању доброг предавача итд., тада говоримо о групној или масовној комуникацији. Традиционални начин подразумева канцеларију, састанак, амфитеатар, путовања, телефонирања, много папира. Нови начин комуникације, било да је у питању свакодневна или у сврху образовања, подразумева рачунар, микрофон, звучник, сталан приступ Интернету и одговарајући софтвер. Све ово, спојено у једно можемо пронаћи у облику комуникације који се зове

* marina.petrovic@uns.pef.ac.rs

видео или веб конференција. А место комуникације? Место више није важно. Помоћу видео/ веб конференцијских алата можемо се састајати са другима и размењивати информације, мисли, идеје и осећања са било ког места на свету. Било када, било где! Ово би могао укратко бити опис за учионички простор нове, нет-генерације.

Ово такође отвара питање информатичких компетенција наставника и њиховог стручног усавршавања у овој области. Акредитовани семинари Агенције за образовање МиЈ из Новог Сада од 2008. године баве се управо подизањем стручних информационо-комуникационих компетенција код запослених у образовању, у основним и средњим школама Републике Србије. У раду ће бити приказано како су искоришћене могућности бесплатног вебконференцијског алата за реализацију дела онлине семинара (вебинар) за стручно усавршавање наставника. Семинар под називом ИКТ у настави, траје 6 недеља и презентује велики број бесплатних софтвера који се налазе на Интернету, доступни под концептом Cloud computing. Циљ семинара је реална примена нових технологија у настави.

2. Шта је видео конференција?

Видео конференција представља пренос слике и звука у реалном времену између два или више учесника. Интеракција између њих је слична оној коју би остварили да се налазе у истој просторији. Видео конференције се у пословном окружењу користе већ веома дуго. Сада она полако почиње да налази своју примену и у образовном систему. Ево како изгледају неки од нових учиониčkih простора.¹



Видеоконференцијска настава се може спровести на три начина: када је предавач сам у студију и предаје групи удаљених студената; када

¹ Demski „Next-Gen Classrooms: Aces of Space“. < <http://campustechnology.com> > 10. 11. 2012.

предавач предаје локалној групи студената уз пренос удаљеним студентима и када предавач истовремено учи локалну и удаљену групу студената уз потпуну интеракцију.

Да бисмо остварили видео конференцију потребни су нам простор и техничка средства: рачунар за приказ, кодер-декодер, уређај за пренос сигнала кроз телефонску линију, аудио опрема, видео опрема, опрема за контролу прихватања и репродукције сигнала, електронске и стандардне беле табле (white board), колаборативне софтверске апликације. Све то заједно спада у видео конференцијски систем који се према намени дели на собне и стоне. Собни видеоконференцијски системи захтевају „посебно опремљене просторије и скупу технологију за аутоматизовано уклањање микрофоније, квалитетну и по могућности аутоматску или даљински управљиву камеру, скупе уређаје за квалитетно кодирање и компримовање слике и звука у реалном времену, електронске видеоконференцијске плоче за цртање и видео излаз који може бити мултимедијални пројектор или ТВ. Стони видеоконференцијски системи за разлику од собних видеоконференцијских система захтевају клијентски програм на рачунару и интегрисани уређај за главу који се састоји од слушалице са микрофоном (ради спречавања појаве микрофоније). Осим клијента, код видеоконференција са више учесника обично је потребно имати и сервер који може спојити више клијената у јединствену конференцију.“²

Видео конференција има низ предности: укидање проблема удаљености, размену актуелних информација и идеја у реалном времену, колаборативно учење и рад на пројектима, уштеду у времену и новцу због укидања потребе за путовањем ради састанака и присуства предавањима у другом месту, доступност светских стручњака на „клик“ далеко, доступност информација на сваком месту на планети и слично.

Недостаци видео конференције се огледају првенствено у техничкој опремљености као основном предуслову који врло често не постоји у нашим учионицама или не функционише увек како и када бисмо желели. Чак и када су технички предуслови испуњени, проблем може бити у томе што се опрема која постоји не користи довољно од стране запослених најчешће зато што запослени нису упознати са свим могућностима видео конференције, затим зато што не поседују одговарајућа знања из ове области, као и да се тешко одлучују да промене досадашњи начин рада.

² Солеша и Надрљански „Пројекат *distance learning* у оквиру научно-развојног центра Учитељског факултета у Сомбору“. <<http://www.indmanager.edu.rs/site/pdf/f-6.pdf>> 05. 11. 2012.

Поред техничких средстава потребно је и информатичко знање. Хиљаде учитеља, наставника и професора који данас раде са ученицима, своје образовање су завршили много пре појаве савремене информационо-комуникационе технологије. Насупрот њима налазе се ученици који су рођени у дигиталном окружењу и у њему се сналазе веома лако. Због тога је просветним радницима неопходно перманентно стручно усавршавање у области ИКТ компетенција. Кад се томе дода да свако од њих има велики број пословних или породичних обавеза због којих не могу похађати класичне, местом и временом обавезујуће програме стручног усавршавања, долазимо до тога да би online образовање могло бити од велике помоћи у премощавању јаза између генерација. Веб конференција и вебинар могу у многоме томе помоћи. Са друге стране, отварају се нове могућности и методе комуникације у циљу размене информација и знања за школе, библиотеке и социјалне установе.³

3. Веб конференција и вебинар

Са развојем рачунара и Интернета, стони видео конференцијски системи омогућавају појединцима да се врло лако прикључе видео конференцијама. Будући да се све осим личне опреме појединца налази на серверу, ове конференције се називају и веб конференције. То нас доводи до тога да је „суштина видеоконференције комуникација, док хардвер и софтвер представљају само алате за видеоконференцију“ (Вељовић, 2008).

Видео конференција примењена у оквиру или облику семинара назива се вебинар. Вебинар укључује више приступних тачака са којих се прикључују учесници семинара. Они морају поседовати неопходне техничке предуслове: рачунар, Интернет конекцију, микрофон и звучнике. Вебинар је, дакле, предавање, састанак, промоција и слично, која се одржава у соби „на облаку“. Учесници вебинара седе испред својих рачунара. Преко Интернета улазе у заједнички виртуелни простор у коме се сви међусобно виде и чују, баш као на традиционалном скупу. Један учесник прича, остали слушају, затим, дискутују, договарају се, гласају, доносе закључке. Да би се учесник прикључио вебинару не мора бити компјутерски стручњак. Познавање основа рада на рачунару и основа коришћења Интернета је довољно. Вебинару се најчешће приступа од куће где

³ Солеша и Надрљански „Пројекат *distance learning* у оквиру научно-развојног центра Учитељског факултета у Сомбору“. <<http://www.indmanager.edu.rs/site/pdf/f-6.pdf>> 05. 11. 2012.

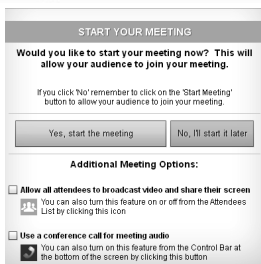
су технички предуслови много бољи него у нашим учионицама. Ако то узмемо у обзир, можемо говорити о томе да технички предуслови више нису најважнији проблем већини наставника у Србији. Већи проблем представља недовољно информатичко предзнање и страх од непознатог.

4. Cloud computing

„Cloud computing“ или „рачунарство у облаку“ како га другачије називају је начин да користимо различите рачунарске програме, а да их при томе не инсталирамо на сопствени рачунар. Ти програми се налазе негде на Интернету, на неком од многобројних сервера. Код Cloud computing-а услуге и подаци се деле преко јавног Интернета. С обзиром да не знамо где се налазе, искоришћена је метафора да су далеко од нас попут облака, па је тако настао и израз „у облаку“.

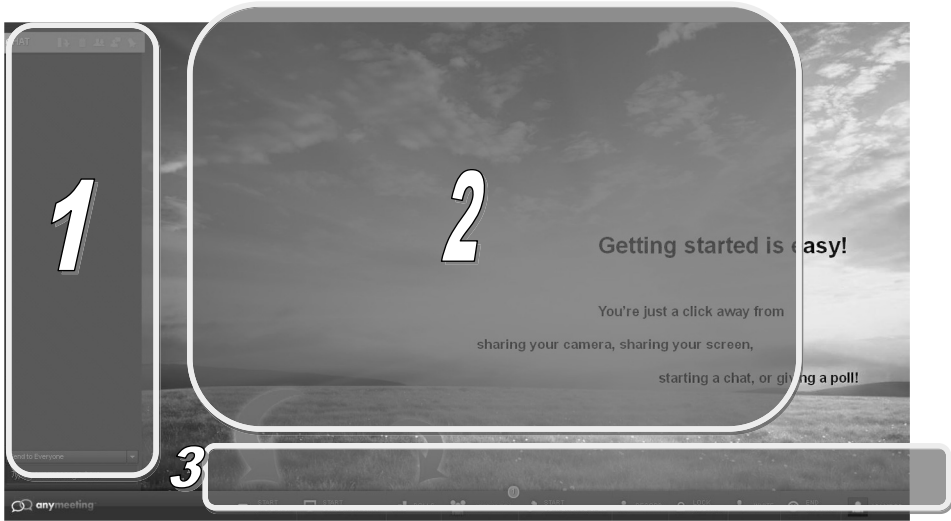
Уз помоћ Интернета, веб претраживача и основног познавања рада на рачунару можемо користити те ресурсе да бисмо реализовали своје пословне, приватне, образовне и друге циљеве. Са становишта корисника, Cloud computing пружа једноставна решења. Са становишта пружаоца услуга, ствар је мало комплекснија јер је Cloud computing нови концепт дељења података и услуга, заснован на ранијим моделима дистрибуције услуга као што су: utility computing (рачунарство у виду услуге), on-demand services (услуге на захтев), grid computing (мрежно рачунарство), software-as-a-service (софтвер у виду услуге). Cloud computing од класичних Интернет сервиса одваја динамична и флексибилна архитектура која дозвољава корисницима да плаћају само оне услуге које заиста користе (Ђурић, 2010).

5. Anymeeting – Видео конференција у облаку



Избор одговарајућег софтверског алата врши се на основу програма рада и циљева састанка. Трагајући за једноставним софтверским решењем вебинара, за потребе семинара ИКТ у настави, открили смо Anymeeting. Због чега смо изабрали баш њега? Бесплатан је, нуди повезивање до 200 учесника, максимално 6 презентера у бесплатној верзији, интуитивно и једноставно радно окружење. Довољно је да организатор конференције има отворен Anymeeting налог. Учесници добијају мејл са називом, кратким описом и временом одржавања вебконференције и линком који их уводи у конференцијску собу. Корисници у Anymeeting конференцији могу припадати једној од две групе у хијерархији: презентери или учесници. Групе имају различите нивое овлашћења. Презентери могу да контролишу одређене аспекте вебинара, као што су листа учесника, ћаскање и дељење радне површине екрана. Презентер такође може да емитује звук преко VoIP (Voice over IP). Међутим, само један презентер може да емитује звук у једном тренутку. Презентер има могућност да додели другим учесницима улогу презентера. Учесници су публика и они имају веома ограничену контролу над вебинаром. Они могу да комуницирају са предавачима (презентерима), користе индикатор статуса и ћаскање, а такође могу да дају свој глас ако су у питању неки избори. Позвани учесник не мора имати отворен налог на Anymeeting. Кад прихвати позив кликом на линк из e-mail поруке, отвориће се форма у којој треба попунити: име и презиме, локацију и мејл адресу. Клик на *Join the Meeting* уводи позваног на вебинар. Anymeeting softver захтева инсталацију програма као што су Java, Adobe Flash Player. Они се морају инсталирати пре почетка рада. Уласком на вебинар отвара се искачући (popup) прозор на коме се бира опција *Yes, start the meeting*.

Радно окружење садржи следеће елементе: 1. Панел за ћаскање; 2. Панел за веб камеру учесника; 3. Панел са алатима.



Панел за ћаскање садржи линију са алатима, простор за поруке учесника и простор за корисникову нову поруку. Користећи понуђене алате, презентер уређује простор за ћаскање. Учесник у конференцији који није презентер неће имати исту линију алата. Порука се може послати свима на конференцији, а може се послати и само одабраном учеснику конференције.



Панел за веб камеру учесника садржи видео сегменте свих учесника вебинара, са наведеним именима изнад прозора са сликом. Испод слике налазе се алати којима можете да искључите/ укључите камеру, искључите/ укључите микрофон и одредите карактеристике слике и звука.

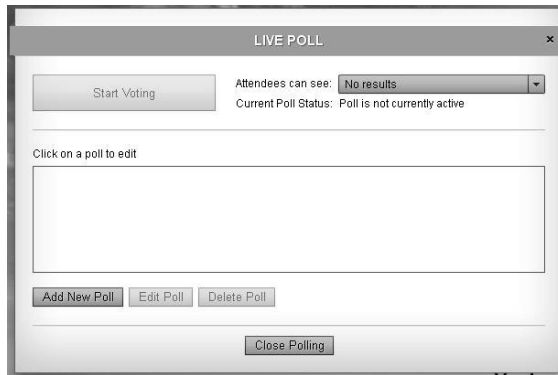


Панел са алатима се разликује у зависности од улоге учесника у конференцији. Презентер има следећи панел:

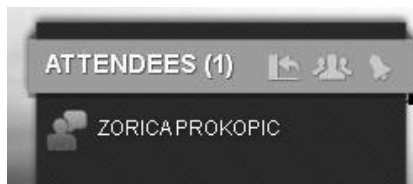


Гледано с лева на десно: 1. Алат за покретање камере; 2. Алат за поделу екрана; 3. Упитници и гласања; 4. Листа позваних учесника; 5. Позив за учешће путем телефона; 6. Снимање видео конференције; 7. Закључавање конференције; 8. Позив за придружење конференцији; 9. Крај конференције; 10. Расположење учесника (задовољан, незадовољан, успори, убрзај, за, против). Сви алати су интуитивни и једноставни.

У току вебинара можете учеснике позвати да се изјасе о неком питању, да гласају. То ћете урадити уз помоћ алата – POLLS.



Листа позваних учесника вам омогућује да доделите овлашћења учесницима. Кликом на сличицу испред имена појавиће се листа овлашћења. Такође кликом бирамо овлашћење.



Приликом снимања видео конференције, потребно је искључити камеру, покренути снимање, па поново активирати камеру. Видео запису се може приступити преко линка који се налази на адреси вебинара. Кад

се конференција закључа, позиви за придружење се не могу остварити све док се поново не откључа. Презентацију у ppt, pdf или неком другом формату, као наставни материјал, презентер може поделити са учесницима семинара. Оно што се мора имати у виду је да ће слика са монитора презентера са закашњењем од 10-20 секунди стизати на мониторе учесника. Имајући у виду да учесници видео конференције имају различите рачунарске конфигурације, различиту брзину протока Интернета, треба причати разговетно и не брзати у листању садржаја припремљеног наставног материјала који се излаже.



6. Семинар ИКТ у настави

Представићемо уkratко семинар ИКТ у настави. Циљ семинара је развој професионалних знања код просветних радника, подизање мотивације и стручно оспособљавање да користе могућности савремених информационо-комуникационих технологија у васпитно-образовном процесу. Његови садржаји су: Подсећање и упознавање учесника са основним појмовима неопходним за реализацију семинара (стручни и педагошки појмови); Подела на тимове и одабир теме према интересовању; Подела радних задужења унутар тимова; Инсталација видео конференсинг алата потребних за рад на семинару; Вебинар-уживо преко Интернета предавање о начину рада на семинарима и начину рада са одабраним ЛЦМС системом; Дискусија на форуму; Претраживање Интернета и друге литературе; Припрема материјала за учење; Израда мултимедијалних елемената потребних за извођење часова у школи; Постављање материјала на систем у облику курса; Дискусије на форуму на задате теме: е-компетенције наставника; Начини примене Интернета и његових ресурса у настави; Вештина комуникације и управљања информацијама и разредом; Савремени трендови у ИК технологији и начини њихове примене у настави; Организација часова у школи; Реализација припремље-

них часова; Евалуација наставе; Писање извештаја са одржаних часова; Постављање извештаја, слика и видео записа на систем о одржаним часовима; Презентовање реализованих часова на завршном сусрету уживо (или преко видео конференције); Размена исустава између чланова групе и између група; Дискусија на тему: ИКТ у настави – предности и ограничења; Евалуација семинара (Петровић, 2011).

Активности учесника семинара су: организација радних тимова, одабир теме за рад, читање постављених материјала, претраживање Интернета, постављање коментара, учествовање у дискусији, припрема мултимедијалних материјала за часове, организација часова и реализација у школи, писање извештаја о одржаним часовима и постављање на систем, презентовање часова, дискусија са другим учесницима и размена исустава, евалуација семинара. Све активности на семинару су усмерене ка припреми и реализацији часова у школи, уз помоћ ИК технологије, као и размени исустава са другима.

Семинар има два вебинара по програму, један на почетку, други на крају. Први вебинар траје 30 минута и служи за представљање начина рада на семинару; упознавање са начином рада са ЛЦМС системом и међусобно упознавање учесника. Пре почетка вебинара, учесници добијају позивницу за вебинар на личну е-мејл адресу. Да би се прикључили вебинару, довољно је да отворе линк у оквиру позивнице. Није потребно да креирају посебне налоге. Након поздравне речи домаћина веб конференције, и његовог представљања, уобичајено је да се представи начин рада на вебинару (редослед причања, како се води веб конференција, дужина трајања, радно окружење софтверског алата Anymeeting итд). Затим, реч добијају учесници и укратко се представе осталима. Након тога се разговара о питањима везаним за реализацију семинара (циљ семинара; групни рад, начин рада; припрема сценарија за час, припрема материјала, постављање курса, извештај са одржаних часова). Следи размена исустава учесника у коришћењу ЛМС (Moodle и други) и других технологија. У оквиру вебинара предвиђена је дискусија на тему: Нова улога ученика, наставника, школе у друштву и улога ИК технологије у томе. Попуњавањем анкете на вебинару, учесници исказују своје мишљење о оваквој врсти комуникације у образовању (Да ли је вебинар испунио Ваша очекивања? Технички услови за вебинар су били добри, осредњи, лоши? Модератор је успешно/ неуспешно водио разговор?).



Други вебинар траје 45 минута и има за циљ разговор о реализованим часовима у школи; процена успешности – самоевалуација учесника, оцену семинара и дискусију на тему ИКТ у настави: предности и недостаци.

7. Коментари и утисци учесника семинара

Кроз *Anymeeting* вебинар, у оквиру семинара ИКТ у настави, прошло је око 300 учесника, за годину и по дана (нов 2011–јун 2013). Коментари и утисци учесника семинара су веома значајни. Анализирајући их, исправљају се недостаци, побољшава ефикасност и општи утисак о корисности вебинара.

Већина полазника семинара је чула за појам вебинар, наслућивала да је то „нешто на Интернету“, али нека конкретнија знања и искуства нису имали. На питање: Вебинар. Шта је то? Да ли сте већ чули за овај

појам? Знате ли тачно о чему се ради? Има ли своје место у образовању? одговарали су:

Вебинар је састанак, конференција на интернету преко ИКТ, а има своје место у образовању. Софтвери који се користе за вебинаре служе и за on-line предавања чији је смисао да омогући интеракцију учесника. Могуће је одржавање презентација, радионица, дељење датотека, аудио/ видео пренос једног или два говорника које више учесника јасно види на својим мониторима, групни обилазак веб страница и интеракција на њима, попуњавање образаца, анкете и гласања, групни приступ једном десктопу, снимање вебинара и каснија репродукција видео записа... (новембар 2011, Снежана М.).

Први пут сам гледала (не могу рећи учествовала) вебинар и интересантно ми је, а надам се да ћу следећи пут бити и учесник. (новембар 2011, Ана М.).

Први пут сам учествовала на вебинар конференцији, и било ми је веома узбудљиво: прво, зато што је то новина за мене, а друго, изнервирала сам се што сам имала прекиде са звуком. Ипак, захваљујући упорности и сарадњи са водитељем и колегиницама, успела сам да осетим тај доживљај који ми се веома свидео. Предлажем мојим колегиницама да и после овог семинара наставимо комуникацију и на овај начин. Наравно, надам се да ће једног дана вебинар конференција наћи примену и у настави. (новембар 2011, Софија Р.).

Данас сам први пут учествовала на вебинару. Било је веома необично и интересантно искуство. И пре свега, корисно. На почетку је било мало техничких проблема и почетничких грешака, али веома сам задовољна оним што сам видела и чула. Вебинари дефинитивно имају место у образовању. Постоји много начина на које би могли да се искористе: предавања стручњака из различитих области, групни рад, вршњачко учење... (новембар 2011, Љиљана Ј.).

Предност: једноставан, удобан, економичан јер је потребан само рачунар са звучницима, микрофон и слушалице и Интернет веза. Недостатак: лоши технички услови и незнање. Нисам чула за овај појам раније. Мислим да има своје место у образовању. (март 2012, Ибојка Д.).

Само да додам, да би се нашим ученицима јако допала примена вебинара у настави и мислим да има вишенаменску и позитивну улогу у образовном и васпитном процесу. (март 2012, Милосава С-Г.).

Морам да признам да сам за овај појам чула недавно. У току овог семинара видећемо како то функционише и можда ћу тек на крају моћи

да одговорим на ваша питања. Оно што тренутно видим, вебинар служи за on-line предавања у току којег имате могућност пренос уживо аудио/видео сигнала, као и снимање за могућност каснијег репродуковања. Можда је ово један од начина да е-учење повежете са појмом класичне учионице, односно, постоји систем „живе“ комуникације. (март 2012, Татјана Ђ.).

Вебинар има велику позитивну улогу у процесу образовања у специфично отежаним условима када наставник и ученик не могу да буду у непосредном контакту. Тако да и ученик-студент који је онемогућен да буде напоредно у школи може себи да приушти образовање, а и васпитање применом савремене ИКТ технологије. (март 2012, Пера П.)

Имала сам прилике да разговарам са пријатељем из Аустралије чија деца користе вебинар како би путем Интернета завршавала школу, пошто се он са породицом налази на градилишту удаљеном од урбаних зона. Претпостављам да бисмо и ми могли применом овог система едуковати наше будуће ученике на бродовима, изолованим градилиштима и сл. (март 2012, Миљана М.).

Учешће на вебинару било је веома интересантно и занимљиво. Разговарале смо и договарале се као да смо у зборници за време великог одмора. Његово време у образовању тек долази. (април 2012, Нада Т.).

Вебинар је добар, заиста нам се отвара нови видик и омогућава комуникација на даљину, али мени је ипак дража комуникација без посредства технологије. Знам да технологија помаже и чини нам живот лакшим, удобнијим, не бежим од тога и желим да научим, али мало ми је жао што такав вид комуникације осваја простор и гура живе сусрете уназад! (октобар 2012, Наташа П.).

Ова видео конференција и семинар уопште дефинитивно представљају стоп светло некаквом мом унутрашњем отпору према савременој технологији. Старомодни сам тип, а уз то ме увек кочила помисао: „Ма не, то је превише компликовано за мене“. И тако сам се годинама повлачила пред сопственим страхом, али дошло је време да се са њим суочим (октобар 2012, Мирјана Р.).

Сјајно искуство, нисам се пуно сусретао са оваквим начином комуникације. Настојаћу да то чешће користим. (октобар 2012, Мирослав М.).

Чула сам за вебинар. Чак сам била и позвана на неколико, али нисам учествовала из разлога што нисам знала како то функционише. Хва-

ла на приложеном детаљном упутству. На овом ћу сигурно учествовати. (октобар 2012, Гордана В.).

Обзиром на то да никада до вечерас, нисам користила алате вебинара, а и на трему коју сам осећала јер се поставио нов изазов, могу слободно рећи да је искуство сјајно. И трема која се појавила, брзо је и нестала уз подршку и учешће осталих учесника. На техничке проблеме који се јављају у току вебинара не можемо утицати, али да вебинар нађе своје место у образовном систему, сигурно можемо. (октобар 2012, Татјана Р.).

Једноставно и применљиво у образовању. Захтева одређену техничку опрему и стручност лица који води конференцију. (новембар 2012, Весна С.).

8. Искуства других

Lynne Bauerschmidt се од јануара 2009. године у Америци бави едукацијом запослених у кућној нези и здравству. За њихову едукацију искључиво користи вебинаре. Преко 20 вебинара је доступно запосленима из ове области сваког месеца, а вебинарима се приступа са 154 приступних тачака, локација широм Америке. Обука се изводи у трајању од 6 недеља и веома је интензивна. Предности које истиче су смањење трошкова реализације обуке, смањење цене обуке ка појединцу и рад са великим бројем учесника (2,947 појединаца у 2009; 4,091 у 2010; у поређењу са обукама уживо које је прошло 420 појединаца у 2008).⁴

У размишљању о томе како да подучавање буде ефикасније и активније, она издваја да је највећи изазов у обучавању проналажење начина да се осигура да учесници задрже и науче информације које се презентују.

Да би се у току вебинара осигурало њихово активно учешће и учење, Lynne препоручује неколико поступака:

- започети вебинар питањима о томе како се процес, који је тема тренинга, одвија на њиховом послу? Шта им у томе иде добро, а шта представља проблем за њих у том процесу?
- користити демонстрације померањем миша тако да сви могу да прате;
- користити тестове;

⁴ Bauerschmidt, L. „Key tips every webinar host should know”, 2011. <<http://danielschristian.com/learning-ecosystems/category/webinars/>> 05. 11. 2012.

- мењати активности преласком са Power Point презентација на десктоп предавача, указивањем на појединачне информације;
- креирати дијалог постављањем директних питања и очекивањем конкретног одговора од учесника;
- и најважније, открити шта појединачно учесници вебинара очекују од обуке, па према томе прилагодити материјале за учење њиховим индивидуалним потребама.

9. Препоруке за успешно вођење веб конференције/ вебинара

Сваки водитељ би требало да има на уму следеће ствари да би са успехом реализовао вебинар⁵: да планира унапред и пошаље позивнице за вебинар до две недеље унапред; два дана пре конференције да пошаље мејл-подсетник са тачним датумом, временом, линком ка веб сајту, бројем телефона за техничку подршку; да спречи сопствену панику као водитеља тако што ће се на време упознати са свим детаљима одабраног софтвера; да се пријави раније на вебинар да би се проверило да ли све ради; да се започне и заврши тачно на време; да се не би трошило туђе време због своје неспремности; потребно је представити се и уколико има још презентера замолити их да се и они кратко представе (име, презиме, радно место, релевантна биографија и интересовања везана за тему вебинара); одмах на почетку је потребно поставити јасна правила понашања и комуникације на вебинару; разјаснити на почетку дневни ред вебинара; најавити када је време за питања и одговоре; учеснике укључити у коришћење алата понуђених унутар веб конференцинг софтвера (одговарање на упитнике, преузимање контроле над мишем, постављање питања итд); не треба скретати са теме разговарајући о небитним стварима; потребно је водити рачуна да се од реализатора не чују никакви непотребни, позадински звукови; не треба јести или слично током вебинара; тренинг треба да буде интерактиван и за те потребе је неопходно комбиновати алате и методе обуке; не ослањати се само на Power Point презентације; делите свој десктоп; уколико се дели сопствени десктоп пре тога га треба средити да не буде затрпан гомилом иконица; користити белу таблу, постављати питања, демонстрирати, дозволити да учесници самостално вежбају; пратити рад учесника и никако не треба само читати или

⁵ Bauerschmidt, L. „Key tips every webinar host should know”, 2011. <<http://danielschristian.com/learning-ecosystems/category/webinars/>> 05. 11. 2012. и Bawden-Davis, Julie. „9 Tips for Better Webinars“, 2011. <<http://blog.anymeeting.com/marketing-with-webinars/9-tips-for-better-webinars/>> 20. 10. 2011.

говорити учесницима; направити паузу на приближно сваких 50 минута; иако учесници нису у класичној учионици ипак треба направити паузу и одвојити се од материјала за учење; упознати своју публику, јер нису сви комотни у коришћењу рачунара; некима није много позната материја; потребно је бити флексибилан и спреман на промену на основу онога што вашим учесницима треба; треба бити позитиван, забаван; уколико се нема много искуства у овоме, потребно је вежбати пред огледалом или укућанима; увек треба трагати за новим начинима преношења информација; подстицати повратну информацију од полазника; уколико се пробије време предвиђено за вебинар, навести добар разлог зашто се то десило уз извињење учесницима; након реализације вебинара обавезно послати свим учесницима е-мејл у коме се треба захвалити на учешћу и на њиховом доприносу; затражити кратку евалуацију од учесника вебинара.

Закључак

Видео конференција и њени појавни облици као што су веб конференција и вебинар имају места у образовању због великог броја позитивних аспеката њихове примене. Техничка опрема је доступна у већини основних и средњих школа, као и на факултетима. Остаје питање прилагођавања програма и система образовања новим технологијама. Да би се ова нова образовна технологија применила у настави, а да не остане само теорија, потребно је обучити наставнике и упознати их са начинима коришћења у настави. То је захтеван посао и тражи систематски приступ којим се морају бавити релевантне образовне институције једне земље.

На Интернету има бесплатних алата који се успешно могу применити у настави и то треба искористити. Приметно је да су ученици више заинтересовани за рад уз примену нових технологија у образовању. Такође, треба радити на спровођењу научних истраживања на тему да ли смо само пристрасни према новим могућностима из области информационо-комуникационих технологија, или оне заиста могу допринети бољем разумевању и схватању материје која се излаже. Да ли су знања стечена на овај начин трајнија и квалитетнија? Да ли се тако могу стећи потребне вештине и способности за човека будућности којег школујемо сада, у овим условима?

ЛИТЕРАТУРА

- Bawden-Davis, J. „9 Tips for Better Webinars“, 2011. <<http://blog.anymeeting.com/marketing-with-webinars/9-tips-for-better-webinars/>> 20. 10. 2011.
- Bauerschmidt, L. „Key tips every webinar host should know“, 2011. <<http://danielschristian.com/learning-ecosystems/category/webinars/>> 05. 11. 2012.
- Вељовић, А. (2008). *Менаџмент информационих система*. ЦЕТ Читалиште.
- Demski, J. „Next-Gen Classrooms: Aces of Space“. <<http://campustechnology.com>> 10. 11. 2012.
- Ђурић, Д. (2010). Безбедност у Cloud Computing-у, Дипломски рад. Београд: Факултет за информатику и менаџмент, Универзитет Сингидунум.
- Петровић, М. (2011). *Акредитациона документација семинара “Информационо-комуникационе технологије”*, Каталог за стручно усавршавање запослених у образовању Републике Србије. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Солеша, Д., Надрљански, Ђ. „Пројекат *distance learning* у оквиру научно-развојног центра Учитељског факултета у Сомбору“. <<http://www.indmanager.edu.rs/site/pdf/f-6.pdf>> 05. 11. 2012.

Marina Petrovic

Zorica Prokopic

VIDEO CONFERENCE – MEETING ANYTIME, ANYWHERE

Summary

New models of communication, in the field of daily use or for the purpose of education, include the computer, microphone, speakerphone, constant access to the Internet and adequate software. They set aside the walls of the classrooms and provide the possibility to communicate anytime and anywhere. For their application in education, we need ICT competent teachers. The goal of the seminar *ICT in Education* is, actually, real implementation of new educational technology in schools through the education of teachers to use prepared, simple and free of charge web application in the classroom. The seminar has at least two web conferences aimed at meeting colleagues from different parts of the country as well as their social networking for the purpose of peer learning and the exchange of opinions and experiences. The paper gives a brief overview of the seminar concept, recommendations for successful use of web conferencing tools, the presentation of the software used for the web conference and opinions of seminar participants.

Key words: video conference, web conference, seminar, webinar, professional development for teachers.

ИСТРАЖИВАЊА

Анида Фазлагих*

Државни универзитет у Новом Пазару

Ђурђа Солеша Гријак

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 741-053.4

37.036-053.4:73/76

Оригинални научни рад

Рад примљен: 17. IV 2014.

ДЕЧИЈИ ЦРТЕЖ КАО ИНДИКАТОР МОРАЛНОГ РАЗВОЈА

САЖЕТАК: Дечији цртеж је значајан комуникациони канал од унутрашњег света маште детета до пријемника – одраслог. У раном детињству цртање је игра, преласком у средње детињство нагласак је на цртању као начину изражавања мисли о свету који нас окружује, док у касном детињству и адолесцентном периоду цртање постаје хоби. Нас је занимало којим симболима деце представљају и ликовно изражавају појам доброг и појам зла. Појмови добра и зла и нису били дефинисани већ су деци допуштени слободни избори симбола и начин њиховог представљања. У истраживању је учествовало 418 деце (N=418) старости од 3-15 година, средње доби 9 година. Узорком су обухваћена деца из урбане и руралне средине. Узорак је био изједначен према полу и то тако да је дечака било 204, а девојчица 214. Узорак је био подељен на три старосне скупине од 3-6 година (предшколски период), од 6-12 година (средње детињство), и од 12-15 година (рана адолесценција). Анализа дечијих цртежа вршена је квалитативно кроз категорије, где су називи категорија осмишљени као доминантне фигуре на цртежима. Постоји разлика у цртању симбола добра и зла код деце у све три скупине. Деца предшколског узраста као симбол добра најчешће цртају мајку, док је симбол лошег нека од опасних животиња. Већ у школској доби деца, већином, за симбол доброг бирају игру, док су симболи лошег и даље животиње као потенцијална опасност а примећено је да се више ослањају на социјалне интеракције и интерпсоналне односе у којима се наглашава грубост, исмејавање и лоши поступци. У раној адолесценцији симболи доброг јесу сви симболи спорта од приказа игре до амблема спортских клубова, док су прикази лошег сви облици порока од цигарета, преко алкохола, до најразличитијих приказа конзумирања дрога у свим облицима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: симбол добра, симбол зла, дечији цртеж.

* anvracic@np.ac.rs

1. Теоријски оквир

Морал је честа тема у психолошким истраживањима, а многи аутори се баве моралним развојем – Пијаже, Колберг, Ликон и други. Када се говори о моралном развоју пажња се усмерава на питање – када је дете способно да разликује добро од лошег. Обично се говори о дисконтинуираном развоју моралности, односно о неколико стадијума кроз које дете мора проћи (Солеша-Гријак, 2011).

Већина аутора, попут Пијажеа и Колберга, сматрају да морални развој произилази из когнитивног развоја. Пијаже је веровао да основа моралности лежи у систему правила и закона којим се одређују односи између људи, јер и поштовање и непоштовање правила утиче на осећање и понашање у односу на другу особу (Пијаже, 1990). Пијаже је кроз игру (игра кликерима и моралне приче) постављао питања деци и тако испитивао развој моралности код деце.

Први стадијум моралног развоја заснованог на (не)поштовању правила обухвата узраст од 2. до 4. године и назива се предморални период. На овом стадијуму дете не схвата шта је моралност нити разуме зашто се треба држати правила – игре немају ни правила ни циљ. Други стадијум обухвата узраст од 5. до 7. године и назива се хетерономна моралност или морални реализам. На овом стадијуму дете почиње савладавати правила. Због специфичног начина размишљања дете се круто придржава тих правила, јер их даје ауторитет и зато су апсолутна. Правила за дете представљају објективну реалност, па се и сам стадијум назива морални реализам. У зависности од тога како дете процењује да ли је нешто морално или не, на овом стадијуму можемо да говоримо о објективној или спољашњој одговорности – када дете заснива своје моралне процене на објективним (физичким) последицама неког поступка и безусловна правда – када дете процењује да након сваког кршења правила мора да следи казна. Трећи стадијум обухвата узраст од 8. до 11. године и назива се аутономна моралност или морални релативизам. На овом стадијуму дете приступа значајно флексибилније и схвата да је морал релативан, односно да је морал нешто договорено, а не апсолутно. Моралност неког понашања се процењује на основу ситуационих и субјективних фактора (намера појединца).

Дете престаје да верује у безусловну правду, а пошто се све више дружи са вршњацима проширује му се перспектива и постаје све мање егоцентрично. Прелаз са хетерономне на аутономну моралност, Пијаже повезује са преласком преоперационог у конкретно-операционо мишље-

ње. Четврти стадијум обухвата узраст од 11. године па надаље и назива се завршни стадијум. Претпоставка циља овог стадијума је развијеност формално-логичког мишљења и превазилажење егоцентричности. Дете сада може стварати нова правила и почиње да пребацује моралне процене са индивидуалног на друштвени и политички план.

Ликон (Lickon, 1994) је дефинисао теорију о добром и лошем интегришући теорије Колберга и Селмана чиме је заправо објединио морални развој са когнитивним и социјалним развојем. Сама теорија говори о шест стадијума у моралном развоју од предшколског до раног одраслог доба. Сваки стадијум има другачију идеју о томе шта је добро, а шта лоше и другачију идеју о разлозима зашто би особа требала да буде добра. За морални развој важна је породица, дететова интелигенција, квалитет и кванитет дететових социјалних интеракција (пријатељства, учешће у групи). Касније, већи значај имају социјална и интелектуална искуства ван породице. Стадијуми моралног развоја показују да деца нису „одрасли у малом“, јер размишљају и гледају на свет другачије од одраслих. На нултом стадијуму – егоцентрично мишљење, које се обично јавља око 4. године (или раније), дететова морална логика је усмерена на њега самог – дете говори „Није фер!“, а мисли „Не добијам шта хоћу!“. Његово морално незадовољство произилази из уверења да све што оно жели је добро, само зато што оно то жели. На првом стадијуму – апсолутна послушност, која се јавља око 5. године, дете функционише по принципу „суочи се и схвати“, јер „одрасли имају право да буду главни, а ја морам да радим оно што они кажу!“. На другом стадијуму – шта је ту добро за мене?, који се јавља у периоду између 5 и по и 7 година, дете прави нови заокрет и размишља – „Ја морам да имам своја права! Родитељи не смеју да ми наређују!“. Дете на овом стадијуму развија чврст, али и даље површан појам доброг, а на разлоге зашто бити добар гледа као на договор – „Ја ћу теби помоћи око прљавог суђа, а шта ћеш ти урадити за мене?“.

На основу узраста детета не можемо тврдити на ком стадијуму моралног развоја се оно налази. Један петогодишњак може бити на нултом, а други на првом стадијуму. Што је виши морални стадијум то је више варијација узраста на којем га дете достиже. На трећем стадијуму, деца се брину шта други људи мисле о њима – „Ако хоћу да ме други воле, морам бити добра особа“. Док се понашају у складу са очекивањима других, деца се осећају добро. Овакво размишљање може да буде извор сарадње и бриге за друге. Међутим, трећи стадијум има и недостатке – меша се оно што је добро са оним што други траже од особе. Све је у реду док

друге особе предстваљају моделе позитивних моралних вредности (поштен, поштовање према другима). Родитељи имају тежак задатак да адолесценте у трећем стадијуму задрже на позитивним вредностима и учине их довољно јаким да се отргну од друштва које промовише дрогу и алкохол, јер „сви то чине“. Адолесценти који прелазе у следећи стадијум, са трећег задржавају бригу за људе које лично познају, али почињу да гледају даље и више. На четвртном стадијуму – одговорност према систему, особа размишља на следећи начин – „Важније је да будем добра особа, него да удовољим породици и пријатељима. Тамо је друштво са више људи и ја сам део њих. Имам одређене обавезе које морам да испуним.“ Социјални систем према којем особа на четвртном стадијуму осећа обавезу не мора бити систем који већина људи подржава. Најчешће тај социјални систем подразумева познате социјалне институције – црква, школа, породица и држава. Већина особа на четвртном стадијуму верује да људи морају поштовати закон, плаћати порез, гласати на изборима, бринути о деци, помагати друштву и служити држави. Њихов циљ је бити добар и поштен грађанин. Проблем може да настане ако друштво прекрије право човека. На петом стадијуму – принципијелна одговорност, долази до промене моралних приоритета. Особе на овом стадијуму и даље поштују закон, али знају и да постоји нешто много важније од закона – моралност и поштовање других. Пети стадијум укључује и социјалну свест засновану на моралним принципима поштовања индивидуалне личности.

У контексту Пијажеове теорије можемо говорити и о разликовању појма доброг од појма зла. Мала и предшколска деца су подложна учењу кроз јасне инструкције шта да ураде и повремено понављање исте. Мала деца не разумеју концепте доброг и лошег. За њих је „добро“ оно што им се свиђа, а „лоше“ оно што им се не свиђа (Васта, 1998). До 3-4. године, родитељи су дететова „спољашња савест“ и имају улогу да подстичу дететово памћење о томе шта би требало да ураде. Дете ће на овом узрасту покушати да уради и оно што зна да није добро, а зауставиће се ако приметите да их родитељ гледа. Дакле, мало дете ће контролисати своју активност само због родитеља. Касније дете успева да идентификује и означи оно што је „добро“ и оно што је „лоше“, могу о томе да разговарају али још увек без емоција. Овде је веома важна улога родитеља који вербално указују детету шта сме, а шта не сме. Саме инструкције дете почиње да усваја, интернализује и присваја као своја правила понашања. Око шесте године, дете развија унутрашњу савест и има добар осећај да разликује шта је добро и шта је лоше. До 8. године дететово разликовање доброг

од лошег се заснива на осећању страха од казне. Дете још није потпуно усвојило моралне норме, али верује, нпр. да неко неће ништа украсти зато што се плаши да ће га ухватити полиција. До 9-10. године дете схвата да морамо поштовати правила понашања као бисмо избегли хаос. Што више делују у средини ван породице, то деца имају већу потребу да науче и поштују правила понашања како би се снашли у тој средини. Зато деца пролазе кроз фазу када су преокупирани правилима, попут правила у играма, и веома се узнемире ако неко не поштује та правила. У овом периоду, дете разуме „златно морално правило“ – не чини другима, оно што не желиш да чине теби, што означава почетак правог разумевања доброг и лошег, осећања кривице и моралних вредности. Период око 12-13. године, је прелаз од детињства ка адолесценцији са више одговорности и независности. До 15. године адолесцент уђе у фазу апстрактног мишљења. Тек тада адолесцент заиста разуме сложеност концепта доброг и лошег. Нека правила поштујемо јер су добра, али нека правила не поштујемо јер та правила нису добра. Моралност је за адолесцента веома важна, а лицемерност се лако препознаје. Адолесцент схвата да људи лажу, али истовремено покушава да повеже разлоге за то постављањем нових питања попут – зашто су људи добри; шта је добро, а шта зло; како људи праве изборе. Сврха ових питања је да припреме адолесцента за одрасло доба и независност. Доношење одлука је процес који захтева да разумемо зашто неке ствари морају бити такве какве јесу.

У раду је приказано истраживање које је спроведено са циљем да се идентификују симболи добра и зла на предшколском, основношколском и раном адолесцентном узрасту кроз приказ цртежа.

2. Методологија

2.1 Циљ рада

Циљ рада био је идентификовати симболе добра и зла деце предшколског, школског и узраста ране адолесценције. Идентификовањем симбола можемо пратити промене у симболизирању добра и зла током моралног развоја детета.

2.2 Испитаници

У истраживању је учествовало 418 испитаника, старосне доби од 3 до 15 година, просечне доби 9 година ($M=9,18$). Узорком је обухваћено 204 дечака (48,80 %) и 214 девојчица (51,2 %). Узорак је прикупљен

и у урбаном и у руралном подручју југозападне Србије, где је из урбаног подручја учествовало 288 деца, док је из руралног подручја учествовало 130 деце.

Табела 1. Број деце према узрасним категоријама

3-6 година	6-12 година	12-15 година
138	148	132

2.3 Инструменти

У истраживању је као једини инструмент процене кориштен дечији цртеж. Према Дивљану (2000), путем дечијег цртежа можемо одредити однос који дете има према човеку, објекту, породици и свему што воли и не воли. Кон (1988) сматра да је дечији цртеж један од најпоузданијих метода за истраживање унутрашњег света детета на раном узрасту. Дечији цртеж може приказати симбол који деца доживљају интроспективно, али који одражава њихове интерперсоналне односе.

2.4 Поступак

Деци је дата општа упута да нацртају шта за њих представља добро, а шта за њих представља лоше. Општа упута је прилагођавана узрасту испитаника. Будући да нам је циљ био да деца сама одреде и конкретизују симболе, нисмо сугерисали могуће симболе нити давали додатне инструкције у вези са цртањем. У покушају да им се приближи задатак, деци је дата слобода у избору симбола без намере да им ускратимо креативно изражавање. Стога смо у тумачењу дечијих цртежа имали потешкоћу да на појединим цртежима издвојимо конкретан симбол, јер је деци на раном узрасту било тешко да нацртају само један објекат на цртежу. Аутори су се одлучили да референца у избору симбола буде доминантни симбол на слици. Кључни критеријум у избору доминантног симбола била је већина симбола на цртежу.

3. Резултати

Квалитативном анализом дечијих цртежа су добијени најчешћи појмови добра и зла на три испитана узраста. Категоризацијом доминантних симбола на цртежима осмишљавали смо категорије које имају називе кључних симбола. У табелама су приказани најфрективнији симболи

по узрастима. У табели 2. приказани су симболи добра и зла за предшколску децу.

Табела 2. Приказ фреквенција најчешћих симбола добра и зла за узраст од 3-6 година

Симболи добра	%	Симболи зла	%
Мама	40	Животиње (вук, паук, змија, миш)	47
Кућа	20	Мрак	23
Сунце	12	Плач	17
Игра	10	Вагра	10
Воће	9,3	Отац	3
Анђео	8,7		

Резултати потврђују да мала деца одређују појам добра на основу оног што воле (мама, кућа, сунце) и што им се свиђа, а појам зла на основу страха (вук, паук, мрак, плач...).

У табели 3. приказани су појмови добра и зла деце на узрасту од 6 до 12 година.

Табела 3. Приказ фреквенција најчешћих симбола добра и зла за узраст од 6-12 година

Симболи добра	%	Симболи зла	%
Игра	37	Невреме (киша, муња, тамни облаци)	27
Кућа	22	Животиње	20
Мама	17	Асоцијална понашања (свађа, батине, исмејавање)	17
Школа	7	Пороци (алкохол, дрога, цигарете)	13
Рад (берба јабука, њива, трактор)*	7	Смеће	12
Храна	4	Школа	11
Пријатељство	3		
Чиста природа	3		

* Код деце са сеоског подручја примећено је цртање рада на њиви и других симбола који карактеришу сеоски живот

Резултати показују да је значај вршњака велики у животу деце млађег основношколског узраста, те да игра постаје најчешћи појам до-

бра на овом узрасту, а честа су и асоцијална понашања (свађе, батине, исмевање) као симбол зла.

У табели 4. приказани су појмови добра и зла на узрасту 12-15 година.

Табела 4. Приказ фреквенција најчешћих симбола добра и зла за узраст од 12-15 година

Симболи добра	%	Симболи зла	%
Спорт	40	Пороци	60
Породица	27	Оружије	26
Хоби	20	Туча	10
Симбол љубави (срце)	10	Смеће	4
Сунце	3		

Резултати показују да су и даље вршњаци, дружење и друштво примарни у животу адолесцената, али да је и породица веома значајна. У складу су тим су и фреквенције појмова добра (спорт, породица, хоби...) и појмова зла (пороци). Приметни су и апстрактни појмови као израз апстрактног мишљења – љубав.

4. Дискусија и закључак

Истраживање је спроведено са циљем да се кроз дечији цртеж идентификују најчешћи појмови добра и зла као могући симболички приказ моралног развоја адолесцентске доби на предшколском, основношколском и раном адолесцентном узрасту.

Квалитативна анализа добијених података је потврдила да је морални развој повезан са когнитивним и социјалним развојем. Наиме, предшколска деца добро виде у оном што им се свиђа, али и у оном што им чини задовољство, односно што задовољава њихове потребе. Тако је највећи број деце на узрасту 3. до 6. године навело мајку као појам доброг, али и кућу и сунце. Међу појмовима доброг се налазе и игра у којој деца са узрастом све више уживају, различите врсте воћа што указује на нешто што је здраво (добро за њих), али и анђео као директан индикатор утицаја религије на морални развој детета.

Деца на узрасту 6. до 12. године су показала да им је игра најважнија, односно да су вршњаци уз утицај средине значајни у овом периоду. Поред игре, кућа је веома чест појам доброг што може да указује на паралелни утицај породице и вршњака на овом узрасту што је очекивано

у контексту развојне психологије. Школа и рад су такође присутни појмови доброг што може указивати на разумевање да је добро оно што доводи до награде. Символи зла на овом узрасту су и даље засновани на осећању страха – невреме, животиње, али и на свему што доводи до казне – асоцијална понашања, пороци и сл.

Адолесценти су својим изборима показали да је њихово мишљење на апстрактном нивоу (љубав), али и да им је веома важно мишљење других о њима и позиција у друштву коју заузимају (спорт, хоби). Ту су као симболи добра спорт, породица, хоби, љубав. С друге стране, симболи зла су повезани са лошим делима – пороци, оружје, туча.

Занимљиво је да адолесценти, као и млађа деца, дају предност ономе што њима лично користи, односно не користи и на основу тога процењују шта је добро, а шта лоше.

Према теоретичарима моралног развоја, тек од 16. године деца почињу да улазе у одрасло доба и тиме се и њихово морално мишљење развија и постаје зрелије и одговорније.

Генерално симболи добра и зла могу бити индикатори моралног аспекта где је видљива хетеретонмна моралност до десете године коју карактерише поштивање ауторитета, и аутономна моралност а од десете године је карактерише сарадња.

Засигурно се симболима могу сматрати објекти који су елаборирани снажним психичким садржајима. На различитим развојним стадијима различити симболи имају важност и предност у описивању добра и зла које нас окружује. Систематизација развојних процеса, узрастни обреди а тиме и узрастни симболизам културе, није ништа друго до одржавање и легитимисање узрастних промена и социјално-узрастних процеса, а узрастна супкултура је последица конкретних узјаманих односа између узрастних слојева и друштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Васта, Р., Хаитх, М. М., Милер, С. А. (1998). *Дјечја психологија*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Дивљан, С. (2000). *Подстицање ликовног стваралаштва ученика*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Кон, И.С. (1988). *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lickon, T. (1994). "The Stages of Moral Reasoning: Preschool to Adulthood". In: *Raising Good Children*. New York: A Bantam Book.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1990). *Психологија дјетета*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижница Зорана Стојановића.
- Солеша-Гријак, Ђ. (2011). *Развојна психологија – од зачећа до адолесценције*. Нови Пазар: Државни универзитет у Новом Пазару.

**Anida Fazlagic,
Djurdja Solesa Grijak**

A CHILD'S DRAWING AS AN INDICATOR OF HIS MORAL DEVELOPMENT

Summary

A child's drawing is a significant channel of communication from the inner world of the imagination of the child to the recipient – an adult. In early childhood, drawing is a game, moving to middle childhood, emphasis is on drawing as a way of expressing thoughts about the world around us, and in late childhood and adolescent period drawing becomes a hobby. We were interested in the symbols the children point out and artistic expression of the concept of good and evil. The concepts of good and evil were not defined, but the children were allowed free selections of symbols and a way of presenting them. The research included 418 children (N = 418), aged 3-15 years old, average age 9 years. The sample included children from urban and rural areas. It was equalized by sex, thus there were 204 boys and 214 girls. The sample was divided into three age groups from 3-6 years (preschool period), 6-12 years (middle childhood) and 12-15 years (early adolescence). Analysis of children's drawings was carried out qualitatively through categories, with the names of categories designated as the dominant figures in the drawings. There is a difference in drawing the symbols of good and evil in children in all three groups. Preschool children usually draw the mother as the symbol of good, while some dangerous animals represent the symbol of evil. At school age children mostly choose a play as a symbol of good, and the symbols of evil are still animals as a potential threat, and it is noted that children

rely more on social interaction and interpersonal relations which emphasize rudeness, ridicule and bad actions. In early adolescence, the symbols of good are all symbols of sports, from presentation of the game to the emblems of sport clubs, while the symbols of evil are all forms of vice from cigarettes, through alcohol to different views of drug consumption in all forms.

Key words: the symbol of good, symbol of evil, child's drawing.

Мира Видаковић*

Факултет за менаџмент, Сремски Карловци

Оља Арсенијевић

Факултет за менаџмент, Сремски Карловци

UDC 316.4-053.6(497.11)

Оригинални научни рад

Рад примљен: 16. II 2014.

ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ МЛАДИХ У СРБИЈИ – ПОТРЕБЕ, ПРОМЕНЕ И ПРОБЛЕМИ

САЖЕТАК: Младост је посебно животно раздобље, у ком се, одвија и процес интеграције појединца у друштвену заједницу. Тај процес траје док се не постигне примерен степен социјалне аутономије, одговорности и самосталности (UNICEF, 2000). Према мишљењу многих, друштвени положај, друштвена улога и понашање омладине, а посебно њиховог система вредности данас су свуда у свету слични, будући да су сличне и околности и збивања која их суштински одређују. Иако је омладина углавном потиснути социјални чинилац налази се у периферном друштвеном положају и нема могућност социјалне активизације, а статус омладине траје све дуже, омладина се не мири са статичним стањем у друштву, она показује снажне тежње за променама, тј. противи се свим облицима ауторитизма и захтева добре услове живота.

Овај рад односи се на посматрање управљања променама у стратешкој кризи о младим људима у Србији. Визија Националне стратегије за младе у XXI веку јесте да они постану активни и равноправни учесници у свим областима друштвеног живота, и да имају једнака права и могућности за пуни развој својих потенцијала.

Циљ овог рада јесте да покаже да су млади људи неисцрпан ресурс снаге и креативности ове земље и света, уколико заиста добију адекватну подршку, прилику, образовање и поверење, због чега је урађено истраживање као емпиријски допринос научном фондусу из ове области, где су испитане њихове друштвене и личне вредности у контексту промена у нашем друштву, и њиховог односа према њима. Опис и анализа стања извршени су у односу на опште циљеве Националне стратегије за младе и на основу исхода резултата нашег истраживања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: млади, друштвени контекст младих, отпор променама, Национална стратегија за младе, активизам младих.

* mira.vidakovic@yahoo.com

1. Увод

Живот младих људи у Србији је и даље под снажном доминацијом процеса транзиције која се креће из ауторитарног режима ка демократији. Све потребне реформе се још увек полако спроводе. Чињеница је да су понашања и активности младих одређени системом вредности заједнице којој припадају. Различити егзогени чиниоци усмеравају њихово понашање и одређују њихов положај у заједници. Ту, пре свега, мислимо на утицај породице, школе, вршњака и медија.

Овај рад односи се на посматрање управљања променама у стратешкој бризи о младим људима у Србији, процеса који је покренут, али као и многи стратешки процеси у Србији, који подразумевају и управљање променама, наишао је на неадекватно спровођење. Циљ овог рада јесте да покаже да су млади људи неисцрпан ресурс снаге и креативности ове земље и света, уколико заиста добију адекватну подршку, прилику, образовање и поверење. Пројекти и кампање са младима убедили су нас у неисцрпан извор креативности и снаге младих онда када су препознати као ресурс, а не као проблем.

2. Дефинисање појма „млади“

Појам млади користи се у различитим значењима и обично означава људе који се налазе у периоду живота који се налази између детињства и зрелог доба. Младост се укршта са појмом адолесценције која следи после детињства и захвата један део младости.

Светска банка дефинише младе као особе које се налазе у периоду живота између детињства и одраслог доба, то јест „млади“ су особе узраста од 15 до 24 године.¹

Поред овог квантитативног описа, даје се и квалитативни опис младости – као доба када се особа из периода зависности од родитеља и породице (детињства) креће ка периоду независности (одрасла особа), при чему постоје четири битна аспекта овог периода: одлазак из родитељског дома и успостављање нових животних аранжмана; комплетирање формалног образовања; формирање блиских, стабилних личних веза ван породице, које често резултују браком и децом; тестирање тржишта рада, налажење посла и могуће покретање каријере и постизање мање више одрживог живљења.²

¹ World Bank, Youthink!, Glossary, youth (n.): <http://www.bookrags.com/Youth>,

² World Bank, Who are Youth? <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTCY/0,,contentMDK:20261632~menuPK:565270~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK>

Уједињене нације, на пример, користе следеће термине:

- Деца: свако ко има мање од 18 година
- Адолесценти: свако ко има између 10 и 19 година (рана, средња и касна адолесценција)
- Млади: они који имају између 15 и 24 године.³

Светске статистике о младима базирају се на овом распону година, то јест млади су дефинисани као особе узраста од 15 до 24 године. По тој дефиницији, деца су узраста до 14 година. Међутим, УН конвенција о правима детета у члану 1 дефинише дете као особу узраста до 18 година. Детињство је овде „проширено“ са разлогом, у нади да ће Конвенција обезбедити заштиту и права што већем броју деце и младих, јер не постоји УН конвенција о правима младих. Такође, многе државе означавају 18 година као узрасну границу до које се особа законски третира као одрасла особа и добија бирачко право. Међутим, оперативна дефиниција „младости“ варира од земље до земље и зависи од специфичних социокултуралних, институционалних, економских и политичких фактора.

Унутар категорије „млади“, важно је разликовати, тзв. тинејџере узраста од 13 до 19 година и младе људе узраста од 20 до 24 године, због тога што се социјални, психички и здравствени проблеми са којима се суочавају могу веома разликовати.

Данас на свету живи приближно милијарду младих људи. Млади чине 18 % светске популације. И поред тога што се број младих повећао, у односу на укупну светску популацију, пропорција младих у свету пада. Заправо, током 1990-их годишње стопе раста омладинске популације су биле успорене у свим светским регионима осим у Африци. Развијене регије, као и источна Азија укључујући Кину, Јапан и остале, пате од негативне стопе раста омладинске популације.

Табела 1. Трендови пропорција младих у свету од 1985-2025.

Година	Популација младих	Процент од укупне светске популације
1985	941 милион	19.4 %
1995	1.019 милијарди	18.0 %
2025	1.222 милијарди	15.4 %

Проблем је у томе што већина, односно 85 % светске омладинске популације живи у земљама у развоју, приближно 60 % само у Азији. До 2025. године, броји младих који живе у земљама у развоју биће 89.5 %. Међутим, потребно је узети у разматрање проблеме и специфичности младих у развојним агендама и политикама сваке земље на свету.

У индустријским земљама и источној Азији, смањене стопе фертилитета довеле су до појаве старе популације, а друштвене и економске политике су понекад усмерене у њихову корист. У исто време, популација средовечних још увек доживљава себе као младе – што је глобална појава позната као „феномен продужене младости“. Било би за очекивати да се у оваквим околностима, млади осећају маргинализовани или чак искључени из друштва, али то, према извештају Уједињених нација, ипак није глобална појава.⁴ Супротно популарним стереотипима, млади, генерално гледајући, не доживљавају себе као бунтовне, отуђене или непријатељски настројене према породици и одраслима. Напротив, млади углавном изражавају као свој приоритет незадовољену потребу за шансама да развију свој осећај независности, компетенције и учешћа у друштвеном животу, а не проблеме маргинализације. Међутим, дефинитивно веза младих са новим трендовима, идејама и технологијама може бити угрожена од стране старијих који верују да је њихов систем вредности еродира, њихов ауторитет смањен, а њихово знање виђено као ирелевантно од стране младих генерација.

Свега 12 % младих живи у земљама са високим националним дохотком по становнику (више од 10.000\$ годишње), док две трећине младих у свету одраста у земљама са екстремно ниским дохотком по становнику, то јест испод 1.000\$ годишње. Међутим, одрастање у развијеним или напредним нацијама данас не значи да су проблеми младих минимални. Упркос релативно високом животном стандарду, стопе психичких сметњи, социјалних проблема и физичких болести међу младима у овим земљама повећале су се од деведесетих година XX века. Алкохол, дрога, пушење, поремећаји исхране, недостатак физичког вежбања и самоубиства, доминантни су проблеми међу младима у развијеним земљама.

2.1 Ко су млади у Србији?

Младост је посебно животно раздобље у којем се, уз телесно и душевно сазревање, одвија и процес интеграције појединца у друштвену

⁴ Youth at United Nations, www.un.org/youth

заједницу. Тај процес по правилу траје док се не постигне примерен степен социјалне аутономије, одговорности и самосталности.

Стратегија за младе Републике Србије коју је усвојила Скупштина Републике Србије 9. маја 2008. године, препознаје младе у узрасту од 15 до 30 година. У Србији има око милион и по младих узраста од 15 до 30 година, што у односу на укупан број становника чини двадесет процената (Попис 2008). Акциони план за младе Републике Србије препознаје специфичности младих у односу на три подгрупе: од 15 до 19 година, од 20 до 24 године и од 25 до 30 година.

Визија Националне стратегије за младе у XXI веку јесте да они постану активни и равноправни учесници у свим областима друштвеног живота, и да имају једнака права и могућности за пуни развој својих потенцијала (да имају активну улогу у породичном животу, образовању, запошљавању, здрављу и укупном друштвеном животу).

2.2 Друштвени контекст младих у Србији

Не постоје систематична, свеобухватна, кохерентна истраживања која доприносе разумевању позиције и проблема младих у Србији. Процена стања рађена је на основу расположивих истраживања и релевантних податка. Опис и анализа стања извршени су у односу на опште циљеве Националне стратегије за младе и на основу исхода консултативног процеса. Обрађује се и део истраживања које су 2008. године спровеле ауторке рада. У првој половини деведесетих, две трећине младих желело је да напусти земљу, а према истраживању из 2003. године, сваки други (Пејић, 2003), што је био и резултат нашег истраживања из 2008.

Истраживање које смо спровели 2009 године показало је, да су друштвени положај, друштвена улога, понашање омладине, а посебно њихови системи вредности данас углавном слични, будући да су сличне и околности и збивања која их суштински одређују. Иако је омладина углавном потиснути социјални чинилац, налази се у периферном друштвеном положају и нема могућност социјалне активизације, а статус омладине траје све дуже, омладина се немири са статичним стањем у друштву, она показује снажне тежње за променама, противи се свим облицима ауторитизма и захтева добре услове живота (Видаковић, 2009).

Криза, али и вођење неуспешне политике њенога решавања, утичу на живот свих грађана Србије, тако и младих, те продужавају њихову социјалну и економску зависност и друштвену маргинализацију. Транзиција која Србију држи (или се Србија држи транзиције, не би ли одложи-

ла долазак доба знања и информатичког друштва грађанског друштва и праведнијег окружења који свим грађанима пружа једнаке шансе и задовољава њихове потребе), још увек траје. Неопходан је кључ решења, а то су управо они који одлазе или су на маргини.

Управо зато треба стећи што јаснији увид у то како омладина гледа на основне друштвене вредности то јест, у коликој су мери спремни на промене постојећих. То је посебно важно кад располажемо сазнањем да живе у друштву где се неке вредности превазилазе, а нове још нису формиране, или ако смо дознали претходним истраживањем (Видаковић, 2009а) да се омладина налази у стању когнитивне дисонанце.

2.3 Како долази до промена у ставовима младих

Положај младих одређен је свеукупним дешавањима у заједници, али и системом вредности који прокламују одрасли, који их васпитавају. Партиципација младих у заједници подразумева њихово живљење без стереотипа и предрасуда, са правилно изграђеним ставовима и вредностима о способностима, постигнућима и понашању других особа, различитих потенцијала.

Историја стварања вредности је поприште борби између старих и нових вредности, између постојећих и жељених вредности. Вредности усмеравају људску праксу и људско понашање увек у два супротна смера и то једном који иде у правцу вредновања постојећих система вредности и изражава тежњу за стварањем нових, и другом који захтева понашање што одговара важећој структури друштвених односа. То је најинтензивније у доба друштвених сукоба и промена, праћеним разним кризама.

Према Супеку, постоје две врсте вредности, а то су оне које регулишу односе појединаца у друштву, а заснивају се на начелу реципрочности и оне које регулишу однос појединца према друштвеној заједници и њеним колективним симболима, а заснивају се на начелу партиципације или симпатије. Прве претпостављају односе међу појединцима као идеално једнаким и најбоље долазе до изражаја у размени. Типичне су: поштење, једнакоправност и једнакост, искреност итд. Друге искључују реципрочност. Оне се темеље на несиметричном односу и емоционално-ирационалном понашању. Типичне су: борбеност, побожност, пожртвованост, родитељство, хуманизам итд. Од степена и врсте њиховог прихватања зависе и у њима се показују различити типови социјалне идентификације: они у којима је развијена самосвест и они у којима је самосвест потиснута. У првом случају наведене сфере колективног жи-

вота служе развоју појединца, док се у другом случају појединац налази првенствено у служби одређених колективних сфера. На основу тога је могуће конституисати различите типове вредносних оријентација личности, који могу послужити као помоћно методолошко средство у анализи емпиријских ситуација.

Између колективистичког и индивидуалистичког система вредности постоји сукоб. Први је својствен традиционалистички оријентисаним затвореним друштвима и у њему се породица, сродничка група, територијална и етничка заједница налазе испред појединца; док је други одлика модерних, отворених друштава, те у њему доминира појединац као вредност за себе, а колективитети су у другом плану. Сваки од ових модела има своје позитивне и негативне стране. У првом случају појединац ужива у предностима колективне солидарности, али се при том гуши у тиранији општости. У другом случају се индивидуализам лако претвара у егоизам који другог човека посматра искључиво као средство за постизање властитих циљева. Најбоље решење се налази у развоју хуманистичког индивидуализма, који се може достићи само ако се други човек схвати као циљ, без којег није могућ развој властите личности, јер се то постиже у односу према другим људима, наиме најефикаснији пут долажења до себе је кроз друге људе, у процесу међусобне комуникације.

2.4 Активизам младих у Србији

Потребе младих људи данашњице и изазови са којима они морају да се суоче су:

- Проналажење сигурне „почетне тачке”, засноване на вредностима, самосвести и самопоуздању.
- Хватање у коштац са променама, што захтева флексибилност и покретљивост.
- Конструктивна контрола технолошког напретка кроз приступ новим знањима и вештинама.
- Борба против изолованости, кроз развој осећаја припадности и идентитета, стицање признатог места у друштву.
- Стицање осећаја корисности кроз допринос развоју локалне и шире заједнице и
- Увиђање важности сарадње и тимског рада.

Активизам младих је планирано понашање и подразумева самоорганизовање кроз формалне групе НВО – омладинске организације. Такође, ту су и организације/ удружења грађана за младе, њима не управља-

ју млади, али су посвећене раду са младима, да би се постигли социјални или политички циљеви кроз активности какве су подизање свести, стварање коалиција, вођење политичких кампања, стварање публицитета итд.

Одсуство институционалних решења за младе у Србији доказује експанзија оснивања локалних канцеларија за младе, којих данас има већ 90. Канцеларија за младе представља сервис младих грађана и грађанки у локалној заједници.

Многе стратешке промене без обзира на квалитет предлога које изнесу, и процеса који је спроведен, често остају мртво слово на папиру, уколико се не користе неопходни алати за управљање променама. То значи да је неопходно бити одважан и проћи иза зида отпора, превазићи га, затим јачати и подизати свест о потреби промена, вршити институционалне промене и стално развијати креативност код младих и јачање социјалних вештина.

Координатор радне групе за активно учешће младих у изради Националне Стратегије за младе, Александар Јовановић, дефинисао је да активно учешће младих подразумева „пет п“ – право, прилику, подстицај, подршку и простор.

Задаци Канцеларија за младе су:

- непосредно спровођење Стратегије за младе,
- обезбеђивање јавности у процесу реализације Стратегије,
- праћење ефеката примене Стратегије,
- проналажење нових могућности финансирања програма за младе и
- стварање услова за комуникацију свих релевантних и одговорних субјеката за развој младих на локалном, покрајинском и националном нивоу.

3. Истраживање

3.1 Мотив истраживања

Истраживање ставова и вредности младих о променама које су захватиле Србију, као и друштвеном утицају младих као социјалне категорије долази у тренутку када усвајањем Националне Стратегије за младе, а касније и Акционог плана од 2008. до 2013. године, држава Србија „прихвата своју одговорност за стварање услова и пружање потребних могућности за складан развој и живот младих“, и када се актуелна поли-

тичка и друштвено-економска збивања усмеравају на питања приватизације, економске, технолошке и организационе реорганизације.

Логично се намеће питање зашто се испитују ставови и вредности младих, кад знамо да је њихов социјални утицај често тек привидан, и када су њихови ставови, а посредно и вредности нешто што није до краја формирано и „очврсло“? По Пантићу (1981): „Проблем формирања диспозиција личности има прворазредни значај у психологији и педагогији“. Ставове, дакле, па самим тим и вредносни систем код младих, могуће је стварати. Најбољи начин да се младим људима „уграде одређене вредности“ јесте пре свега да им се приступи на прави начин; да се испитају њихови ставови, потребе и навике. У социолошком смислу, дакле, генерације се, за разлику од биолошког, не рађају, већ стварају. Оне деле заједничке вредности, што значи да се социјализацијом највише може постићи на овом плану.

Социјализација је процес у којем појединци кроз међуљудске односе стичу очекиване улоге, вредности и ставове друштва (Рејк, Едкок, 1978). Она није ограничена само на дете, већ се наставља кроз одрастање, током свих година младости, као и кроз цео живот одраслог човека. И дете и одрастао морају да науче који су то ставови и вредности који одговарају њиховој средини, тако да у средиште објашњавања овог процеса стављамо теорију учења. Најдиректнији утицај на дете, имају родитељи који првобитно делују као инструменти друштва и који контролишу утицаје средине у којој се формирају вредности. Контролишући примарно, касније и секундарно поткрепљење, родитељи имају могућност да код детета развију оне вредности које и сами посједују.

Са поласком у школу и одрастањем, проширује се мрежа социјалних фактора, односно социјалних контаката и поред родитеља ту се сада јавља и група вршњака чији је утицај значајан и доприноси модификацији вредности. Школа као васпитно-образовна институција управо кроз ове процесе доприноси изградњи ставова према одређеним начинима живота и преношењу одговарајућих, друштвено пожељних вредности.

3.2 Циљ истраживања

Друштвени циљ истраживања јесте утврђивање ставова и мишљења младих Србије према сопственом активизму и положају у друштву, што би требало да допринесе лакшој припреми читавог друштва за промене које нам предстоје, а које ће резултовати њиховим укључивањем у институционалне оквире Републике Србије.

Научни циљ истраживања јесте да се емпиријским истраживањем о ставовима младих према сопственом активизму и положају у друштву, допуни релативно скромна емпиријска грађа о овом питању.

Задаци истраживања су да се утврди:

- свест младих о вредностима и вредносном систему који имају;
- друштвени контекст младих у Србији и њихов однос према томе;
- установљавање природе повезаности између показатеља о цртама личности и показатеља о спремности ка активизму испитаника; и
- спремност за промене, које институционализоване активизма, неминовно обухвата.

3.3 Узорак испитаника

Испитаници су млади, запослени, ђаци и студенти, као и запослени студенти из Београда и Војводине, старости од 16-30 година, њих 378. Узорак је пригодан, испитаници су били одабрани методом случајног узорка на јавним местима, на интернет форуму или преко личних познанстава.

3.4 Резултати истраживања

- Млади у Србији имају предрасуду да религиозност и демократско друштво не иду заједно.
- Млади у Србији превасходно демократичност друштва повезују са бољом материјалном ситуацијом и бољим образовањем, док су им људска права и слободе, које такође гарантује једно демократско друштво, мање битне.
- Испитаници који традицију и религију сматрају за најважније друштвене вредности, све остале сматрају готово небитним, односно врло су искључиви.
- Испитаници који поверење у људе сматрају највишом вредношћу имају став да то поверење зависи од степена толеранције, образовања и склоности хуманизму.

3.5 Анализа латентне структуре простора мерења скале ставова према променама

Издвојена су 3 фактора:

Ф1: негативан став према променама

Ф2: позитиван став према променама

Ф3: неодређен став према променама

У циљу даљег истраживања и потврђивања хипотезе посматране су корелације појединих субдимензија друштвених вредности (факторских скорова) и субдимензија ставова према променама.

Табела 2. корелације (Пирсонов коефицијент) између субдимензија демократија и економско благостање као основне друштвене вредности и субдимензија ставова према променама

	негативан став према променама	позитиван став према променама	неодређен став према променама
Демократија и економско благостање као основне друштвене вредности	-0.15	0.42	0.28
Хуманизам, толеранција и слобода као основне друштвене вредности	0.22	0.37	0.19
Религија и традиција као основне друштвене вредности	0.41	0.04	0.21
Поверење у људе као основна друштвена вредност	0.38	0.17	0.09

Млади који имају позитиван став према променама, доживљавајући демократију, економско благостање, хуманизам, толеранцију и слободу доживљавају као највише друштвене вредности.

Млади који имају негативан став према променама, претежно истичу религију и традицију као основне друштвене вредности, али и поверење у људе.

Млади данас поверење у људе доживљавају више као традиционалну вредност, као да је не сматрају битном карактеристиком савременог друштва. Можда би ово требала бити област, за подробније истраживање, уз главно питање: Зашто млади мисле да поверење у људе не треба да буде карактеристика савременог друштва?

Увидом у добијене резултате, закључујемо да је Хипотеза овог истраживања, а која гласи:

Х0: Постоји статистички значајна повезаност између ставова према променама и друштвених и личних вредности младих у Србији, потврђена.

3.6 Групишућа варијабла: социјално стање породице испитаника

- Испитаници са одличним социјалним статусом су најсклонији, од све три групе, позитивном ставу према променама, као и ставу да су основне вредности европског друштва демократија, поштовање различитости и уређен систем;
- Испитаници осредњег социјалног статуса имају исте ставове као и претходна група, али мањег интензитета;
- Испитаници лошег социјалног статуса имају изразито негативан став према променама и сматрају их модом, и штетнима за наше друштво.
- Прикупљени подаци показују да је присутна изражена разлика у доминирајућим вредностима за појединце; такође, она зависи пре свега од политичког опредељења и материјалног статуса.

Ово истраживање је показало да млади не верују довољно у значај и снагу свог утицаја у друштву, те су стога, видно разочарани институцијама и друштвом Србије у целини. Стање у свом друштву сматрају изузетно лошим, сматрају да влада корупција, да се води изузетно лоша политика, да сви гледају само сопствене интересе.

3.7 Принципи Националне стратегије за младе

Принципи Стратегије произлазе из вредносног система чији су основ Универзална декларација о људским правима, Конвенција Савета Европе о људским правима и основним слободама и Устав Републике Србије. Принципи Стратегије су: поштовање људских права, равноправност, одговорност, доступност, солидарност, сарадња, активно учешће младих, интеркултурализам, целоживотно учење, заснованост на истраживању.

3.8 Могућа решења

Европски форум младих (седиште у Бриселу) је платформа 91 међународне невладине омладинске организације и националних омладинских савета у Европи. Форум је препознат као партнер Већа Европе и институција Европске заједнице на пољу рада са младима. Овај форум предложио је 11 показатеља успешности политике за младе.

Следећих 11 елемената треба укључити у Национални акциони план политике за младе: неформално образовање, политика обуке младих, законодавство за младе, буџет за младе, политика информисања

младих, политика у више нивоа, истраживање о младима, учествовање, међусекторска сарадња, иновативност, омладинско саветодавно тело.

Млади људи морају доста тога да ураде да би променили своју свест и оне особине које им стоје на путу прихватања вредности развијених друштава. Исто ово односи се и на све остале чиниоце и учеснике модерног друштва Србије. Транзиција је, пре свега, једна велика друштвена прекретница, а путокази су усмерени ка модерној заједници европских народа – ка ЕУ. Да би наше друштво у њој нашло своје место, задржало оно што је значајно и заувек се ослободило свега што је терет прошлости и што није потребно спаковати у „пртљаг“, потребно је много воље, жеље и рада. Млади, међутим, често су обесхрабрани многим, проживљеним препрекама и немогућностима остваривања својих потреба и права легалним путем, јер и у организацијама младих и за младе, млади људи немају приступ доношењу одлука. Због тога, велики број младих у Србији, прибегава механизмима „бекства од слободе“ (Видаковић, 2009). Они се обично склањају иза ауторитета породице, локалне заједнице, нације, државе, партије или идеологије што им омогућава да избегну личну одговорност и тешкоће личне самоодговорности за сопствено самоизграђивање. Наравно, то иде на штету развоја личности и остваривања вредносног идеала хумане људске заједнице.

За убеђивање у циљу мотивисања људи на покретљивост и узимање активне улоге у процесу промене потребно је користити метафоре, како би им те метафоре поједноставиле разумевање ситуације. На пример: „Стартујемо у трци на сто метара а наша конкуренција има у старту 30 метара форе“ (Ратковић, 2007).

Могло би се рећи да је то својеврсна *бенчмаркинг (Benchmarking)* анализа, што је заправо поступак поређења организације, друштва или појединца са сличним или пак, потпуно различитим у окружењу. Потребно је, дакле, увек бити конкретан и говорити јасно, како би се имала што јаснија представа о целокупном процесу, јер само помињање промена ствара конфузију.

Суштина сваке појединачне промене јесте побољшање постојећег стања, или његово унапређење. Иако то може да носи конотацију лошег постојећег стања, то није увек случај. Промене су апсолутно неминовне у свим аспектима живота, али ипак, у људској природи изазивају страх од свега што је ново и непознато, па често изазива отпор (Јанићијевић, 2004). Познато окружење је, често успављујући фактор и не може да донесе напредак. Уколико се не укључе у трку са конкуренцијом и не стек-

ну неке нове квалификације, многи (будући) стручњаци су себи, на професионалном путу онемогућили напредовање.

Потребно је показати младима да је друштво спремно да њихове предлоге и сугестије укључи у званичну политику и начин рада. Уколико само говоримо о партиципацији младих у јавном животу, а не радимо ништа да њихова реч буде отелотворена, да се заиста промени оно што млади желе да се промени, то онда значи да учешће младих не постоји стварно у друштву. Тек када се млади заиста нешто питају, и кад се ради на томе да се они озбиљно схвате, и када су они сигурни да су део јавног живота, онда можемо говорити о партиципацији младих у друштву. Уколико то није случај, они ће пронаћи друштво које ће им све то омогућити, а то значи да ће напустити ову земљу. Код младих је првенствено потребно мотивисати развој предузетничког духа. Треба им помоћи да пред себе поставе циљеве, и то тако да међу њима буду и дугорочни, исто колико и краткорочни. То значи да је потребно донети стратегију за младе, како више не бисмо били једина земља у региону која нема национални план за младе. Држава која такву стратегију има, шаље позитивне сигнале о томе да жели да брине о младима као о најзначајнијем делу становништва. Део те стратегије требало би да се односи на мотивацију младих. Младе треба континуирано представљати као ресурс за решавање, а не гледати их као узрочнике проблема.

ЛИТЕРАТУРА

- Видаковић, М. (2009). *System of moral values of young people as a product of the crisis in the society*, 1st International Conference "Law, Economy and Management in Modern Ambience", Sokobanja: LEMiMA 2009, Prodeedings, Volume 3.
- Видаковић, М., (2009а). *Систем вредности младих као продукт теорије управљања знањем*, Научни скуп "На путу ка добу знања". Нови Сад: Зборник радова Факултета за менаџмент.
- Јанићијевић, Н. (2004). *Управљање организационим променама*. Београд: Лавалу, Центар за издавачку делатност Економског факултета у Београду.
- Његован Ратковић, Б. (2007). *Социолошке теме*. Нови Сад: Висока пословна школа струковних студија.
- Пантић, Д. (1981). *Вредносне оријентације младих у Србији*. Београд: ИИЦ ССО Србије
- Пејић, В. (2003). *Young people in Serbia – attitudes, moral values and perspectives*. South-East Europe Review.

Рејк, Б., Едкок, К. (1978). *Вредности, ставови и промене понашања*. Београд: Нолит.
Републички завод за статистику, *Попис 2008. године*.
UNICEF, WOSM (2000). *Млади у друштвима у транзицији*. Женева

Mira Vidakovic
Olja Arsenijevic

SOCIAL CONTEXT OF YOUTH IN SERBIA – NEEDS, CHANGES AND PROBLEMS

Summary

Adolescence is a unique life period, during which the process of integration of the individual into community takes place. This process continues until young people reach an adequate level of social autonomy, responsibility and independence (UNICEF, 2000). According to many, social statuses, social roles, behavior of young people and especially their value systems are nowadays similar everywhere in the world, since they are similar to the circumstances and events that essentially determine them. Despite the fact that young people, generally, represent a repressed social factor which is located in the peripheral social position, without any possibility of social activation and whose status is prolonged, young people are not reconciled with their static position in society, they show strong tendencies towards changes; they are opposed to all forms of authoritarianism and they require good living conditions.

This paper refers to the observation of the management of changes in strategic concern for young people in Serbia. The vision of The National Youth Strategy in the XXI century is to enable young people to become active and equal participants in all aspects of social life, and to have equal rights and opportunities for the full development of their potentials.

The aim of this paper is to show that young people are an inexhaustible resource of strength and creativity of this country and of the world, if they really receive an adequate support, opportunity, education and confidence; and because of this, the research was conducted as an empirical contribution to this area's scientific holdings, thus, their social and personal values were tested in the context of changes in our society, and their attitudes towards them. The description and analysis of the circumstances were carried out in relation to the overall objectives of the National Youth Strategy and they were based on the outcomes of our survey's results.

Key words: young people, young people's social context, resistance to changes. The National Strategy for Youth, youth activism.

УТИЦАЈ ГОВОРА ВАСПИТАЧА НА РАЗВОЈ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

САЖЕТАК: С обзиром да је после породичне средине, вртић прва степеница у друштвено-социјалном развоју деце, квалитет рада запослених у овој институцији је од немерљивог значаја за формирање целокупне личности сваког детета. Једна од најважнијих индивидуалних карактеристика свакога човека јесте његов говор, који се од најранијег детињства формира, а током целог живота се мења и развија. Истраживање које је у овом раду представљено, имало је за циљ утврђивање степена свесности васпитача о важности њихове улоге у формирању говорних навика код деце са којом раде у вртићима. Такође смо желели да утврдимо на који начин васпитачи негују и усавршавају сопствени говор, и које методе, у смислу правилног развоја говора деце, користе у сопственој пракси. У циљу постизања што веће објективности, осамдесет испитаника је одговарало на питања из анонимне анкете, којом су хипотезе овога истраживања у потпуности потврђене.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вртић, дете, развој говора, васпитач, методе рада.

1. Увод

Данашње друштво нажалост, одликује општа девалвација истинских вредности, те је тако и говор, као једна од најважнијих развојних компоненти историје човеченства, неправедно занемарен. Комуникација међу људима је сведена на минимум, а мисли и осећања се изражавају оскудним реченицама, скраћеницама или симболима. Уколико се будемо водили мишљу да је човек већ својим рођењем предодређен за говор, те да се због тога њиме не треба посебно бавити, наћи ћемо се у великој заблуди. Говор је једна од најважнијих, ако не и најважнија друштвена категорија коју можемо изједначити са културом, било да се ради о индивидуалној или колективној. Он се учи, развија и негује читавог живота. Говор

* tanja.m.radakovic@gmail.com

¹ Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 24. априла 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.

– то смо ми сами. Зато је врло важно да децу учимо правилном и лепом говору од најранијег детињства, односно да учинимо да развој деце је у почетку започне на добрим темељима.

Први степен у смислу социјализације детета је вртић, а централна фигура овог сложеног процеса јесте васпитач, који је у овом случају особа којој деца верују и на коју се угледају. Зато је врло важно да он сам, својом целокупном личношћу делује подстицајно и узорно, јер без доброг личног примера децу је тешко нечему научити. Опште је познато да деца у узрасту у коме се налазе у вртићу, попут „сунђера“ упијају све оно што виде и чују. Будући да су васпитачи њихови узорци у том периоду живота, они имају професионалну и моралну обавезу да презентују само истински вредне садржаје, у које првенствено убрајамо говор. Иако је говор процес који живи, развија се и мења под утицајем оних који га користе, васпитач увек мора да говори правилно, поштујући језичке норме и особине доброг говора. То би значило да васпитач мора да говори јасно и правилно, да свој говор обоји занимљивошћу и тако живу реч претвори у основно оруђе свога заната.

Сврха истраживања које следи била је управо у томе да укажемо на важност васпитача као доброг говорног узора на основу кога деца формирају сопствене говорне навике. Одговарајући на питања из упитника сачињеног за потребе овог истраживања, васпитачи су били у прилици да анализирају сопствени говор и да размисле о томе колико су они сами важан чинилац за формирање доброг говора код деце са којом реализују васпитно-образовни рад у вртићу.

2. Истраживање

2.1 Проблем истраживања

Комуникација која се одвија на релацији васпитач–дете је можда и најважнији сегмент васпитно-образовног рада у вртићу. Свако истраживање које се односило на ту релацију, али и свака теорија васпитања, као закључак су потврдили важност интеракције између одраслих и деце, а посебно између васпитача и деце (Каменов, 1999: 109). Током свог школовања за позив васпитача, студенти пролазе кроз предвиђене програме који им обезбеђују квалитетну основу за даљи практичан рад. Међутим, свако од васпитача има „трајну“ обавезу да увек преиспитује, коригује и усвршава своје компетенције, са циљем што квалитетнијег подучавања деце у вртићу. На овакву динамику и вечиту актуелност сопственог про-

фесионалног усавршавања, обавезује их чињеница да се дете, формирајући своју личност, увек угледа на онога са ким проводи време и кога доживљава као узор. У овом случају то је васпитач, који увек мора бити на висини своје професије. Један од аспеката те професије, о коме се може дискутовати, је и говор васпитача, односно комуникација на релацији дете–васпитач. Говорећи о овој врсти комуникације мислимо на педагошку комуникацију која се заснива на преношењу, саопштавању, излагању, примању, односно на размени порука и успостављању односа међу учесницима у васпитно-образовном процесу (Сузић, 2005: 164). Васпитач, као стуб добре комуникације у односима са децом, мора бити спреман да реално сагледа њихове потребе, могућности и афинитете, како би се што квалитетније спремио за рад са децом. Такође, васпитач треба да буде довољно флексибилан, критичан и пре свега самокритичан, како би реално сагледао сопствене снаге и слабости, а све у циљу што квалитетнијег васпитно-образовног рада у вртићу.

На који начин васпитачи проверавају ваљаност свога говора, колико су спремни да се у том сегменту рада усавршавају, на који начин раде на правилном развоју говора деце у вртићу и колико су свесни да су управо они говорни модел на основу кога деца формирају сопствене говорне навике, нека су од питања на која ћемо покушати да одговоримо у овом раду.

2.2 Предмет истраживања

Полазећи од чињенице да је говор основно обележје једног друштва, те да се као такав мора развијати, подстицати и мењати, покушали смо да путем овога истраживања подстакнемо оне који непосредно учествују у формирању говорних навика код деце, да и сами негују добар говор.

Будући да знамо да дете прве социјалне контакте, после оних примарних, породичних, остварује у вртићу, сматрамо да је то установа у којој добар говор мора бити приоритет за све учеснике васпитно-образовног процеса.

Узимајући у обзир чињеницу да васпитачи током сваке активности говоре, односно комуницирају са децом, сматрамо да је жива реч од непроцењиве вредности, те јој заиста треба придати посебан значај, а то се првенствено односи на период када деца најпродуктивније уче, на предшколски период. Зато је и предмет истраживања у овом раду говор као основно средство за рад сваког васпитача. Спремност васпитача да

анализира и усавршава сопствени говор је почетак остварења квалитетне комуникације са децом.

2.3 Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је долажење до података о начину на који васпитачи усавршавају сопствени говор, као и долажење до података о методама, поступцима и стратегијама које васпитачи примењују током активности које се односе на развој дечјег говора.

У складу са дефинисаним циљем истраживања, формулисали смо следеће задатке:

- Утврдити на који начин васпитач анализира, негује и усавршава свој говор.
- Утврдити на који начин васпитач подстиче децу на правилан развој говора.
- Утврдити које стратегије и дидактичко-методичке поступке током активности васпитач користи за развијање правилног говора код деце.

2.4 Хипотезе истраживања

Хипотезе које ће, као крајњи резултат истраживања, бити потврђене, или оповргнуте, су следеће:

- Васпитачи перманентно негују и усавршавају сопствени говор.
- Васпитачи користе разноврсне активности и методе рада током којих децу мотивишу на правилан развој говора.
- Васпитачи су свесни да представљају модел на основу кога деца формирају сопствени говор.

2.5 Узорак истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од маја до октобра 2012-те године, а у истраживању је учествовало 80 васпитача који су запослени у следећим предшколским установама: ПУ „Десанка Максимовић“ – Житиште, ПУ „Зрењанин“ – Зрењанин, ПУ „Детињство“ – Жабал и ПУ „Перка Вићентијевић“ – Обреновац. Сви васпитачи су се радо одазвали учешћу у овом истраживању, желећи да тако дају допринос унапређењу сопствене праксе.

2.6 Методе, технике и инструменти истраживања

У овом истраживању примењена је дескриптивна метода која захтева прикупљање и интерпретацију података. Коришћен је поступак анкетања, а за сврхе истраживања сачињен је посебан инструмент – анкетни лист. Анкетни лист је анониман како би се постигао већи степен искрености у одговорима васпитача и садржи питања отвореног и затвореног типа.

Идеја за истраживање које је представљено овим радом, потекла је од чињенице да све више деце има одређених проблема током развоја говора, и да се неправилности такве врсте најчешће уочавају када дете поче да похађа вртић. С обзиром на то да је васпитач онај који са дететом током његовог боравка у вртићу води живу комуникацију, логично се намеће питање: На који то начин он (васпитач) утиче на то да дете правилно развије своје говорне навике, као и на то да дете правовремено, у складу са својим когнитивним развојем, богати сопствени речник.

Након што је састављен одговарајући анкетни лист који је коришћен за потребе овога истраживања, он је предат на увид директорима предшколских установа које су биле потенцијални учесници истраживања, уз исцрпно обавештење о томе која је сврха учешћа васпитача у анкетању, као и о начину на који ће резултати анкетања бити презентовани. Пошто су надлежни у предшколским установама одобрили учешће својих запослених у анкетању, испитаници, односно васпитачи су упознати са садржајем анкетног листа, и дата су им упутства за учешће у анкетању. Посебне инструкције нису биле потребне, јер су васпитачи већ имали искуства као испитаници у истраживањима.

2.7 Обрада података

Приликом обраде података добијених овим истраживањем, коришћена је дескриптивна метода. Сви подаци су описани, а одговори испитаника су изражени у процентима и приказани графички помоћу програма за табеларно и графичко приказивање Microsoft Office Excel.

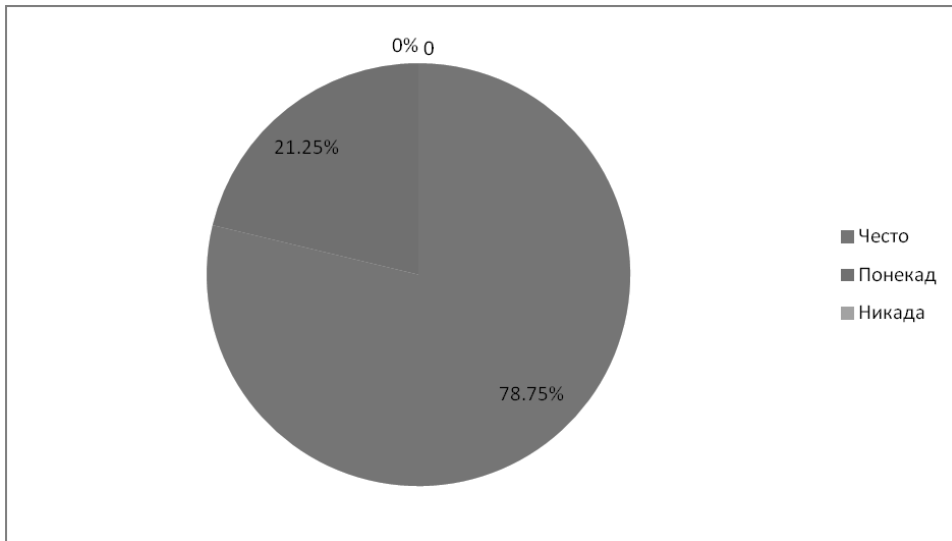
2.8 Приказ резултата истраживања

Испитаници (N=80) имају одређено искуство у пракси, јер су запослени као васпитачи у предшколским установама.

Анкета је сачињена од једанаест питања.

1. *Анализирам сопствени говор.*

Ово питање је постављено са циљем да утврдимо у којој мери се испитаници уопште баве својим говором који представља основно средство њиховог рада у вртићу. С обзиром на то да позив васпитача подразумева велику одговорност, очекивали смо висок проценат потврдних одговора. Дакле, добијени резултати, који су графички приказани на слици бр. 1, били су очекивани.



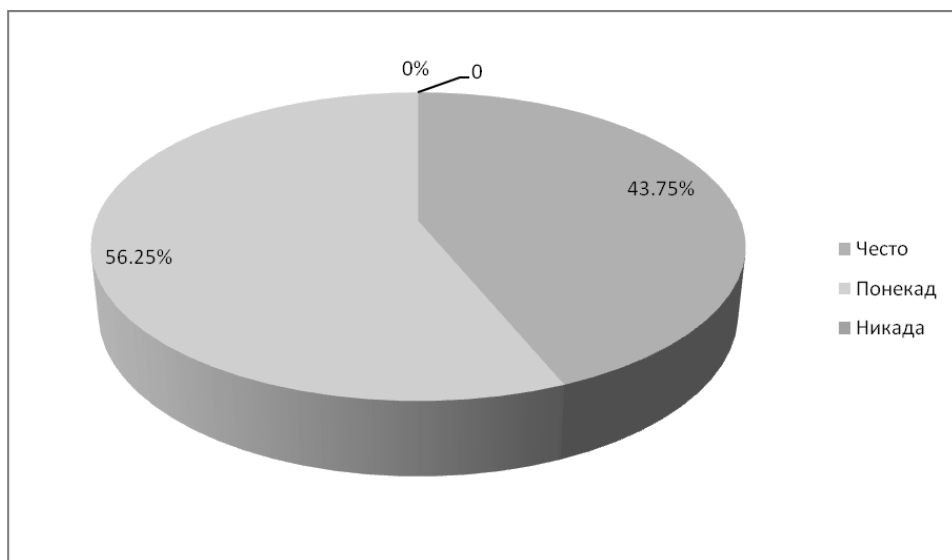
Слика бр. 1

Као што се на основу графичког приказа резултата може видети, васпитачи се баве анализом сопственог говора веома често, или процентуално изражено, чак 78,75 % испитаника је одговорило да често анализирају сопствени говор, док се 21,25 % испитаника изјаснило да свој говор анализира понекад, а охрабрујуће је то што се ни један од испитаника није одлучио за одговор: никада. Већ смо у теоријском делу овога рада нагласили колико је важно да васпитачи континуирано анализирају и унапређују сопствени говор, јер је он основа за квалитетну реализацију васпитно-образовног рада у вртићу. Уколико васпитач размишља о квалитету сопственога говора, веће су шансе и да уочи евентуалне неправилности, и да изнађе начин да их исправи и тако свој говор учини квалитетнијим.

2. Уочавам грешке у сопственом говору.

Овим питањем желели смо да укажемо на важност постојања категорије вредновања која се назива самокритичност. Чињеница је да сви, у мањој или већој мери, грешимо док говоримо, али понекад нисмо у стању да сопствене грешке увидимо, па самим тим не можемо ни да их исправимо.

Зато је веома важно да умемо да уочимо грешке у сопственом говору, јер је уочавање неправилности први корак у њиховом исправљању. Одговори испитаника које смо добили на ово питање, графички су приказани на слици бр. 2.



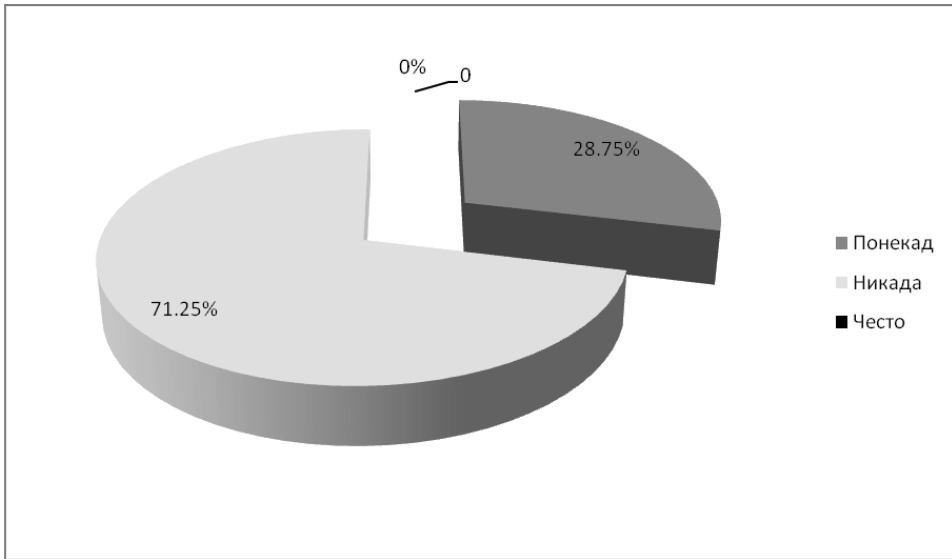
Слика бр. 2

Изражени у процентима, одговори изгледају овако: 43.75 % испитаника се определило за одговор „често“, 56.25 % испитаника је одговорило „понекад“, док одговор „никада“ није био избор ни једног испитаника. Добијени резултати указују на висок степен свесности васпитача о постојању неправилности које манифестују кроз сопствени говор, али и о развијеној самокритичности, која је један од најважнијих услова за успешну самоевалуацију и евалуацију рада у вртићу.

3. Колеге ми указују на грешке у изражавању.

Колегијалност је веома лепа особина која свакако треба да егзистира у једном колективу као што је вртић. Међутим, да ли колегијалност понекада може да буде својеврсна препрека у искреним и добронамерним сугестијама које би колеге, у смислу унапређења заједничке праксе, могле да упуте једни другима? У којој мери су испитаници способни да уоче, и спремни да на уочене грешке једни другима укажу?

Одговори на ово питање су графички приказани на слици бр. 3.



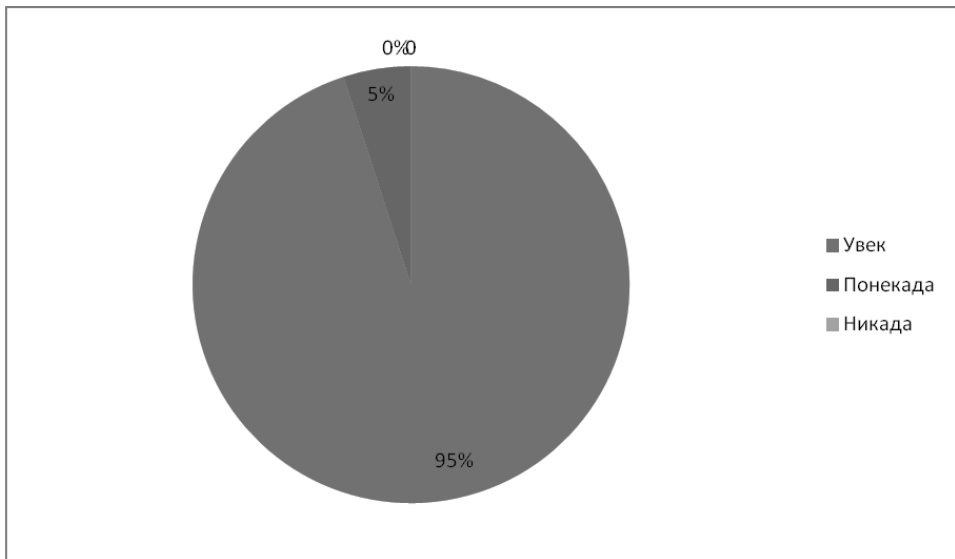
Слика бр. 3

28.75 % испитаника је на ово питање одговорило „понекад“, 71.25 % испитаника се одлучило за одговор „никада“, а ни један испитаник није заокружио одговор „често“. Ако ово питање доведемо у везу са претходним, уочићемо следећу занимљивост: Иако сви испитаници понекад или чак често, уочавају грешке у сопственом говору, ипак једни другима (односно колеге међусобно) веома ретко на исте указују. Оваква структура одговора отвара дискусију на питања која су претходила анализи резултата. Да ли васпитачи (без обзира што детектују грешке у сопственом говору у великом проценту) из колегијалности, или неког другог разлога, једни другима на такве грешке не указују, или их код својих колега и не уочавају? Логично је да уколико неко уме да препозна неправилности у сопственом говору, уме то и у говору свога саговорника. Зато би васпи-

таци требали да охрабрују једни друге у искреној комуникацији, током које би развијали односе који се заснивају на међусобном поверењу и толеранцији. Свака искрена сугестија је корак више у развијању квалитета праксе.

4. Добар говор је основа сваке активности у вртићу.

Ову тврдњу смо поновили неколико пута у теоријском делу рада, па је сасвим примерено и да утврдимо шта васпитачи мисле о томе. Графички приказ одговора испитаника видимо на слици бр. 4.



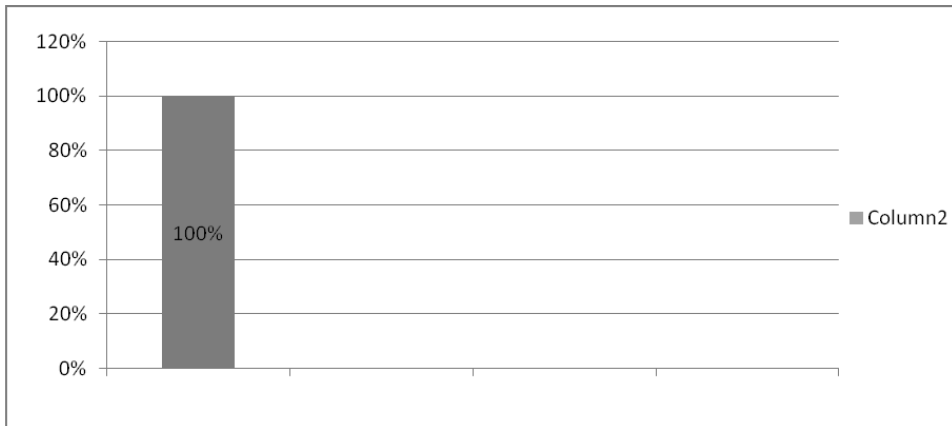
Слика бр. 4

Чак 95 % испитаника је у потпуности сагласно са овом тврдњом, док само 5 % њих сматра да је добар говор понекад основа сваке активности у вртићу. За понуђени одговор „никада“ није се определио ни један испитаник. Овако висок проценат сагласности са датом тврдњом указује на висок степен свесности васпитача о важности употребе доброга говора током комуникације са децом.

5. Водим рачуна да мој говор поседује све особине доброга говора.

У теоријском делу смо јасно дефинисали особине доброга говора које су неопходан фактор за квалитетну комуникацију. Подразумева се да сваки васпитач током активности поштује критеријуме доброга говора, јер је то једини начин да оствари свој циљ и да ефекти његовог рада буду евидентни. Ово питање је постављено под претпоставком да испитаници

знају које су то особине које су параметри за добар, исправан и квалитетан говор. Добијени резултати су графички представљени на слици бр. 5.

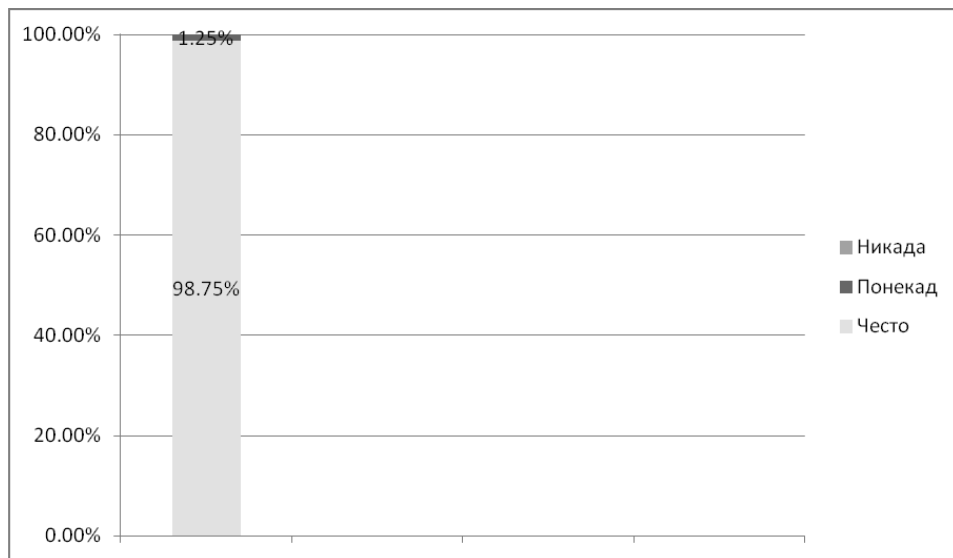


Слика бр. 5

Свих осамдесет испитаника, односно 100 % учесника ове анкете, одговорило је да увек воде рачуна о квалитету сопственог говора. Узевши у обзир резултате за претходно питање, ово је у потпуности очекивани и крајње пожељан резултат.

б. Током припреме за реализацију активности посебну пажњу посвећујем начину на који ћу говорити.

Припрема за активност обично подразумева формалну писмену припрему са свим обавезним подацима, затим уређивање простора у коме ће се активност одвијати, као и припремање потребних реквизита и средстава за рад. Оно што је мање формализовано током васпитно-образовног рада са децом јесте припрема самог васпитача за начин на који ће презентовати садржаје из области које нису везане за активности из развоја дечјег говора. Овим питањем смо желели да сазнамо да ли се васпитачи припремају за начин на који ће говорити пред децом, и у којој мери то раде. Добијени резултати указују на то да велики број васпитача посвећује пажњу говору током свих активности. Изражен у процентима резултат изгледа овако: 98,7 % испитаника је одговорило да често посвећује пажњу начину на који ће говорити током активности, само један испитаник, односно 1,25 % испитаника се одлучило за одговор „понекад“, док се за опцију „никада“ није одлучио ни један учесник анкете. Графички приказ добијених резултата видимо на слици бр. 6.

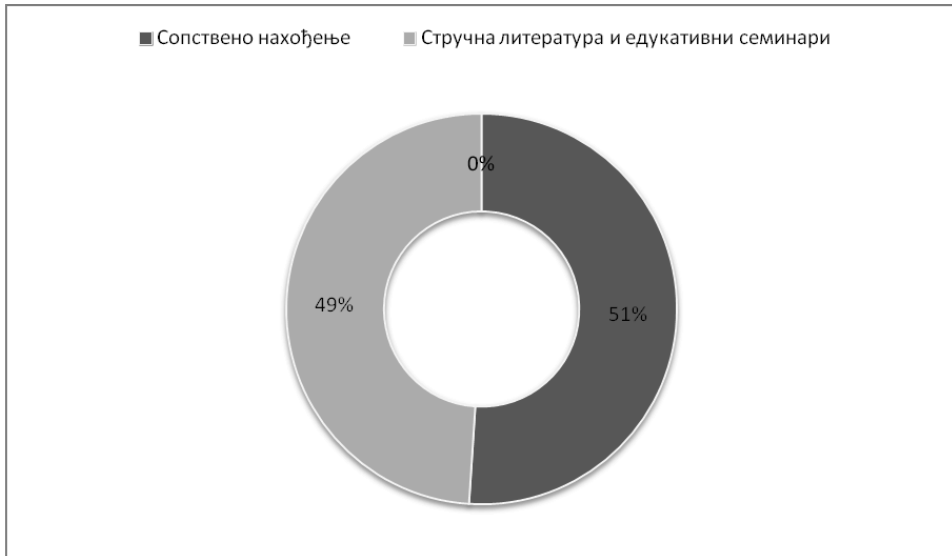


Слика бр.6

Овако висок проценат крајње позитивних одговора је охрабрујући, јер указује на чињеницу да су васпитачи веома свесни колико се добра и темељна припрема за активност из било које области, заснива на добром говору.

Питање бр. 7 је било специфично у односу на остала анкетна питања, јер су испитаници добили прилику да сами допуне понуђене одговоре. Питање се односило на начин усавршавања знања испитаника у области методике развоја говора. Графички приказ добијених резултата јасно показује да је чак 51 % испитаника искористило могућност да по сопственом нахођењу одговоре, док се њих 49 % одлучило за одговор који је подразумевао да своју праксу усавршавају тако што прате стручну литературу и учествују на едукативним семинарима.

Половина испитаника који су се определили да по сопственом нахођењу допуне понуђене одговоре, били су креативни и домишљати, што се од једног васпитача свакако и очекује. Међу одговорима су се нашли следећи искази: Унапређујем знања свакодневном живом комуникацијом, одлазим на књижевне вечери, учествујем у дебатама на разним скуповима, организујем говорне радионице за родитеље... Слика бр. 7 графички смо приказали добијени резултат.

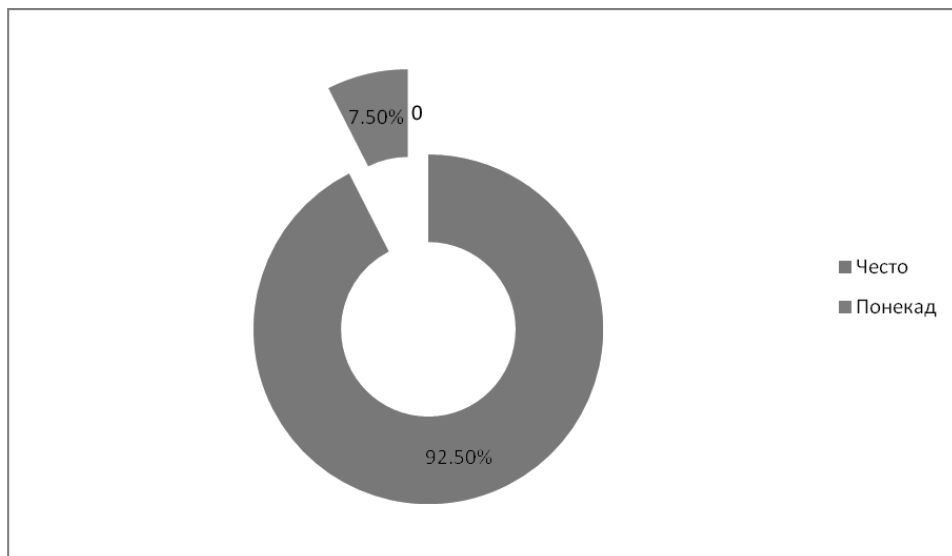


Слика бр. 7

Што се одговора на ово питање тиче требало би да будемо задовољни свеукупном сликом, јер је веома добро то што су се васпитачи декларисали као иницијатори и креатори сопствене праксе, што они по дефиницији и треба да буду. Из усменог разговора са учесницима анкете сазнали смо да они често нису у могућности да, спрам задатака које професија пред њих ставља, учествују у одабиру стручних семинара. Стога је добро да се самоиницијативно усавршавају на сваки доступан начин. Одговором на ово питање, они су показали да управо то и раде.

8. Уочавам да деца прихватају обрасце мога говора.

Ово питање је било веома важно за предметно истраживање, јер су резултати показали у којој мери васпитачи уочавају да они сами представљају модел на основу кога деца формирају своје говорне навике. У овом случају је теорија потврђена и у пракси, јер је чак 92.5 % од укупног броја испитаника, одговорило да често уочавају да деца прихватају обрасце њиховога говора, док се само 7.5 % њих одлучило за одговор понекад, што показује и слика број 8.

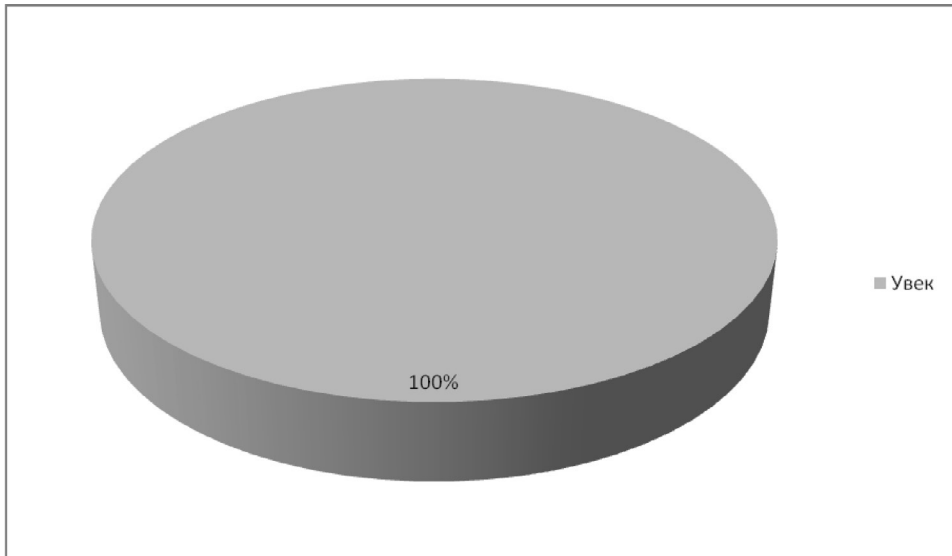


Слика бр. 8

Оваква структура добијених резултата јасно указује на висок степен одговорности коју сваки васпитач треба да осети када стане пред децу са намером да говори. Имајући у виду чињеницу да је свака активност заснована на методама говорне комуникације, можемо закључити да је жива реч покретач живота у вртићу, и једна од најкориснијих алатки сваког доброг васпитача. Ово питање је заправо представљало и својеврсну основу предметног истраживања, са циљем да укаже на важност личног примера који васпитач мора да пружи деци током васпитно-образовног процеса који се одвија у вртићу. Спознаја о великој одговорности може бити одличан мотив за сопствено усавршавање, те зато овај резултат сматрамо крајње задовољавајућим.

9. Инсистирам на игри као водећој активности током реализације програма из методике развоја говора.

Ово је било анкетно питање на које смо добили једнообразан одговор. Наиме, свих осамдесет испитаника, односно 100 % испитаника, одговорило је да увек инсистира на игри као водећој активности, што је и графички приказано на слици бр. 9.



Слика бр. 9

Добијени податак указује на то да се васпитачи у своме раду придржавају основног правила које се односи на подучавање деце у вртићу, а оно дефинише игру као основну активност кроз коју деца најуспешније савладавају предвиђене задатке.

Ма који облик рада васпитач одабрао, без обзира на циљ активности, свако од њих мора да се придржава правила да децу треба да уче кроз њима најближу активност, кроз игру. Без присиле и наметања, посматрајући и анализирајући дечје поступке, васпитач треба да закључи о интересовањима и афинитетима детета, те да сходно томе организује васпитно-образовни рад. Игра отвара разне могућности и слободно је можемо сврстати у најпродуктивније облике рада са децом. Зато је веома позитав став који су анкетирани васпитачи заузели одговарајући на ово питање.

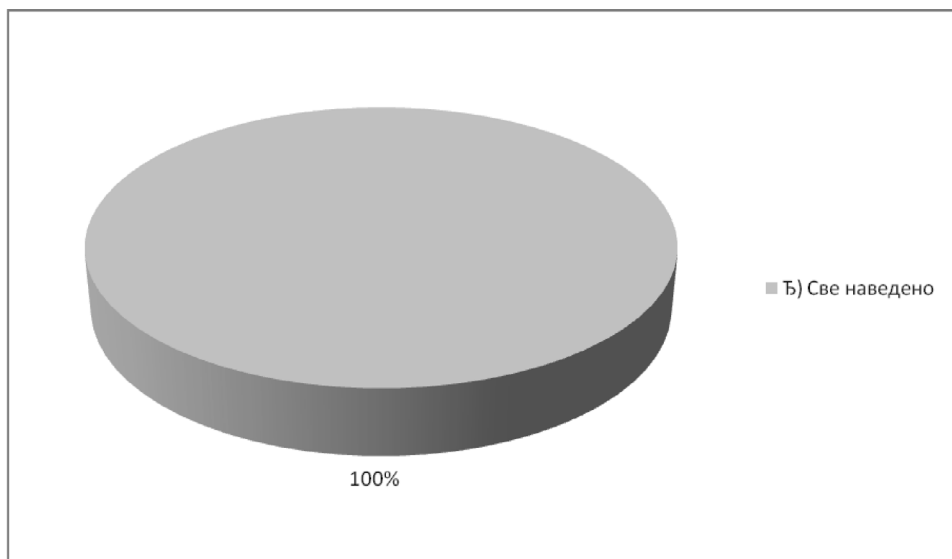
10. Које методе говорне комуникације најчешће користите у раду на развоју дечјег говора?

Понуђени су следећи одговори:

- а. Разговор
- б. Причање
- в. Препричавање
- г. Описивање

- д. Читање
- ђ. Све наведено
- е. Нешто друго. Шта?

100% испитаника је заокружило одговор под словом *ђ*, односно, сви су одговорили да комбинују наведене методе говорне комуникације током рада на развоју дечјег говора. Иако је комбинација свих наведених метода сигурно ваљан избор, ипак смо очекивали да ће испитаници и сами допунити понуђене одговоре. Међутим, овога пута смо остали ускраћени за неке нове предлоге, али хомогеност овог одговора указује на то да се васпитачи држе проверених метода, чијом комбинацијом сигурно постижу добар резултат. Слика број 10 представља графички приказ добијеног резултата.

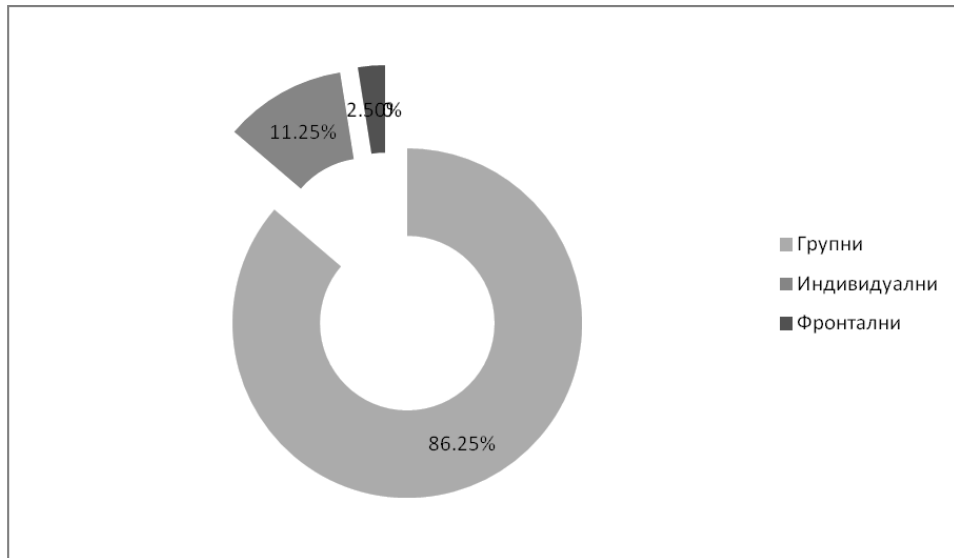


Слика бр. 10

Увек треба имати на уму да децу морамо што више подстицати да самостално говоре, причају, препричавају и описују. Сваки њихов труд треба похвалити у сврху подстицања и мотивације за будући рад. Разноврсност садржаја и метода рада, разбија монотонију и буди дечја интересовања која су најбољи мотивациони покретачи.

11. Које облике рада најчешће користите на развоју дечјег говора?

Испитаници су имали могућност да се одлуче за један од три попуњена одговора: а) фронтални; б) групни, или в) индивидуални. Графички приказ, односно слика број 11, јасно представља добијене резултате.



Слика бр. 11

Као што можемо видети највећи број васпитача се одлучио за групни облик рада (86,25 %), 11,25 % испитаника најчешће користи индивидуални облик рада, док само 2,5 % предност даје фронталном облику рада.

Објашњење овако добијених резултата вероватно лежи у чињеници да је групни облик рада заправо комбинација фронталног и индивидуалног облика, те да је као такав најподеснији за рад са децом. Овај облик рада подразумева поделу деце у мање групе које задатке изводе уз повремене контакте са васпитачем, што значи да деца раде углавном самостално. Овај облик рада омогућава деци одређену дозу индивидуализације, али такође их упућује једне на друге, развијајући осећај колективне припадности и негујући лепу комуникацију међу члановима групе. Иако се индивидуални облик рада сматра најпродуктивнијим обликом, можемо закључити да је однос резултата за ово питање веома задовољавајући, нарочито уколико имамо у виду да велики број деце у једној васпитној гру-

пи, као и прописано време за реализацију активности, често онемогућавају примену индивидуалног облика рада.

3. Закључна разматрања

Говор, као један од најважнијих чинилаца људске цивилизације, завређује високо место на лествици приоритета који су елементи очувања историје и традиције, те зато и не чуди чињеница да су многобројне научне студије засноване управо на истраживању ове важне животне категорије. Говор се учи, усавршава, развија и мења у зависности од многобројних фактора који на њега утичу. Један од најважнијих је свакако окружење, односно средина у којој се родимо, одрастамо и живимо. Својим рођењем дете остварује природан контакт са мајком, а убрзо потом и са члановима породице, који су примарни фактор развоја дечјег говора. Говорну основу, коју дете понесе од куће, проширује и надограђује васпитач, кога дете доживљава као некога веома важног у своме животу. Управо таква дечја перцепција обавезује васпитача да током васпитно-образовног процеса, кроз који ће провести дете, буде најбољи могући модел на основу кога ће дете спознати праве вредности и усвојити их као једине могуће. Потпуно је јасно да је улога васпитача као некога ко „чува“ децу, одавно превазиђена. Позив васпитача је свакако један од друштвено најодговорнијих позива, и због тога завређује велику пажњу и поштовање, али исто тако обавезује оне који се за њега одлуче, да покажу љубав, знање и спремност да се перманентно усавршавају, пратећи трендове учења и подучавања, како би што квалитетније одговорили на потребе деце са којом раде.

Често ни сами васпитачи нису свесни важности сопствене улоге у животима деце, која као „сунђери“ упијају сваку њихову реакцију, став, или реч. Зато је важно да се врше истраживања која би осим примарног циља, имала и улогу својеврсног подсетника који би утицао на одржавање високог степена одговорности оних који су се одлучили да позив васпитача буде њихова животна мисија.

Постоје бројна истраживања на тему комуникације између васпитача и деце која похађају предшколске установе. Резултати који су проистекли из таквих истраживања су разноврсни, али оно што им је заједничко јесте констатација да су комуникативне функције метакомуникације (појашњавање и продубљивање комуникације) заступљене у врло малом проценту. То нас наводи на закључак да се у нашим вртићима још увек претежно негује традиционални модел учења говора, који пред децу ставља

минималне когнитивне захтеве који подразумевају пасивност и одговоре конвергентног типа (Станковић-Ђорђевић, 2001).

Резултати које смо овим истраживањем добили су крајње охрабрујући, и говоре у прилог хипотезама које смо на почетку истраживања поставили. Иако су добијене вредности дескриптивно и графички веома јасно исказане, није на одмет да још једном изнесемо закључке истраживања. Одговори које смо од анкетираних испитаника добили углавном су и пожељни одговори, у смислу нечега што је професионално прихватљиво. Тако смо сазнали да васпитачи анализирају сопствени говор у великој мери, и да уочавају да у њему греше, али једни другима веома ретко на такве грешке указују. Резултати које смо добили као одговоре на ово питање остављају простора за полемику на тему колегијалности између запослених у предшколским установама. Зашто, иако уочавају грешке у говору својих колега, једни другима на њих не указују? Да ли сматрају да је неколегијално скренути пажњу колеги на грешке које чини, или је у питању нешто друго? У сваком случају, не би било на одмет изнаћи решење за начин подизања свести о неопходној искреној и добронамерној сарадњи васпитача, као и о прихватању сугестија и примедаба, које ће као крајњи резултат имати побољшање радног учинка васпитача. Евидентно је да испитаници придају велики значај говору као основи сваке врсте активности у вртићу, и да се труде да оно што су теоретски усвојили практично примењују, односно да покушавају децу путем игре да науче свему ономе што је циљ васпитно-образовног рада у вртићу. Оно чему бисмо придали посебан значај у овом истраживању јесте висок степен свесности васпитача о томе да деца усвајају обрасце њиховог понашања и говора, што их свакако обавезује да буду добар узор на основу кога ће деца правилно формирати своју личност. Што се тиче начина рада које васпитачи користе, можемо закључити да су испитаници креативни и да у зависности од ситуације, интересовања деце и могућности, комбинују разноврсне методе и облике рада.

Овакви резултати су у потпуности потврда полазних хипотеза на којима се само истраживање темељило, те можемо констатовати да је истраживање успешно реализовано.

4. Предлози за унапређење праксе

Будући да су васпитачи који су учествовали у овом истраживању показали да савесно и одговорно обављају своје радне задатке, можемо закључити да су они веома креативни и спремни да своја знања и уме-

ња стално усавршавају и унапређују. То је заправо и обавеза свакога ко се бави педагошким радом, било да је реч о родитељима, васпитачима или осталим просветним радницима. Основна улога свакога од тих учесника васпитно-образовног процеса, јесте да децу припреме за реалан живот. Такав живот ће пред децу често постављати тешке изазове које ће морати сами да решавају. Зато је самосталност деце веома важан задатак на чијем остварењу заједнички морају да раде сви они који у дечјем одрастању учествују. Да би деца израсла у самосталне особе, она морају развити самопоуздање, које је у веома тесној вези са говором. Тај међузависни однос између говора и самопоуздања постаје потпуно јасан ако се присетимо дефиниције по којој се индивидуални говор изједначава са оним ко га презентује: Говор, то смо ми сами. Начин на који се изражавамо, фонд речи које употребљавамо као и граматичка исправност и стилска изражајност, су одлике говора које морамо да развијамо и негујемо од најранијег детињства. Улога васпитача у формирању говорних навика код деце која похађају предшколске установе је веома велика и одговорна. Зато васпитач увек мора бити на висини своје професије. Веома добар педагошки метод рада је онај који је заступала чувена Марија Монтесори, која се у својој раду руководила крилатицом: Помози ми да то урадим сам. Овим начелом она је улогу васпитача дефинисала као улогу дететовог асистента, поредећи васпитача са добрим конобарем, који зна када треба да приђе госту и понуди му своју услугу, а када је његова помоћ беспотребна.

На крају, можемо рећи да васпитачи сопственим примером најбоље децу уче правим вредностима, па самим тим и квалитетном говору. Децу треба подстицати и мотивисати да што више причају, препричавају и сами стварају, јер њихова машта нема границе. И док ми, одрасли, као у Егзиперијевом *Малом принцу*, видимо само пуку реалност, деца виде све осим ње. Управо та дечја непревазиђена способност маштања, треба да буде инспирација виспреном васпитачу. Резултати овог истраживања показују да таквих васпитача итекако има.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, А. (1998). *Опита лингвистика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бјекић, Д. (2007). *Комуникологија: основе педагошког и пословног комуницирања*. Чачак: Технички факултет у Чачку, Универзитет у Крагујевцу.

- Бугарски, Р. (1991). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бугарски, Р. (1996). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
- Васић, С. (1968). *Говор вашег детета*. Београд: Просвета.
- Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Владисављевић, С. (1973). *Патолошки неразвијен говор у деце*. Београд: Савез друштвава дефектолога Југославије.
- Група аутора (1999). *Дефектолошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ивић, П. (2001). *Српски народ и његов језик*. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Дотлић, Љ., Каменов, Е. (1996). *Књижевност у децем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогију.
- Лукић, Ж., Марковић, М. (2006). *Култура говора*. Ваљево: Интелекта.
- Мандић, Т. (2003). *Комуникологија – психологија комуникације*. Београд: Клио.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштва Војводине.
- Милановић, А. (2006). *Кратка историја српског књижевног језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Милошевић, М. (2003). *Граматица српскога језика*. Београд: Драганић.
- Модел Б Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом* (1995). Нови Сад; Филозофски факултет и Кикинда; Виша школа за образовање васпитача.
- Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2006). „Инфокомуникациона технологија, компетентност наставника и примарне комуникационе баријере“. Нови Сад, *Педагогија*, бр. 2, 211-216.
- Огден, Џ. К., Ричардс А. А. (2001). *Значење значења, проучавање утицаја језика на мисао и науку о симболизму*. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Панић, В. (1990). *Развојно-динамичка психологија и психологија учења*. Београд: Научна књига.
- Петех, М. (2003). *Свако слово нешто ново*. Загреб: Алинеа.
- Радовић, Д. (2008). *Баи свишта*. Београд: Завод за уџбенике.
- Сузић, Н. (2003). „Педагошка комуникација: нови појам у педагогији“. Нови Сад, *Педагошка стварност*, бр. 2, 546-556.
- Стајчић, Н. (2013). „Кодови невербалног комуницирања“. *ЦМ – часопис за управљање комуницирањем*, 8 (27), 67-89.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2001). „Традиционално и активно учење говора у предшколској установи“. Нови Сад, *Педагогија*, 1/03, 101-106.

- Стојановић, Б. (2010). „Квалитет комуникације васпитач–дете као услов успешног васпитног рада у вртићу“. Нови Сад, *Педагошка стварност*, 56 (3-4), 306-316.
- Чалић, Љ. (1988). „Неке карактеристике невербалне комуникације између васпитача и деце у јасленој средини“. Београд, *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије, 113-123.
- Чомски, Н. (1979). *Грамматика и ум*. Београд: Нолит.
- Шаин, М. (2005). *Сопственим искуством до знања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шипка, М. (2009). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.
- Шкиљан, Д. (1987). *Поглед у лингвистику*. Загреб: Школска књига.
- Шпољар, К. (1988). „Анализа интеракције одгајатељ – дијете у сврху подизања квалитете одгојно образовног рада у дечјим вртићима“. Београд: *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије.

Tanja Radakovic

THE IMPACT OF THE WAY OF SPEAKING OF THE TEACHER ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Considering the fact that right after the family, the environment – kindergarten is the first step in socio-social children's development, work quality of employees in this institution is immensely important for the formation of the whole personality of each child. Speech is one of the most important individual characteristics of each person, which is formed from the earliest childhood, and which changes and develops through life. The research, which is presented in this study, was aimed to determine the level of educator's consciousness about the importance of his role in the formation of children's speech habits. We also wanted to determine how educators nurture and improve their own speech, and which methods, in terms of proper children's speech development, they use in their own practice. In order to achieve greater objectivity, eighty respondents answered questions in an anonymous survey, which fully confirmed the hypotheses of this study.

Key words: kindergarten, child, speech development, educator, methods of work.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ИЗ ФЕНИКСОВОГ ГНЕЗДА
избор из поезије Мухамеда Абдагића у приређивачкој визури
Предрага Јашовића

(Мухамед Абдагић, *Из фениксовог гнијезда – избор из поезије*, приредио Предраг Јашовић, Библиотека „Мухамед Авдагић“, Сјеница, 2014)

Књига пред нама публикована на великом формату на преко четири стотине страна, представља избор из поезије Мухамеда Абдагића, како оне објављене, тако и оне која је иза њега остала у рукопису, представља велики подухват и, по свему судећи, дуг пут којим је кренуо Предраг Јашовић. Овај подухват је значајан из више разлога.

Публиковањем ове књиге сигурно ће добар део Абдагићевог песничког стваралаштва, што је оставштина од вишенационалне вредности, бити сачуван од заборава, па и уништења зубом времена и људским немаром. Поред тога што ће Абдагић, чија поезија заслужује да буде објављена, овом књигом добија својеврсну рехабилитацију, од великог значаја је да се њеним публиковањем попуњава знатна празнина, како у српској књижевности и књижевности БиХ, те националној бошњачкој књижевности, тако и у књижевности ех Југославије у чијем је окриљу Абдагић стварао и доживео сва своја разочарења. То је Јашовић и јасно експлицирао у Предговору: „Истичемо да је суштина нашег рада уско везана за осећај дуга према овом песнику, али и дуга према средини из које је потекао и поднебља на којем је стварао, јер смо дубоког уверења да Сјеница, родно место песника, није имала продуктивнијег писца, а није их имала ни Санџачка област у целини. Јасно, тада не говоримо о вредносним дометима нити овог песника, нити других песника са овог поднебља, јер је било писаца из Санџака који су оставили значајне трагове, како у националним књижевностима, тако и у југословенској књижевности онога времена, као што и данас има књижевника на које се у будућности треба рачунати.“ (Јашовић, 2014: 6).

На трећем месту, никако не и по значају, ова књига је вредна, јер представља непосредну грађу, како студентима за изучавање и ишчитавање, тако и научницима за истраживање: „циљ ове књиге није да Му-

хамеда Абдагића учини већим но што јесте, већ је циљ да будућим генерацијама истраживача, како на матичном подручју, тако и у републици, националним и другим језички блиским подручјима обезбеди грађу за истраживање. Управо, руковођени овим разлогом нисмо књигу поделили на тематске кругове, већ смо то препустили будућим генерацијама истраживача и тумача Абдагићевог песништва.“ (Јашовић, 2014: 6).

Томе већ значајно доприноси структура књиге. Књига је структурирана из три поглавља: Поезија, која се састоји из подпоглавља: Феникс, Лутајући брод, Иза Морено, Необјављене песме, Поеме; Прилози, који се састоје из два дела, оних који су непосредно везани за поезију која им претходи, то су: Индекс песама са коментарима, Библиографија Мухамеда Абдагића, Прилог проучавању биографистике Мухамеда Абдагића и један Абдагићев есеј „Између јаве и сна“, и другог дела Мухамед Абдагић у књижевној критици, који се тиче књижевно-критичких радова о Абдагићевој поезији, а обухвата радове: Сафета Банцовића, Вујице Решин-Туцића, Стевана Тонтића, Исмета Реброње, Алмира Залихића и Адема Врцића. Треће поглавље је Поговор, где имамо опширну студију приређивача.

Налазимо да је од посебног значаја апаратура коју је Предраг Јашовић приложио уз књигу. Поред Увода, где је приређивач, дао јасно објашњење о сврсисходности ове књиге и о аксиолошким назорима којима се руководио при њеном састављању, добијамо и значајну апаратуру која је дата у поглављу Прилози, а ту је дата са намером да будућим читаоцима и истраживачима даље омогући несметано проучавање Абдагићеве поезије.

Јашовић је дао индекс имена свих песама са коментарима, што открива његову тежњу да направи једно критичко издање Абдагићеве поезије. Јасно, то није могао, јер је ово тек избор из његове поезије, али су тежње сасвим оправдане, као и сам метод. Уз његов прилог биографистике и Врцићев прилог, који се састоји из пописа објављених и необјављених Абдагићевих дела, јасно можемо видети о каквој се горостасној интелектуалној физиономији овде ради. Значајни су и прилози који се тичу Абдагићеве есејистике, мада смо мишљења да је ту било простора да се прикључи још који Абдагићев есејистички рад, јер руководећи се приложеном библиографијом, видимо да их има још доста.

Поглавље Мухамед Абдагић у књижевној критици је врло срачунато рађено. Сматрамо да чини значајан допринос за упознавање са Абдагићевом поезијом у свим сегментима њеног потврђивања. Трећа са-

мостална целина је Поговор, где је Јашовић направио научну студију о Абдагићевој поезији показујући, јасно утемељеном научном анализом, значај и значење Абдагићеве поезије. Ова студија се састоји из пет поглаваља која се тичу Абдагићеве поезије и овог избора. Мишљења смо да је ова студија заправо део веће целине која је, вероватно, у настајању. Можда је то разлог што је изостао закључак као самостална целина.

Мишљења смо да је овом студијом заинтригирао, како књижевну научну јавност, тако и ширу читалачку публику. Он то чини како Предговором на почетку овог избора, тако и на почетку студије, односно Поговора „Ка поетици песме Мухамеда Абдагића”: „Ова књига има двоструки циљ. Садржином књиге, са једне стране, оне поетичке и књижевно-теоријске тежимо осветљавању једне изузетно занимљиве осебујне песничке поетике књижевника који је до данашњих дана остао непознат широј књижевној јавности. Дакле, циљ ове књиге је исправљање неправде која је у једном идеолошком систему свесно учињена овом интелектуалцу изванредно широке ерудиције.“ (Јашовић, 2014: 335).

Пажљивим одабиром грађе и њеним јасним и методолошки исправним распоредом, Јашовић је, са једног аспекета „саставио“, а са другог написао књигу кохерентне садржине са исцрпношћу монографске методе. Зато ову књигу најтоплије препоручујемо читаоцима са убеђењем да праве речи исписујемо за праву књигу.

Тамара Грујић

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 1.

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.

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.

Рецензенти:

Проф. др Радован Грандић,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Предраг Јашовић,
Државни универзитет у Новом Пазару

Др Јасмина Арсенијевић, проф.
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди

Др Љиљана Крнета, проф,
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди

Др Загорка Марков, проф.
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди

Др Тамара Грујић, проф.
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди

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