

RASPRAVE I ČLANCI

- Prof. dr Boško M. Vlahović** 151 *Obrazovanje pred zagonetkom budućnosti*
- Mr Semko R. Lozić** 163 *Agresivnost i ponašanje učenika*
- Stefani S. Šovanec** 189 *Visokoškolsko obrazovanje novinara – razmatranja i perspektive*
- Dr Snežana S. Laketa** 204 *Interlacing of language and literature in teaching*

ISTRAŽIVANJA

- Dr Ivana R. Sretenović** 226 *Prediktori školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju*
- Dr Goran M. Nedović**

ISTORIJA PEDAGOGIJE

- Dr Zoroslav S. Spevak** 242 *Akad. prof. dr Vladeta Tešić – vrsni poznavalac opšte i nacionalne istorije pedagogije Srbije i bivše Jugoslavije*

IN MEMORIAM

- Dr Grozdanka S. Gojkov** 255 *Delo, životne drame i lični gubici J. A. Komenskog u pozadini istorijskih događaja u Evropi 17. veka*

PRIKAZI

- Prof. dr Mile Đ. Ilić** 265 *Prikaz knjige „Vaspitni rad u školi“*
- Prof. dr Zoran M. Avramović** 270 *Kako unaprediti muzičko vaspitanje u osnovnim školama*

DISCUSSIONS AND ARTICLES

- Boško M. Vlahović, Prof. PhD** 151 *Education puzzled by the future*
Semko R. Lozić, MA 163 *Aggression and students' behaviour*
Stefani S. Šovanec 189 *University education of journalists –
discussions and perspectives*

- Snežana S. Laketa, PhD** 204 *Prožimanje jezika i književnosti u nastavi*

RESEARCH

- Ivana R. Sretenović, PhD** 226 *Prediction of school achievements of
typically developed students and those with
developmental disabilities*
Goran M. Nedović, PhD

HISTORY OF PEDAGOGY

- Zoroslav S. Spevak, PhD** 242 *Work, life dramas and personal losses of J.
A. Komenski in the background of historical
occurrences in Europe in the 17th century*

IN MEMORIAM

- Grozdanka S. Gojkov, PhD** 255 *Professor Vladeta Tešić- acknowledged
expert of general and national history of
pedagogy of Serbia and former Yugoslavia*

REVIEW

- Mile Đ. Ilić, Prof. PhD** 265 *Review of the book Pedagogical work in
school*
**Zoran M. Avramović, Prof.
PhD** 270 *The ways of improving musical education in
school*

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- Профессор Д-р Бошко М. Влахович 151 *Образование перед загадкой будущего*
- Мр Семко Р. Лозич 163 *Агрессия и поведение учащихся*
- Стефани С. Сованец 189 *Университетское образование журналистов – соображения и перспективы*
- Д-р Снежана С. Лакета 204 *Переплетение языка и литературы в обучении*

СЦЛЕДОВАНИЯ

- Д-р Ивана Р. Сретенович 226 *Принципы успеваемости в школе у учащихся с типичным развитием и у учащихся с нарушениями в развитии*
- Д-р Горан М. Недович

ИСТОИЯ ПЕДАГОГИКИ

- Д-р Зорослав С. Спевак 242 *Дело, жизненные драмы и личные потери Я. А. Коменского на фоне исторических событий в Европе 17-ого столетия*

В ПАМЯТИ

- Д-р Грозданка С. Гойков 255 *Академик, профессор Д-р Владета Тешич выдающийся знаток общей и национальной педагогики Сербии и бывшей Югославии*

ОБЗОР

- Профессор Д-р Миле Щ. Илич 265 *Книжное обозрение : Воспитательная работа в школах*
- Профессор Д-р Зоран М. Аврамович 270 *Как улучшить музыкальное образование в начальной школе*

Prof. dr Boško M. Vlahović
Izdavačka kuća Eduka

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 371:004

OBRAZOVANJE PRED ZAGONETKOM BUDUĆNOSTI

Rezime: Rad predstavlja futuristički pogled autora na budućnost obrazovanja u svetu čiji se dalji razvoj sve očiglednije utemeljuje na nauci, znanju, kreativnosti, inovacijama. Autor stoji na stanovištu da budućnost obrazovanja nije moguće projektovati izvan ključnih tokova i tendencija i uzora u globalnom razvoju savremenog društva. U skladu s tim, u članku se govori o osposobljavanju čoveka za budućnost, za potrebe posve novog društva – nematerijalne, digitalne ekonomije.

Ključne reči: obrazovanje, budućnost, razvoj nauke, znanje, inovacije, kreativnost, društvo.

„Treba očekivati neočekivano.”

Euripid

Uvod

Čovek je odiskona, ne bez razloga, bio zagledan u budućnost. Neizvesna, fluidna, višeznačna, puna rizika i očekivanja, obećavajuća, ali i preteća, budućnost je večito bila i ostala njegova preokupacija, opsesija, njegova velika nada ali i briga. I danas je čovekova misao, kao nikada ranije, fokusirana na vreme kojem se ide u susret – na sutrašnjicu od koje se mnogo i očekuje i strahuje.

Zagonetka budućnosti budi maštu i traži odgovore na mnoga pitanja. Kuda ide današnji svet? Šta je to što se može očekivati od sutrašnjice? Kuda će nas

odvesti postojeća tehnološka revolucija? Šta se može očekivati od digitalizacije, odnosno automatizacije i robotizacije rada, od veštačke inteligencije? Hoće li roboti potisnuti radnike iz proizvodnje? Koja su to znanja i veštine potrebne čoveku da bi mogao opstati u budućnosti? Šta će biti sa očuvanjem životne sredine?

Verovatno je zbog svega navedenog i još mnogo čega, ta i takva sutrašnjica, sa svim svojim izazovima, krupna tema savremenih nauka. Raste broj istraživanja, studija, scenarija, vizija očekivane ili željene budućnosti bezmalo svega što postoji, pa i budućnosti obrazovanja, škole.

Ono što bitno otežava pouzdanije sagledavanje budućnosti, što ju čini tako složenom i teško predvidljivom, to je, u prvom redu, sve brži razvoj nauke, tehnike i tehnologije danas. Ako, kao posledica takvog razvoja, danas ništa nije kao što je bilo juče, a sutra ništa neće biti kao što je danas, onda je savremeni čovek u problemu kako da se pripremi za budućnost, i to ne samo daleku, dalju, već i onu sve bližu.

1.1. Dominantni tokovi razvoja koji oblikuju budućnost

Ljudsko društvo je u dosadašnjem razvoju prošlo kroz nekoliko tehnoloških revolucija. Prva tehnološka (industrijska) revolucija nastala je pronalaskom parne mašine, železnice i predstavlja prelaz od ručne na mehaničku proizvodnju (1760–1830). Druga je došla sa otkrićem električne struje, automobila, telefona i masovnom proizvodnjom (oko 1870–1914), a treća tehnološka revolucija se začela sredinom XX veka pojavom elektronike, informacione tehnologije i telekomunikacija, odnosno kompjutera i interneta.

Iako je treća tehnološka revolucija, prema mnogima, i dalje u toku, predstavnici najrazvijenijih zemalja sveta na skupu u Davosu 2016. godine oglasili su početak četvrte industrijske revolucije.

Četvrta industrijska revolucija (4.0) predstavlja nastavak prethodne (digitalne) revolucije na novim, višim nivoima. Ona donosi promene u više oblasti.

Nagoveštaji četvrte industrijske revolucije prisutni su u razvoju niza oblasti kao što su: genetika, robotika, nanotehnologija, veštačka inteligencija, biotehnologija, 3D štampa, kvantni kompjuteri, automatizacija i niz drugih naučnih i tehnoloških dometa.

Četvrta industrijska revolucija već danas pokazuje krupne demografske, socioekonomske, geopolitičke i druge implikacije. Posledice ovakvog toka događaja posebno se odražavaju na sferu pripremanja čoveka za rad i život u novim uslovima, odnosno za njih neophodna znanja i veštine.

U prethodnim ciklusima industrijskih revolucija, dok su se tehnološke promene sporije događale, jednom utvrđena znanja imala su duži vek trajanja, sporije su zastarevala. Obrazovni sistemi su imali dosta vremena da prate takvu dinamiku razvoja i da se transformišu tako da ga podrže. Tradicionalni sistem obrazovanja mogao je biti inertna tvorevina jer se i njegovo sveukupno okruženje usporeno menjalo. Danas to više nije moguće.

Ranije stečena znanja ubrzano gube na značaju, dok istovremeno rastu potrebe za novim. Istraživanja u organizacijama UNESCO i OECD pokazuju sve veći jaz između znanja i veština čoveka koje se nude i onih koji se traže, koje implicira treća a posebno četvrta industrijska revolucija. Najnoviji podaci pokazuju da se i u najrazvijenijim zemljama registruju enormno visoki procenti odraslih sa znanjima i veštinama koje ne korespondiraju sa potrebama ovog vremena. Uočeno je da sticana znanja zastarevaju u sve kraćim vremenskim razmacima. Slično se događa i sa veštinama koje se stiču tokom formalnog obrazovanja.

Obim, tempo i karakter promena koje karakterišu četvrtu industrijsku revoluciju traži mobilnije, fleksibilnije i promenama prijemčivije obrazovanje, od kojeg se ne očekuje samo da prati progres, već i da ga pravovremeno predviđa i spremno dočekuje. Otuda i potreba da se nasleđeni sistemi obrazovanja iz osnova menjaju. Sistemi obrazovanja, škole, utemeljivane na paradigmi Komenskog ne mogu dalje odgovarati potrebama sveta četvrte industrijske revolucije.

Četvrta industrijska revolucija uvodi tehnologije koje fuzionišu – integrišu ono što je fizičko, digitalno i biološko, odnosno predstavlja fuziju tehnologija, mešanja digitalnog i realnog – bioloških tela i mašina. To je krupan, ranije nezamisliv skok u nauci i stvarnosti. On će doprineti radikalnom menjanju sveta: rada čoveka, radnog okruženja, tržišta rada, upravljanja, načina života... U već vidljivoj (prvoj, početnoj) fazi razvoja, četvrta industrijska revolucija je fokusirana na pomenuta krupna pitanja koja smo prethodno pomenuli: veštačka inteligencija, automatizacija, robotika, biotehnologija, mašinsko učenje, napredni materijali, genetika.

U odnosu na prethodne, četvrtu industrijsku revoluciju karakteriše: a) brzo – eksponencijalno odvijanje promena; b) promenama su zahvaćeni svi krajevi sveta; v) promene su duboke i zahvataju celinu društva. Dakle, to je globalna i fundamentalna industrijska revolucija.

Šta se može očekivati od četvrte tehnološke revolucije? Na ovo pitanje teško je, pa i nemoguće, danas odgovoriti. Glavna tema Svetskog ekonomskog foruma u Davosu 2016. godine bila je četvrta industrijska revolucija. Ono što se moglo čuti na ovom forumu, a i posle njega, jeste to da

se od ove revolucije očekuje više nego od svih prethodnih zajedno. Njene mogućnosti za ekonomski i društveni progres su neslućene. Predviđanja se u mnogo čemu graniče sa fantazijom, sa teško pojmljivim. Ljudski rad se dalje ubrzano intelektualizuje. Sve veći broj poslova koje je čovek tradicionalno obavljao nestaje, a sa njima nestaju i radna mesta i zanimanja. Nestaju i doživotne profesije. Mašine, roboti, automati, veštačka inteligencija istiskuju čoveka iz procesa rada. Roboti ulaze u fabrike, rudnike, bolnice, trgovine, domaćinstva, u svakodnevni život čoveka. Proces robotizacije rada ubrzano se nastavlja. Već danas, u svetu na stotine hiljada radnika postaje višak jer na njihova mesta dolaze roboti. Rađaju se nove vrste poslova, a time i nove vrste zanimanja.

Ono što u budućnosti čoveka zasigurno očekuje jesu sve veće tehnološke i socijalne promene. Okolnost da se ove promene poodavno događaju potvrđuje istinu prema kojoj budućnost ne treba čekati jer je već postojeća generacija u njoj. Ona se ubrzano dešava, donoseći sa sobom sve više novog. Izumevaju se nova sredstva za rad, a sa njima i nove tehnologije. Menja se karakter rada, a time i položaj čoveka u njemu.

Čovek je sve manje izložen teškom fizičkom radu. Umesto njega na takvim poslovima nastupaju njegovi izumi: mašine, automati, roboti, veštačka inteligencija. Ovakav obrt se ne događa sam po sebi, automatski. On može biti rezultat novih znanja, novih sposobnosti, kompetencija, inovativnosti, kreativnosti čoveka uopšte, kao i rezultat potreba datih tehnologija rada.

Ono u čemu se većina naučnika slaže to je da su pouzdana predviđanja budućih kretanja na tržištu rada teško ostvariva. Ono što se ovde pouzdano zna to je da će se proces nestajanja tradicionalnih i rađanja novih zanimanja ubrzano odvijati. Ovaj proces će teći u ritmu zastarevanja jednih i uvođenja drugih, novih tehnologija rada. Engleska organizacija Fast Forward, na osnovu sprovedenog obimnog istraživanja, očekuje da će se tokom naredne dve decenije tržište rada radikalno promeniti. Ova organizacija predviđa da će se svake godine broj robota povećavati za pet miliona. Dakle, robotizacija znatnog dela rada jedno je od viđenja njegove budućnosti.

Predviđa se da će u narednih deset godina 50% postojećih zanimanja biti zamenjeno sistemima opremljenim veštačkom inteligencijom. Američki futurolog Rej Karzvajl proriče da se neće dugo čekati ostvarivanje ideje o personalnom računaru kapaciteta ljudskog mozga. Stručnjaci sa Oksforda očekuju da će tokom naredne dve decenije oko 35% zanimanja biti robotizovano, odnosno na različite načine automatizovano.

Očekuje se da za manje od tri decenije oko 40% današnjih poslova ljudi neće obavljati. O tome govore podaci da u svetu godišnje nestaje sve više tradicionalnih poslova, kao i da se rađa sve više novih zanimanja. Kako vreme odmiče, sve vidljivije se povećava broj onih koji tokom svog radnog veka menjaju posao.

Predviđanja su, a na osnovu onoga što se već događa, da će četvrta tehnološka revolucija imati krupne implikacije u oblastima kao što su: veštačka inteligencija, nanotehnologija, molekularna biologija, biomedicina, neurotehnologija.

Kao realni ishodi četvrte industrijske revolucije danas se, pored ostalih, pominju mogućnosti: štampanje (proizvodnja) ljudskih organa za transplantaciju; detektovanje nepoznatih virusa; lečenje neizlečivih bolesti; produžavanje životnog veka čoveka; laboratorijska proizvodnja hrane poput mesa; implementacija čipova u ljudsko telo; odeća čoveka povezana sa internetom; vozila bez vozača; pametni stanovi, pametne fabrike, pametne učionice, pametne zgrade, pametni samoodrživi gradovi (5G).

Takozvani internet stvari – internet proširene stvarnosti (IOT – Internet of Things) dolazi sa novom industrijskom revolucijom i radikalno menja okruženje čoveka. Ovaj koncept obećava mogućnost povezivanja svih uređaja u kući, na poslu i dr. i upravljanje njima. IOT je mreža koja povezuje ljude i uređaje, kao i uređaje međusobno. Ovo dostignuće obećava nove iskorake u automatizaciji ljudskog rada uključujući i onaj najsloženiji.

1.2. Trendovi razvoja i potrebe budućnosti koja se već događa

Ako četvrta industrijska revolucija, sa inteligentnim mašinama i robotima, ide u pravcu o kome smo ovde nešto rekli, samo po sebi se nameće pitanje gde je u svemu tome čovek. Odgovor je jasan: čovek je tu, u središtu svega toga. Bez njega ne bi bilo ničega od svega o čemu ovde govorimo.

Na pragu smo jednog posve novog društva, društva kakvo ranije nije postojalo. To društvo se sa mnogo razloga označava atributima društvo nauke, društvo znanja, društvo učenja. Svet je ušao u fazu razvoja koja u prvi plan ističe nauku i obrazovanje, smatrajući da su to ključni činioci ekonomskog, socijalnog i svakog drugog progressa.

O budućnosti obrazovanja možemo razmišljati samo u kontekstu sadašnjih i budućih tehnologija i socijalnih kretanja. Budući da će trendovi u ovim domenima biti dinamični, na obrazovanju je da ih prati i na osnovu tih saznanja projektuje buduće potrebe. Nove tehnologije koje su danas u nagoveštaju ili začetku dobra su polazna osnova za planiranje obrazovanja,

koje u novim uslovima ne može biti toliko dugoročno koliko je to bilo u prošlosti, kada su se znanja i tehnologije duže upotrebljavali.

Budući da svet ulazi u etapu u kojoj se razvoj sve očiglednije utemeljuje na nematerijalnoj ekonomiji, na znanju, nauci, kreativnosti, inovacijama, razumljivo je što su savremena društva, nauke o čoveku, posebno pedagoške nauke sve više zaokupljene problemom budućnosti škole, obrazovanja, odnosno zagonetkom razvoja čoveka neophodnog da se uspešno snalazi – radi i živi u vremenima za koja se ne zna tačno šta nose sa sobom.

Školovanje – obrazovanje čoveka je dugoročan proces. Reč je o pripremanju (osposobljavanju) za budućnost. Pri tome se mora imati u vidu da se budućnost obrazovanja, ali ne samo obrazovanja, odavno počela događati. Drugim rečima, budućnost obrazovanja nije nešto što se mora čekati, što će se u celini tek dogoditi. Njeno događanje, manje ili više, davno je započelo. Osposobljavanje čoveka za budućnost traje pre, ali i u toku njenog događanja, a to znači u sadašnjosti.

Ipak, dosadašnje i sadašnje događanje budućnosti obrazovanja samo su izolovane i ne uvek bitne pojedinosti koje mogu oblikovati moguću budućnost ove oblasti. Naprotiv, istinska budućnost se ovde mora projektovati uz saznanje da je njeno istinsko oblikovanje prema našim očekivanjima, ili i prema principu ekstrapolacije razvojnih trendova u prošlosti, nerealno. I to zato što su najnoviji izazovi obrazovanja nepoznati u njegovoj ranijoj istoriji. Budućnost obrazovanja nije moguće projektovati izvan ključnih tokova i tendencija u globalnom razvoju savremenog društva, odnosno izvan ključnih izazova globalnog razvoja.

Okolnost da se školovanjem ljudska jedinka priprema za neka buduća vremena čini danas ceo kompleks njenog obrazovanja posebno složenim. Tim pre ako se već sada zna da će se dve trećine onih koji se danas školuju baviti zanimanjima koja su još uvek nepoznata!

Potrebe obrazovanja čoveka biće diktirane sve bržim tehnološkim progresom, i obrnuto. Šta to znači, moguće je zamisliti ako se zna da su predviđanja kako će se svet u narednih 20 godina više promeniti nego što se promenio tokom više hiljada godina unazad. Na pragu smo krupnih saznanja u molekularnoj biologiji, veštačkoj inteligenciji, robotici, nanomedicini i dr.

Kao rezultat postojećeg i očekivanog naučno-tehnološkog progressa očekuju se dalekosežni pomaci u životu i radu čoveka.

Odnos prema vizijama, scenarijima, studijama, istraživanjima budućnosti obrazovanja, kako vreme prolazi, očigledno privlači sve veću pažnju pedagoških, i ne samo pedagoških nauka. Razmišljanja na ovu temu poodavno prepoznajemo na marginama različitih programa, projekata,

strategija i sl. Danas su to neretko celovita viđenja poželjne, moguće budućnosti obrazovanja. To su vizije sa eksplicitnim iskoracima u odnosu na dostignuto.

Još više nego prethodne tri, četvrta industrijska revolucija predstavlja veliki izazov za obrazovanje. To se, pored ostalog, može videti iz sledećih podataka.

1. Očekuje se da će se oko dve trećine onih koji danas pohađaju osnovnu školu u budućnosti baviti zanimanjima koja danas ne postoje;
2. Nove tehnologije će u budućnosti doprinosti sistematskom usporavanju trendova zapošljavanja u velikom broju područja rada;
3. Očekuje se da će se u nekim granama beležiti porast zapošljavanja: prodavci, analitičari podataka;
4. Automatizacija će uticati na ukidanje dve trećine radnih mesta u administraciji i rutinskim poslovima u odnosu na postojeće stanje;
5. U 15 najrazvijenijih zemalja sveta nova industrijska revolucija će usloviti ukidanje oko pet miliona radnih mesta tokom narednih pet godina. Ova mesta biće zamenjena robotima i sistemima veštačke inteligencije.

Šta se očekuje od četvrte industrijske revolucije? Ova revolucija će dalje dinamizovati:

- automatizaciju rada;
- intenzivan razvoj veštačke inteligencije i robota;
- ubrzani razvoj inovacija;
- jeftinije robe i usluge;
- masovnu nezaposlenost;
- uvođenje robota u proces rada (oni su danas sve prisutniji u fabrikama, trgovini, bolnicama, restoranima).

Postoji nekoliko ključnih pravaca promena za koje se smatra da su nosioci naučno-tehnološke revolucije u ovoj fazi.

1. Razvoj i primena elektronike, kao najpropulzivnije grane tehnike uopšte, čiji prodor u tehnologiju ima dubok, radikalno pa i prevratnički karakter: kompjuteri, robotika, veštačka inteligencija, senzorska tehnika, informatika, laserska tehnika i sl.
2. Automatizacija – razvoj automatskog upravljanja proizvodnjom, razvoj robotike.
3. Nanotehnologija – interdisciplinarna nauka o proizvodnji novih materijala (nanomaterijala) za potrebe elektronike – optička vlakna, supertanki hemijski materijali, keramički – kompozitni materijali i dr.

4. Razvoj i primena atomske energije, odnosno korišćenje i primena alternativnih izvora energije: nuklearne, solarne, geotermičke i dr.

5. Razvoj i primena biotehnologije – rad sa mikroorganizmima, bakterijama i primena genetskog inženjeringa u proizvodnji lekova i dr.

6. Kosmizacija – proizvodnja i primena kosmičkih uređaja i sl.

Sa novom naučno-tehnološkom revolucijom rađaju se nove industrijske grane: automatizacija, elektronizacija, inženjering materijala i dr. Nove grane industrije u ekonomski najrazvijenijim zemljama postaju dominirajuće. U ovim zemljama sve je više zapošljavanja u tercijarnom sektoru, odnosno u novim industrijama.

Glavni stubovi modernizacije proizvodnih i neproizvodnih delatnosti su: primena elektronike, informatike, biotehnike, robotike, atomske energije.

Pored klasične i atomske energije, osvajaju se i obnovljivi izvori energije.

Energetika. Orijentacija na prirodne – obnovljive izvore energije naglašeno je prisutna u svetu. Ova orijentacija će s vremenom sve više jačati u tempu nastojanja da se zaštiti čovekova okolina od zagađenja. Dolazi vreme vetroelektrana, solarnih panela, vozila na električni pogon i drugih dostignuća zasnovanih na prirodnim izvorima energije. Već danas postoji izražena potreba za stručnjacima koji će se baviti traganjem za novim izvorima energije.

Robotika. Roboti su već dosta dugo prisutni u raznim oblastima rada. Oni su se pokazali veoma korisnim u auto-industriji, nuklearnoj industriji i drugim delatnostima. Intenzivno se radi na usavršavanju robota za rad u medicinskim ustanovama, domaćinstvima, u vojnoj industriji i dr. Otuda treba očekivati da će u budućnosti rasti tražnja inženjera robotike, dizajnera robota i dr.

Informaciona tehnologija. Danas ubrzano rastu potrebe za različitim znanjima iz oblasti informatičkih tehnologija, a to znači i potreba za različitim profilima stručnjaka: programera, stručnjaka za integrisane digitalne medije, programera mobilnih aplikacija, stručnjaka za virtuelnu bezbednost, stručnjaka za učenje na daljinu, stručnjaka za mašinsko učenje, stručnjaka za društvene mreže, programera za individualno učenje, stručnjaka za obradu podataka itd.

Veštačka inteligencija beleži brz uspon i potrebe za novim profilima stručnjaka.

Genetika. Genetika, kao nauka o procesima nasleđivanja i procesima koji uslovljavaju promene u nasleđivanju, relativno je mlada naučna disciplina. Ona postoji tek oko 140 godina, iako je nasleđivanje, kao veoma zagonetan fiziološki proces, privlačilo pažnju nauke odavno. Danas se proces nasleđivanja proučava na više nivoa: populaciona genetika, genetika individua, molekularna genetika, citogenetika.

Imajući u vidu značaj i moguće implikacije gena na život, kao i tajne gena koje tek treba otkrivati, savremena nauka je veoma fokusirana na istraživanja u ovoj oblasti. Znanja koja postoje i ona koja će se tek otkrivati organizovana u molekularnoj biologiji, biohemiji i genetici sve brže će se umnožavati, pa i imati za posledicu stvaranje novih naučnih disciplina i stručnih profila: stručnjaka za praktičnu etiku, različitih stručnjaka za genetski modifikovane organizme, stručnjaka za regenerativnu medicinu, stručnjaka za hranu budućnosti (genetski modifikovanu hranu) i dr.

1.3. Čovek sa novim znanjima i veštinama

Bez obzira na sve to što donosi četvrta industrijska revolucija (automatizacija, robotizacija, veštačka inteligencija, internet poredak, promene na tržištu rada i sl.) uloga čoveka će biti, rekli bismo, sve veća u svim radnim procesima. Krupno je, međutim, pitanje njegove pripremljenosti za nove radne procese u uslovima koje nameće četvrta, a u daljoj budućnosti i ostale industrijske i ko zna koje revolucije.

Na važnim međunarodnim i drugim skupovima na kojima se govori o ekonomijama i znanju u budućnosti, nezaobilazna tema je znanje i sposobnosti čoveka, tj. ljudski kapital iz oblasti koje su u fokusu industrijske revolucije koja je u toku, odnosno iz konteksta onih znanja i tehnologija koje su pretpostavka daljeg razvoja uopšte.

Predviđa se da će u bliskoj, a naročito u daljoj budućnosti, čoveku biti potrebna nova znanja, nove sposobnosti da bi mogao odgovoriti zahtevima vremena, biti uspešan. Među ovim sposobnostima najčešće se pominju: rešavanje kompleksnih problema, kritičko mišljenje, kognitivna fleksibilnost, kreativnost, emocionalna inteligencija, rasuđivanje i donošenje odluka, upravljanje ljudskim potencijalima, upravljanje sobom i saradnja sa drugima, sposobnost pregovaranja, tehnološka pismenost, sposobnost brzog učenja, sposobnost logičkog mišljenja, etičko rasuđivanje i zaključivanje i dr.

Nesumnjivo je da će celini radnih procesa karakterističnih za ovo doba i za ono koje dolazi zasigurno biti potrebni ljudi razvijenijih intelektualnih sposobnosti, novih znanja i veština. To će nalagati mnogi faktori, a posebno potrebe rada, izmenjena sredstva rada, nove tehnologije. U situaciji sve većeg učešća inteligentnih mašina u radnim procesima, tržište rada će zahtevati inventivne, inovativne, kreativne ljude sposobne da rešavaju sve složenije probleme koje nameće intelektualizacija rada. U novim uslovima potrebni su ljudi sposobni da prate razvoj, da se brzo prilagođavaju promenama koje nastaju, da se brzo i lako dokvalifikuju i prekvalifikuju, odnosno da doživotno uče.

Literatura:

1. Bentli, T., Učenje van učionice, prema Grin, F. (1913), Direktor u 21. veku, Eduka, Beograd, str. 286–291.
2. Borovica, T., Kostović, S., Oljača, M., Škola budućnosti – alternativne budućnosti, Filozofski fakultet Novi Sad.
3. Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001), Prema pedagoškoj futurologiji: (škola budućnosti), Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
4. Gojkov, G. (2004), Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac.
5. Grupa autora (1985), Obrazovanjem u budućnost. Zbornik radova povodom 70. godišnjice života dr Dragutina Frankovića, Školska knjiga, Misao i Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd.
6. Drajdjen, G., Vos, Dž. (2004), Revolucija u učenju, Timgraf, Beograd.
7. Inovacije u osnovnom obrazovanju, Evropski savet, Strazbur, 1988; prevod i izdanje: Školske novine, Zagreb, 1988.
8. Jensen, E. (2013), Podučavanje s mozgom na umu, Eduka, Beograd.
9. Kanton, Dž. (2012), Ekstremna budućnost, Klio, Beograd.
10. Kastelo, M. (2000), Uspom umreženog društva, Golden marketing, Zagreb.
11. Kastelo, M. (2004), Informaciono doba, Golden marketing, Zagreb.
12. Knežević Florić, O. (2005), Pedagogija razvoja, Filozofski fakultet Novi Sad.
13. Mitić, V. (1999), Psihološki činioci prihvatanja inovacija u nastavi, Budućnost, Novi Sad.
14. Morin, E. (2013), Budućnost obrazovanja, Eduka, Zagreb.
15. Nedović, V., Krulj, R. (2000), Obrazovanje na razmeđi vekova, SPDU, Beograd.
16. Ničković, R. (1989), Budućnost nastave, Centar za inovacije u obrazovanju, Kruševac.
17. OECD (2008), Prioriteti ulaganja zemalja u usponu (EI, BRIK, SAD).
18. OECD (2003), Schools and the Future, Report from OECD Forum on Schooling for tomorrow, ed. Riel Miller, Futuroskope, Poitiers, France.
19. OECD (2003), Forum on Schooling for Tomorrow: „Toolbox for forward – thinking, innovation and school sistem change”, Futuroskope, Poitiers, France.

20. OECD (2005), Guidelines for collecting and interpreting technological innovation data, Oslo Manual, 3rd Edition.
 21. OECD (2006), Schooling for tomorrow, Think Scenarios, Rethink Educational, available at <http://www.sourceoecd.org/education/9264023631>
 22. Pivac, J. (1995), Škola u svijetu promjena, Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
 23. Potkonjak, N. (2000), XX vek – ni vek deteta, ni vek pedagogije: ima nade... XXI vek, SPDJ, Beograd.
 24. Rogers, E. M. (1983), Diffusion of Innvoation, The Free press, New York.
 25. Stričević, M. (2013), Mogu li škole budućnosti izgledati ovako?
 26. Tofler, A. (1983), Treći talas, Prosveta, Beograd.
 27. Tofler, A. (1997), Šok budućnosti, Grmeč, Beograd.
 28. Trnavac, N. (1992), Škola pod lupom, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
 29. UNESCO (1966), Savremene tendencije naučnog istraživanja, Savezni savet za koordinaciju naučnih delatnosti i Institut za naučno-tehničku dokumentaciju i informacije, Beograd.
 30. UNESCO (1975), Probleme de la communication des innovations educatives, Paris.
 31. UNESCO–VIS (1975), 36. međunarodna konferencija o obrazovanju, Ženeva, Revija školstva, 3/75, Beograd.
 32. Hargrivs, D. (1994), Mozaik učenja: Škola i učitelji za idući vek, Demos, London.
 33. Florić Knežević, O. (2002), „Od zajednice koja uči ka pedagogiji društva znanja”, Filozofski fakultet, Novi Sad, Godišnjak Filozofskog fakulteta.
 34. For, E. i sar. (1975), Učiti za život, Stručna štampa, Beograd.
 35. Franković, D. (1973), Obrazovna tehnologija u funkciji racionalizacije obrazovanja, Revija školstva i prosvetna dokumentacija, Beograd, broj 1.
 36. Freire, P. (2018), Pedagogija potlačenih, Eduka, Beograd.
 37. CERi – Projekat 4, „Nove tendencije u obrazovanju nastavnog osoblja”, Međunarodna konferencija o obrazovanju nastavnog osoblja, Novi Sad, 1988.
 38. Čomski, N. (2017), O pogrešnom vaspitanju, Eduka, Beograd.
 39. Jasper, F. (1991), „Interactivity or Instruction? A Reaction to Merrill”, in: Educational Technology 3/31, 21–24.
1. Izvori sa interneta
 - Škola bez zvonca i ocena: [https://www.google.com/search?riz/Škola bez zvonca i ocena](https://www.google.com/search?riz/Škola+bez+zvonca+i+ocena)

* * *

EDUCATION PUZZLED BY THE FUTURE

*“Unexpected can be expected”
Euripidus*

Summary: *The paper represents the futuristic view of the author on the future of education in the world, which further development is obviously more and more based in science, knowledge, creativity and innovations. The author starts from the point that it is not possible to project the future of education outside the key currents, tendencies and role models in global development of contemporary society. In accordance with this, in the paper we are talking about training a man for the future, for the needs of the whole new society – non-material, digital economy.*

Key words: *education, future, development of science, knowledge, innovations, creativity, society.*

* * *

ОБРАЗОВАНИЕ ПЕРЕД ЗАГАДКОЙ БУДУЩЕГО

Надо ожидать неожиданного
Эврипид

Резюме: *В статье представлен футурологический взгляд автора на будущее мирового образования, дальнейшее развитие которого все больше основывается на науке, знаниях, творчестве, инновациях. Автор указывает, что будущее образования не может быть спроецировано за пределами основных тенденций и закономерностей в мировом развитии современного общества. Соответственно, статья посвящена подготовке человека к будущему, к потребностям совершенно нового общества – нематериальной, цифровой экономики.*

Ключевые слова: *образование, будущее, развитие науки, знания, инновации, творчество, общество*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 10. 6. 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Mr Semko R. Lozić
Gimnazija "Travnik" Travnik
Bosna i Hercegovina

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 316.624-057.874 316.356.2

AGRESIVNOST I PONAŠANJE UČENIKA

Rezime: U školi, u današnje vreme, agresivnost je sve učestalija i sve više uznemirava cjelokupno društvo. Škola, kao najvažniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja, ima veoma važnu ulogu u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Ukoliko se uzme u obzir značaj i značenje vaspitnog rada u školi, ostvarivanje preventivne funkcije škole može se razumeti kao pružanje različitih nivoa i vidova podrške učenicima i njihovom radu i razvoju. Nažalost, škola se sve više pretvara u obrazovnu instituciju, pri čemu se najviše insistira na učenikovom znanju, zaboravljajući na preko potreban odgoj djece i izgrađivanje njihovih stavova. Za učitelje i roditelje agresivno ponašanje djeteta veliki je problem i stvara velike poteškoće i u nastavi, i u domovima te djece. U radu ćemo definisati agresivnost i oblike agresivnog ponašanja, faktore rizika koji su povezani sa razvojem agresivnog ponašanja, ali ćemo govoriti i o tome kako podsticati prosocijalno ponašanje učenika i koji mogu biti programi intervencije.

Cljučne reči: agresivnost, agresivnost u školi, prosocijalno ponašanje učenika, uzroci agresivnosti.

Uvod

Problem nepoželjnog ponašanja djece i mladih sastavni je dio naše realnosti. Podaci govore o različitim slučajevima nasilja među mladima sa kojima se veoma često susrećemo u sredstvima javnog informisanja, svakodnevnih primjera različitih ponašanja djece i mladih koja odstupaju od očekivanja, pravila ponašanja i zahtjeva porodice, škole, društvene sredine. Stoga, njihova prevencija treba da bude važna oblast djelovanja svih značajnih društvenih subjekata.

Stoga, njihova prevencija treba da bude važna oblast djelovanja svih značajnih društvenih subjekata.

Veoma je teško stvoriti definiciju koja će biti usklađena s općim uvjerenjima o tome šta agresivnost jeste, a šta nije, da je u isto vrijeme dovoljno objektivna za istraživačke svrhe. Agresivnost, kao uobičajeni i važan dio dječjeg razvoja, ima mnogo pojava oblika, a naučna definicija agresije mora uključivati sve elemente koji su im zajednički. Agresivnost u sebi sadrži neprijateljsku namjeru, no postoje i neagresivni postupci koji takođe mogu uzrokovati štetu, ali im to nije namjera za razliku od agresivnih postupaka, kojima je to glavna namjera. Isto tako, jedan od ciljeva agresivnih postupaka, osim tjelesnog jeste i duševno nanošenje štete ili povrede.

Problem prevencije je već duže vrijeme predmet interesovanja brojnih istraživača. U svojim radovima oni se bave teorijskim i empirijskim proučavanjem ove problematike. Međutim, da bismo determinisali načine podsticanja i prosocijalnog ponašanja, kao i to koji programi intervencije agresivnog ponašanja postoje, najprije ćemo definisati agresivnost i njene oblike, kao i faktore rizika koji su povezani sa razvojem agresivnog ponašanja.

Definicija agresivnosti i oblici agresivnog ponašanja

Riječ *agresija* dolazi od latinske riječi *aggredi*, što znači pristupiti nekome, navaliti, a agresor je onaj koji sprovodi agresiju, napadač. Agresija je ponašanje kojim se nanosi šteta nekoj drugoj osobi. Od početka istraživanja agresivnog ponašanja, pa sve do danas postoje mnoge teškoće i neslaganja oko njenog definisanja. Takvo ponašanje je u posljednje vrijeme u stalnom porastu, što dokazuju brojna istraživanja sprovedena na tu temu (Anić, 2003).

Očekivanja društva u odnosu na ponašanje svojih članova formulisana normama ponašanja koje reflektuju njegov sistem vrednosti. Društvene norme predstavljaju uputstva, pravila ili propise za ponašanje i djelovanje ljudi u društvu i društvenim grupama. Njima se uređuju odnosi među članovima društva, kao i odnos pojedinca prema drugima i sredini u kojoj živi. Društvene norme usmjeravaju ponašanje pojedinca i daju mu odgovor na pitanje da li je njegovo ponašanje dobro ili loše. One mogu biti pisane i nepisane, odnosno formalne i neformalne ili pravne i moralne. Nepisane norme ponašanja temelje se na društvenoj tradiciji, kulturnim i moralnim vrijednostima, te njihovo nepoštovanje ne podleže zakonskim

sankcijama, ali može prouzrokovati osudu okruženja u kome su ispoljena ponašanja kojima se odstupa od opšteprihvaćenih normi. Za razliku od nepisanih normi ponašanja, normama koje propisuje pravni sistem jedne zemlje ili određene institucije predviđaju se sankcije za njihovo nepoštovanje (*Sociološki leksikon*, 1982).

Živković (2006) navodi da je agresivnost ponašanje čija je namjera povrijediti nekoga, fizički ili psihički i ponašanje koje žrtva doživljava kao hostilno. Agresivno ponašanje može biti veliko opterećenje za društvo, i u socijalnom, i u finansijskom pogledu. S finansijskog gledišta, troškovi nastaju zbog različitih sastava koji su potrebni djeci s tim poremećajem, što uključuje razne ustanove, rad sudova i drugo. Sa socijalnog aspekta, troškovi obuhvataju nesigurno okruženje učenja za djecu, oštećen kvalitet života žrtava i ljudi koji žive u takvom okruženju.

Agresivnost je ponašanje koje se ogleda u fizičkoj ili verbalnoj akciji s namjerom da se drugome nanese bol ili šteta. Kod pojma agresivnosti, podrazumijeva se da se misli izrazito na neprijateljsku namjeru, no postoje i neagresivni postupci koji takođe mogu izazvati štetu, iako ne proizlaze iz takve namjere (Ivanek, 1999).

Živković (2006) smatra da cilj agresije može biti i duševno oštećenje, pa se tako agresijom smatra i ako dijete govori ružne stvari o drugima. Kod agresivnih ponašanja razlikujemo ona koja su usmjerena postizanju nekog cilja i ona koja su rezultat nečije ljutnje ili bijesa. Različiti porodični problemi, obilježja ličnosti, neuspjesi u školi, način provođenja slobodnog vremena, supkultura, okolina djeteta i šire društvene okolnosti čine moguće uzroke društveno neprihvatljivog i agresivnog ponašanja djeteta.

Agresivna djeca imaju niži prag tolerancije na frustraciju, što znači da oni odgovaraju napadom i nasiljem i na najmanje smetnje, smatraju psiholozi. Postoje mišljenja koja smatraju da se agresivnost neke osobe ne mijenja tokom godina nego se samo razvija još više, što govori da postoje neki biološki uzroci koji na to utiču. Osim bioloških uzroka, postoje i genetski činioci koji imaju veliki uticaj. No, važno je napomenuti da se agresivno ponašanje i uči – djeca se ponašaju prema drugoj djeci onako kako se roditelji i okolina ponašaju prema njima. Dakle, količina agresije koju dijete vidi u okolini, u odnosima s porodicom, u filmovima, utiče na količinu njihove agresivnosti, što će dovesti do sve težeg uklanjanja i suzbijanja takvog ponašanja. Međutim, postoje autori koji imaju mišljenje da su agresivnost i s njom povezana nasilna ponašanja posve prirodna i imaju

važnu funkciju za pojedinca i za društvo inače. Smatraju i da je agresivnost prirodni oblik reagovanja čovjeka, te je neovisan o kulturnim činiocima (Rumpf, 2006).

Agresija podrazumijeva napad, nasrtljivost, neizazvan napad radi osvajanja ili nasilnog sprovođenja određenih ciljeva (*Mala enciklopedija Prosveta*, 1986). Agresivnost kao ozbiljan poremećaj potrebno je primjetiti na vrijeme, te ga pokušati ispraviti i ukloniti u školi raznim odgojnim postupcima. Rješavanju i liječenju potrebno je pristupiti oprezno i s osobitom pažnjom te shvatiti agresivnost kao pokušaj djeteta da privuče pažnju drugih osoba, čime želi iskazati nezadovoljstvo, nedostatak ljubavi, probleme u porodici i slično. No, isto tako svaka agresija ne mora biti usmjerena prema drugima, već može biti usmjerena i prema sebi samome.

Previšić (1999) navodi da su manifestacijski oblici agresivnosti vrlo različiti i mogu započeti od običnog zadirkivanja, ruganja, ignorisanja pa sve do tjelesnog ozlijeđivanja, ubistva i samoubistva. Unutar kategorije agresivnog ponašanja možemo razlikovati brojne vrste agresivnosti, jer postoje različiti kriterijumi prema kojima razlikujemo agresivna ponašanja. Ti razni oblici agresivnog ponašanja pomažu djetetu manifestovati svoje nezadovoljstvo i probleme.

Kao oblici agresivnog ponašanja mogu se navesti otvorena i prikrivena agresivnost, instrumentalna i emocionalna, reaktivna i proaktivna, relacijska, fizička i verbalna, agresivno ponašanje izazvano neugodnim osjećajima i „normalna” agresivnost za dob djeteta.

Otvorena i prikrivena agresivnost

Definicija otvorene agresivnosti jeste da je otvoreni čin sukobljavanja povezan s fizičkim nasiljem. Primjer su fizički obračuni, terorisanje drugih i upotreba oružja s neprijateljskom namjerom. Otvorenu agresivnost možemo još podijeliti na fizičku i verbalnu. Djeca otvorenog agresivnog ponašanja mnogo su osjetljivija, negativnija, te su mnogo veći borci, a takvom ponašanju skloni su i dječaci i djevojčice podjednako (Essau i Conradt, 2006).

Prikrivena agresivnost objašnjava se kao agresivni postupci koji se događaju potajno. Primjeri su krađe, podmetanje požara, bježanje s nastave i bježanje od kuće. Djeca s ovim oblikom agresivnosti imaju najviše problema, nisu društvena, nepovjerljiva su i mnogo manje prihvaćena u porodici. Kod takve djece postojeći rizik da će ona u kasnijoj dobi imati problema sa

zakonom, te će imati većih problema s odgojem i nadzorom nad svojom djecom.

Instrumentalna i emocionalna agresivnost

Neka djeca imaju potpuno drugi cilj tokom iskazivanja svoje agresivnosti – ona ne žele nanijeti bol drugoj osobi, već to rade iz neke druge motivacije i cilja. Iako se pod agresivnim ponašanjem misli na namjerno nanošenje boli ili štete, to isto ponašanje ima različitu svrhu. Pa tako na primjer, dijete koje plače i baca stvari na svoju mamu radi to isključivo kako bi dobilo ono što želi, a ne kako bi svojoj mami nanijelo bol; neki čovjek koji je plaćen da poćini ubistvo, učiniće to isključivo zbog novca koji će dobiti, a ne zbog mržnje prema toj osobi. Sve to implicira da je agresija instrument, odnosno sredstvo kojim se stiže do nagrade, a ne osjećaj zadovoljstva u ponižavanju ili nanošenju boli drugoj osobi. Stoga se tako izvanjski motivisano agresivno ponašanje zove instrumentalna agresija (Raundalen, 1998).

Cilj instrumentalne agresivnosti je dobivanje nagrade ili prednosti, te ostvarivanje željenog, često neagresivnog cilja, dok je cilj emocionalne agresije nanijeti žrtvi bol ili štetu, što se najviše oćitava u starijoj dobi. Oblik agresije izazvan emocijom srdžbe ili bijesa sa svrhom da se neko povrijedi zove se emocionalnom ili afektivnom agresijom. Ovakav oblik agresivnosti kod kojeg se namjerno nastoji nanijeti bol drugoj osobi, iskazuje se u afektu. Osobe koje su sklone ovom obliku agresije ne razmišljaju o posljedicama njihove reakcije, već automatski reaguju onako kako se osjećaju u tom trenutku.

Potreba da se neko udari ili da mu se na neki drugi način nanese bol dešava se kada emocionalno agresivna osoba dosegne taćku „eksplozije”. Ta potreba ili želja usmjerena je prema osobi koja je uzrok reakcije te osobe, ali isto tako može biti usmjerena i prema nevinoj osobi i često je motivisana emocionalnim uzbuđenjem. Ako je takvo ponašanje ućestalo, tada govorimo o agresivnoj osobi. Pod pojmom *agresivna osoba*, misli se na pojedinca s jako izraženom tendencijom da brzo iskaže agresivno ponašanje prema drugim osobama u različitim situacijama. Pod time se ne misli samo na uzvrćanje udaraca kada su napadnuti, već i na spremnost da napadnu osobe u različitim situacijama.

Reaktivna i proaktivna agresivnost

Kada je riječ o reaktivnoj i proaktivnoj agresivnosti, treba naglasiti da je reaktivna agresivnost djelo koje predstavlja reakciju na neki vanjski podražaj, događaj ili ponašanje.

Djeca koja su reaktivno agresivna imaju poteškoća kod usmjeravanja svog ponašanja, vrlo su impulsivna, nemaju razvijenu sposobnost savladavanja bilo da se radi o podražaju ili događaju koji je stvaran ili ga je dijete tako doživjelo (Essau i Conradt, 2006).

Reaktivna agresija započinje ranije i povezana je s grubim mjerama disciplinovanja koje sprovode roditelji, tjelesnim zlostavljanjem, socijalnim problemima, nestabilnošću porodice i iskustvima nasilja. Stoga su takva djeca vrlo nepovjerljiva i oprezna prema drugima i gledaju ih kao neprijatelje koje treba kazniti, nisu omiljena u društvu, imaju probleme s vršnjacima, te je njihova socijalna kompetencija manja.

Proaktivna agresivnost definiše se kao namjerno i planirano korišćenje agresivnog ponašanja da bi dijete postiglo neki svoj cilj ili dominiralo nad drugim djetetom. Djeca koja pokazuju taj oblik agresivnog ponašanja često su mirna i samouvjereni i očekuju da će ishod njihove agresije biti pozitivan. Takva djeca smatraju da postupaju ispravno i da će tim ponašanjem postići određenu prednost koja će povećati njihov osjećaj vrijednosti i da će im se na taj način ostala djeca pokoravati (Essau i Conradt, 2006).

Relacijska agresivnost

Đuranović i Opić (2013) objašnjavaju relacijsku agresivnost kao ponašanje kojim se pokušava naškoditi drugima tako da se uništavaju ili se prijeti uništenjem veza, prijateljstva i prihvaćenosti u skupini. Relacijska agresivnost mnogo je sofisticiraniji i suptilniji način zlostavljanja među vršnjacima, te je jednako štetan kao i otvorena agresivnost. Ovaj oblik agresije mnogo je češći kod djevojčica nego kod dječaka, na ovaj način dijete nastoji isključiti neko drugo dijete iz društva ili mu time prijeti. S obzirom na to da za djevojčice prijateljstva imaju veliku važnost, mnogo veću nego za dječake, relacijska agresivnost njima nanosi veću štetu. Relacijski agresivna djeca većinom su nesretna i očajna, usamljenija su i nisu toliko omiljena u društvu, pa zbog toga teže ostvaruju normalne odnose s vršnjacima, što ih podstiče na prkosno i impulsivno ponašanje, čime se svete svojim vršnjacima tako što ih isključuju iz društva na razne načine, što dovodi do njihovog nezadovoljstva.

Fizička i verbalna agresivnost

Fizičku i verbalnu agresivnost, kao oblik otvorene agresivnosti, uglavnom je lako zapaziti i uočiti, te su zbog toga o tim oblicima agresivnog ponašanja sprovedena mnoga istraživanja.

Agresivno ponašanje izazvano neugodnim osjećajima

Agresivno ponašanje mogu izazvati različiti neugodni osjećaji kod djece, kao što su stresovi izazvani traumom, nasiljem, tugom i slično. Ono je često uzrokovano averzijama.

Neugodna stanja koja su dovela do averzija mogu biti nanjena bol, vrućina, buka i slično što može izazvati neugodne osjećaje koje ispoljavaju kroz srdžbu i agresivu, koju zatim usmjeravaju na drugu djecu koja postaju nevine žrtve (Raundalen, 1998).

Povreda slike koju pojedinac ima o samom sebi još jedan je neugodan osjećaj koji može izazvati agresivno ponašanje kod djeteta. Kada dijete osjeti napad na sliku koju ima o sebi, ono reaguje vrlo negativno i u njemu se pobuđuju vrlo negativne emocije, što opet dovodi do emocionalne agresije. Srdžba, kao još jedan oblik neugode koji pobuđuje agresiju, ne mora se izraziti samo u agresivnom ponašanju, već se može izraziti i kroz vanjske znakove – crvenilo lica, trzaj lica, nagli pokreti i drugo. Još jedan dio agresivne slike jeste neprijateljstvo koje se kod djece ogleda u situacijama kada kažu da nekoga ne vole, ako mu žele nauditi ili mu samo žele zlo.

Postoje različiti intenziteti neprijateljstva – neki pojedinci su manje, a neki više neprijateljski raspoloženi. Do agresivnog ponašanja mogu dovesti i neke situacijske varijable, a jedna od njih je nanjena nepravda. Naime, nepravda izaziva agresiju gotovo kod svih ljudi. Ako neko dijete uvidi da je neka osoba nepravedna, vrlo je vjerovatno da će to u djetetu izazvati agresivnost koju ono može izraziti na različite načine (Raundalen, 2006).

„Normalna” agresivnost u dobi djeteta

Agresivno ponašanje kod djece normalno je i često se javlja. Dijete se od najranije dobi razvija i uči kako različitim načinima i strategijama doći do svog cilja i kako se izboriti za sebe. Isto tako, određena količina agresivnosti olakšava razvoj vještina i podstiče suparničko ponašanje tokom igre, što ih dovodi do uspješnijeg savladavanja zahtjeva svakodnevnice. Uz pomoć određene količine „normalne” agresivnosti djeca takođe lakše

razvijaju i strategije rješavanja konflikata. Agresivno ponašanje počinje se pokazivati krajem prve godine života, i to najčešće kroz oduzimanje igračka drugoj djeci.

Faktori rizika koji su povezani sa razvojem agresivnog ponašanja

Brojne životne okolnosti, kao što su rana porodična iskustva, iskustva koja dijete stiče u školskoj sredini i u odnosima sa vršnjacima, karakteristike sredine u kojoj živi, utiču na proces vaspitanja i socijalizacije djeteta. Shodno tome, u procesu vaspitanja mogu biti prisutni brojni činioci koji svojim negativnim dejstvom doprinose pojavi i razvoju nepoželjnih ponašanja. Postoje različita objašnjenja porekla nepoželjnih ponašanja kod djece, koja predstavljaju pokušaje da se ispitaju i ustanove predispozicije ili okolnosti koje prethode ovim ponašanjima. Najveći broj radova koji se bavi proučavanjem ovih pitanja potiče iz sociologije, psihologije i kriminologije.

U stručnoj literaturi mogu se naći različiti pristupi etiologiji agresivnog ponašanja, pa tako uzroci ili faktori rizika za razvoj ove kategorije ponašanja mogu ležati u antisocijalnim vrijednostima i uvjerenjima prisutnim u neposrednom djetetovom okruženju, negativnim identifikacijama i modelima ili uzorima ponašanja, ali i u očekivanju određene koristi od angažovanja u delinkventnim aktivnostima ili grupi vršnjaka. Prilike za oponašanjem i usvajanjem pozitivnih ili negativnih modela ponašanja zavise od sistema vrijednosti i normi ponašanja u datoj društvenoj sredini, ali i od karakteristika interakcije koju dijete ostvaruje sa značajnim subjektima iz svog okruženja. Ponašanje djeteta jeste rezultat individualnih i socijalnih činilaca između kojih postoje uzajamno dejstvo i zavisnost, te i faktore rizika treba posmatrati u svjetlu tih složenih odnosa.

Faktori rizika su one karakteristike, varijable ili nepovoljne okolnosti koje svojim uticajem uvećavaju mogućnost da se u ponašanju individue razviju određeni problemi u ponašanju. Koncepti rizičnih faktora su se tokom vremena menjali, tako da se od prvobitnih shvatanja o faktorima rizika kao stabilnih, nepromenljivih i specifičnih okolnosti, došlo do njihovog poimanja kao promenljivih varijabli koje su tesno povezane sa razvojnim fazama i uzrastom djece. Dijete „u riziku” je svako dijete ili mlada osoba koja je, usled različitih okolnosti, lišena ili raspolaže ograničenim izvorima podrške tokom razvoja, te je kao posledica toga izložena opasnosti da postane neuspješan i neproduktivan član zajednice. Svako u životu iskusi situacije koje predstavljaju neki stepen rizika za razvoj agresivnih oblika ponašanja, ali od

broja, trajanja, intenziteta rizika zavisi njihovo dejstvo na razvoj individue. Smatra se da je uglavnom prisustvo više faktora rizika povezano sa agresivnim ponašanjem. Faktori rizika koji takođe utiču na razvoj agresivnog ponašanja u jednom razvojnom periodu ne moraju nužno imati takav uticaj u kasnijim razvojnim fazama.

U stručnoj literaturi, uobičajeni način klasifikacije faktora rizika polazi od razlikovanja dvije osnovne kategorije ovih faktora: unutrašnjih, odnosno individualnih karakteristika pojedinca i spoljašnjih, odnosno sredinskih uticaja koji mogu imati negativno dejstvo na razvoj i ponašanje individue. Zapravo, može se smatrati da u osnovi problema faktora rizika jesu različiti uticaji sredine na ponašanje individue. Sredinski uticaji mogu se manifestovati na različite načine, od najneposrednijeg uticaja porodice od posrednih uticaja škole i lokalne zajednice. Oni u znatnoj mjeri oblikuju ponašanje, ali i utiču na razvoj i formiranje određenih osobina pojedinca. Stoga je izuzetno važno, u identifikovanju rizičnih faktora, oslanjati se na dinamičan i interaktivan odnos pojedinca i društvene sredine (Catalano, 2002).

Kao faktori rizika koji imaju najznačajnije dejstvo na ponašanje i razvoj djeteta, navode se njegove individualne karakteristike i različiti negativni uticaji porodice, škole i vršnjaka. Individualne karakteristike djeteta, roditeljski stil vaspitanja i porodični uslovi života imaju dominantan uticaj na razvoj problematičnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta, dok sa polaskom djeteta u školu značajni faktori rizika postaju negativni uticaji koji dolaze iz školske sredine i vršnjačkih odnosa.

Sa odrastanjem djeteta i njegovim uključivanjem u društveni život, vršnjaci, škola i lokalna sredina imaju sve važniju ulogu u usmjeravanju ponašanja djeteta. Pored uticaja porodice, škole i vršnjaka, karakteristike lokalne sredine navode se kao značajan faktor rizika za javljanje i razvoj agresivnog ponašanja djece i mladih. Društvena sredina u kojoj dijete živi, njene norme i standardi ponašanja mogu imati znatan uticaj na ponašanje djeteta, ali je taj uticaj uslovljen postojanjem i jačinom primarnih faktora rizika: individualnih karakteristika djeteta, karakteristika porodice, škole i vršnjačkih odnosa (Farrington, Welsh, 2008).

Individualni rizični faktori mogu poticati iz različitih ličnih svojstava pojedinca, kao što su intelektualne sposobnosti, temperament, crte ličnosti itd. Brojna istraživanja koja su se bavila proučavanjem uticaja psiholoških karakteristika na razvoj antisocijalnih ponašanja ukazuju na to da postoji

korelacija između nepoželjnih ponašanja djece i mladih i intelektualnog deficita, hiperaktivnosti, agresivnosti, niskog nivoa tolerancije na frustraciju, impulsivnosti, problema sa koncentracijom i pažnjom, povučenosti, anksioznosti. Prema tome, put razvoja nepoželjnih ponašanja može započeti sa javljanjem teškoća u kognitivnom funkcionisanju koje vode problemima u obrazovnim postignućima, što za posledicu može imati različite forme nepoželjnih ponašanja (Farrington, Welsh, 2008).

Uloga porodice je veoma važna jer je porodica ključni činilac dječjeg razvoja, oblikovanja i usmjeravanja njegovog ponašanja i njena uloga je važna u prvim godinama života, odnosno do polaska djeteta u školu. Karakteristike porodice koje mogu doprineti razvoju nepoželjnih ponašanja kod djece potiču iz različitih domena porodičnog života i načina njenog funkcionisanja. Među faktorima rizika koji su dosledno i prilično čvrsto povezani sa porodičnim kontekstom u literaturi se izdvajaju ovi: vaspitni stil, veličina porodice i njen sociomaterijalni status, različiti oblici narušene strukture porodice, antisocijalno ponašanje roditelja ili članova porodice, zlostavljanje ili zanemarivanje djeteta. Osim vaspitnog stila roditelja, i druge porodične osobenosti i uslovi života mogu uticati na javljanje nepoželjnih ponašanja kod djeteta. Nasilje u porodici, razvod roditelja ili neki drugi vid separacije djeteta od roditelja, upotreba psihoaktivnih supstanci od strane roditelja, antisocijalna ponašanja ili stavovi roditelja, predstavljaju faktore koji su povezani sa nepoželjnim ponašanjima djece (Farrington, Welsh, 2008).

Posle porodice, *škola* je najznačajniji činilac odgoja i socijalizacije djeteta. Uključivanjem u školski rad i život, dijete razvija i usvaja nove obrasce ponašanja i susreće se sa čitavim sistemom pravila i očekivanja koja treba da zadovolji i ispuni. U školskoj sredini dijete ima priliku i od njega se očekuje da učestvuje u raznim aktivnostima i kroz interakciju s drugima gradi odnose čiji kvalitet zavisi, i od spremnosti djeteta, i od spremnosti drugih da u njima učestvuju. Da li će školska sredina biti potencijalni uzrok agresivnog ponašanja učenika, zavisi od individualnih karakteristika učenika i njihovih porodičnih iskustava koja dijete sa sobom donosi u školu, s jedne strane, i karakteristike školskog rada i života, s druge strane.

Vršnjaci imaju veliku ulogu u formiranju stavova i pogleda na život. Vezivanje za vršnjačke grupe predstavlja prirodnu razvojnu pojavu, sve dok se ponašanje u okviru nje kreće u dozvoljenim granicama i bez negativnih i štetnih posledica po njene članove i njihovo okruženje. Kakav će uticaj na ponašanje pojedinca imati vršnjačka grupa, odnosno da li će se dijete ili

mlada osoba prikloniti uticajima vršnjačke grupe u kojoj su prisutna nepoželjna ponašanja, u velikoj mjeri zavisi od delovanja drugih rizičnih faktora, kao što su individualne karakteristike djeteta, porodične prilike i druga iskustva koja dijete stiže u školi. Sklonost djeteta ka druženju s devijantnim vršnjacima i uključivanja u njihove aktivnosti zavisi od porodičnog sistema vrijednosti, porodične klime, prisustva antisocijalnih ponašanja u porodici. Poremećeni porodični procesi i odnosi utiču na javljanje nepoželjnih oblika ponašanja kod djece, te mogu biti uzrok kasnijeg uključivanja u aktivnosti delinkventnih vršnjačkih grupa. Ukoliko u porodici nisu zadovoljene potrebe za sigurnošću, ljubavlju i podrškom, vjerovatnije je da će dijete ili mlada osoba pokušati da ih zadovolji u odnosima sa vršnjacima. U tom slučaju, vrijednosti grupe se javljaju kao bitna odrednica ponašanja, tako da druženje sa pripadnicima delinkventne vršnjačke grupe može rezultirati razvojem nepoželjnih ponašanja (Hebib, 2009).

Uticaji društvene sredine predstavljaju značajne faktore rizika u razvoju agresivnog ponašanja. Društvena sredina predstavlja izvor značajnih vaspitnih i drugih uticaja kojima su djeca izložena. Uloga lokalne zajednice u vaspitno-obrazovnom procesu, koju čine organi lokalne uprave, razne institucije, udruženja građana itd., manifestuje se putem njenog odnosa prema vaspitanju i obrazovanju djece i mladih, brige o školskom obrazovanju i saradnje svih relevantnih činilaca koji su zaduženi i zainteresovani iz lokalnog ili šireg društvenog okruženja, značajna je za uspješno ostvarivanje nastavnih i vannastavnih aktivnosti, posebno onih koje se realizuju van škole i uz materijalnu, tehničku ili stručnu pomoć lokalne zajednice (Hebib, 2009).

Faktori koji doprinose razvijanju agresivnog ponašanja potiču iz različitih izvora, počev od individualnih karakteristika pojedinca i njegovog porodičnog okruženja, do širih sredinskih uticaja, čija se uloga u procesu socijalizacije ne može zanemariti. Mogli bismo zapaziti da se faktori rizika ne javljaju izolovano i nezavisno od uticaja drugih činilaca djetetovog okruženja. Naprotiv, oni su uglavnom praćeni i drugim nepovoljnim sredinskim uticajima ili njihovo delovanje doprinosi javljanju novih faktora koji, nadovezujući se jedni na druge, čine izvesnim razvoj nepoželjnih ili delinkventnih oblika ponašanja.

Kao značajna karakteristika delovanja faktora rizika, može se izdvojiti njihovo lančano dejstvo, tj. razvojna progresija koja se ogleda u razvijanju, pod dejstvom jednih, sve složenijih i kompleksnijih okolnosti koje uzrokuju nepoželjna ponašanja. Jedan od mogućih načina na koji faktori rizika utiču na pojavu nepoželjnih oblika ponašanja može se objasniti

delovanjem zajedničkih temeljnih faktora rizika koji su u osnovi različitih problema u ponašanju.

To znači da određeni, konkretni faktori rizika mogu biti uzroci različitih vrsta problema u ponašanju. S druge strane, istraživanja sugeriraju da različiti faktori rizika mogu da vode istim problemima u ponašanju. Osim što faktori rizika mogu djelovati lančano, udruženo i kumulativno, njihov značaj može fluktuirati tokom razvoja. Pojedini faktori rizika imaju uticaj na ponašanje samo u pojedinim razvojnim periodima, dok su drugi stabilni predznaci agresivnog ponašanja tokom svih važnih razdoblja života. To znači da faktori rizika koji znatno utiču na ponašanje u jednom razvojnom periodu ne moraju uopšte predstavljati faktor rizika u kasnijim razvojnim fazama. Tako je druženje sa delinkventnim vršnjacima povezano sa razvojem antisocijalnog ponašanja jedino na prelazu djeteta u adolescentno doba. S druge strane, nedovoljna roditeljska kontrola povezana je sa problemima u ponašanju, pre svega tokom djetinjstva, a zatim i u adolescenciji. Smatra se da najveću prediktivnost imaju faktori rizika koji su veoma bliski djetetu, tako da izloženost djeteta problemima u porodičnom funkcionisanju ima veći uticaj na ponašanje djeteta od prisustva delinkventnih vršnjačkih grupa ili drugih negativnih pojava u lokalnoj zajednici.

Možemo reći da postoje razlike u naglašavanju značaja pojedinih faktora rizika. Dok jedni autori fokus stavljaju na individualne faktore rizika, drugi mnogo više pažnje posvećuju faktorima koji se nalaze izvan individue. Bilo da se ističe važnost individualnih ili sredinskih faktora u procesu usmjeravanja i oblikovanja ponašanja djece i mladih, mogu se razlikovati tri vrste faktora rizika:

- 1) stabilni,
- 2) nepostojani i
- 3) kauzalni (Hebib, 2009).

Stabilni faktori rizika nisu podložni promjenama i uticajima. Na primer, pripadnost manjinskoj grupi ili život u socijalno depriviranoj sredini predstavljaju faktor rizika za pojavu nepoželjnih ponašanja, ali te okolnosti se ne mogu promeniti i stoga predstavljaju stabilan, nepromenljiv faktor rizika.

Nepostojani faktori rizika se mogu menjati, odnosno može doći do pozitivnih promena kojima se eliminiše njihovo postojanje i djelovanje, ali te promene ne vode nužno i promjenama u ishodima. To znači da, ako u porodici

u kojoj su konflikti čest obrazac ponašanja, dođe do pozitivnih promena u porodičnim odnosima, ne znači da će doći i do promene u ponašanju djeteta.

Kod kauzalnih faktora rizika može doći do promena koje će usloviti i prevazilaženje nepovoljnih okolnosti i njihovih mogućih negativnih ishoda. Na primjer, ukoliko je roditeljski vaspitni stil takav da može nepovoljno uticati na ponašanje i postignuća djeteta, moguće je putem podučavanja roditelja roditeljskim vještinama poboljšati socijalno funkcionisanje djeteta koje je „u riziku“ (Hebib, 2009).

Tok razvoja agresivnog ponašanja učenika

Agresivno ponašanje kod djece počinje se manifestovati vrlo rano. Dijete već prije prve godine života ima razvijene neke osobine za koje smatraju da su potrebne za agresivno ponašanje, stoga neke djetetove reakcije već tada smatraju agresivnošću. Kod djece čiji se poremećaj često prikazuje samo u negativnim aspektima, postoji veća mogućnost da će i u starijoj dobi imati probleme kao što su neuspjeh u školi i na poslu, kršenje zakona, problemi s policijom, loši međuljudski odnosi, problemi s psihičkim zdravljem i slično. Isto tako, razvoj poremećaja u odrasloj dobi ovisi o intenzitetu poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji, o polu, te o mnogim činiocima koji utiču na poremećaj (Brajša-Žganec, 2003).

Razvoj poremećaja najčešće započinje lakšim oblicima problema ophođenja, pa ide do težih i češćih oblika ponašanja, te se ti oblici ponašanja najčešće prenose na različita životna područja, a najčešće iz kuće u školu. Roditelji su model za razvoj dječjeg agresivnog ponašanja. Problemi u ponašanju najviše započinju zbog loših odgojnih postupaka roditelja, što kod djece izaziva probleme u socijalnom ponašanju, zbog čega dolazi do neuspjeha u školi i neprihvaćenosti od vršnjaka. Učenici se najčešće počinju ponašati agresivno jer smatraju da će na taj način pronaći izlaz iz teške i neugodne situacije, a ako ga okolina u takvom ponašanju svjesno ili nesvjesno podržava, upravo ta povremena agresija postaje učeniku normalan način ponašanja. Zbog toga učenici najčešće pronalaze društvo koje takođe odstupa od norme i koje je po ponašanju slično njemu (Barović, 1999).

Razvojni put kreće od hiperaktivnosti djeteta i njegovog teškog temperamenta, što isto tako rezultira problemima u ponašanju kao što su agresivnost, krađe, bježanje iz škole, uzimanje štetnih stvari, te druženje sa vršnjacima koji imaju probleme u ponašanju. Dva razvojna sleđa antisocijalnog ponašanja su: onaj koji se odražava tokom cijelog života i onaj

koji je ograničen na razdoblje adolescencije. Za decu koja pokazuju antisocijalno ponašanje u ranoj dobi i nastavljaju ga sve do odrasle dobi kažemo da imaju sled koji se odražava tokom cijelog života. Djeca koja su u adolescenciji nasilna, agresivna, prekidaju školovanje i slično, vjerovatno su takvo ponašanje pokazivala i u ranoj dobi. U odrasloj dobi isto tako često pokazuju agresivnost, dominantnost, te se teško upuštaju u veze. Sled koji je ograničen na razdoblje adolescencije prikazuje da antisocijalno ponašanje počinje kod mladih u pubertetu i traje do mlade dobi, te se kasnije u odrasloj dobi zaustavlja. Kod te djece manja je vjerovatnost da će prekinuti školovanje i imaju bolje odnose s porodicom. Neki od tih mladih uzimaju štetne stvari, krađu, stvaraju probleme s prijateljima, ali se zato u školi ponašaju u skladu s normama i pravilima, pa većinom postižu dobar uspjeh. Postoji mogućnost da kod nekih mladih potraje takvo ponašanje i u odrasloj dobi, što je često rezultat neuspjeha kod traženja posla. Kod tih mladih često se javljaju problemi poput zavisnosti o drogama, alkoholu, rano roditeljstvo, nezaposlenost i slično (Essau i Conradt, 2006).

Činioci koji utiču na tok agresije mogu biti rani problemi ponašanja, agresivnost, uticaj vršnjaka i školski činioci. Kod poremećaja ophođenja, vrijeme početka poremećaja je u značajnoj mjeri povezana s brojem agresivnih oblika ponašanja. Smatra se da kod dječaka u dobi od deset godina koji pokazuju poremećaj ophođenja postoji devet puta veća vjerovatnost da će pokazivati simptom agresivnog ponašanja nego kod onih kod kojih se poremećaj razvio kasnije. Kod dječaka su tuče i sukobi veoma česti, što dovodi do razvoja drugih poremećaja. Djeca koja nisu sklona sukobima mogu u kasnijoj dobi pokazivati delinkventno ponašanje i izazivati tuče.

Jedan od činilaca koji kod djece izaziva poremećaj ophođenja i agresivno ponašanje jeste škola. U školi do nasilja i agresivnosti može doći kada veliki broj učenika ima na raspolaganju ograničen prostori ako se od djece zahtijeva određeno ponašanje i poštovanje određenih pravila. Upravo zbog toga često dolazi do pogoršanja školske klime i agresivnog ponašanja učenika, čime dolazi do sukoba s učiteljima, koji isto tako često znaju biti vrlo kruti i nefleksibilni. Poremećeno ophođenje u ranoj dobi često prethodi poteškoćama u školi. Problemi u ponašanju kod djece često dovode do neuspjeha u školi, djeca osjećaju odbojnost prema školi, imaju negativni stav prema školi i obavezama.

Grupa vršnjaka može jako uticati na ponašanje agresivnog djeteta. Agresivna djeca tokom igre s vršnjacima često pokazuju neprikladno ponašanje tako što se svađaju, prijete, grde i isključuju drugu djecu iz igre.

Takođe, mnogo rjeđe učestvuju u grupnim aktivnostima i druženjima u grupama, te su zbog toga često izložena riziku da budu odbačena (Essau, Conradt, 2006).

Neprihvaćenost agresivnog dijeteta od strane vršnjaka dovodi do daljeg ponašanja koje odstupa od pravila, podstiče tu djecu da se druže sa vršnjacima koji isto tako ne poštuju pravila i norme. Valja napomenuti da su veze između vršnjaka često konfliktne, te da takva prijateljstva samo još više osnažuju agresivno ponašanje, te često ta djeca u kasnijoj dobi uzimaju drogu i alkohol i učestvuju u delinkventnim oblicima ponašanja.

Važan činilac od kog zavisi hoće li se djeca približavati vršnjacima s odstupajućim ponašanjem jeste briga roditelja – ako djeca nisu dovoljno pod nadzorom roditelja, moguće je da će biti u društvu agresivnih vršnjaka te će lakše doći pod njihov uticaj.

Prevenција i podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika

Većina djece tokom odrastanja pokazuju određene poremećaje u ponašanju, osobito agresivnost i nasilje. No, hoće li doći do ozbiljnog razvoja takvog ponašanja ovisi od pravovremenoj procjeni i prevenciji. Mnogi istraživači koji istražuju područja preventivne nauke pristupaju prevenciji kao podupiranju jačine i povećanja snage individualnih i sredinskih činilaca.

Postoje mnogobrojni uzroci koji dovode do agresivnog ponašanja i zbog toga je važno obratiti pažnju na različite uslove u kojima nastaje takvo ponašanje, pa je od opšte važnosti pronaći načine kako spriječiti agresivno ponašanje djece. Prevencija agresivnog i nasilnog ponašanja obuhvata nekoliko programa koji nude mogućnost smanjenja činilaca rizika i povećanje zaštitnih činilaca kod djece koja pokazuju rizik za razvoj problema u ponašanju. Kod prevencije prvenstveno treba ispitati porodičnu situaciju i pomoći roditeljima kako bi oni mogli pomoći svojoj djeci. Roditelji kojima je potrebna pomoć mogu se obratiti raznim institucijama za pomoć, iako se većina najprije obraća za pomoć školi koju pohađa njihovo dijete, gdje ih ta škola upućuje dalje i nudi im pomoć. S druge strane, uz porodicu veliku ulogu u izgradnji ličnosti dijeteta ima i škola. Škola najčešće postiže najbolje uspjehe kod pomoći djeci i suzbijanju agresivnog i neprihvatljivog ponašanja, upravo zbog toga što ona pomaže porodici u odgoju i obrazovanju njihovog dijeteta (Rumpf, 2006).

Jednako kao i u porodičnom domu, agresija se razvija i u školi, stoga ju je potrebno u školi ukloniti uz pomoć učitelja i stručnih saradnika. Nažalost, učitelji nisu dovoljno osposobljeni i edukovani za takve probleme, ali njima se ipak pridaje najveća važnost kod rješavanja takvih problema. Isto tako, kako bi škola pomogla dijetetu u uklanjanju agresivnosti, potrebno je smanjiti i očekivanja roditelja što se tiče ocjena. Loše ocjene i problemi s učenjem izazivaju kod djece frustracije, koje naposljetku najčešće rezultiraju agresivnošću i nepoželjnim ponašanjem.

Pomaganje drugim ljudima bitan je kriterijum moralnog ponašanja, stoga je moralna obaveza i jedna od glavnih ljudskih vrijednosti pružanje pomoći nesrećnim ljudima i onima koji su u nevolji. Prosocijalno ponašanje obuhvata socijalna ponašanja kojima je u osnovi dobročinstvo, pomaganje drugima u zadovoljenju njihovih potreba ili otklanjanju teškoća. Nadalje, prosocijalno ponašanje se može, u najširem smislu, definisati i kao voljno, intencionalno ponašanje koje ima pozitivne posledice na druge ljude. Prosocijalno ponašanje uključuje blagonaklonost, ljubaznost, materijalno pomaganje i moralnu podršku, empatiju i altruizam. Za razliku od antisocijalnog ponašanja, ovakva definicija označava i naglašava posledice ponašanja koje su pozitivne i koje proizlaze iz takvog voljnog prosocijalnog ponašanja. Prilikom razmatranja prosocijalnog ponašanja, motivi koji mu prethode mogu biti raznoliki – stvarna želja da nekome pomognemo, pokušaj dobijanja nekog oblika nagrade ili izbjegavanje kazne (Raboteg-Šarić, 1993).

Motivacijska osnova prosocijalnog ponašanja posmatrana je u mnogim istraživanjima. Utvrdilo se nekoliko modela koji na drugačije načine tumače povezanost situacijskih uslova i psiholoških procesa koji zajednički uslovljavaju pojavu prosocijalnog ponašanja. Zavisno od toga kojim se procesima daje veća važnost, razlikuju se: normativni, kognitivni i emocionalni modeli.

Prema socijalno-normativnim objašnjenjima, društvena očekivanja o tome šta bi trebalo učiniti u određenoj situaciji, to jest anticipiranje društvenih odobravanja ili neodobravanja nekog postupka podstiču prosocijalno ponašanje. Pri tome se smatra da su tri norme relevantne za prosocijalno ponašanje: norma socijalne odgovornosti, norma recipročnosti i norma pravednosti (Dragun, 2001).

Prema normi socijalne odgovornosti, pojedinac vjeruje da bi trebalo pomoći osobama kojima je ta pomoć potrebna. Pojedinac će prije pomoći onim osobama za koje smatra da nisu uzrokovalе situaciju u kojoj se trenutno

nalaze i koja zahtjeva pomoć. Povezanost između socijalne odgovornosti i prosocijalnog ponašanja zavisi od karakteristika situacije u kojoj se eksperiment sprovodi. Tako je, na primjer, socijalna odgovornost bolji prediktor prosocijalnog ponašanja kada se potencijalni pružalac pomoći nalazi u situaciji u kojoj je pružanje pomoći relativno lako i brzo. U kolektivističkim društvima ovakvo vjerovanje je snažnije nego u individualističkim. Postavlja se pitanje: Ako je norma socijalne odgovornosti univerzalna, zašto neki ljudi ne pomažu? Mogući odgovori su da ovu socijalnu normu nisu svi naučili i da je norma socijalne odgovornosti jedna od mnogih koje pojedinac posjeduje u nekoj situaciji, te je on suočen s mnogim drugim ostalim normama i norma socijalne odgovornosti može biti previše uopštena, te se ne može primjeniti na neke specifične situacije (Clark, 2003).

Triversova evolucionistički orijentisana teorija recipročnog altruizma, jedna od normi recipročnosti, objašnjava prosocijalno ponašanje među nesrodnicima. Osnovna postavka ove teorije kazuje kako je prosocijalno ponašanje favorizovano prirodnom selekcijom ako slijedi princip reciprociteta i ako je cijena koštanja za pomagača manja od koristi onoga ko prima pomoć. Ako je cijena za pomagača niska, a koristi za primaoca pomoći visoka, recipročni altruizam može biti koristan. Nekoliko je kritika upućeno ovom modelu, a to su da će osoba najvjerovatnije pomoći ako postoji visoki stupanj povjerenja između pomagača i primaoca pomoći, mora postojati stabilnost grupnog članstva, dugotrajnost grupe i visoki stupanj prepoznatljivosti među članovima grupe. Zbog interindividualnih razlika koje postoje i koje određuju motivisano ponašanje ovaj pristup ne nudi objašnjenje normi koje su manje uopštene i koje bi mogle predvidjeti individualna ponašanja. Zbog normi u nekoj situaciji mogu istovremeno postojati različita ponašanja (Kardum, 2003).

Pojedinci percipiraju svijet kao mjesto u kojem ljudi dobiju ono što zaslužuju, te vjeruju kako se dobre stvari događaju dobrim ljudima, i obrnuto. Uzbudjenje kao komponenta motivacije za pružanjem pomoći, može, ali i ne mora, dovesti do stvarnog pomaganja. U ovakvim situacijama potencijalni pomagač nastoji smanjiti vlastito neugodno stanje. Zbog toga se norma pravednosti smatra jednom od zaštitnih strategija za smanjenje neugode. Kognitivna disonanca se smanjuje tako da se mijenja situacija kako bi se povećala pravednost ili pak pojedinac mijenja svoja vjerovanja o pravednom svijetu. Pojedinci su skloni koristiti odbrambene strategije prilikom kojih se žrtva krivi za ishod svoje sudbine. Ove strategije se ponajviše koriste jer

predstavljaju način koji je prihvatljiviji i manje zahtjevan nego pružiti nekome pomoć (Pittinsky, Matić, 2005).

Važan činilac pomaganja jeste intenzitet vjerovanja pojedinca u normu pravednosti. Ako grupa pojedinaca snažno vjeruje u pravedan svijet, smatra probleme i nepravde s kojima se suočavaju za rezultat loše sreće, onda ne samo da će osjećati nizak nivo odgovornosti da pomogne nego će u budućim situacijama biti manje spremna za pomoć. Pojedinci koji snažno vjeruju u pravedan svijet smatraju kako drugi koji pate dobijaju ono što zaslužuju. Stoga ne postoji razlog da osoba pomogne nekome. Ova teorija naišla je na mnoge probleme koji se javljaju prilikom tumačenja prosocijalnog ponašanja, kao i na mnoga neodgovorena pitanja. Prema drugim pristupima, koji ne tumače pomaganje samo u skladu s vjerovanjem u pravednost, pomaganje ne mora biti samo egoistički motivisano nego može biti i altruistički motivisano zbog istinske brige za druge.

Nedostaci socijalno-normativnih objašnjenja pokušali su se objasniti Švarcovom teorijom ličnih normi. Njegova teorija definiše vrijednosti kao poželjne ciljeve, različite važnosti, koje djeluju kao usmjeravajuća načela u čovjekovom životu. Ova teorija uspijeva objasniti internindividualne razlike u prosocijalnim postupcima. Lične norme su situacijsko specifične, lični standardi ponašanja izvedeni iz internalizovanih moralnih vrijednosti. Ako se u nekoj situaciji aktiviraju ove norme, javlja se osjećaj moralne dužnosti da se djeluje. Taj osjećaj se smatra glavnim motivacijskim činiocem. Glavni dokaz za postojanje ličnih normi kao motiva za prosocijalno ponašanje jeste taj da se osobe koje pokazuju spremnost da se ponašaju prosocijalno zapravo tako i ponašaju, za razliku od osoba koje ne pokazuju spremnost (Schwarz, 1992).

Sama priroda i uzroci agresivnog ponašanja veoma su složeni i uslovljeni dejstvom različitih faktora, pa su shodno tome i naponi usmjereni u pravcu spriječavanja ili zaustavljanja podjednako složeni. Te napore, kojima je cilj da se razvoj neke pojave spriječi ili usmeri u pozitivnom pravcu, nazivamo prevencijom. Naizgled, preventivno djelovanje je vrlo jednostavno, ali ako uzmemo u obzir složenost samih faktora, njihove kompleksne međusobne odnose i uticaje, shvatićemo da efektivnost prevencije zavisi od mnogo komponenata koje je uslovljavaju i čine je veoma složenom. Jedan od ključnih problema ovog pristupa prevenciji agresivnog ponašanja sastoji se u utvrđivanju i razlikovanju uzročnih činilaca i onih koji imaju korelirajući odnos sa osnovnim uzorkom ili uzrocima. Drugi problem leži u tome što su

rizični faktori veoma često posledica društvenih problema koji se ne mogu lako otkloniti bez znatne društvene podrške (Farrington, Welsh, 2008).

Iako je jedan od važnih ciljeva prevencije zaustavljanje ili spriječavanje procesa koji doprinose različitim disfunkcijama u razvoju i ponašanju, važno je istaći da ona nije samo usmerena na uklanjanje uzroka određene pojave nego i na realizaciju društveno prihvaćenih ciljeva ili vrijednosti. Prevencija je proaktivni proces koji je utemeljen na razumijevanju činilaca koji dovode do problema u ponašanju i pretpostavlja stvaranje uslova, prilika i iskustava koji doprinose razvoju zdravih i autonomnih ljudi.

Osim dobre sublimacije agresivnog nagona, zrelih odbrana i čvrstog ega, odnosno kohezivnog selfa, oduvijek je jedan od najčešćih načina suzbijanja nepoželjnog ponašanja bila kazna i strah od nje. I danas je to kategorija koju koriste moderna zakonodavstva, kao i odgojno-pedagoške metode, ali je sve više naglasak na pravoj mjeri i veličini kazne, kako bi ona imala i željeno preventivno djelovanje. Kazna i strah od nje jesu važni, prema analitičkim shvatanjima, tokom psihoseksualnog razvoja, naročito u razdoblju edipovske faze razvoja, koja se refundira u adolescenciji. Strah od kazne može se u širem smislu shvatiti kao strah od prelaska granica i nužno je potreban za pravilan psihički razvoj kao strah od superega, prvo roditeljskog, a kasnije svog ili društvenog. Potpuna odsutnost ili nekonstantnost granica često vodi do nepravilnog razvoja ličnosti, što se odnosi upravo na poteškoće s agresijom.

Ne može se dovoljno naglasiti značenje roditelja u prevenciji agresivnog ponašanja djece, i to od najranijih dana. Da bi to bilo moguće, vrlo je bitno zdravlje roditelja u fizičkom i psihičkom smislu, kao i prisutnost pozitivnih psihičkih osobina kod roditelja, naročito majke. Dobro razvijen roditeljski kapacitet za sadržavanje dijetetovih negativnih emocija, razvijena svijest kod roditelja o važnosti kulture i sporta, ali i obrazovanja kod djece i adolescenata, njegovanje pozitivnih resursa iz transgeneracijskih prijenosa i razvijenost roditeljskog kapaciteta za značenje „važnih drugih” (učitelja, profesora, trenera) u psihofizičkom razvoju djece – neki su od preventivnih faktora (Begić, 2016).

Programi intervencije agresivnog ponašanja učenika

Prije razvijanja strategija prevencije i tretmana agresivnog ponašanja djece i mladih, treba uzeti u obzir ove izazove:

- identifikacija agresivnog ponašanja u svakodnevnicima;
- poznavanje razvojnih biopsihosocijalnih obilježja i tehnika procjene potreba djece s poremećajima u ponašanju, posebno zato što je agresivnost sastavnica drugih poremećaja u ponašanju;
- pripremljenost stručnjaka na ličnom i profesionalnom nivou za rad sa agresivnom djecom;
- spoznaja da su bihevioralni i kognitivni pristup najprikladniji za programe tretmana agresivnosti, ali i drugih antisocijalnih ponašanja;
- spoznaja o potencijalima farmakoterapije kao sastavnice psihosocijalnog tretmana populacije s teškim emocionalnim poremećajima i poremećajima u ponašanju;
- činjenica da je kvalitet života djece najbolja prevencija svih poremećaja u ponašanju, pa i agresivnosti;
- spoznaja da se postmoderni pristup zasniva na nekoliko globalno prihvaćenih ideja, među kojima je temeljna ona o poznavanju i uvažavanju djetetovih prava (Žižak, 2005).

Prema Žižaku (2005) prevencija je smišljena, ka cilju usmjerena akcija. Mjere prevencije podrazumijevaju:

- 1) opšte mjere – usmjerene na ujednačavanje i unapređivanje društvenih uslova za tjelesni, duševni i društveni razvoj djece, za zadovoljavanje njihovih potreba i razvoj sposobnosti;
- 2) posebne mjere – usmjerene prema zaštiti porodice i djece za koje postoji vjerovatnost da može doći do poremećaja u ponašanju;
- 3) specijalne mjere – podrazumijevaju zaštitu porodice, tj. djece kada je došlo do iskazivanja određenih poremećaja u ponašanju.

Kako bi se zaštitila djeca odnosno njihov razvoj i odgoj i pomoglo porodicama, potrebno je sprovesti određene intervencije kada se uoče određeni problemi u ponašanju djeteta. Postoje tri programa, dokazana istraživanjima, koji su predstavljeni kao tretmani koji utiču na smanjenje problema ophođenja kod djece. *Program potrekepljenja* baziran je na Skinnerovom učenju operantnog uslovljavanja, gdje se pozitivno potkrepljuju poželjna ponašanja. Poremećaj ophođenja nastaje kada djeca ne nauče na pravilan način kontrolisati svoje ponašanje, a do toga najčešće dolazi zbog odrastanja u okruženju koje negativno utiče na djecu, te pritom roditelji ne mogu pratiti i kontrolisati ponašanje svog djeteta pravilnim posljedicama. Upravo zbog toga nastaju programi potkrepljenja, u kojima se stvara pravilno, korektivno okruženje koje pomaže djetetu da nauči kontrolisati svoje ponašanje u skladu sa zahtjevima i očekivanjima okruženja.

Programi potkrepljenja pomažu djetetu tako što postavljaju jasne ciljeve za jačanje pozitivnog ponašanja djeteta i slabljenje lošeg, negativnog ponašanja, a isto tako predstavljaju metodu za vođenje djeteta u smjeru tih postavljenih ciljeva. Programi negativnog potkrepljenja agresivnog ponašanja i pozitivnog potkrepljenja neagresivnog ponašanja pomažu djetetu u jačanju njegove svijesti o dobrim i lošim ponašanjima i podstiču primjenu manje agresivnih oblika ponašanja.

Neki programi potkrepljenja ne čine se efikasnim i potrebno je tražiti druge programe koji su možda primjereniji, no najvažnije je da svaki program bude individualan i napravljen za svako dijete pojedinačno, u pogledu izabranih ciljeva, prikladnih vrsta potkrepljenja i motivišućih kazni. Utvrđeno je da je teško pronaći metode koje bi promjene kod ponašanja djeteta na temelju programa potkrepljenja mogle prenijeti i na druge životne situacije (Essau i Conradt, 2006).

Program za roditelje je oblik intervencije koji se temelji na socijalnom učenju. Cilj ovakvog programa jeste naučiti roditelje kako razviti odgovarajuće programe potkrepljenja i znati ih primijeniti u svom domu. Najčešće dolazi do potrebe takvih programa upravo zato jer roditelji ne znaju stvoriti odgovarajuće okruženje za svoju djecu koje je njima potrebno i neophodno. Naime, u današnje vrijeme, roditelji se susreću sa situacijama koje u njihovom djetinjstvu nisu postojale pa je za njih to novost i ne znaju se nositi s time na pravilan način, a promjene u okruženju su svakodnevne. Još jedan cilj programa jeste ojačati porodične veze, gdje se roditelji upućuju na komunikaciju između članova porodice, tjelesnu bliskost, saradnju, provođenje zajedničkog vremena kad god je moguće i zajedničko rješavanje problema unutar porodice. Ovi programi žele putem vježbi ojačati roditeljske sposobnosti, steći povratne informacije i savjetovanja, a sprovode se u formi raznih didaktičkih prezentacija, predavanja, pisanih materijala, razgovora između roditelja i stručnjaka i slično (Stričević, 2011).

Zadaci obrazovanja roditelja su: poučavati roditelje strategijama pomoći djeci u sticanju razvojnih vještina, pomoći roditeljima u snalaženju sa djecom u svakodnevnici, te ojačati vještine koje su potrebne u dječjoj igri i interakciji s njima. Programi većinom započinju učenjem roditelja pozitivnim strategijama kontrole, pri čemu se koristi pozitivno potkrepljenje kojim djeca uče prosocijalno učenje i sposobnost prilagođavanja. Ovi programi isto tako naglašavaju i dosledne oblike disciplinovanja, pri čemu je dozvoljeno malo pokazivanje moći ako je potrebna kazna, te se naglašava da nije važna težina kazne, već njena dosledna primjena (Essau i Conradt, 2006).

Većina programa za roditelje se sprovodi kod kuće, ali postoje neki organizacijski oblici programa za roditelje: škola za roditelje, kursevi, radionice, predavanja, savjetovaništa, tribine, igraonice ili radionice za djecu i roditelje ili dolazak stručnjaka u porodicu. Program za roditelje ima niz prednosti ali i nedostataka. Djeca čiji su roditelji učestvovali u programu pokazala su bolju sposobnost prilagođavanja nego djeca čiji roditelji nisu u njemu učestvovali. Program ne utiče pozitivno samo na djecu već i na roditelje, kojima se pomoću programa smanjio stres i depresija. No, isto tako program iziskuje stalno učestvovanje na sastancima, što zna biti vrlo naporno i teško ostvarivo za roditelje koji su pod stresom, imaju bračne konflikte ili psihičke smetnje. Još jedan činilac koji utiče na uspjeh programa jeste dob dijeteta. Naime, što je dob dijeteta veća, to je manja mogućnost efikasnosti programa (Stričević, 2011).

Još jedan oblik terapije jest *kognitivno-bihevioralni pristup*, koji je razvijen radi suzbijanja nedostataka koji su povezani sa socijalnim kognicijama i socijalnim rješavanjem problema. Kod djece koja imaju problem ophođenja, istraživanja su dokazala da kod njih postoje nedostaci kod prerade socijalnih informacija, odnosno kod interpretiranja i kodiranja socijalnih podražaja, kod razumijevanja razvoja socijalnih ciljeva i prikladnih reakcija i odlučivanja o prikladnim reakcijama i kako ih ostvariti.

Dok su neka agresivna djeca sklona nejasne i provokativne situacije interpretirati odmah kao neprijateljske i na njih reagovati agresivnim postupcima, druga agresivna djeca su sklona povezati svoje agresivno ponašanje sa pozitivnim ishodom, što ih još više i češće podstiče na agresivno ponašanje. Ovaj program sadrži mnoge metode koje pomažu dijetetu u rješavanju impulsivnih i bijesnih reakcija. Djeca uče tako što prolaze niz koraka rješavanja problema – moraju prepoznati problem, odmjeriti reakcije i zatim odabrati najprikladnije reakcije za rješavanje problema. Na taj način djeca uče kako se nositi s problemima koji mogu nastati u komunikaciji s vršnjacima. Mogući nedostatak kognitivno-bihevioralnih programa jeste u tome što je pitanje kako postići da sposobnosti koje dijete razvije unutar programa, prenese i na svoje okruženje izvan terapije i da ih zadrži nakon što se terapija završi. Kako bi se te sposobnosti što duže zadržale važno je da se takvi programi sprovode i u dijetetovom okruženju, i to uz učestvovanje osoba iz dijetetovog okruženja, poput učitelja i roditelja (Essau i Conradt, 2006).

Program učenja socijalne kompetencije usmjeren je na smanjenje agresivnog i eksternalizovanog ponašanja, ispravljanje kognitivnih

izobličena, podsticanje prosocijalnog ponašanja i regulisanje samokontrole i emocija. U središtu programa je dijete, a cilj je podstaći socioemocionalne sposobnosti kod djeteta. Kada bi se u školama primenjivale aktivnosti koje bi bile usmjerene na socijalne ali i emocionalne potrebe učenika, učenici bi se ponašali manje agresivno, bili bi motivisani za učenje, te bi poboljšali svoja školska postignuća. Sposobnosti koje obuhvata program učenja socijalne kompetencije jesu ovi:

- uvježbavanje ophođenja i komunikacije – djeca uče neverbalne komunikacijske sposobnosti, uče postavljati pitanja, slušati druge, izraziti svoje osjećaje i slično;
- emocionalno vaspitanje – djeca uče kontrolisati svoje emocije i ponašanje;
- razumijevanje tuđeg stajališta – uče kako drugi misle i osjećaju tako što razgovaraju o izrazima lica drugih, držanju tijela, te tako dolaze do nekih zaključaka;
- razumijevanje atribucija – uče prepoznati namjere drugih i interpretirati situacije kroz igranje uloga, rasprave, posmatranje drugih;
- vježbe samoopažanja i samoprocjene – djeca uče posmatrati sami sebe i procijeniti vlastito ponašanje;
- učenje rješavanja problema – djeca uče kako pristupiti problemu i kako ga efikasno riješiti;
- učenje samoverbalizacije – upućuje djecu kako u razgovoru samih sa sobom regulisati svoje ponašanje;
- vježbe kontrolisanja ljutnje – uče djecu kako prepoznati osjećaj ljutnje i bijesa i vlastite reakcije i kako se s time nositi (Essau i Conradt, 2006).

Cilj ovih programa jeste učiniti djecu otpornim na razne psihičke probleme poput depresivnosti, nasilja, delinkvencije i sl., i to podsticanjem i razvijanjem različitih vještina poput upravljanja i prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija, kontrole reakcija, prosocijalnog ponašanja (Samarin, Takšić, 2009).

Zaključak

Sve veći problem u školi i u društvu jeste agresivnost. Osobe uključene u agresivnu aktivnost najčešće se osjećaju ugroženo, te osjećaju strah, pa čak i sam napadač. Agresiju kod djece od najranije dobi izazivaju

ljubomora i frustracije, koje su sve više prisutne kod današnje djece. Jedan od važnih činilaca koji podstiču djecu na takvo ponašanje jeste okruženje u kojem dijete živi, a u prvom redu porodica, naime, djetetov razvoj započinje od odgoja u porodici.

Evidentno je da su uzroci agresivnog ponašanja vrlo složeni, te nam upravo to ukazuje na problematičnost otkrivanja, preveniranja i kontrolisanja agresivnog ponašanja, a na kraju i njegovog liječenja. Zato je potrebno u radu sa djecom koja manifestuju agresivno ponašanje pristupiti vrlo strpljivo i smireno, važno je biti istrajan i ne odustati od djeteta, jer su pozitivno dobijeni rezultati najveća nagrada učitelja.

Dolazimo do zaključka da se jedan od najzastupljenijih pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja djece i mladih zasniva na identifikaciji rizičnih i zaštitnih činilaca i preduzimanja mera i aktivnosti kojim će se slabiti dejstvo rizičnih faktora i jačati zaštitni faktori. Prevencija treba da je usmerena na podsticanje prosocijalnih oblika ponašanja i u njenom ostvarivanju škola može da ima važnu ulogu. Škola svojim vaspitnim i obrazovnim radom ostvaruje i svoje preventivno djelovanje. Osim toga, u školi se mogu planirati i realizovati aktivnosti kojima je osnovni i primarni cilj prevencija određenih oblika nepoželjnih ponašanja. Takođe, zaposleni, zahvaljujući svojim profesionalnim kompetencijama, mogu znatno da doprinesu identifikaciji potencijalnih rizika za javljanje nepoželjnih ponašanja kod učenika i zaštitnih faktora i, u skladu s tim, preduzimanju osmišljenih, isplaniranih, odmerenih, svrsishodnih preventivnih mera i aktivnosti.

Svakako da škola nije uvek u mogućnosti da utiče na negativno dejstvo faktora rizika, ali zato može da deluje na jačanje zaštitnih faktora u svojoj sredini, tako što će predstavljati podržavajuće i podsticajno okruženje, razvijati životne veštine učenika koje će im pomoći da se lakše izbore sa različitim nepovoljnim uticajima tokom svog odrastanja itd.

Literatura:

1. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Barović Z. (1999). Razumijevanje – lijek za agresivnost. U: H. Vrgoč (Ur.), *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 124–133.

3. Begić D. (2016). *Psihopatologija*. Treće, nepromijenjeno izdanje. Zagreb: Medicinska naklada.
4. Brajša-Žganec A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Catalano, R., F., Berglund, M. R., Ryan, R. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, Vol. 5, No. 1, 1–111.
6. Clarke, D. (2003). *Pro-Social and Anti-Social Behaviour*. New York: Routledge.
7. Dragun, A. (2001). *Povezanost religiozne orijentacije, seksualnosti i prosocijalnosti*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
8. Đuranović M., Opić S. (2013). Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 790–799.
9. Essau C. A., Conradt J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
11. Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
12. Ivanek A. (1999). Agresija u školi. U: H. Vrgoč (ur.), *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 145–160.
13. Kardum, I. (2003). *Evolucija i ljudsko ponašanje*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
14. *Mala enciklopedija Prosveta* (1986). Beograd: Prosveta.
15. Pittinsky, T. L. i Matic, T. (2005). Global Bystander Non-intervention: Cross-level Insights on Cross-national Helping. *Faculty Research Working Papers Series*. John F. Kennedy. School of Government or Harvard University.
16. Previšić, V. (1999). Pedagoško-socijalna obzorja nasilja (i agresivnost) u školi. U: H. Vrgoč, (Ur.), *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 15–27.
17. Raboteg-Šarić, Z. (1993). *Psihologija altruizma: čuvstveni i spoznajni aspekti prosocijalnog ponašanja*. Zagreb: Alinea.
18. Raundalen M. (1998). *Agresivnost: priručnik za savjetnike roditelja*. Zagreb: Udruženje „Djeca prva”.
19. Rumpf J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati*. Kako postupati s agresivnom djecom. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Samarin M. R., Takšić V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Contemporary psychology*, 12(2), 355–370.
21. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
22. *Sociološki leksikon* (1982). Beograd: Savremena administracija.
23. Stričević I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 125–152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
24. Živković, Ž. (2006). *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo.
25. Žižak, A. (2005). Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 7 (1), 60–76.

* * *

AGRESSION AND STUDENT'S BEHAVIOUR

Summary: At school, today, aggression is becoming more and more disturbing by the whole society. School, as the most important social factor in education, plays a very important role in achieving prevention of unwanted behaviour of students. Taking into account the importance and significance of education work at school the achievement of the preventive function of the school can be understood as providing different levels and forms of support for students and their work and development. Unfortunately, the school is increasingly becoming an educational institution, with the greatest insistence on forgetting the student's knowledge of over-educating children and building their attitudes. For teachers and parents, the aggressive behavior of a child is a big problem and creates great difficulties both in teaching and in the homes of these children. We risk factors associated with the development of aggressive behavior, but we will also discuss how to encourage the prosocial behavior of students and which may be intervention programs.

Keywords: aggression, aggressiveness in school, prosocial behavior of students, causes of aggression

* * *

АГРЕССИЯ И ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Резюме: Агрессия в школе сегодня все более беспокоит общество в целом. Школа, как важнейший социальный фактор в системе образования, играет очень важную роль в предотвращении нежелательного поведения учащихся. Если мы обратим внимание на важность и значимость воспитательной работы в школе, то будем в состоянии понимать ее профилактическую функцию как обеспечение разных уровней и форм поддержки учащимся в их работе и развитии.

К сожалению, школа все больше превращается в исключительно учебное заведение, требующее от большинства учеников прежде всего знаний, забывая о необходимости воспитывать и формировать их отношения.

Для учителей и родителей агрессивное поведение ребенка является большой проблемой и создает невероятные трудности как в обучении, так и в семьях этих детей. В настоящей работе мы определяем агрессивность и формы агрессивного поведения, факторы риска, связанные с развитием агрессивного поведения, мы тоже обсуждаем как стимулировать просоциальное поведение учащихся и какими могут быть программы интервенции.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность в школе, просоциальное поведение, учащиеся, причины агрессии

Datum kada je uredništvo primilo članak: 10. 6. 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Stefani S. Šovanec
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 378.147::070 070.11

VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE NOVINARA – RAZMATRANJA I PERSPEKTIVE

Rezime: Karakteristike novinarske profesije uslovile su specifičan razvoj žurnalizma u okviru akademskog obrazovanja. Polazeći od aktuelne rasprave o novinarstvu kao zanatu i novinarstvu kao profesiji, rad razmatra kvalitet, svrsishodnost i perspektive akademskog obrazovanja za novinare. U stručnim i naučnim krugovima razvila se dilema između teorije i prakse, odnosno uspostavljanja odgovarajuće ravnoteže u odnosu na ove suprotnosti. Radom smo pokušali da približimo implikacije koje pomenuti dualizam ima na visokoškolsko obrazovanje novinara, kako se on reflektuje na praksu privatnih i državnih fakulteta, kako utiče na obrazovanje nastavno-naučnog kadra i kakve konsekvence ima po novinarsku profesiju. U radu je izložena problematika viših stepena obrazovanja, odnosno master i doktorskih studija za novinare, a u odnosu na njihovu koncepciju i cilj. Pregledom smo obuhvatili i aspekte odnosa obrazovne strukture novinara i potreba medijskog tržišta za diplomiranim novinarima. U kontekstu trenutne krize profesije, ali i munjevitih tehničko-tehnoloških promena rad tematizuje perspektive obrazovanja za novinare i pruža predloge za njegovo unapređivanje.

Ključne reči: studije novinarstva, žurnalistika, univerzitetsko obrazovanje novinara, obrazovanje odraslih.

„Bez čvrste budućnosti za obrazovanje novinara, teško je videti čvrstu budućnost novinarstva. A to je loše za demokratiju i za građane koji zavise od fer i tačnih informacija.“

Hauard Finberg

Uvod: dualizam profesija – zanat

Novinarstvo je kao profesija postojalo mnogo pre njegove implementacije u akademsko obrazovanje. U Americi je sve do sedamdesetih godina 19. veka obrazovanje za novinare najčešće bilo u rukama štampara, a univerzitetsko obrazovanje za novinare moralo je da sačeka da koledži pređu sa pružanja klasičnog obrazovanja na obezbeđivanje vokacionog obrazovanja (Dickson, 2000: 2). U ovom kontekstu treba pomenuti Džozefa Pulicera, američkog novinara i začetnika senzacionalističke štampe, koji se smatra jednim od vodećih lica u pokušajima da se polje novinarstva profesionalizuje (Dickson, 2000: 10). On je još 1902. godine isticao ulogu škole novinarstva i uopšte obrazovanja za novinare, koje je tada nailazilo na velika osporavanja: „Moja ideja je da predstavim da je novinarstvo, ili bi trebalo da bude, jedna od istaknutih i intelektualnih profesija, da ohrabrim, uzdignem i edukujem na određen način, sadašnje i buduće članove te profesije, baš kao da ih učim pravu ili medicinu” (Ibid.). Nasuprot ovom stavu, kod većine je dominiralo stanovište da je novinarstvo efektivnije učiti isključivo kao zanat, kroz posao (Dickson, 2000: 15).

Krajem 19. i početkom 20. veka stanovišta su se i dalje sukobila. Ipak, usled velikih društvenih, ekonomskih, političkih, a najviše tehnoloških promena, menjalo se novinarstvo, a time i obrazovanje za novinare. O ovome pišu Plenković i Mustić (2014), skrećući pažnju na činjenicu da, u suštini, uloga medija kroz vreme ostaje ista, ali ne i „količina obrazovanja i znanja koja se zahtevaju od novinara” (Plenković i Mustić, 2014: 37). Prema pomenutim autorima, obrazovanje novinara i medijskih profesionalaca istorijski kategorizujemo u četiri osnovna razvojna modela: (1) totalitarna doktrina, (2) liberalna doktrina, (3) kontrolna ili sintetička doktrina i (4) medijska doktrina i evropsko novinarstvo (Plenković i Mustić, 2014: 40). U okviru totalitarne doktrine novinarstvo i ceo proces obrazovanja medijskih profesionalaca kontrolisan je ideološkim sistemom (Ibid.). Novinarstvo u liberalnoj doktrini razvija liberalnu paradigmu novinarstva, obrazovanja i društva i ovaj ovaj model je pod uticajem modela univerzalne tržišne kompetencije (Ibid.). Sintetička doktrina razvija model političkog novinarstva kao informacione ispomoći elektronskoj demokratiji (Ibid.). U evropskom modelu, s obzirom na promene i pojavu novih medija, obrazovanje za novinare je konvertovano u obrazovanje u oblasti komunikologije, kao opšte nauke o komuniciranju koja se bavi istraživanjem javnog informisanja, različitim načinima prenošenja informacija itd. (Ibid.).

Ovo je savremeni model obrazovanja, koji bi, u skladu sa globalnim promenama u komunikaciji, pristupu medijima i medijskim sadržajima, trebalo da pruža sveobuhvatna znanja koja bi se morala izuzetno brzo prilagođavati novom tehnološkom okruženju. Na domaćim fakultetima koji nude obrazovanje za novinare aspekt prilagođavanja sve bržim promenama često predstavlja problem, pa dolazi do nepodudarnosti između teorije i prakse. O promenama, perspektivama obrazovanja i mogućim rešenjima problema biće reči kasnije u radu.

Rasprava o novinarstvu kao zanatu i novinarstvu kao profesiji nesumnjivo traje i danas. Ovo je dualizam koji je podelio modele edukacije novinara, a koji danas dovodi do problema na medijskom tržištu i u sferi obrazovanja. Kada je reč o medijskom tržištu, možemo govoriti o broju diplomiranih novinara koji se svake godine uvećava, dok rezultati istraživanja pokazuju da urednici diplomu ne smatraju relevantnom pri davanju zaposlenja. Zbog toga novinarski posao često obavljaju oni koji nisu dovoljno kompetentni, što ima brojne posledice po ponudu medijskog sadržaja. Kada govorimo o samom obrazovanju, treba istaći značaj pronalaženja ekvilibrijuma pri dualizmu teorija–praksa, kao i značaj nastavno-naučnog osoblja i prilagođavanja njihovih kompetencija ovoj dihotomiji.

Između teorije i prakse novinarske profesije

Danas su dominantna tri modela edukacije novinara – srednjoevropski, zapadnoevropski i američki model. Njih opisuje Rade Veljanovski, navodeći da je „srednjoevropski model edukacije novinara karakterističan po tome što težište stavlja na teorijska, opšteobrazovna znanja”(Veljanovski, 2013: 355). Ovakav model zastupljen je na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu, gde „često ima malo prostora za praktičnu obuku i trening, jer se smatra da je novinarima neophodno temeljno teorijsko i opšteobrazovno znanje, a da će oni u samoj praksi ovladati veštinama”(Ibid.). Nasuprot tome, zapadnoevropski metod akcent stavlja na komunikologiju, teoriju medija, praktičnu nastavu i trening, a američki model nije jedinstven i približava se dvema evropskim opcijama (Ibid.).

De Berg (2003) zastupa stanovište da novinarima treba „obrazovanje koje im omogućava da shvate širu perspektivu sebe, ali i društva, kako bi mogli postavljati pitanja i dovoditi u pitanje” (De Burgh, 2003: 110). On ističe da su za postavljanje pitanja neophodne veštine „ali i intelektualna sigurnost koja dolazi od znanja”(Ibid.). Perišin i Mlačić pišu da studije

novinarstva, pored toga što treba da obrazuju za veliki broj novinarskih poslova, moraju biti utemeljene na „strogim i profesionalnim vrednostima, ali i poznavanju zakonitosti medija”(Perišin i Mlačić, 2014: 26).

U kontekstu upotrebljivosti znanja dobijenih kroz univerzitetsko obrazovanje, Veljanovski smatra da nije tačno da će novinaru velika teorijska znanja uvek biti korisna pri obavljanju posla „jer u novinarskoj profesiji ni jedna trećina novinara nema mogućnosti da se bavi najvažnijim društvenim temama, najsloženijim novinarskim istraživanjima i analitičkim žanrovima ili uređivanjem medija”(Veljanovski, 2013: 355). Pre reforme visokoškolskog sistema odnos teorijske nastave i sticanja praktičnih znanja bio je većinski u korist teorije, ali „*bolonjski proces* promenio je stanje, pokazujući iz godine u godinu, negde manje, negde više, tendenciju uravnotežavanja broja teorijskih i novinarsko-medijskih predmeta”(Veljanovski, 2013: 357).

Kada govorimo o argumentima „za” i „protiv” teorije, odnosno prakse, ne možemo izostaviti uvek aktuelnu debatu o razlikama u kvalitetu studija na privatnim i državnim fakultetima. Visoko obrazovanje novinara u Srbiji obuhvata obrazovanje na privatnim i državnim univerzitetima, na sva tri stepena akademskog obrazovanja u oblastima novinarstva, medija i komunikologije. Kod nas je visokoškolsko obrazovanje novinara osnovano 1986. godine na Univerzitetu u Beogradu, na Fakultetu političkih nauka, gde se novinarstvo studira i danas.¹

¹ Na ovom fakultetu novinarstvo se studira na sva tri stepena akademskog obrazovanja: OAS – Novinarstvo, MAS – Novinarstvo, DS – Doktorske akademske studije kulturologije – studije kulture i mediji. Novinarske smerove imaju i novosadski univerzitet, na Filozofskom fakultetu gde su akreditovani OAS – Žurnalistika, MAS – Komunikologija i DS – Interdisciplinarnе doktorske studije, Univerzitetu u Nišu, na Filozofskom fakultetu, OAS – Novinarstvo, MAS – Novinarstvo i DS – Mediji i društvo. Obrazovanje za novinare u širem smislu, odnosno obrazovanje za medije – teorija medija i medijski menadžment, studira se na državnom Univerzitetu umetnosti u Beogradu (studije pri univerzitetu), na odseku master studija pod nazivom Teorija umetnosti i medija i doktorskim studijama – Teorija umetnosti i medija. Akademske specijalističke studije medija osnovane su na Fakultetu dramskih umetnosti u Beogradu, na odseku Reklama i mediji, a na istom fakultetu postoje master akademske studije – Pozorišna i radio režija, Menadžment kulture i medija, Teorija dramskih umetnosti i medija i doktorske studije – Menadžment kulture i medija i Teorija dramskih umetnosti, medija i kulture. Što se tiče univerziteta čiji osnivač nije Republika Srbija, obrazovanje za novinare je zastupljeno na tri akreditovana univerzita, odnosno četiri fakulteta – na

Kako navodi Turčilo, „javnom sektoru se često zamera nedostatak prakse i osavremenjivanja, a privatnom nedostatak tradicije i iskusnih predavača, što je svojevrsan apsurd, ali i pokazatelj da bi kombinacija ova dva sektora mogla biti *dobitna kombinacija* u obrazovanju novinara”(Turčilo, 2011: 316). Problem fakulteta čiji je osnivač država često leži u nedostatku finansijskih sredstava, što rezultuje lošijom tehničkom opremljenošću fakulteta i formiranjem velikih studijskih grupa, u kojima se teže prenose praktična znanja. Još jedan problem je nedostatak prakse, koja je neophodna za učenje novinarskog posla, a kao mana se državnim fakultetima pripisuje i fokusiranost na tradicionalne medije. Jedan od nedostataka univerzitetskog obrazovanja ogleda se i u odvojenosti fakulteta/odseka koji u svom nazivu imaju sintagmu *novi mediji* od onih na kojima se studira novinarstvo. Dakle, postoji tendencija da se *novi mediji* posmatraju odvojeno od novinarstva i ne izučavaju se sa tradicionalnim medijima i novinarstvom, što je posebno izraženo na državnim fakultetima. Novi mediji bivaju svrstani pod oblast umetnosti ili informacionih tehnologija, a studijski programi koji pružaju obrazovanje u ovoj oblasti zastupljeni su isključivo na privatnim fakultetima i akademijama umetnosti.

O kvalitetu visokog školstva u području obrazovanja za novinare govore rezultati istraživanja *Univerzitetsko obrazovanje novinara*² iz 2007. godine. Naime, ispostavilo se da uvećanje broja studijskih programa tokom godina nije doprinelo poboljšanju kvaliteta studija. Nasuprot tome, preterana produkcija odseka i kurseva na fakultetima rezultirala je mnoštvom sličnih programa, pa istraživači preporučuju diversifikaciju obrazovne ponude. Kako navode, problemi koji su postojali ranije nisu rešeni – postoji veoma mali broj stručnih predmeta, udeo praktične nastave je nizak i nema dovoljno specijalizacije za različite vrste medija. U istraživanju je konstatovan

Univerzitetu „Džon Nezbit”, na Fakultetu za kulturu i medije u okviru OAS – Menadžment u kulturi i medijima i Novinarstvo, MAS – Upravljanje u kulturi i medijima, odnosima s javnošću i novinarstvo i DS – Komunikologija; na Univerzitetu Union „Nikola Tesla”, na Fakultetu za menadžment Sremski Karlovci u okviru OAS – Menadžment u medijima na srpskom i engleskom jeziku i u okviru istog univerziteta na Fakultetu za sport, u okviru OAS – Sportsko novinarstvo; na Univerzitetu „Singidunum”, na Fakultetu za medije i komunikacije, na nivou OAS – Komunikacije i odnosi s javnošću i Novinarstvo i studije medija, MAS – Komunikacije i odnosi s javnošću.

²*Univerzitetsko obrazovanje novinara* (2007). Centar za profesionalizaciju medija, Fond za otvoreno društvo i Institut društvenih nauka (Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje).

nedostatak tehničke opreme, nastavni kadar koji uglavnom nije odgovarajući i tradicionalne metode nastave. Takođe, interesantan je podatak iz 2011. godine koji govori o tome da većina urednika najboljom opcijom obrazovanja novinara smatra stručnu obuku nakon završenih drugih odseka, a ne novinarstva³.

Ako se uzmu u obzir debate o potrebi za osnovnim akademskim studijama novinarstva, o master i doktorskim studijama svakako se ne može govoriti kao o stepenu obrazovanja koji je neophodan za obavljanje novinarskog posla. Ovde već govorimo o obrazovanju nastavno-naučnog osoblja, čije se kompetencije u istraživanjima takođe dovode u pitanje. Naime, master i doktorske studije u oblastima medija, novinarstva ili komunikologije na našem govornom području koncipirane tako da pruže specijalizovana znanja za novinarsko izveštavanje o određenoj stručnoj ili naučnoj oblasti, poput ekonomije, politike i sl. Zbog toga se master studije često posmatraju samo kao stepenik do doktorskih studija, koje upisuju oni koji će graditi akademsku karijeru. Master i doktorske studije, nasuprot tradicionalnom principu sužavanja, pružaju šire usmeravanje, pa tako diplomirani novinari upisuju master studije *Komunikologije, Komunikacije i odnosi s javnošću* i doktorske studije *Doktorske akademske studije kulturologije – studije kulture i mediji, Interdisciplinarne doktorske studije, Mediji i društvo, Menadžment kulture i medija* itd. Zbog načina na koji su koncipirane studije viših stepena, ali i načina funkcionisanja sistema visokog obrazovanja, dolazi do udaljavanja univerzitetskih profesora od novinarstva, odnosno prakse – oni prestaju da se bave novinarstvom i počinju da ga posmatraju spolja. To je tačka razdvajanja novinarstva kao prakse (profesije) i podučavanja novinarstva. Diplomirani novinari najčešće prestaju da se bave svojom profesijom i medijima pristupaju teoretski i istraživački. Naime, sistem visokog obrazovanja podrazumeva da „novinar koji se želi dalje baviti naukom može napredovati samo objavljivanjem naučnih radova, a ne novinarskih, koji ga afirmišu u struci” (Perišin i Mlačić, 2014: 29). Njutn (Newton, 2012) rešenje ovog problema vidi u postojanju posebnog doktorata – *jPhD (journalism PhD)* za novinare koji su specijalizovani za određenu oblast koju istražuju više od deset godina i time doprinose zajednici, a koji bi bio jednak univerzitetskom doktoratu (Newton 2012, prema Perišin i Mlačić, 2014: 29). Njutn ne podržava ideju da samo naučnici mogu da podučavaju

³*Profesija na raskršću – novinarstvo na pragu informacionog društva* (2011). Beograd: Centar za medije i medijska istraživanja Fakulteta političkih nauka, str. 10.

buduće novinare i navodi da „diploma nije bitnija od kompetencije” (Finberg, 2013: 10).

Akademsko obrazovanje kao garancija integriteta?

O obrazovnoj strukturi novinara u Srbiji ne postoje noviji, niti precizni podaci, a postojeća istraživanja zbog specifičnosti uzorka ne mogu poslužiti globalizaciji. Ovde će biti predstavljen hronološki pregled većih istraživanja koja mogu dati približan uvid u obrazovnu strukturu profesije. Još 2002. godine nađeno je da izuzetni porast broja medija „povećava potražnju za novinarima i dovodi do toga da se novinarstvom počinje baviti ogroman broj mladih ljudi bez adekvatnog obrazovanja i iskustva, često sa završenom samo srednjom školom”⁴. Istraživanje iz 2003. godine u kome je učestvovalo 228 srpskih lokalnih medijapokazalo je da 33 odsto novinara ima osnovno, 50 odsto srednje, a 17 odsto visoko obrazovanje (Valić Nedeljković, 2010: 97). Matić i saradnici pominju da je 2005. godine među članovima Udruženja novinara Srbije (tada 3470 članova), 42 odsto novinara imalo srednje, 10 odsto više, 48 odsto visoko obrazovanje, a 3 odsto master ili doktorat (Matić i sar., 2006: 11). Istraživanje *Mapiranje medija Vojvodine*, koje su sproveli pokrajinski ombudsman i studenti Odseka za medijske studije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu 2007/2008. godine pokazalo je da među 454 novinara najviše njih poseduje visoku stručnu spremu – 44 odsto, 37 odsto ima srednju stručnu spremu, 16 odsto više, onih sa zvanjem mastera ima 0,66 odsto, a doktora nauka nije bilo među anketiranim (Valić Nedeljković, 2010: 96). Od ukupnog broja novinara sa visokom stručnom spremom, 18 odsto je diplomiralo na nekom smeru Filozofskog fakulteta, a samo 6 odsto su diplomirani novinari – više od 90 odsto novinara nije novinarske struke (Valić Nedeljković, 2010: 96–97). Istraživanje Udruženja novinara Srbije o ekonomskom i profesionalnom položaju novinara iz 2014. godine pokazalo je da od 585 zaposlenih visokoobrazovanih novinara ima 72 odsto, a završenu srednju školu ima 28 odsto zaposlenih. Među visokoobrazovanim, 41 odsto je završilo fakultet za društvene i humanističke nauke, a novinarstvo 21 odsto. Dakle, broj novinara sa završenim fakultetom u oblasti novinarstva se od 2008. do 2014. godine povećao za više od 10 odsto⁵.

⁴*Obrazovanje novinara u jugoistočnoj Evropi: Korak bliže profesionalizmu* (2002). Sarajevo: Media Plan Institut Sarajevo, str. 6.

⁵*Ceni sebe da te cene drugi* (2014). Udruženje novinara Srbije.

Poređenja radi, prema istraživanju Plenkovića i Mustić takođe iz 2014. godine, „40 odsto hrvatskih novinara nema visoko obrazovanje, ono se ne zahteva ni za uredničke pozicije, a od 3146 članova Hrvatskog novinarskog društva samo 40 ima završene master ili doktorske studije”(Plenković i Mustić, 2014: 37). Prema podacima koje navode Sanders i saradnici, u Engleskoj je procenat novinara koji su diplomirali novinarstvo 9 odsto, a u Španiji je taj procenat 87 odsto (Sanders et al., 2008: 136). U Nemačkoj je 2012. godine stanje bilo slično kao kod nas 2014. godine: 14 odsto novinara sa diplomom novinarstva, a 17 odsto sa diplomom srodnih nauka (Donsbach et al., 2009, prema Jokoš i Kanižaj, 2012: 105). Dalje, u većini istraživanih zemalja (14) prosek novinara sa visokim obrazovanjem je 41,5 odsto (Jokoš i Kanižaj, 2012: 104), što pokazuje da je situacija u Srbiji prosečna, ili čak iznad proseka kada se radi o visokom obrazovanju novinara bez obzira na usmerenje tog obrazovanja (više od 70 odsto).

Podaci dobijeni istraživanjem iz 2011. godine govore o tome da većina novinara u Srbiji (67 odsto) smatra da im je potrebno dodatno obrazovanje. Da uglavnom imaju odgovarajuća profesionalna znanja, ali ne i tehnološka, ali i obrnuto, smatra po 13 odsto novinara. Samo 7 odsto ispitanika smatra da većina novinara u Srbiji ima odgovarajuće obrazovanje, a interesantan je podatak da „gledajući u budućnost, novinari sebe vide kao mogući ‘tehnološki višak’, jer njihovu ulogu profesionalnih komunikatora preuzimaju drugi, neprofesionalni pojedinci i grupe”⁶.

Istraživanja pokazuju da urednici u Srbiji radije zapošljavaju one koji imaju visoko obrazovanje koje nije usmereno na medije i novinarstvo, ili osobe sa stepenom obrazovanja nižim od fakultetskog. S jedne strane, u pojedinim državama zabranjeno je bavljenje novinarskom profesijom bez diplome fakulteta ili nekog vida državnog ispita (Brazil, Italija), a s druge strane, postoje sistemi u kojima nema obrazovnih kriterijuma za obavljanje novinarskog posla. Negde razlike u odnosu visine plate i stepena obrazovanja nema, a negde oni koji su završili diplomatske studije novinarstva ili komunikologije imaju dvostruko veća primanja (Rogers 2013, prema Perišin i Mlačić, 2014: 28). Dakle, diplomirani novinar neće naći posao u struci isključivo zbog činjenice da ima fakultetsku diplomu odgovarajućeg smera obrazovanja. Razlozi su brojni, ali među njima se ističe koncept takozvane „mekoće” profesije. Reč je o tome da nisu definisani jasni kriterijumi za bavljenje profesijom da „novinar ne mora imati odgovarajuću diplomu, već

⁶*Profesija na raskršću – novinarstvo na pragu informacionog društva* (2011). Beograd: Centar za medije i medijska istraživanja Fakulteta političkih nauka, str. 10.

može steći neophodna znanja obukom u redakciji, uz preduslov, koji često naglašavaju bardovi u profesiji, 'posedovanja talenta, novinarske žice ili njuha'⁷. U vezi sa ovim, Radojković i Stojković navode: „Novinari se najčešće definišu kao profesionalna grupa, a ne kao profesija u punom smislu te reči” (Radojković i Stojković, 2003: 243). Radojković daje najjednostavniju ilustraciju koncepta *mekoće* profesije: „student koji dobije diplomu novinarskog fakulteta ne može da bude lekar, ali obrnuto, lekar može da postane novinar, i da se ponekad u ovom poslu istakne” (Radojković, 2011: 300). O nepostojanju formalnog ulaska u profesiju pišu i Jokoš i Kanižaj i podsećaju na to da bi „buduće studente novinarstva trebalo unapred upozoriti na to da je novinarstvo interdisciplinarna struka, a jedna od posledica interdisciplinarnosti jeste i otvorenost struke” (Jokoš i Kanižaj, 2012: 105).

Pored toga što novinarstvo nije „tvrda” profesija, stručnjaci razlogom nezapošljavanja diplomiranih novinara smatraju to što „medijska industrija još nije prepoznala usko stručno obrazovanje kao prioritet pri zapošljavanju” (Valić Nedeljković, 2010: 102). Sa preteranom produkcijom visokoobrazovanih novinara javlja se opasnost da će diploma novinara postati percipirana irelevantnom među poslodavcima. Osim toga, kako ističe Valić, „neke medijske kuće smatraju kako je čak bolje da zaposle nestručne osobe i da ih onda kroz vlastite kratke kurseve profesionalno oblikuju prema svojim potrebama” (Valić Nedeljković, 2010: 102). Ipak, već pomenuto istraživanje Udruženja novinara Srbije pokazalo je da postoji razlika u radu onih koji su univerzitetski obrazovani i onih koji su završili samo srednju školu i da se ta razlika najbolje očitava u oblasti izveštavanja. Naime, iako svi novinari u redakciji pokrivaju više oblasti, srednjoškolski obrazovani, pored standardnih oblasti, pokrivaju opcije Drugo i Sport, a fakultetski obrazovani pokrivaju najčešće oblasti kulture, politike i ekonomije. Naravno, postoje i primeri kada novinari-izveštači bez fakultetske diplome svoj posao obavljaju bolje od profesionalaca (Stojković, 2011: 326).

Konsultovanjem dostupnih istraživanja i literature stiče se utisak da visoko obrazovanje novinara na domaćem području nije cenjeno među poslodavcima, ali i da je privlačnost novinarske profesije sve manja – plate su relativno niske, profesija nije dovoljno cenjena, ne postoji fiksnoradno vreme, a verbalni i fizički napadi na novinare su sve češći. Iz navedenih razloga istraživanja u oblasti medija uglavnom se fokusiraju na goruće

⁷Profesija na raskršću – novinarstvo na pragu informacionog društva (2011). Beograd: Centar za medije i medijska istraživanja Fakulteta političkih nauka, str. 11.

probleme poput bezbednosti novinara, a obrazovanje je, shodno tome, stavljeno u drugi plan. Uprkos lošim statistikama i krizi u profesiji, veliki broj mladih ljudi još uvek upisuje fakultete na odsecima za medijske studije i novinarstvo. Kako navodi Radojković, to je jednim delom „omogućeno primenom blagih kriterijuma za akreditaciju fakulteta i odgovarajućih smerova, a drugim proizilazi iz činjenice da je ova profesija veoma popularna i da se na školovanju za nju može dobro zaraditi” (Radojković, 2011: 300). Valić Nedeljković je stanovišta da su mediji „uvek bili vrlo privlačne studije i za mnoge fakultete samo jedan od lukrativnih smerova bez prave želje da se podigne profesionalni standard u medijskom sektoru”(Valić Nedeljković, 2010: 104).

Sve navedeno – povećanje broja akademski obrazovanih novinara, progresija lošeg stanja na medijskom tržištu i slabljenje kvaliteta novinarstva, nameće potrebu za revizijom kvaliteta obrazovanja. Umesto razmatranja odnosa teorije i prakse, autori preusmeravaju pažnju na konkretizovanje segmenata koje treba implementirati u obrazovni sistem kako bi se dobio relevantan rezultat u praksi. U ovom kontekstu autori sve češće kao aspekt od izuzetne važnosti navode značaj razvoja kritičkog mišljenja i istraživačkog duha kod studenata žurnalistike.

Kako bi novinarstvo moglo da ispuni svoju ulogu da „tačno, objektivno, potpuno i blagovremeno obaveštava javnost, pritom poštujući njeno pravo na istinu”⁸, treba posebno obratiti pažnju na izgradnju novinarskog kredibiliteta i razvoj kritičkog mišljenja tokom studija. Petrović (2017) ističe važnost insistiranja na standardima novinarske profesije i učenja kritičkom mišljenju tokom obrazovnog procesa. On upozorava da, ukoliko akademsko obrazovanje ne preuzme ulogu vraćanja novinara istini, univerziteti će proizvoditi novinare „po meri političkih moćnika i vladajućeg korporativizma, bez ambicija da razmišljaju van okvira onih kojih unajmljuju” (Petrović, 2017: 110). Autor govori o važnosti izgradnje stava koji će mlade novinare osnažiti u smislu iznošenja kritika, nepristajanja na neutralnost i autocenzuru (Petrović, 2017: 112). Prema Petroviću, takvi novinari bi bili „borci za istinu, odanidruštvu, a ne vlasnicima medija za koje rade ili političkim partijama koje ih svojataju” (Petrović, 2017: 112).

Oljača (2007) u svom radu daje preporuke za razvoj navika koje bi omogućile razvijanje kritičkog mišljenja kod studenata, a koje podrazumevaju stvaranje situacija učenja „koje će provokativno delovati na

⁸Kodeks novinara Srbije (2015). Savet za štampu, str. 7.

mišljenje”, podsticanje zainteresovanosti studenata, zahtevanje da studenti sami zauzmu stavove o postavljenim problemima, aktivnostima koje omogućavaju stvaranje novog i boljeg modela razumevanja i ukazivanjem na promenu, kao na sastavni deo procesa učenja (Oljača, 2007: 179).

Zaključak: redefinisane vrednosti u obrazovanju za novinare

Kao jedan od neophodnih uslova za poboljšanje stanja profesije, redefinisane vrednosti akademskog obrazovanja novinara trebalo bi da obuhvati više segmenata. Uz optimalan broj teorijskih predmeta, autori insistiraju na većoj zastupljenosti praktičnih novinarskih veština. Pored razmatranih toposa odnosa teorije i prakse i kompetentnosti nastavno-naučnog kadra, u literaturi sve češće nailazimo na zahteve za preoblikovanjem i stavljanjem u fokus vrednosti koje studenti usvajaju tokom obrazovanja. Neizostavan činilac akademskog obrazovnog procesa jeste stvaranje usmerenog načina razmišljanja kod studenata novinarstva. Isticanje etičnosti novinara, kao i njegove višestruke odgovornosti i kritičke uloge u društvu, trebalo bi da budu obuhvaćeni nastavnim procesom kao primarni zadaci. Ovo je posebno relevantno s obzirom na situaciju u medijskoj sferi koja vapizamoralno osvešćenim i odgovornim novinarskim kadrom.

Budući da je novinarstvo pre svega veština, a s obzirom na razvoj informacionog društva, nameće se neophodnost obrazovnog sistema koji pravovremeno reaguje na promene. O napretku i promenama studija novinarstva pišu Perišin i Mlačić i ističu da se „ne radi samo o tehnologiji i informatizaciji, ni o novim medijima kojima se koristi savremeno novinarstvo, poput interneta, nego o temeljnoj razlici između posla novinara nekad i danas” (Perišin i Mlačić, 2014: 27). Od vremena kada se novinarstvo konstituisalo u okviru akademskog obrazovanja sfera masovnih komunikacija je pretrpela fundamentalne promene. U procesu konvergencije medijanačin na koji se komunicira i pristupa medijskim sadržajima suštinski je transformisan, a brojkomunikativnih kanala izvora informacija nezaustavljivo raste. U moru informacija kredibilitet igra važnu ulogu, kao graničar između važnog i nevažnog, a pre svega istinitog i neistinitog.

Relevantna specifičnost visokog obrazovanja novinara jeste neophodnost dinamičnog unapređivanja znanja zbog konstantnog tehnološkog napretka. Uslovljeni time, trebalo bi da univerziteti porade na usklađivanju studijskih programa sa promenama u polju masovnih komunikacija. Kako bi znanja dobijena na fakultetima bila primenljivija, trebalo bi se voditi principima inovativnosti u studijskim programima i

pristupu studentima. Primetna je tendencija da su privatni fakulteti, s obzirom na svoju profitnu orijentisanost, ažurniji u odnosu na tržišne promene. Ovo je dovelo do ponude novih smerova za medijsko obrazovanje gde studenti mogu dobiti obuku u oblastima novih medija, a to su polja koja se kod nas još uvek ne izučavaju u okviru obrazovanja za novinare na državnim fakultetima.

Mimo optimalnog akademskog obrazovanja, novinarima je potrebno konstantno usavršavanje alternativnim vidovima edukacije i doživotnim učenjem novih znanja i veština. Stamenković i Milenković smatraju da poslovno okruženje i poslovna specifikacija danas doživljavaju temeljne promene i da se od novinara „zahteva da preuzme dužnosti koje su doskora obavljali specijalisti, posebno kad je reč o poslovima u multimedijalnoj redakciji” (Stamenković i Milenković, 2014: 640). Novinar, s obzirom na povećanje broja poslova koje bi trebalo da samostalno obavlja (*one man show*), treba biti osposobljen za učenje, spreman za promene i prilagodavanje. Pored visokoškolskog obrazovanja, novinarima je na raspolaganju pohađanje kurseva/obuka, različitih seminara, radionica i treninga koje organizuju profesionalna udruženja, nevladine organizacije i mediji. Prema istraživanju *Medijske slobode Srbije u evropskom ogledalu*, tokom 2004/2005. godine zabeleženo je više od 100 neuniverzitetskih obrazovnih programa realizovanih pri 34 organizacije (*Medijske slobode Srbije u evropskom ogledalu*, 2005: 21). Radojković smatra da je mana ovakvih edukacija „njihova kratkotrajnost” kao i „opasnost da veoma mladi ljudi, nakon kratkog treninga, pomisle da su ovladali jednom zahtevnom profesijom kao što je novinarstvo” (Radojković, 2011: 300). Ipak, stavovi nekih stručnjaka ohrabruju ove načine edukacije – „radionice uspešno otklanjaju očit nedostatak dosadašnjeg obrazovanja medijskih radnika, koji bi dobili teoretsku poduku, ali nisu bili osposobljeni za praktični rad, pa su se na početku svoje profesionalne karijere sporo i teško snalazili u najjednostavnijim radnim zadacima” (Kiperaš, 2008: 23).

Iz navedenog proizilazi da dolazi do masovne produkcije diplomiranih žurnalista u univerzitetskom obrazovanju koje još nije dostiglo svoj pun potencijal, niti je dovoljno cenjeno. Stamenković i Milenković smatraju da se novinarstvo uprkos svemu smatra privlačnim zanimanjem i to dokazuju činjenicom da „u obrazovnom sistemu stalno niču nove ustanove, a ne jenjava interes za upis studija novinarstva” (Stamenković i Milenković, 2014: 632). One postavljaju veoma važno pitanje zapošljavanja mladih diplomiranih novinara i optimistično navode da će na njega odgovoriti

„eventualno slabljenje globalne krize i kraj društvene, lokalne tranzicije” (Stamenković i Milenković, 2014: 632).

Savremeno obrazovanje kao imperativ postavlja doživotno učenje i stručno usavršavanje, što se ispostavlja posebno značajnim za dinamičnu oblast poput medija. Djuj je u svoju definiciju kritičkog mišljenja uvrstio kriterijume razvijene potrebe za novim znanjima, obrazovanjem i otvorenosti za nove ideje (Dewey 1910, prema Oljača, 2007: 177). Akademsko obrazovanje moralo bi da oblikuje mlade novinare tako da se oni ističu kredibilitetom i sposobnošću da preispituju svet oko sebe. Ovde bi visokoškolska ustanova trebalo da odigra ključnu ulogu – da razvija navike doživotnog učenja i da osposobi studente novinarstva za kritičko promatranje.

Literatura:

1. De Burgh, H. (2003). Skills Are Not Enough: The Case for Journalism as an Academic Discipline. *Journalism*, 1 (4), 95–112.
2. Dickson, T. (2000). *Mass media education in transition – Preparing for the 21st Century*. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.
3. Finberg, H. I., Krueger, V. & Klinger, L. (2013). *State of journalism education 2013*. The Poynter Institute for Media Studies.
4. Jokoš, I. & Kanižaj, I. (2012). Percepcija novinarske profesije studenata novinarstva i komunikologije na Sveučilištu u Zagrebu. *Media Studies*, 3(5), 102–117.
5. Kiperaš, M. (2008). Uspješnost obrazovanja medijskih djelatnika. *Medianali*, 4(2), 21–30.
6. Matic, J. i sar. (2006). Stavovi i ocene o novinarskom/medijskom obrazovanju. *Obrazovanje za medije: iskustva, iskušnja, perspektive* (pp. 97–115). Beograd: CPM i Institut društvenih nauka.
7. Oljača, M. (2007). Faze razvoja kritičkog mišljenja i mogućnosti delovanja na taj razvoj. U: O. Gajić (ured.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog Sistema u Srbiji* (vol. 3) (pp. 175–188). Novi Sad: Filozofski fakultet.
8. Perišin, T. & Mlačić, P. (2014). Studij novinarstva: Digitalni kurikulum za digitalno novinarstvo. *Medijska istraživanja*, 1(20), 25–43.
9. Petrović, R. (2017). Formiranje novinarskog načina mišljenja kao ključna paradigma obrazovanja novinara: Revitalizacija istine u senci propagandnog medijskog modela globalizma. *CM: Časopis za upravljanje komuniciranjem*, 7 (41), 105–124. doi: 10.5937/comman12-14678.
10. Plenković, M. & Mustić, D. (2014). Education of journalists and communication scientists in the Republic of Croatia. *Informatologia*, 1 (47), 36–46.
11. Radojković, M. (2011). Obrazovanje novinara ili medijska pismenost? U: R. Veljanovski (ured.), *Verodostojnost medija – dometi medijske tranzicije* (pp. 299–307). Beograd: Fakultet političkih nauka.
12. Radojković, M. & Stojković, B. (2003). Novinari kao profesionalna grupa. *Sociološki pregled*, 3–4(37), 241–254.

13. Stamenković, S. & Milenković, V. (2014). Novinarstvo između služenja javnosti i povlađivanja ukusu publike. *In Medias Res Časopis filozofije medija*, 5(3), 630–648.
14. Stojković, B. (2011). Profesionalni kapital i obrazovanje novinara. U: R. Veljanovski (ured.), *Verodostojnost medija – dometi medijske tranzicije* (pp. 321–329). Beograd: Fakultet političkih nauka.
15. Turčilo, L. (2011). Ne/educiranost novinara i ne/vjerodostojnost medija u postratnoj i posttranzicijskoj BiH. U: R. Veljanovski (ured.), *Verodostojnost medija – dometi medijske tranzicije* (pp. 309–319). Beograd: Fakultet političkih nauka.
16. Valić Nedeljković, D. (2010). Obrazovanje novinara u Srbiji – trebaju li nam obrazovani ili...?. *Medianali*, 4(7), 91–106.
17. Veljanovski, R. (2013). Obrazovanje novinara između tehnološkog determinizma i sistema vrednosti. U: D. Valić Nedeljković & D. Pralica (ured.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 3* (pp. 351–359). Novi Sad: Filozofski fakultet.
18. *Obrazovanje novinara u jugoistočnoj Evropi: Korak bliže profesionalizmu*. (2002). Jusić T, Dedović M. (ured.). Sarajevo: Media Plan Institut Sarajevo. (posećeno 21.1.2019)
URL: http://www.mediaonline.ba/ba/arhiva/arhiva_izvjestaja/izvjestaji/edukacija.pdf.
19. *Ceni sebe da te cene drugi*. (2014). Udruženje novinara Srbije. (posećeno 21. 1. 2019) URL: <http://www.uns.org.rs/sr/desk/UNS-news/28203/istrazivanje-uns-a-novinari-zadovoljni-poslom-ali-nezadovoljni-zaradama.html>.
20. *Kodeks novinara Srbije*. (2015). Savet za štampu. (posećeno 21. 1. 2019)
http://www.savetzastampu.rs/doc/Kodeks_novinara_Srbije.pdf.
21. *Medijske slobode u Evropskom ogledalu – Izveštaj baziran na Indikatorima Saveta Evrope za medije u demokratiji*. (2005). Asocijacija nezavisnih elektornskih medija, Nezavisno udruženje novinara Srbije, Asocijacija lokalnih nezavisnih medija, Nezavisno društvo novinara Vojvodine, *Civil Rights Defenders*. (posećeno: 21. 1.2019) URL: <http://www.nuns.rs/codex/Mediji-u-demokratiji/Sloboda-ulaska-u-novinarsku-profesiju.html>.
22. *Profesija na raskršću – novinarstvo na pragu informacionog društva*. (2011). Beograd: Centar za medije i medijska istraživanja Fakuleta političkih nauka. (posećeno 21.1.2019) URL: <http://centarzamedije.fpn.bg.ac.rs/contentfiles/Novinarstvo%20na%20pragu%20informacionog%20drustva.pdf>.
23. *Univerzitetsko obrazovanje novinara*. (2007). Centar za profesionalizaciju medija, Fond za otvoreno društvo i Institut društvenih nauka (Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje) (posećeno 12. 1.2019) URL: <http://www.mc.rs/univerzitetsko-obrazovanje-novinara.905.html%20,%20>.

* * *

UNIVERSITY EDUCATION OF JOURNALISTS –DISCUSSION AND PERSPECTIVES

Summary: Characteristics of journalists' profession conditioned specific development of journalism within academic education. Starting from the actual discussion about journalism as craft and journalism within academic education. Starting from the actual discussion about journalism as craft and journalism as profession, this paper is on the quality, purposefulness

and perspectives of the academic education for journalists. People in the professional and scientific circles developed the dilemma between theory and praxis, i.e. making balance in relation to these opposites. In the paper, we tried to make closer those implications that the mentioned dualism has, concerning academic education of the journalists, and the ways it reflects to the praxis of private and state universities, how it influences education of teaching-scientific staff and what kind of consequences it has on journalists' profession. In the paper, we stated issues of higher levels of education, i.e. master and doctoral studies for journalists in relation to their concepts and aims. The review included aspects of the relations between educational structures of the journalists and needs of the media market for the graduated journalists. Within the context of the actual crisis of profession and fast technical-technological changes, this paper has themes of perspectives of education for journalists and gives suggestions for its improvement.

Key words: *studies of journalism, journalism, university education of journalists, adult education.*

* * *

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЖУРНАЛИСТОВ – СООБРАЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Резюме: Характеристика журналистской профессии обусловила специфику развития журналистики в академическом образовании. Начиная с текущих дискуссий о журналистике как ремесле и журналистике как профессии, статья рассматривает качество, цель и перспективы академического образования для журналистов.

В профессиональных и научных кругах возникла дилемма между теорией и практикой, то есть, установление надлежащего баланса по отношению к этим противоположностям. Мы попытались приблизить последствия, на высшее образование журналистов, этого дуализма : как это отражается на практике частных и государственных факультетов, как это влияет на образование преподавательского состава и какие последствия это имеет в журналистской профессии. В статье рассматриваются проблемы высшего образования, то есть магистратуры и докторантуры для журналистов, а также их концепция и цель.

Обзор также включал аспекты и взаимосвязи между образовательной структурой журналистов и потребностями медиарынка для выпускников журналистов. В контексте нынешнего кризиса профессии, а также радикальных техно-технологических изменений, в настоящей работе, обсуждаются перспективы обучения журналистов и даются предложения по его улучшению.

Ключевые слова: подготовка журналистов, журналистика, университетское образование журналистов, образование взрослых

Datum kada je uredništvo primilo članak: 24. 02 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Dr Snežana Laketa
Izdavačka kuća Eduka, Beograd

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 81'36 371.3::811.163.41

INTERLACING OF LANGUAGE AND LITERATURE IN TEACHING

Abstract: *This work¹ consists of two parts that complement one another. The first part is the theoretical approach to the problem of interlacing of language and literature in teaching. The second part is a case study where we selected to examine disjunctive clauses using the appropriate methodical starting text.*

Key words: *language; literature; methodical starting text.*

I Theoretical Approach

This section consists of several chapters that examine, from a theoretical standpoint, certain phenomena that link language and literature teaching: The lack of motivation for grammar teaching, the method of adopting grammatical and orthographic material, the methodical starting text, the interlacing of teaching language, literature and speech culture, research in language teaching are chapters that were studied.

The Lack of Motivation in Grammar Teaching

Grammar in the traditional school was a reliable means of achieving a mental discipline for proper thinking. Linguistic elegance was valued as a symbol of academic and social status. Nowadays, grammar has lost some of

¹The article is inspired by the work of the PhD dissertation titled *Methodical interpretation of the epic poem*.

its prestigious status. In contemporary civilization grammar does not seem to preserve the respect it once had. VukMilatovic (Milatovic, 2011, p. 384) examines the following difficulties in grammar teaching:

1. Some teachers do not dedicate enough time to grammar practice in lesson planning;
2. Grammar is a rather exact and abstract science. It deals with a rather abstract categories, especially in the elementary school, which creates certain difficulties;
3. Grammar is a nonpragmaticscience, it is inapplicable in practical life;
4. The grammatical (linguistic) system has an abundant subsystem, with many classifications, categories and subcategories. In addition, there are a variety of deviations from the rules, which create certain obstacles and obstacles in learning;
5. There is a certain amount of dogmatism present in describing the characteristics of grammatical phenomena;
6. There is schematic and monotonous paradigmatic analysis of weekly linguistic-grammatical phenomena;
7. Grammar teachin is reduced to boring definitions and rules;
8. Grammatical phenomena are analyzed without high quality linguistic texts;
9. Gramar learning is becoming formalistic, verbalistic and studying by heart;
10. Grammar is reduced to dry theorizing;
11. Grammar is becoming isolated from language practice;
12. uncritical acceptance of ready-made knowledge;
13. Analytical tasks and exercises are non-selective and incomplete;
14. There is also an idea of the uselessness and sholastic nature of grammatical knowledge (grammar knowledge is only applied in school, not in life in general);
15. There is a weak correlation between teaching grammar on one side with teaching literature and speech culture on the other;

16. During the analysis of linguistic phenomena, interlinguistic connection is not taken into account. The word needs to be studied in the context of the grammar, and not isolated from other language categories and phenomena. This means that in teaching grammar as well as in teaching literature, one must take into account the methodical synthesis procedure that connects linguistic facts into one linguistic unit. Using grammatical synthesis, a lexical-syntactic entity that is disturbed by the analysis of individual words is reestablished.

In grammar teaching, "gramatizing" is the most characteristic and the most complex difficulty. This phenomenon encompasses all possible causes of student ignoring grammar. How to overcome these difficulties in the contemporary grammar teaching? It is necessary to talk to students about problems in the learning process, giving them adequate instruction on how to learn grammar, how to easily overcome certain linguistic structures. Learning how to learn is a crucial factor in learning success. "Gramatizing" means:

- learning grammar in a formalistic verbalistic way and learning by heart;
- Reducing grammar to dry theorizing;
- Emphasising the nonpragmatic characteristic of grammar;
- Isolation of grammar from language practice;
- When grammar becomes an end in itself;
- When a student is unnecessarily burdened with definitions, rules and terms;
- uncritical acceptance of ready-made knowledge (Milatovic, 2011, p. 385).

Love for the beautiful poetic word "and to the children - the creators of this world –is passed on by teachers. They illuminate the hidden animal traces, interpret the symbolic obstacles that the man overcomes, using the image of the readthey conjure up many places and enigmatic spaces ... This encourages young readers to search for their own star, flowers and birds under the sun, moonlight over resources, a track on which the white horses go, fish below the white river stones " (Smiljkovic and Milinkovic, 2010, p. 209).

However, "love for the literary word, understanding the thoughts and words of the characters of literary texts is impossible without the knowledge of language" (Smiljkovic and Milinkovic, 2010, p. 433). Teaching grammar and ortography should not be an end in itself, yet it is essential for students to

use specific texts in order to understand the complexity of linguistic rules that they will apply. "Learning the rules of modern languages, students at the same time strengthen their thought that the grammar and orthography knowledge is needed not only for their own sake, but also for practical applications and a better understanding of the rules of our traditional and standard literary language" (Smiljkovic i Milinkovic, 2010, p. 433).

An entire lesson must not, therefore, be entirely dedicated to grammar and orthography, to the dull writing and reading of the definitions, since it can cause monotony in class. "However, if the lesson is organized so as to include special artistic texts, examples, if the modern interaction patterns, means and methods appropriate to the age of students are applied, then the approach to grammar and orthographic material will be quite different" (Smiljkovic and Milinkovic, 2010, p. 434).

During the course of a grammar lesson, the text is proposed for exercise so that there are two elements to be practiced: we practice grammar and expand the vocabulary. The texts that we are working on should, therefore, provide:

- Artistic moment –in a layer of meaning;
- Language moment –in the sound layer;
- Normative grammatical experience. The word is powerful.

The Method of Adopting Grammatical and Orthographic Material

Good methodologist is precisely the one that is capable of selecting the most appropriate method for the particular purpose. What is the determining factor for the selection of a method? The type of the lesson material and students' abilities are the key factors for the selection of the appropriate method. For younger students, lesson materials should be adjusted so as to include a variety of examples from which to eventually derive formulations and definitions. Contemporary teaching suggests that the teacher introduces the material briefly, and that the students actively participate in the acquisition of knowledge. "Orthography lessons can not be conducted in a traditional, frontal type of lecturing regardless of the age range of the students, but by inducing the formulation of rules by providing a variety of examples and active participation of students. Each orthography lesson must be based on adequately selected examples. Orthography parts can be processed with the help of three types of examples, depending on

the complexity and orthography lessons" (Brboric, 2011, p. 109). The teacher is required to find appropriate examples for lessons aside from the examples found in textbooks and orthography manuals, regardless of the course unit. Featured examples can be different both in form and content. Veljko Brboric (Brboric, 2011) lists the following examples as adequate:

1. By giving isolated (individual) examples (words and syntagms);
2. By giving examples in sentences and
3. By giving linguomethodic texts.

Therefore, grammar and orthography lectures are based on introducing the topic by way of example. The direction is supposed to be from examples to generalization, and then to the practical application. This means that for the processing of many teaching units, we will first discuss with the students the characteristic details that are found in the selected examples of sentences. "After that, we will conclude (synthesis). Pupils are more activated by this type of work (because they are put into the situation to continually examine similarities and differences), and therefore, the knowledge acquired in this way is more firm and lasting. Therefore, we say that the inductive path is a very good method (in the younger age range of the students, in particular), especially in the starting chapters of the unit. However, deduction is also applied. After the form or a rule is learned, students are still practicing to find and apply it in specific examples" (Stevanović, 1982, p. 264).

What kind of content should be used for practicing orthography and grammar? This question is very important since it determines the lesson organization and planning, which is, again, directly related to motivation and learning. There are various criteria for the selection of content:

- Students' experience;
- The school experience, the family life, the streets;
- Science and Social education as well as other school subjects;
- The natural and social environment in which students are located;
- Texts from textbooks (reading materials, in particular), from newspapers, school reading materials, proverbs, puzzles, fables, artistic paintings, illustrations, etc. (Stevanovic, 2011, p. 265).

Content from all of these areas should have a high aesthetic and educational value. Text interpretation during a literature lesson - work on the text, should be followed by grammar exercise. Why is such a procedure important? During the analysis of the text, children realized certain life situations and way of verbal manifestation: different sentences in terms of composition and meaning, for example. Now, by finding and examining the examples from the text, students will be able to conclude that in a certain life situation, it was only possible to form such a sentence (declarative, complex).

What are some of the other ways to practice orthography in lessons? "Each writing on the board done by any teacher, not just the teacher that teaches native language, has to be orthographically correct. Any copying from the board, even the copying of teacher's notes is considered an orthography practice" (Simlesa, 1965, p. 119).

Methodical Starting Text

No grammar lesson, whether it comes to introducing new topic or revision must not pass without the so-called methodical starting text. This is a kind of text base or text starting point that is usually presented at the beginning of the new lesson. This is a text that serves as a starting point in the process of grammatical categories acquisition. "The methodological starting text is multifunctional. It helps to consider the language from the point of the immediate linguistic practice, and not from some abstract starting points. With the use of methodological starting texts, grammar lessons will become less abstract and grammatization will be minimised" (Milatovic, 2011, p. 386).

The genre of the texts can vary. Mostly these are artistic, literary texts, consecutive (full) or separate (presented in the form of separate sentences in terms of content). But other types of texts can also be used: scientific-popular text, newspaper article, business letter, discussion, student's written assignment, audio material, and everything that can be motivational for the adoption of certain grammatical categories.

Although the literary (artistic) texts are most suitable for the examination of given linguistic phenomena ... - "the teacher's choice of text, which represents a coherent linguistic and stylistic unit, must include all the other more important aspects of language realization, which are appropriate to the student's expressive abilities" (Vucković, 1993, p. 191). The methodological

expert suggests that "whenever a planned approach to linguistic and stylistic analysis of a suitable text is being conducted which can stimulate certain forms of linguistic expression, one should also anticipate the creation of an appropriate grammar or orthography question" (Vuckovic, 1993, p. 191).

The most important starting point in Serbian language lesson planning in lower grades should be functional connection of selected literary texts, that are enticing and age appropriate for a particular class, with the grammar material, which includes a descriptive explanation of typical linguistic phenomena and detection of its presence, characteristics and use in everyday communication and in artistic literary text.

In the elementary grades functional connection between teaching language and literature proves to be justified and useful, as it enables students to be introduced to the world of artistic text. Drawn to the aesthetic potential of the artistic text, students rely on their own linguistic experience and feeling that will make the particular linguistic phenomenon more accessible and closer. Using the appropriate methodological procedures and activities that contribute to the various modes of the teaching of the functional connection between the units and subunits of the Serbian language course (literature, grammar, speech culture and literacy) results in interlacing of teaching contents. Likewise, mutual conditioning of the units creates a more comprehensive understanding of the particular teaching unit, which, observed from different points, becomes more accessible. Thus, the complexity of the program requirement, which can confuse the students, is not precisely in the foreground, but it is actually the complexity of this demand, its colorfulness and its multifunctional role, that comes first, which enables the realization of complex goals in teaching Serbian language and literature. "The poetic texts provide special opportunities to spark students' interest in many teaching units in the field of grammar. The conditions include that the linguistic phenomena is observed within the context of the literature and that under these circumstances their stylistic features are increasingly discovered" (Nikolic, 2006, p. 647).

Yet, while artistic texts provide an opportunity for a creative and research work in the higher grades of elementary school and high school, the question is whether it is possible and justified, to teach a particular subject of linguistics, taking literary text as a starting point, in the lower grades.

This question becomes more understandable when taking into account the reading competences of younger students. "According to the

PISA (2009) test, based on the reading and understanding of the text, the complexity of the tasks, i.e. tasks given to students to study and answer questions, is measured on the basis of finding the exact provided information (by recognition), then through linking already learned with new content; then by demonstrating reading comprehension; by using the information implicitly given, in problem solving; by making conclusions based on specific information from the text; solving multiple choice problems, and by evaluation of the value of ideas, by presenting personal opinion etc." (Mrkalj, 2013, p. 46).

Methodical starting texts can be printed on a poster, graph foil tapes, worksheets, board or otherwise. It is desirable that the text is complete, and if it is taken out of context, it is necessary that it be complete as a paragraph. Sometimes, of course, we must also refer to the so-called disjointed and incomplete statements, unrelated sentences and words. It is important that they fit into a particular grammatical context, to adequately prove and illustrate linguistic phenomena and rules. "Methodological starting texts must be short, appropriate to the age of students, and most importantly - they must be saturated with the linguistic phenomenon that is being examined" (Milatovic, 2011, p. 386).

"Appropriate texts for grammatical and orthography exercises should be taken from popular children's books, the traditional folk stories and poems (short stories or complete excerpts from short stories) in the children's popular-scientific literature, in letters, in articles and news. The text must be of great educational value; it needs to have a strong effect on students emotion ... The text must be comprehensible to students. The text must contain a sufficient number of linguistic forms that students are learning, alongside those already learned, yet the text must not be oversaturated with these forms in so that it spoils the beauty of style and language" (Simlesa, 1965, p. 119).

Linguistic text (methodical starting text) can be consecutive and separate. Separate text consists of sentences that do not make a unit. Consecutive text is: an excerpt from a literary work; fable; short story; poem; proverb; puzzle; newspaper text; students' written assignment; spoken text. The characteristics of the linguistic text are as follows: "saturated with examples of linguistic phenomena, short, logical, comprehensible, appropriate to students, meaningful, interesting, economical, adapted to the needs of grammar teaching" (Milatovic, 2011, p. 387).

Interlacing of Teaching Language, Literature and Speech Culture

In the preparatory phase of interpretation of a literary work in addition to motivating and research "various lexical-semantic, lexical-etymological and lexical-stylistic exercises will become prominent. Before reading the text, students will adopt the unfamiliar vocabulary and distinctive folk phraseology" (Rosandic, 1974, p. 46). Students will thus connect their literature and language knowledge in a unique unity.

This is precisely why it is important that the text, which is read for new purposes, is already known, so that the student can notice, extract and describe a particular grammatical phenomenon and to study its linguistic and stylistic role in the literary work. "It would be desirable that the authors of grammar books for elementary grades rely on literary texts proposed by the curriculum for a particular grade, but also to properly select those optional texts that students of a certain age like to read, that they find interesting and familiar. In this regard, the order in which different lesson types are being taught, and systematization of all units in the annual (global) teaching plan, and then the organising of the plan into monthly, orientational plans, is rather important" (Mrkalj, 2013, p. 46).

It is necessary to proceed from the assumption that language gets its proper function for a particular type of communication, whether it be literature or verbal communication. Therefore, grammar teaching can not be seen as something that has an end in itself, isolated from other educational areas, but as their constant interlacing. One of the important tasks of teaching grammar is, among other things, to establish a solid connection with literature teaching, and the literary work. Teaching grammar will help us to find out how language works in the work of literature as an artistic creation. Grammatical theorizing and grammatical verbalism can only be overcome if we constantly connect language and literature, language and popular fiction. The teacher's task is to make more use of literary texts in teaching grammar. When it comes to grammar lessons planning, it is advisable that the linguistic text is a methodical text in order to examine after a certain linguistic practice, how that language works in the work of literature. During the literature lessons, it is necessary to train and direct students to recognize the stylistic function of the language, to observe how the language functions in the literary text. Likewise, it is necessary to connect grammar teaching with speech culture teaching, with oral and writing practice, with lexical and syntactic exercises, and with vocabulary enriching exercises.

Interpreting and comprehending variety of idioms, we learn about the text much more than what it says. One such expression carries a lot of meaning in it and inspires different associations about what we read. "Junior primary school students are gradually being trained for abstract thinking. Understanding the idioms that every literary text possesses is crucial for the proper reading and comprehension of the artistic literary work. The work of preparing second to fourth grade students of primary school to comprehend the multifaceted concepts and understand the wider context, is differentiated in its requirements and in the gradual nature of its achieving" (Mrkalj, 2013, p. 50). Folk proverbs are filled with words that carry, in addition to real, an idiomatic meaning as well, and as such they are useful for obtaining feedback on the perception of the idiomatic meaning of the text. One of the tasks we can assign students is to explain the meaning of proverbs: Briefly explain the meaning of the following proverbs: "Nice (word) asks for another one in return" (Stef. Karadzic, 1969, p. 169); "Not every day is Christmas" (Stef. Karadzic, 1969, p. 217); "His words could lift a stone" (Stef. Karadzic, 1969, p. 101).

The success of functional connection of language and linguistic culture with literature in primary school teaching, depends primarily on the students' skills in reading comprehension of the text (as a whole or as a paragraph). "Ten-year-olds rapidly develop a wide repertoire of reading strategies during continual reading. At that age they are already able to make the selection of information and to have control over reading strategies, while the micro text plan assumes that their working memory is of sufficient scope to process simple syntax, and that their vocabulary of abstract frequency words is significantly expanded" (Mrkalj, 2013, p. 50).

In grammar teaching we must constantly think of the unity of the linguistic and artistic. Thus, the students will realize that learning grammar is not a dull theorizing and learning by heart, but that it can be quite exciting. "The interlacing of grammar teaching with literary texts and literacy teaching, and with the everyday speech, means maintaining the natural unity between these related areas, on the one hand, and encouraging students to discover the life-giving characteristic and the applicability of grammar on the other" (Milatovic, 2011, p. 389).

Each linguistic unit in the grammar textbook is accompanied by certain interesting tasks that leads the student to gradually, and with the activation of the principles of conscious activity and encouragement of the critical thinking, creativity and originality of the individual, examine certain

concepts, recognize their role in the native language, determine their importance and purpose. Literary text can play an important role in shaping such tasks in which the already learned linguistic phenomenon is revised in the imaginative context. Linguistic terms are noticed and explained through their use in examples that have aesthetic potential. The same phenomenon is often seen from different angles, which contributes to its more reliable comprehension and acquisition. Knowledge acquired in this way turns into a permanent knowledge, which is one of the ultimate expected outcomes of teaching. "In the elementary grades functional connection between teaching language and literature proves to be justified and useful, as it enables students to be introduced to the world of artistic text and by being drawn to its aesthetic potential, to rely on their own linguistic experience and feeling that will make a certain linguistic phenomenon more accessible and closer"(Mrkalj, 2013, p. 51).

Reducing grammar teaching to strict rules and dull linguistic definitions leads to its simplification. "Hence the great need for the so-called functional grammar, which points out the functionality of linguistic element. The purpose of grammar teaching is to help the student to recognize certain linguistic phenomena, to define them - to establish the rule, and then to see how this rule works in new examples"(Milatovic, 2011, p. 374).

Language Creativity

Creativity in a language implies the construction of the language itself; it is the creation of the being of the language. It is certainly, necessary to distinguish between knowledge in terms of speaking our native language and knowledge of this language. Linguist Noam Chomsky makes a distinction between the concepts, language acquisition ability, which includes essential ability of producing and understanding of the words and phrases of the native language, i.e. knowledge of the native language possessed by a native speaker of the language, and speech activity, which indicates the actual use of language. Language skills are important for language creativity, i.e. richness of language means we use and the way they are used in the process of communication, especially in the elementary grades. "Creativity here means training and guiding students to discover, combine, classify, locate, compare and apply their knowledge themselves in a new way or in new circumstances. A variety of creative exercises contribute to the development of linguistic creativity of students, encouraging them to

independently solve certain linguistic problems especially developing their own language skills"(Milatović, 2011, p. 389).

Creative Exercises

- Making sentences from given words;
- Making words from given letters;
- Jumbled words;
- Filling in the missing words to make a sentence;
- Adding words to expand the sentence;
- Working with distorted sentences;
- Making sentences out of two given words (incitement)
- Rephrasing exercises (slow and fast rephrasing);
- Text summary;
- Mistake hunt;
- Rimming words and sentences;
- Making a dictionary;
- Thematic, verb, noun and adjective dictionary;
- Dictionary of synonyms;
- Classification of words and terms;
- Types of sentences;
- Class anthology of poems;
- Language creativity fostering class.

Linguistic Exercises

Classifications of linguistic exercises are different. The principle of linguistic exercises is essential: they strongly contribute to enriching the learner's vocabulary, to refining and enriching of their linguistic expression. The teacher organizes exercises according to the individual needs of students and in accordance with the curriculum requirements. "Linguistic exercises can be used individually, independently of one another, but they must be included in the wider text at the end of the exercise - in order to see their practical functionality, their unique stylistic expression" (Milatović, 2011, p. 391).

1. Orthoepy (pronunciation) exercises. These are the exercises of correct pronunciation, hence the alternative name – pronunciation exercises. Students are required to pronounce the sounds, words and sentences in a clear, correct and distinct way. Pronunciation exercises are especially adequate for the first and second grade. They can be divided into three categories:

- articulative, accentual, intonational.

2. Phonological exercises. These are exercises of pronouncing particular sounds, especially in the stage of learning sounds and letters.

3. Morphological exercises. Include a way of pronouncing individual forms of words independently in a particular context.

4. Lexical Exercises. Include the use of diminutives, augmentatives, antonyms, synonyms, homonyms, onomatopoeias, compounds, etc., thus enriching the vocabulary.

5. Syntactic exercises. These exercises are conducted in order to create an expressive level of sentences, its stylistic side, meaning and structure. These are reduced to a partial and complete sentence analysis.

6. Semantic exercises. Develop students' awareness of the meaning of words, which contributes to the overall enrichment of the linguistic vocabulary. The meaning of the words, the role of the accents in changing the meaning of certain words, the meaning of the sentence, etc. are revealed.

7. Stylistic exercises. These exercises make a significant contribution to the development of style, style of sentence, style of oral and written speech. Reading books and acquiring general education are the best forms of stylistic exercise.

Motivating Students for Learning Language

Motivation is an important factor in the process of introducing students to language and language art. "Motivation is an activity driven by internal factors (motives) that integrate and direct it (towards the goal) in order to meet the need. The notion of motivation encompasses everything that dynamically determines a certain behavior, has a regulatory (directs and controls) and an integrative function; integrates all processes towards a specific objective" (Brkovic, 1994, p. 34).

Constant encouraging of students to pay attention to language and the linguistic means of expression, should be a continuous process. "Enhancing motivation for linguistics is achieved in various ways: by strengthening motivation to read books, by using verbal motivation, by providing enticing tasks, by breaking the need for mastering complex and difficult tasks, by giving tasks and discovering ways of learning that provide satisfaction, applicability of certain knowledge in everyday life, by developing self-awareness of the beauty and richness of one's own language, etc." (Milatović, 2011, p. 402).

From the methodical standpoint, it is very important to focus students' attention to the linguistic side of a literary text. Research tasks for reading and analyzing of literary work also include linguistic-related issues. Research questions can be directed to the detection of linguistic procedures, to presenting words and expressions of the week, to pointing language and the like. "Using research assignments, students are directed to follow a linguistic layer of the work of literature. In this way they creatively and actively participate in the language used by the writer and thereby enrich their language" (Milatovic, 2011, p. 402).

It is necessary to take into account the organizational planning and graduality to ensure the sustainability of the knowledge learned, because in orthography teaching, it is always a practice to move from easier to more difficult, from the known to the unknown, from the simple to the complex. Orthography lessons complement one another. Only when the entire unit is learned can one speak of orthography knowledge. "If one orthography unit is learned, it does not mean that orthography as a whole, is learned. Being proficient in orthography implies the knowledge of orthography as a whole (all orthography rules), not just the individual rules or some of its parts" (Brboric, 2011, p. 110).

Enriching Vocabulary by Reading Literary Texts

From the stand point of lexical abundance and functionality, it is necessary to distinguish between reading vocabulary on one side, and writing and speech vocabulary on the other. A reading vocabulary is a linguistic value brought by a writer of the weekly literary work reading. It is an extremely voluminous vocabulary, versatile and stylistically functional. "The student as a reader is not aware of the lexical treasures encountered while reading the work, because they read automatically and often ignore lexical side of a literary text. While reading, students activate their own vocabulary, encounter many words they never use, but at that moment they know their meaning, so those words immediately fall into oblivion" (Milatovic, 2011, p. 402). It is important from a methodical point of view, to direct students to remember a lot of words that then can become a part of their everyday speech, by encouraging active and explorative reading.

Writing vocabulary is poorer than reading vocabulary, yet it is more expanded than everyday speech vocabulary or speech vocabulary. As the student writes, he activates his vocabulary, remembers many words and expressions, which he never uses in everyday speech, and uses in style-specific writing-only techniques, i.e. the stylistic use of the lexicon. "The speech vocabulary should be far more accentuated than the writing, or the reading vocabulary" (Milatovic, 2011, p. 402).

The secret of every literary work is a language secret. "Everything is played in the language of the work of literature, which is why the language should be revealed in order to know how the literary text works as a piece of art. By reading the work of literature students enrich their language, which leads to them discovering and acquiring the new vocabulary. The creative act of reading a literary text is an act of language enrichment for students and so it should be approached in an adequate and organized way from a methodical point of view" (Milatovic 2011, p. 402).

II Case Study

According to Milos Kovacevic (Kovacevic, 1998), disjunctive clauses are those expressing parallel contents, of which, as a rule, only one can be realized in given circumstances, and which are linked by conjunctions *or* and *either*. Disjunctive clauses have a greater potential for clause permutation than the compound or opposite ones. "From the only two proper

conjunctions of the disjunctive clauses – *or* and *either* – *or* can be used both singularly and reduplicated, while *either* can only be used reduplicated. Essentially, the use and the semantics of either conjunction does not interfere with clause permutation" (Kovacevic, 1998, p. 17). Disjunctive sentences are complementary sentences whose contents are opposite in terms of the meaning, and in the second case only one of the options is possible to be realized, that is, what is stated in the second clause "does not contradict with the previous clause, but one or the other is selected for the given case" (Stevanovic, 1979, p. 815). Unlike Milos Kovacevic, Mihailo Stevanovic (Stevanovic, 1979) mentions conjunctions: *or* (conjunction), *willpower* (noun), *was* (auxiliary), then the word *and* (And to work in fields, and to work in vineyards, he will bring it eitherway); in some folk lects of Serbian Croatian language, a conjunction *but* is used as a disjunction (you're but wolves, but foxes?). There are two types of disjunctive sentences. The first type are those where, within one complex sentence that consists of two or more actions, the realization of one action excludes the possibility of realization of any other. "On the other hand, disjunctive sentences are those that, within one complex sentence, state the actions that are happening alternatively at a specific time frame. Example: He was very upset, at one moment he was sitting at the table/, looking through the window, at the second/, lying on the couch, at the third. In this complex sentence, the first simple clause (He was very upset...) is a conjunctive clause. The next three clauses (... sitting at the table, etc.) have, however, two syntactic valencies. Taken as a whole, they have a conjunctive relation to the first one (He was...), in terms of concretization of what is said in the first clause. However, those three clauses have a disjunctive relation to one another, ie. they are disjunctive" (Nikolic, 2012, p. 23).

The meaning of the relation of disjunctive clauses is always, more or less, of the opposite (unequal, incompatible) character, which makes them more similar to the opposite sentences, yet their structure is more similar to conjunctive clauses, since more of them can appear in one complex sentence. Thus, in the system of independent complex sentences, disjunctive clauses are found between conjunctive and opposite clauses. Although the units and categories within a linguistic system mostly function in oppositions (e.g. vowel – plural, transitivity – intransitivity, active – passive, simultaneity – opposition, etc.). There are often, within a language, a phenomena that can not be strictly polarized. "This happens when a certain linguistic phenomenon does not always show clear characteristics of one category (e.g. category A) as opposed to the other category (e.g. B), and vice

versa, but they unequally appear along the continuous line (the so-called continuum) that connects these two categories. Likewise, the disjunctive clauses, are a mixed phenomena that combine the characteristics of the opposite categories. This fact needs to be presented to students during a lesson" (Lukic, 1998, p. 214).

1. The starting text

The starting text for the disjunctive clauses teaching lesson can be some of the examples of the figure of speech – Slavic anthithesis from some of the Serbian folk poems. For the sake of the diversity of examples, here we will start with the text by Laza Lazarevic, and will continue analysis on the example of Slavic anthithesis in a folk poem.

Students read the text *Secret encounter*, by Laza Lazarevic.

Secret encounter

Once (Mara) sat under a walnut tree. Knitting, with a book put in front of her on her lap; she frowns her little eyes and doesn't stop reading. And on a swathe above her stands a young man. Leaning onto the swathe he is looking to spot the minister's house, or he takes out the diple, blowing into it, its clear screech sails sadly through the air...

And when dark presses the ground, somebody is sneaking near the minister's fence. His peasant shirt isn't shining white, nor does his peasant shoes leave a wide footprint on the road. He leans onto the fence, and from a minister's house, like the moon air, the second image is moving gently, in rainbow-colored dresses; walks to the fence, and they whisper quietly for a long time. Noone can see this, neither can anyone notice on the other side behind the barn, the way that Pavle's eyes cut through the night's darkness.

- I do not know what to do! – says the image from the yard.

- Stay! – says the image from the street.

- Now you are angry!

- I don't care about the petty souls, I don't want them here kissing you! I want work! Either you love me or you don't! One or the other! I don't want a plate with two faces. I don't like the people who can't what they want, and don't want what they can. Either this – or that ... It's all clear to me. You better get back and read sentimental novels and kiss your father in the hand...

2. Understanding the text – detecting disjunctive clauses

Pay attention to the following sentence from the text:

- Either you love me or you don't!

Compare the sentence to the following sentences:

- Do you believe in his story or you don't?

- All people were strange; whether they are from here, whether they are foreigners.

Determine how many clauses there are in the complex sentences. What is the relation of clauses within a complex sentence in terms of action? If one action is taking place, is there a possibility for the other (or others) to take place as well? What are the conjunctions used to connect clauses within a complex sentence?

In the aforementioned complex sentences the subject always gets assigned two or more possible actions. The subject can make a choice as to which action it will do. If it decides on one action, it cannot perform the other (e.g. if it loves, the possibility of not loving is excluded; if it believes the story, the possibility of not believing is excluded). Clauses within these complex sentences are disjunctive. The indicators of the disjunctive relation are disjunctions or and whether.

"Independent complex sentences within which clauses express two or more possible actions, only one of which can happen at a certain time, are called disjunctive sentences. Conjunctions used in disjunctive sentences are or and either" (Kovacevic i Savic, 2008, p. 93).

Conjunctions or and either differ in terms of their use within a complex sentence. "Conjunction or can link disjunctive clauses in two ways: a) it can be used only between disjunctive clauses (e.g. Do you believe in his story or you don't?) and b) it can be placed in front of each disjunctive clause (e.g. Or you believe in his stories, or you don't.). Conjunction either has to be used in front of each disjunctive clause within a complex sentence, e.g. Either going to the theatre or to the cinema, I'm enjoying myself" (Kovacević i Savic, 2008, p. 93).

Disjunctive clauses are not, as a rule, separated by commas. "Commas are placed only in cases where one can feel the opposite meaning between the

clauses, as in example: - It's all the same, whether you go, or you stay. – You either work, or don't bother us!"(Kovacevic i Savic, 2008, p. 93).

3. Analysis of disjunctive clauses in other examples

We will continue the analysis using the poem *A boy and a girl*. Students are told that they are about to read an exceptionally beautiful folk love poem *A boy and a girl*. Students should be allowed to express their impressions about the poem after the reading. The teacher will, then, using the questions, lead the students to notice the structure of the poem.

What is the form of the poem? In what way is the infatuated boy presented the beauty of the girl? What is the relation of the clauses that emphasize girl's beauty?

The poem is in a form of a dialogue between a boy and a girl. A girl's beauty is emphasized through comparison with a pine tree, a fir tree, and a boy's youngest brother, in form of questions (which cannot leave the girl uninterested, which is what the boy is counting on). There are three possibilities given, with the assumption that there is only one correct. Those are the three disjunctive clauses(in the function of a question) within a coordinate complex sentence:

- 1) Either you grew up looking up to a pine tree,
- 2) or upto a thin, proud fir tree,
- 3) or up tothe youngest of my brothers?

The emphasis of the disjunctive clauses within the poem is in that the boy is stating them as an option for the girl to decide on one of them, and to even reject all three (the poem is making this option) and to reveal a new one, not mentioned in the questions, as the only true one.

Which type of clauses does the girl use to express negative answers to boy's questions, and which type of clause does she use to give the correct answer?

Negative answers were given using three conjunctive clauses:

- 1) I grew up neither looking up to the pine tree,
- 2) nor up to a thin proud fir tree,
- 3) nor up to the youngest of your brothers.

Using the correct answer: but I grew up looking up to you! with one clause, that has the opposite relation to the previous ones (mutually conjunctive), the girl freely expresses her

Notice the conjunctions used to link disjunctive clauses.

Disjunctive clauses in the poem are linked with the conjunction or. Conjunction or is most commonly placed between disjunctive clauses. However, conjunction or can appear at the beginning of the first disjunctive clause within a complex sentence as well, mostly for the purpose of creating parallelism in a poem or in verses, proverbs and sayings (Lukic, 1998, p. 217).

- 1) Either you grew up looking up to a pine tree,
or up to a thin, proud fir tree, parallel verse beginnings
or up to the youngest of my brothers?
- 2) Either it's a thunder or the earth is shaking ... beginning parallelism half-verse
- 3) Either you buy the tools, or leave the work – saying in verse.

4. Inducing the punctuation rules

What can we conclude about the use of commas between disjunctive clauses?

If the disjunctive clauses emphasise the simultaneousness of the actions, they are usually not divided by comma (Either it's a thunder or the earth is shaking), and if the oppositeness or the possibility of only one action is particularly emphasized, comma is used (Either you buy the tools, or leave the work).

5. Practice assignments

Use the three interrogative clauses from the beginning of the poem Little Radojica to make a complex sentence with appropriate interpunction.

Conclusion

The purpose of modern teaching is not to serve ready-made knowledge to students to reproduce, yet, on the contrary, it is to motivate students to become active participants in the teaching process. In this way, students will become more willing to acquire knowledge, and more capable to

overcome obstacles they encounter in the learning process. Teaching linguistics is not one of the favourite units, but with the right approach on the teacher's side, with the constant interlacing of language and literature, it can become rather motivating and exciting. "Grammar and orthography teaching has great importance, which is why the students, by enriching their spoken and written skills, practice logical thinking, creating relations and connections between the words that make up a language context. They understand that words exist within a language and with a language, that the correct pronunciation affects development of aesthetic feeling, of melodic and beautiful diction that can help students to draw others' attention to themselves" (Smiljkovic i Milinkovic, 2010, p. 434).

Motivating students is the most important aspect, showing them that they are the main creators of the lesson and that they can do anything they want. Teachers serve as conductors in their classroom, they are the creators of their lessons, they are the ones who should inspire students and encourage them to discover. This is the key to success.

Bibliography:

1. *Brborić, Veljko (2011). Pravopis i škola. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.*
2. *Brković, Aleksa (1994). Psihologija – rečnik pojmova. Čačak: Tehnički fakultet.*
3. *Vučković, Miroljub (1993). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti za III i IV godinu pedagoške akademije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
4. *Kovačević, Miloš (1998). Sintaksa složene rečenice u srpskom jeziku. Srbinje: Srpsko prosvjetno i kulturno društvo.*
5. *Kovačević, Miloš i Savić, Branko (2008). Srpski jezik i kultura izražavanja: za osmi razred osnovne škole. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
6. *Lukić, Živan (1998). Nastava srpskog jezika i književnosti u sedmom razredu osnovne škole: priručnik za nastavnike. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
7. *Milatović, Vuk (2011). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet.*
8. *Mrkalj, Zona (2013). Funkcionalno povezivanje nastave jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole. Inovacije u nastavi, 3, 45–52.*
9. *Nikolić, Milija (2006). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Zavod za udžbenike.*
10. *Rosandić, Dragutin (1974). Narodna književnost u osnovnoj školi (metodičke osnove). U: Metodički pristup književnoumjetničkom tekstu, Ur. Zorka Vujević, Sarajevo: Veselin Masleša.*

11. Smiljković, Stana i Milinković, Miomir (2010). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet.
12. Stevanović, Marko (1982). *Metodički priručnika za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
13. Stevanović, Mihailo (1975). *Savremeni srpskohrvatski jezik*. Beograd: Naučna knjiga.
14. Stef. Karadžić, Vuk (1969). *Srpske narodne poslovice*. Beograd: Nolit.
15. Šimleša, Pero (1965). *Metodika elementarne nastave materinskog jezika ii matematike*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

* * *

PREPLITANJE JEZIKA I KNJIZEVNOSTI U POUČAVANJU

Rezime: Ovaj rad se sastoji iz dva dela koji su u skladu jedan sa drugim. Prvi deo rada predstavlja teorijski pristup problemu preplitanja jezika i književnosti u poučavanju. Drugi deo rada je studija slučaja u kojoj smo odabrali za izučavanje disjunktivne klauze, a kao osnova je poslužio odgovarajući metodički tekst.

Ključne reči: jezik, književnost, metodički tekst kao osnova..

* * *

ПЕРЕПЛЕТЕНИЕ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ

Резюме: Настоящая работа состоит из двух частей, которые дополняют друг друга. Первая часть – теоретический подход к проблеме переплетения языка и литературы в обучении. Вторая часть - это тематическое исследование, где мы выбрали изучение дизъюнктивных предложений, используя соответствующий методический стартовый текст.

Ключевые слова: язык, литература, методический стартовый текст

Datum kada je uredništvo primilo članak: 07. 05 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Dr Ivana R. SRETENVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju
i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu
Dr Goran M. NEDOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju
rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 159.953.5.072-056.36-053.5 371.26-056.36

PREDIKTORI ŠKOLSKOG USPEHA KOD UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA I UČENIKA SA POREMEĆAJIMA U RAZVOJU

Rezime: Na školski uspeh utiče više faktora koji se nalaze u međusobnoj interakciji. Ovaj rad je imao za cilj da utvrdi da li se kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju izdvajaju određene prediktorske varijable školskog uspeha. Uzorak istraživanja formiran je od ukupno 60 ispitanika (50% učenika tipičnog razvoja, 25% učenika sa motoričkim poremećajima, 25% ispitanika sa intelektualnom ometenošću), oba pola, uzrasta 10,6 ($SD = 3,820$) godina. Za potrebe istraživanja konstruisan je poseban protokol koji se sastoji iz opšteg i posebnog dela. Opšti deo protokola sadrži podatke o polu, uzrastu, tipu razvoja, školskom uspehu, zdravstvenom statusu, participaciji u aktivnostima i porodičnoj strukturi. Poseban deo protokola odnosi se na procenu motoričkih sposobnosti, primenom testa Bruininks–Oseretsky (BOT-2). Primenjene su mere deskriptivne statistike, mere centralne tendencije, χ^2 test, ANOVA i post-hoc testovi, kao i regresiona analiza. Rezultati istraživanja su pokazali da nema varijable koja daje jedinstveni prediktivni doprinos školskom uspehu ($p > ,005$).

Ključne reči: deca tipičnog razvoja, deca sa motoričkim poremećajima, deca sa intelektualnom ometenošću, motoričke sposobnosti, školski uspeh.

Uvod

U literaturi možemo naići na razne definicije školskog uspeha, a jedna od često navođenih je ta da uspeh predstavlja iskazivanje ostvarenog informativnog (spoznajno, kognitivno), funkcionalnog (formalnog, psihomotoričkog, operativnog) i obrazovnog zadatka nastave, odnosno kvantiteta i kvaliteta stečenog znanja, širine i stepena razvijenosti sposobnosti i širine i kvaliteta usvojenih vaspitnih vrednosti (*Pedagoška enciklopedija*, 1989). Božin (Božin, 2003) navodi da se u anglosaksonskoj literaturi često pravi razlika između sledećih termina: *školski uspeh* (*school performance*), *akademsko postignuće* (*academic achievement*) i *obrazovno dostignuće* (*educational attainment*). Prvi pojam se odnosi na ocene koje učenik dobija u školi (npr. školski uspeh na kraju prvog polugodišta ili na kraju školske godine), drugi na uspeh koji učenik postigne na standardizovanim testovima znanja, a treći pojam podrazumeva broj završenih razreda škole, odnosno dostignuti stepen obrazovanja.

Školsko postignuće, odnosno školski uspeh se nalazi pod uticajem brojnih činilaca koji su u međusobnoj interakciji (Сакач, 2008). Determinišu ga i karakteristike ličnosti učenika, i karakteristike razvojnog okruženja i uslova u kojima se postignuće ostvaruje (Slijepčević, Zuković i Kopunović, 2017). Školski uspeh – školsko postignuće vezuje se za stepen ovladavanja učenika znanjima, intelektualnim i praktičnim veštinama, kognitivnim strategijama predviđenim programima različitih školskih disciplina. Uspeh, koji se najčešće izražava kvantitativno, brojčanom ocenom, samo je jedan od pokazatelja usvojenog znanja, percepcije sopstvene ličnosti učenika i faktor dalje obrazovne promocije, socijalnog i celokupnog ponašanja deteta (Gadžić i Milivojević, 2009).

Kada analiziramo domaću literaturu, nailazimo na obilje istraživanja koja su izučavala odnos, tj. uticaj kognitivnog funkcionisanja (Jovanović i sar., 2010; Milovanović, 2017), porodičnog okruženja i porodičnih odnosa (Slijepčević, Zuković i Kopunović, 2017), vršnjačkih odnosa (Крњајић, 2002), psiholoških činilaca (Сакач, 2008), samoregulacije (Kaljača i Dučić, 2016; Кузмановић i Вучетић, 2015), zatim kreativnosti, anksioznosti (Kovinjal, Radovanović i Radić-Šestić, 2015; Ружић, Видановић и Стојиљковић, 2015), motivacije (Илић-Стошовић и сар., 2016) na školski uspeh učenika. Međutim, vrlo je malo istraživanja koja se bave odnosom

motoričkih sposobnosti i školskog uspeha (Сретеновић и Недовић, 2015). U inostranoj literaturi možemo naići na istraživanja koja su izučavala prediktivni uticaj motoričkih sposobnosti na školski uspeh. Ova istraživanja su, uglavnom, koncipirana na uticaju fine motorike na uspeh koji učenici ostvaruju u školi (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007; Oberer, Gashaj i Roebers, 2018; Pitchford et al., 2016). Među detetovim karakteristikama vezanim za prilagođavanje školskim obavezama izdvaja se vizuomotorička sposobnost kao prediktor akademskih postignuća (Carlton & Winsler, 1999; Kurdek & Sinclair, 2000: prema Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007), jer deca, u proseku, provedu između 30% i 60% školskog dana baveći se finim motoričkim aktivnostima, poput pisanja, bojenja, sečenja (McHale & Cermak, 1992). Iako je razvoj finih motoričkih sposobnosti izuzetno važan, ne smemo da umanjimo ni značaj razvoja grube motorike (Liu, Hamilton & Smith, 2015), poput dobro razvijene ravnoteže ili snage, što omogućava učenicima da prate nastavu i učestvuju u igri ili sportu, što ih dovodi u fizički aktivniji način života. Mnogi autori su saglasni oko toga da tokom predviđanja školskog uspeha treba uzeti u obzir različite faktore jer nijedan nije dovoljan sam za sebe (Buha i Gligorović, 2015).

Ovim istraživanjem želeli smo da utvrdimo da li se kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju izdvajaju određeni prediktori školskog uspeha.

Metodologija

Opis uzorka

Uzorak istraživanja formiran je od 60 učenika oba pola, uzrasta 10 godina (AS = 10,6, SD = 3,820). U odnosu na tip razvoja, uzorak su činili ispitanici tipičnog razvoja i učenici atipičnog razvoja, odnosno učenici sa motoričkim poremećajima (cerebralna paraliza) i učenici sa intelektualnom ometenošću (umerena intelektualna ometenost). Detaljna struktura ispitanika data je u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura ispitanika u odnosu na pol i vrstu razvoja

Pol ispitanika	Tip razvoja	Ukupno
----------------	-------------	--------

Prediktori školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju

		Tipičan	Motorički poremećaji	Intelektualna ometenost	
Muški	N	15	10	6	31
	%	25,0	16,7	10,0	51,7
Ženski	N	15	5	9	29
	%	25,0	8,3	15,0	48,3
Ukupno	N	30	15	15	60
	%	50,0	25,0	25,0	100,0

Pojedinačni rezultati χ^2 testa pokazuju da u grupi ispitanika tipičnog razvoja, kao i u grupi ispitanika sa motoričkim poremećajima i intelektualnom ometenošću, nema statistički značajnih razlika u odnosu na pol ($\chi^2(1) = ,000$, $p = 1,000$; $\chi^2(1) = 1,667$, $p = ,197$; $\chi^2(1) = ,600$, $p = ,439$, redom).

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruisali smo poseban protokol koji se sastoji iz opšteg i posebnog dela. Opšti deo protokola sadrži sledeće podatke o ispitanicima: pol, uzrast, tip razvoja, školski uspeh, zdravstveni status, participacija u aktivnostima, porodična struktura. Ove podatke smo dobili uvidom u dostupnu školsku i psihološko-pedagošku dokumentaciju. Poseban deo protokola odnosi na procenu motoričkog razvoja, odnosno na procenu motoričkih sposobnosti. U tu svrhu korišćen je *Bruininks–Oseretsky test*, drugo izdanje (BOT-2) (Bruininks & Bruininks, 2005). *Bruininks–Oseretsky test* se sastoji iz osam supstestova i 53 ajtema. Ovi supstestovi procenjuju: finu motornu preciznost, motornu integraciju, manuelnu spretnost, bilateralnu koordinaciju, balans, brzinu i agilnost, koordinaciju gornjih ekstremiteta, snagu. S obzirom na to da obuhvata širok spektar i fine i grube motorike, pruža složene rezultate u četiri motoričke oblasti i jednu sveobuhvatnu meru ukupnih motoričkih sposobnosti. Motoričke oblasti su: manipulativna spretnost ruku – fina motorna kontrola (fina motorna preciznost i fina motorna integracija), koordinacija ruku (manuelna spretnost i koordinacija gornjih ekstremiteta), koordinacija tela (bilateralna koordinacija i balans), snaga i agilnost (brzina i agilnost i snaga). Na našem

uzorku Kronbahov koeficijent alfa iznosi ,927, što predstavlja vrlo zadovoljavajuću vrednost.

Na osnovu ovih podataka određene su varijable istraživanja. Kriterijumsku varijablu predstavlja školski uspeh definisan numeričkom ocenom na kraju školske godine. Prediktorske varijable definisane su modelom 1 (motoričke sposobnosti predstavljene kroz četiri motoričke oblasti) i modelom 2 (sociodemografske karakteristike ispitanika: pol, zdravstveni status, porodična struktura i participacija u aktivnostima).

Statističke metode

Podaci su obrađeni u statističkom paketu za društvene nauke SPSS, 21.00. Primenjene su mere deskriptivne statistike (frekvencija i procenti), mere centralne tendencije (aritmetička sredina i standardna devijacija), χ^2 test, ANOVA i post-hoc testovi, kao i regresiona analiza.

Rezultati

U ovom odeljku biće prikazani i razmatrani rezultati istraživanja koji se odnose na strukturu ispitanika u odnosu na tip razvoja, zdravstveni status, porodičnu strukturu i participaciju u aktivnostima, kao i u odnosu na školski uspeh i motoričke sposobnosti. Takođe, biće prikazani i rezultati koji se odnose na utvrđivanje skupa prediktorskih varijabli školskog uspeha.

Tabela 2. Struktura ispitanika u odnosu na tip razvoja i školski uspeh

Školski uspeh	Tip razvoja		
	Tipičan	Motorički poremećaji	Intelektualna ometenost
N	30	15	15
AS	4,97	4,53	4,33
SD	,183	,640	1,047

Jednofaktorska analiza varijanse pokazala je da između ispitanika postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju školski uspeh. Kako nije zadovoljena pretpostavka o homogenosti varijanse, o čemu nam govori Levinov test ($p = ,005$), urađena je dodatna analiza pomoću robustnih testova i utvrđena je vrednost Welch statistika $F(2, 19,679) = 5,676$, $p = ,011$. Naknadnim poređenjem grupa, pomoću Bonferroni post-hoc testa utvrđena je statistički značajna razlika u školskom uspehu između ispitanika tipičnog razvoja i ispitanika sa intelektualnom ometenošću ($I-J = ,633$, $p = ,006$), dok između ispitanika tipičnog razvoja i ispitanika sa motoričkim poremećajima ($p = ,095$), kao i između ispitanika sa motoričkim poremećajima i intelektualnom ometenošću ($p = 1,000$) nije zabeležena statistički značajna razlika u školskom uspehu.

Tabela 3. Struktura ispitanika u odnosu na tip razvoja i zdravstveni status

Zdravstveni status	Tip razvoja			Ukupno	
	Tipičan	Motorički poremećaji	Intelektualna ometenost		
Uredan	N	28	4	15	47
	%	46,7	6,7	25,0	78,3
Narušen	N	2	11	/	13
	%	3,3	18,3	/	21,7
Ukupno	N	30	15	15	60
	%	50,0	25,0	25,0	100,0

Rezultati dobijeni u Tabeli 3 pokazuju da najveći broj ispitanika ima uredan zdravstveni status (78,3%), dok je narušen zdravstveni status na ukupnom uzorku evidentiran kod 13, odnosno 21,7% ispitanika. Kod učenika kod kojih je narušen zdravstveni status, prisutne su hronične bolesti, deformiteti zglobova kolena, kičmenog stuba, stopala i prstiju, kao i kongenitalne anomalije. Interesantan je podatak da svi učenici sa intelektualnom ometenošću imaju uredan zdravstveni status.

Tabela 4. Struktura ispitanika u odnosu na tip razvoja i porodičnu strukturu

Porodična struktura	Tip razvoja	Ukupno
---------------------	-------------	--------

Prediktori školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju

	Tipičan		Motorički poremećaji	Intelektualna ometenost	
	N	/			
Dom (bez roditelja)	N	/	3	2	5
	%	/	5,0	3,3	8,3
Hraniteljska porodica	N	/	1	1	2
	%	/	1,7	1,7	3,3
Potpuna porodica	N	29	11	11	51
	%	48,3	18,3	18,3	85,0
Sa jednim roditeljem	N	1	/	1	2
	%	1,7	/	1,7	3,3
Ukupno	N	30	15	15	60
	%	50,0	25,0	25,0	100,0

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 4 možemo reći da više od polovine ukupnog broja ispitanika živi u potpunoj porodici, dok 15% ispitanika ukupnog uzorka nema kompletnu porodičnu strukturu (nema roditelje, ima jednog roditelja ili živi u hraniteljskoj porodici).

Tabela 5. Struktura ispitanika u odnosu na tip razvoja i participaciju u aktivnostima

Participacija	Tip razvoja			Ukupno	
	Tipičan	Motorički poremećaji	Intelektualna ometenost		
U školskim aktivnostima/nastava fizičkog vaspitanja	N	3	4	7	14
	%	5,0%	6,7%	11,7%	23,3%
Ne učestvuje u aktivnostima	N	0	1	0	1
	%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%
Učestvuje u više aktivnosti	N	27	10	8	45
	%	45,0%	16,7%	13,3%	75,0%

Prediktori školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju

	N	30	15	15	60
Ukupno	%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Tabela 5 daje prikaz rezultata koji se odnose na strukturu ispitanika u odnosu na tip razvoja i participaciju u aktivnostima. Najveći procenat ispitanika (75%) učestvuje u više aktivnosti (nastava fizičkog vaspitanja, sportske ili rekreativne aktivnosti), dok 23,3% participira samo u školskim aktivnostima, tačnije bavi se fizičkom aktivnošću samo na časovima koji su za to predviđeni u školi. Istovremeno, svega 1,7% ispitanika ne učestvuje u aktivnostima.

Tabela 6. Postignuća ispitanika na BOT-2

Tip razvoja		FMC	MC	BC	S&A
	N	30	30	30	30
	Mean	15,77	23,53	28,97	32,33
Tipičan	Std. Deviation	2,128	5,917	5,898	6,820
	Min	11	13	17	19
	Max	22	38	40	44
	N	15	15	15	15
	Mean	6,20	4,13	3,87	3,40
Motorički poremećaji	Std. Deviation	3,895	4,224	3,815	3,832
	Min	2	2	2	2
	Max	13	19	17	17
	N	15	15	15	15
	Mean	8,33	8,67	6,93	8,27
Intelektualna ometenost	Std. Deviation	3,288	5,010	3,515	5,561
	Min	4	2	2	2
	Max	18	18	12	20
	Ukupno	N	60	60	60

Prediktori školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju

Mean	11,52	14,97	17,18	19,08
Std. Deviation	5,229	10,230	12,879	14,671
Min	2	2	2	2
Max	22	38	40	44

FMC = fina manuelna kontrola; MC = koordinacija ruku; BC = bilateralna koordinacija; S&A = snaga i agilnost

Ispitanici tipičnog razvoja postižu najbolja prosečna postignuća u sve četiri oblasti motoričkih sposobnosti, zatim ispitanici sa intelektualnom ometenošću, dok ispitanici sa motoričkim poremećajima postižu najniža prosečna postignuća (Tabela 6). Ako posmatramo uzorak u celini, najbolje prosečno postignuće ostvareno je u oblasti snage i agilnosti, zatim u oblasti bilateralne koordinacije, manuelne koordinacije i fine manuelne kontrole.

Daljom analizom želeli smo da utvrdimo da li se od svih analiziranih varijabli izdvaja skupina prediktorskih varijabli školskog uspeha kod učenika tipičnog razvoja i kod učenika sa poremećajima u razvoju (motorički poremećaji i intelektualna ometenost). Formirana su dva modela. Jedan model se odnosio na varijable iz domena motoričkih sposobnosti, a drugi na varijable prikupljene analizom školske i psihološko-pedagoške dokumentacije. Rezultati višestruke regresione analize pokazuju da se skupom prediktorskih varijabli kojim su merene motoričke sposobnosti ispitanika tipičnog razvoja objašnjava izuzetno mali udeo varijanse u školskom postignuću ($F = 1,098$, $df1 = 4$, $df = 25$, $p = ,379$, korigovani $R^2 = ,013$), dok različite demografske karakteristike ispitanika mogu da objasne oko 10,5% varijanse u školskom uspehu ($F = ,312$, $df1 = 4$, $df = 25$, $p = ,867$, korigovani $R^2 = ,105$). Nijedna od varijabli iz modela 1 ne daje jedinstven doprinos predikciji zavisne promenljive, odnosno predikciji školskog uspeha (koordinacija ruku $\beta = ,398$, $p = ,140$; snaga i agilnost $\beta = ,319$, $p = ,234$; koordinacija tela $\beta = ,239$, $p = ,226$ i fina manuelna kontrola $\beta = ,017$, $p = ,931$). U modelu 2, takođe, nema varijabli koje daju jedinstven prediktivni doprinos školskom uspehu (pol, zdravstveni status, porodična struktura i participacija u aktivnostima). Kod učenika sa motoričkim poremećajima, motoričke sposobnosti objašnjavaju 32% varijanse školskog uspeha ($F = 2,646$, $df1 = 4$, $df2 = 10$, $p = ,097$), dok u grupi ispitanika sa intelektualnom ometenošću taj udeo iznosi oko 10% ($F = ,686$, $df1 = 4$, $df2 = 10$, $p = ,617$). Ni u grupi ispitanika sa motoričkim poremećajima, niti u grupi ispitanika sa intelektualnom ometenošću varijable iz modela 1 ne daju jedinstven prediktivni doprinos školskom uspehu ($p > ,05$). Model 2 u grupi ispitanika

sa motoričkim poremećajima objašnjava malo manje od polovine varijanse školskog uspeha ($F = 3,973$, $df_1 = 4$, $df = 10$, $p = ,035$, korigovani $R^2 = ,459$). Pored toga, školski uspeh je određen varijablama porodične strukture ($\beta = ,747$, $p = ,009$), i polom ispitanika, negativno ($\beta = -,609$, $p = ,020$), ali ne i participacijom u aktivnostima ($p = ,126$), niti zdravstvenim statusom ($p = ,766$). Kako je u grupi ispitanika sa intelektualnom ometenošću evidentiran uredan zdravstveni status kod svih učenika, varijabla zdravstveni status je isključena iz modela 2. Ovaj model objašnjava 20% varijanse školskog uspeha ($F = ,224$, $df_1 = 3$, $df = 11$, $p = ,878$), ali nijedna varijabla nije pokazala jedinstveni prediktivni doprinos školskom uspehu.

Diskusija

Ovo istraživanje imalo je za cilj utvrđivanje prediktora školskog uspeha kod dece tipičnog razvoja i kod dece sa poremećajima u razvoju. Grupu dece sa poremećajima u razvoju čine deca sa motoričkim poremećajima (deca sa cerebralnom paralizom) i deca sa intelektualnom ometenošću (umerena intelektualna ometenost). Ove dve grupe su odabrane iz razloga što, prve kao primarno karakteriše poremećaj motorike, a druge poremećaj kognitivnog, odnosno intelektualnog funkcionisanja. Motorika i kognicija predstavljaju dve neodvojive celine. Tačnije, međusobno dejstvo motoričkog i kognitivnog funkcionisanja najvidljivije je u slučaju dominantne disfunkcije u jednoj od ove dve oblasti (Rapačić i Nedović, 2011). U vezi s tim, treba naglasiti da učenike sa cerebralnom paralizom prate i deficiti u kognitivnom funkcionisanju, kao što i učenike sa intelektualnom ometenošću prate deficiti u motoričkom funkcionisanju.

Kako na radove slične strukture nismo naišli, rezultate dobijene u ovom istraživanju poredili smo u odnosu na pojedinačno ispitivane varijable za koje se pretpostavilo da mogu biti neki od prediktora školskog uspeha.

Do 80-ih godina prošlog veka dečaci su imali znatno bolji školski uspeh od devojčica. S vremenom je došlo do izjednačavanja prava polova, pa samim tim i do donošenja strategija usmerenih ka unapređivanju obrazovnog sistema koji je doprineo boljem postignuću ženskog pola (Francis, 2000; prema Šarčević i Vasić, 2014). Pavlović-Babić i Baucal (Pavlović-Babić i Baucal, 2013) navode da domaći obrazovni sistem nudi jednake mogućnosti i za dečake i za devojčice u domenu naučne pismenosti. U prilog našim

rezultatima, da pol ne predstavlja prediktor školskog uspeha, izuzev grupe učenika sa cerebralnom paralizom, govori istraživanje Simić-Vukomanović i saradnika (2012). Međutim, da je pol prediktor školskog postignuća pokazala su brojnija kako inostrana, tako i domaća istraživanja (Halpern, 2000; Steinmayr & Spinath, 2008; Trogrlić, Šarčević i Vasić, 2013; Šarčević i Vasić, 2014; Vasić, 2001).

Rezultati istraživanja koje su sproveli Simić-Vukomanović i saradnici (Simić-Vukomanović i sar., 2012) analizom školske dokumentacije i dokumentacije školskog dispanzera, kao i analizom anketnih upitnika namenjenih roditeljima i učenicima, u skladu su sa našim rezultatima kada je u pitanju uticaj zdravstvenog statusa na školski uspeh. Od somatskih faktora istraživanje pomenutih autora proučavalo je hronične bronhitise, bronhijalnu astmu, šećernu bolest, epilepsije, poremećaje sluha i vida, i druge, i utvrdilo da svi ovi poremećaji ne remete uspeh dece u školi pri očuvanoj inteligenciji.

Kao značajan prediktor školskog uspeha pokazala se porodična situacija, odnosno struktura porodice (Barović, Burušić, Šakić, 2009; Simić-Vukomanović i sar., 2012). Ovakav rezultat nije u skladu sa nalazima našeg istraživanja, osim u grupi učenika sa cerebralnom paralizom, gde je školski uspeh određen varijablom porodične strukture. Istraživanja koja su proučavala školsko postignuće dece koja žive u nepotpunim porodicama utvrdila su pogoršanje školskog postignuća u 20% slučajeva. Takve nalaze tumače materijalnom tenzijom i osiromašenim porodičnim interakcijama nastalim usled razvoda braka ili napuštanjem deteta (Milošević, 2002).

Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da participacija u aktivnostima doprinosi boljem školskom uspehu (Castelli et al., 2007; Moriana et al., 2006; Stephens & Schaben, 2002), međutim ima i onih čiji rezultati govore da bavljenje fizičkim aktivnostima ne predstavlja prediktorsku varijablu školskog uspeha (Coe et al., 2006; McGee, 2001; Sallis, et al., 1999; Tremblay, Wyatt & Douglas, 2000), što je u skladu sa rezultatima dobijenim u našem istraživanju. Ilić i saradnici (Ilić i sar., 2003), su sproveli istraživanje na reprezentativnom uzorku od 1307 učenika i dobili podatak da 69,4% učenika povremeno učestvuje u sportskim ili rekreativnim aktivnostima, kao i u nastavi fizičkog vaspitanja, što je delimično potvrđeno i rezultatima našeg istraživanja.

Sretenović i Nedović (Сретеновић и Недовић, 2015) su na uzorku od 99 učenika (učenici tipičnog razvoja i učenici sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću) utvrdili da uspeh u školi predstavlja značajan

prediktor postignuća na svim suptestovima testa opšte motoričke sposobnosti ($r^2 = 0.420$; $F(6,92) = 11.106$, $p < 0.01$). Iako je odnos između motoričkih sposobnosti i školskog uspeha dvosmeran, ovo istraživanje nije pokazalo da su motoričke sposobnosti prediktori školskog uspeha na uzrastu učenika od 10 godina. Na istraživanja koja su se bavila predikcijom opšte motoričke sposobnosti na školski uspeh nismo naišli. I dalje se opšta motorička sposobnost posmatra kroz njene osnovne elemente – finu i grubu motoriku. Fina motorika, odnosno fine motoričke sposobnosti predstavljaju prediktore akademskog postignuća, posebno u matematici i čitanju (Cameron et al., 2012; Dinehart and Manfra, 2013). Tačnije, fina motorička integracija se pokazala kao značajniji prediktor kasnijeg školskog postignuća za razliku od fine motoričke preciznosti (Kurdek & Sinclair, 2001). Potvrdu naših rezultata da fina manualna kontrola nije prediktor školskog uspeha našli smo u jednom istraživanju (Pitchford et al., 2016). Dobro razvijene motoričke sposobnosti mogu poslužiti kao „pufar” ili „amortizer” za normativne izazove koji se postavljaju deci u školi, posebno prilikom tranzicije iz razredne u predmetnu nastavu (Bart, Hajami, Bar-Haim, 2007). Isti autori navode da, nasuprot navedenom, loše razvijene motoričke sposobnosti predstavljaju faktor vulnerabilnosti u tranziciji tokom školovanja.

Zaključak

Na osnovu dobijenih rezultata možemo reći da nema varijable koja je pokazala jedinstveni prediktivni doprinos školskom uspehu kod učenika tipičnog razvoja i učenika sa poremećajima u razvoju, uzrasta 10,6 godina. Grupa učenika sa motoričkim poremećajima izdvaja se od ostale dve grupe samo u tome što je njihov školski uspeh određen dvema varijablama (porodična struktura i pol). Ograničenja ovog istraživanja možemo potražiti u činjenici da je uzorak istraživanja relativno mali, kao i da skoro svi ispitanici imaju odličan uspeh, te nas ovo ograničava u donošenju generalizovanih zaključaka. Međutim, stava smo da nije realno niti opravdano da procenat odličnih učenika bude ovoliko visok. Potvrdu našeg stava nalazimo i u literaturi, gde se navodi da se valjanost i pouzdanost školskog ocenjivanja dovode u pitanje onda kada se u kontekstu obrazovnog sistema u našoj zemlji govori o školskom uspehu (Кузмановић и Вучетић, 2015), kao i da postoje određene manjkavosti aktuelnog sistema ocenjivanja u našim školama (Gadžić i Milojević, 2009). Bez obzira na navedeno, uspeh izražen školskim

ocenama dalje je i osnovni i najznačajniji pokazatelj obrazovnih postignuća učenika, iako se procenjivanje postignuća učenika može pospešiti uvođenjem standardizovanih testova znanja jer je to od društvenog, moralnog i psihometrijskog značaja (Fajgelj, 2009; prema: Šarčević i Vasić, 2014).

Literatura:

1. Barović, T., Burušić, J. i Šakić M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih dostignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena Istraživanja*, 4–5 (102–103): 673–695.
2. Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16: 597–615, doi: 10.1002/icd.514.
3. Božin, A. A. (2003). Školski uspeh kao psihološki problem. *Pedagoška stvarnost*, 49 (5–6), 499–509.
4. Bruininks, R. H. & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, 2nd Edn.* Minneapolis, MN: NCS Pearson.
5. Buha, N. i Gligorović, M. (2015). Odnos postignuća na Akadija testu razvojnih sposobnosti i inteligencije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14 (3), 265–284, doi: 10.5937/specedreh14-9271.
6. Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D. et al. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 83, 1229–1244. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x.
7. Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third and fifth grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239–252.
8. Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J. & Malina, R. M. (2006). Effects of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievements in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38 (8), 1515–1519.
9. Dinehart, L. & Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education and Development*, 24, 138–161. doi: 10.1080/10409289.2011.636729.
10. Gadžić, A. i Milojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescencata u razredu. *Teme*, 33 (4), 1379–1389.
11. Halpern, D. (2000). *Sex differences in cognitive abilities, 3rd ed.* Vancouver: Routledge.
12. Ilić, Z., Radić-Šestić, M., Žunić-Pavlović, V., Jugović, A. i Jovanić, G. (2003). Socijalno-demografske i obrazovne karakteristike dece mlađeg školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, 3, 57–75.
13. Илић-Стошовић, Д., Дромњаковић, А., Николић, С. и Нишевић, С. (2016). Мотивација ученика у инклузивној настави и школски успех. *Настава и васпитање*, LXV, 2, 263–274, doi: 10.5937/nasvas1602263I.

14. Jovanović, V., Tovilović, S., Novović, Z. i Biro, M. (2010). Predikcija školskog postignuća i konativnog funkcionisanja romske i neromske dece. *Primenjena psihologija*, 3, 239–254.
15. Kaljača, S. i Dučić, B. (2016). Odnos veštine samoregulacije i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15 (1), 23–42, doi: 10.5937/specedreh15-9530.
16. Kovinjal, T., Radovanović, V. i Radić-Šestić, M. (2015). Povezanost školskog uspeha i kreativnosti kod gluvih i nagluvih učenika. *Beogradska defektološka škola*, 21 (1), 23–37.
17. Krnjačić, C. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 213–236.
18. Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93, 451–455. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.451.
19. Кузмановић, Б. и Вучетић, М. (2015). Саморегулација учења из перспективе ученика и њена повезаност са школским успехом. *Настава и васпитање*, LXIV, 2, 269–283, doi: 10.5937/nasvas1502269K.
20. Liu, T., Hamilton, M. & Smith, S. (2015). Motor Proficiency of the Head Start and Typically Developing Children on MABC-2. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 3 (2), 1–4, doi:10.4172/2375-4494.1000198.
21. McGee, J. (2001). Academic characteristics of athletes and non athletes. *A Monthly Research Newsletter*, april 2001, College of Saint Benedict/ Saint John's University.
22. McHale, K. & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898–903.
23. Milovanović, R. (2017). Attention as a Factor in the School Performance of Adolescents. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, XLVII, 3, 275–301, doi:10.5937/ZRFFP47-14869.
24. Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko dostignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 193–212.
25. Moriana, J. A., Alcalá, F. A., Pino, M. J., Herruzo, H. & Riuz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (8), 35–46.
26. Oberer, N., Gashaj, V. & Roebbers, C. (2018). Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: Longitudinal relations in typically developing children. *Human Movement Science*, 58, 69–79, doi.org/10.1016/j.humov.2018.01.003.
27. Pavlović-Babić, D. i Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
28. *Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
29. Pitchford, N., Papini, C., Outhwaite, L. & Gulliford, A. (2016). Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–17, doi: 10.3389/fpsyg.2016.00783.
30. Rapaić, D. i Nedović, G. (2011). *Cerebralna paraliza: praktičke i kognitivne funkcije*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.

31. Ружић, М., Видановић, С. и Стојиљковић, С. (2015). Креативност, интелигенција и анксиозност ученика различитог школског успеха. *Настава и васпитање*, LXIV, 4, 715–734, doi: 10.5937/nasvas1504715R.
32. Сакач, М. (2008). Неки психолошки чиниоци школског постигнућа. *Норма*, 13 (3), 29–36.
33. Simić-Vukomanović, I., Đukić Dejanović, S., Đonović, N. & Borovčanin, M. (2012). Psihomedicinski i socijalni činioci školskog uspeha. *Engrami*, 34 (1), 45–57.
34. Slijepčević, S., Zuković, S. i Kopunović, R. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik odseka za pedagogiju*, 26, 157–174, doi:10.19090/zop.2017.26.157-174.
35. Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S. & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 127–134.
36. Сретеновић, И. и Недовић, Г. (2016). Повезаност успеха у школи и моторичких способности код ученика са интелектуалном ометеношћу. У: М. Ристић & А. Вујовић (ур.), *Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (стр. 385–392), Зборник радова са међународног научног скупа, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, ISBN 978-86-7849-235-8.
37. Stephens, L. J. & Schaben, L. (2002). The Effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students. *NASSP Bulletin*, 86 (630), 34–41.
38. Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation. *European Journal of Personality*, 22 (3), 185–209.
39. Šarčević, A. & Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7 (3), 401–427.
40. Tremblay, M. S., Wyatt, J. I. & Douglas W. J. (2000). The Relationship between physical activity, self-esteem and academic achievement in 12 year old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312–323.
41. Trogrlić, A., Šarčević, D. i Vasić, A. (2013). Pol, školski uspeh i motivacija za školsko učenje. *Pedagoška stvarnost*, 59, 332–349.
42. Vasić, A. (2001). Šta je školski uspeh učenika?, *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 697–725.

* * *

PREDICTION OF SCHOOL ACHIEVEMENTS OF TYPICALLY DEVELOPED STUDENTS AND THOSE WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Summary: School achievement is under the condition of various factors which interact. This paper had the aim to determine whether there were some differences between students of typical development and those with developmental disabilities concerning preconditioned variables of the school achievements. The sample of the research included 60 respondents (50% of students of typical development, 25% of students with intellectual disabilities), both genders, age 10.6 (SD = 3820). A special protocol was created for the needs

of the research consisting of the general and special part. General part of the protocol contains data about the gender, age, type of development, school achievements, health status, participation in activities and family structures. Special part of the protocol refers to the estimation of motor abilities applying the Bruininks - Oseretsky, (BOT-2) test. Measures of descriptive statistics, measures of central tendency, χ^2 test, ANOVA and post-hoc tests, as well as regression analysis were applied. Results of the research showed that there was no variable giving a unique predictive contribution to school achievements ($p > ,005$).

Key words: *children of typical development, children with motor disorders, children with intellectual disabilities, motor abilities, school achievement.*

* * *

ПРИНЦИПЫ УСПЕВАЕМОСТИ В ШКОЛЕ У УЧАЩИХСЯ С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ И У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Резюме: *Успех в школе находится под влиянием нескольких, взаимодействующих друг с другом, факторов. Целью этой статьи является определение - можно ли установить какие-нибудь прогностические переменные, касающиеся успеваемости в школе у учащихся с типичным развитием и у учащихся с нарушениями в развитии.*

Выборка для исследования была составлена из 60 респондентов (50% были учащиеся с типичным развитием, 25% учащиеся с двигательным расстройством, 25% учащиеся с нарушениями умственного развития), обоих полов, в возрасте 10,6 лет ($SD = 3,820$).

Для нужд исследования разработан специальный протокол, состоящий из общей и специальной частей. Общая часть протокола содержит данные о поле, возрасте, типе развития, успехах в школе, состоянии здоровья, участии в мероприятиях и структуре семьи. Особая часть протокола содержит оценку двигательных способностей (применен тест Bruininks-Oseretsky – BOT -2). Применены показатели описательной статистики, показатели центральной тенденции, критерии χ^2 , ANOVA и специальные тесты (post-hoc), а также регрессионный анализ. Результаты исследования показали, что нет переменной, дающей единый прогноз об успехе в школе ($p > 005$).

Ключевые слова: *дети типичного развития, дети с двигательным расстройством, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями, двигательные навыки, успех в школе*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29. 4. 2018.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 25.02. 2019.

Prof. dr Zoroslav S. Spevak
Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 37.02 Коменски J. A.

**DELO, ŽIVOTNE DRAME I LIČNI GUBICI
J. A. KOMENSKOG U POZADINI
ISTORIJSKIH DOGAĐAJA U EVROPI 17.
VEKA
(350 godina od smrti učitelja naroda)**

Ne iz saglašavanja, nego iz sumnje rađa se napredak.

Jan Amos Komenski

Rezime: U radu smo se fokusirali na stvaralački rad J. A. Komenskog, tesno povezanim sa njegovim životom, ličnim i porodičnim tragedijama, koje se odvijaju na pozadini burnih događaja u Evropi 17. veka. Hronološkim redom pratimo najvažnije događaje u njegovom burnom životu, punom gubitaka i bola, ali i neprekidnog, divljenja vrednog stvaralačkog napora, nepristajanja na poraz i upornog, celoživotnog rada na izgradnji svog monumentalnog, široko razgranatog dela, koje sadrži filozofsko-religijske, pedagoške, didaktičke, lingvističke, literarne i pozorišne slojeve i elemente. U isprepletenosti političkih, ratnih, ekonomskih, intelektualnih događaja epohe, na pozadini kojih se odvija život i rad Komenskog, pokušali smo da iscrtamo konture njegovog grandioznog dela kao mislioca i pedagoga svetskog značaja i univerzalnih dometa, ali i da, makar u naznakama, skiciramo i njegov ljudski lik, lik borca, lidera, tragača za opštim rešenjima, istovremeno osetljivog i brižnog oca, supruga i brata, odgovornog i spremnog da pomogne onima koji su mu bliski i kojima se obavezao na pomaganje.

Ključne reči: Komenski, protestantizam, izgnanstvo, obrazovanje, Amsterdam.

Uvod

Jan Amos Komenski (1592–1670) spada među one velikane pedagoške misli čije delo nije moguće razumeti izvan i mimo istorijskih, političkih, ekonomskih i intelektualnih kretanja i turbulencija njegovog vremena, ali ni bez reflektovanja njegovih ličnih i porodičnih prilika, drama i tragičnih gubitaka.

Kažimo u najkraćim crtama da je 17. vek u Evropi vek bitnih promena na intelektualnom planu (u nauci, pre svega astronomiji i medicini, filozofiji, tehnologiji). Ranija otkrića Nikole Kopernika (1473–1543) i Galileja Galileja (1564–1642) te pronalasci teleskopa i mikroskopa nagrizli su okove ustajalog crkvenog dogmatizma i fanatizma. Razvoj ekonomije i trgovine uzdrmao je feudalne političke i socijalne strukture. Evropa se pod koprenom verskih sukoba zapravo podelila na razvijeniji (protestantski) sever i zaostaljii (katolički) jug. Uprkos ratovima (u ovom veku samo sedam godina evropski kontinent je bio je bez ratova) i epidemijama kuge, broj stanovnika rapidno raste (u Engleskoj za čitavih 100%). Polako kreće industrijska revolucija, bliži se vek prosvetiteljstva i francuske buržoaske revolucije.

Detinjstvo, mladost, školovanje

Komenski je rođen krajem 16. veka (28. marta 1592) u građanskoj porodici, kao najmlađe od petoro dece, od oca Martina Segeša i majke Ane Hmel, najverovatnije u mestu Nivnice. Ono se nalazi u jugoistočnom delu Moravske, u kraju sunca, vinograda i pesme.¹ Kasnije će se, međutim, najčešće potpisivati kao *Comenius*, prema selu Komnja, mestu njegovih predaka sa očeve strane i rođenja njegovog oca. Moravska je u to vreme sa Češkom, Slezijom, Gornjom i Donjom Lužicom sačinjavala Krunu češkog kraljevstva. U Češkoj i Moravskoj preovladavao je češki jezik, u ostali delovima nemački je

¹ Oko mesta rođenja i dan-danas se vode polemike. Komenski se ponekad potpisivao kao *Nivnický*, *Nivnicensis*, dok je na spomeniku u Nardenu kao mesto rođenja upisan Uherski Brod.

imao primat nad poljskim i lužičkosrpskim. Imao je četiri sestre: Katarinu, Marketu, Ludmilu i Zuzanu. Živeli su u Uherskom Brodu. Otac je bio istaknuti član malobrojne (svega oko 25.000–30.000 članova), ali veoma uticajne protestantske crkve *Jedinstvo bratsko* (Češka braća), što će u znatnoj meri odrediti životni put Komenskog, s obzirom na tzv. verske ratove toga vremena u Evropi (O tome bliže videti: Spevak, 2003, 11–15). Crkva *Jedinstvo bratsko* bila je kalvinistički orijentisana (Žan Kalvin, 1509–1564) i na nerevolucionaran način nastavljala je husitsku tradiciju (Jan Hus, oko 1371–1415). Bitan deo te tradicije bilo je protivljenje Rimu i papi. Treba istaći to da je demokratski duh husitizma duboko prožeo sve slojeve češkog društva, koje je u 90% slučajeva bilo nekatoličko. Vladala je tu atmosfera verskog šarenila i tolerancije, što katoličkom (feudalnom) centru, oličenom u papi i moćnoj habzburškoj dinastiji, nije odgovaralo i doživljavao je to kao sliku haosa i jeresi i izazov svojoj moći i interesima.

Sa dvanaest godina, ostaje bez oba roditelja, a umrle su mu i dve sestre (verovatno je uzrok njihove smrti kuga). Brigu o njemu preuzima tetka Zuzana Nohal, kao i crkvena zajednica kojoj je pripadao (duh ove zajednice zahtevao je disciplinu, odgovornost, solidarnost, samodisciplinu i stalno samousavršavanje).²

Zbog činjenice da je rano ostao siročić, sa školovanjem počinje sa zakašnjenjem. Njegova crkvena sabraća ipak su se pobrinula da, kada je došlo vreme, studira na istaknutim protestantskim univerzitetima u Nemačkoj (Herborn, Hajdelberg). Nakon toga posećuje svoj omiljeni, po slobodoumlju poznat grad Amsterdam (gde će igrom sudbine i završiti svoj životni put).

² Treba reći da je u to vreme Komenski doživeo i prvo traumatično iskustvo sa ratom i razaranjem, jer su u selo Stražnica, gde je živeo sa tetkom, upali mađarski ustanici pod vođstvom Ištvana Bočkaja (1555–1606), spalili ga i opljačkali, a on je sa tetkom pobegao u Uherski Brod, gde je ta ista vojska spalila i njegovu porodičnu kuću. Užasi rata pratiće Komenskog kroz čitav život. Tridesetogodišnji, tzv. verski rat, koji se prvenstveno odvijao na teritoriji današnje Nemačke i Češke, razaraće Evropu od 1618. do 1648. godine i završiće se Vestfalskim mirom, koji će ozvaničiti trajnu okupaciju Češke od strane habzburške krune, a na ličnom planu zadati smrtni udarac nadama Komenskog u pogledu vraćanja iz višedecenijskog izbeglištva u otadžbinu.

Povratak u domovinu, osnivanje porodice, tragedija

Godine 1616. godine vraća se iz Hajdelberga, preko Nirnberga i Praga, u Moravsku, i to peške, jer je poslednji novac potrošio na Kopernikovu knjigu *O okretanju nebeskih krugova* (*De revolutionibus orbium coelestium*, 1566, Bazel). Mlad je, čvrstih opredeljenja, pun entuzijazma i planova. Svoju misiju vidi u reformi češkog društva, pre svega obrazovnoj reformi. Rešen je da pisanjem (na maternjem, češkom jeziku) dâ tome zamah. Počinje najsrećniji (nažalost, vrlo kratak) period njegovog života. U junu 1618. godine ženi se četiri godine mlađom Magdalenom Vizovski (verovatno 1592–1622), devojkom iz dobrostojeće i poštovane porodice. Tada ima dvadeset šest godina. Nakon godinu dana rađa im se prvi sin Danijel. Komenski postaje učitelj u obližnjem gradiću Pžerovu, a iz tog perioda poznati su njegovi izleti s đacima u prirodu – omiljeno mesto im je u obližnjoj šumici ispod starog hrasta. Ubrzo postaje upravnik crkvenog zbora i škole u Fulneku. Idila izgleda stabilna i potpuna. Međutim, senka tragedije ubrzano se nadvija nad Češkom, Češkom braćom, nad Komenskim i njegovom porodicom, koja se nalazi pred proširenjem – drugo dete je na putu.

Češku, koja je, već smo rekli, 90% u verskom smislu reformisana, Habzburzi sada žele pošto-poto da vrate pod svoju vlast i rekatolizuju. Dolazi do rata i fatalnog poraza čeških staleža 1620. godine, na Beloj gori. U bici koja je trajala dva sata sa lica Evrope zbrisana su sjajna dostignuća češke reformacije, češke zemlje su ponovo u rukama habzburške hobotnice, glave ustanika kotrljaju se na Staromestskom trgu u centru Praga... Nastupa vreme rekatolizacije, represalija i progona. Komenski, koji je takođe u životnoj opasnosti (angažovao se u protivkatoličkom otporu jednim spisom, u kome samog papu naziva antihristom), insistira da ostane uz porodicu, ali Magdalena ga moli da se skloni. Na kraju ipak pristaje – sklonište nalazi kod davnašnjeg poznanika, plemića Karla Starijeg iz Žerotina (1564–1636), tadašnje prve ličnosti Moravske. Jednog dana 1622. godine u skloništu u šumi stiže do njega tragična vest: supruga Magdalena i sinovi (u međuvremenu supruga se porodila, drugo, tek rođeno dete Komenski nije ni video) mrtvi su...

Odnela ih je kuga, redovni pratilac ratova toga vremena. Sada je došla sa habzburškim, španskim trupama.

Komenski pada u očaj i kvijetizam. Ima nepunih 30 godina i na potpunom je dnu. Magdalena je mrtva, deca su mrtva³, mnogi prijatelji su ubijeni, Češka je okupirana... Komenski traži spas u dubini svoje vere i u pisanju. Nastaju njegova čuvena tzv. utešna dela, u kojima pokušava da pomogne sebi i drugima (jedno, koje je objavio 1624. godine jezuite su odmah spalile, drugo iz predostrožnosti nije ni štampao, objavio ga je tek pred kraj života u Amsterdamu⁴). Uvek misli i na druge. Oseća odgovornost za članove svoje crkvene zajednice, koji su izloženi brutalnom udaru vlasti.

U tom najtežem periodu, 1624. godine Komenski piše i svoj manje poznat spis *O samoći (O sirobě)*. U njemu pokušava upravo to: da ublaži bol zbog gubitka, sebi i svojoj sabraći. Podnaslov spisa glasi *O gubitku dragih prijatelja, zaštitnika i dobročinitelja*. Među najbliže prijatelje on ubraja i suprugu i decu. O samoći roditelja, koji su izgubili decu govori u poglavlju IX (*O Komenskijevom shvatanju deteta i detinjstva*: Spevak, 2009, 38–43).

Izgnanstvo, selidbe, mukotrpan rad, gubitak svake nade

Iste godine Komenski odlazi u gradić Brandisnad Orlici, centar češke grane Jedinstva bratskog. Tu upoznaje Mariju Dorotu Ciril (1602–1648), deset godina mlađu ćerku drugog sveštenika Češke braće. Njome se ženi 3. septembra 1624. (Ládyová). Sledi odlazak u izgnanstvo (u poljski grad Lešno) 1628. godine. Sa Marijom Dorotom će imati četvoro dece: ćerke Dorotu Kristinu (1627), Alžbetu (1628), Zuzanu (1643) i sina Danijela (1646–1696). Malo zabeležaka postoji o Danijelu: poznato je da je u Amsterdamu pomagao ocu oko rekonstrukcije njegovog glavnog dela *Konsultacije*, čiji je rukopis, kao

³ Sahranjeni su na groblju u Pžerovu.

⁴ Radi se o spisu *Lavirint sveta i raj srca (Labyrintsvěta i ráj srdce, 1623, izd. 1663 u Amsterdamu)*, alegorijskom, filozofskom traktatu, koji se smatra vrhunskim delom češke barokne književnosti, delu kojem se Komenski, nakon završetka prve verzije 1633. godine, vraćao praktično tokom celog života.

i mnogi drugi, izgoreo u požaru u Lešnu 1656. godine⁵ (pun naziv tog dela glasi *Opšte savetovanje o popravljanju ljudskih stvari. Ljudskom rodu, ali pre svega naučnicima, teolozima i državnicima Evrope. De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Ad genus humanum, ante alios vero ad eruditos, religiosos, potentes Europae*. Više o tom delu: Spevak, 2004). O sinu Danijelu se zna da je život izgubio u pomorskoj katastrofi. Supruga Marija Dorota će dvadeset četiri godine biti uz Komenskog, tokom mukotrpnog perioda izgnanstva, selidbi i njegovih neuspešnih diplomatskih aktivnosti, biće bolesna već na putu iz pobaltičkog grada Elblag (nem. Elbink), koji je tada pod švedskom upravom i izdahnuće odmah nakon povratka u Lešno, 1648. godine.⁶

Utućen smrću drage supruge a potpuno razočaran rezultatima Vestfalskog mira, on ipak ne gubi osećanje odgovornosti. Najmlađe ćerkice su još male i on im, iako to možda ružno zvuči, nemajući vremena za tugu, obezbeđuje novu „majku” – sklapa treći, poslednji brak, 17. maja 1649, u poljskom gradu Torunji, sa tridesetak godina mlađom Janom Gajus (tačan datum njenog rođenja je nepoznat, a

⁵ U Lešnu su izgorela pansofijska dela, njegova *Metafizika*, razmatranja o Dekartu i Koperniku, čist prepis njegovog opusa grande *Konsultacija*, kao i rečnik *Blago češkog jezika*, na kome je radio tridesetak godina. To je gubitak, kako za njega lično, tako i za češku kulturu, apsolutno nenadoknadiv. Izgorela mu je i sva imovina, biblioteka i arhiv Jedinstva bratskog, takođe štamparija, doneta svojevremeno iz Moravske, iz mesta Kraljice. Bez igde ičega, kao prosjak, sa ženom i četvoro dece, okružen neprijateljima (Slezija je pod habzburškom upravom) ovaj ostareli izgnanik (šezdeset su mu četiri godine) se ponovo našao u situaciji da počinje od nule. Srećom, poznat je u Evropi. Vest o njegovoj tragediji proširila se i stiže mu nekoliko poziva sa raznih strana. Odlučuje se da prihvati onaj od sina davnog poznanika, švedskog veletrgovca Ludviga de Gera Laurentija (1614–1666) da se nastani u Amsterdamu, gradu u kome je već tri puta boravio i kome se od mladosti divio zbog slobodoumlja, koje je u njemu vladalo.

⁶ Iste godine Vestfalskim mirom se okončava Tridesetogodišnji rat. Švedska, u igri interesa velikih sila, koje Komenski i ne razume najbolje, češko pitanje jednostavno prećutkuje. Komenski, ljut i razočaran, vraća se iz Elblaga u Lešno i preuzima odgovornost za sudbinu umorne i raspršene bratske zajednice. Nade u povratak u domovinu definitivno su pokopane i sve manje ljudi oko njega veruje u takvu mogućnost. On, po običaju, izlaz iz očajanja traži u grozničavoj aktivnosti i intenzivnom spisateljskom radu.

nepoznata je i godina smrti), ćerkom njegovog saradnika Jana Gajusa. Ona će ga nadživeti (neki izvori tvrde za samo godinu dana), nastaviće da živi u Berlinu, koji postaje azil za protestante, ali joj se gubi dalji trag. U trenutku sklapanja braka Komenski ima pedeset sedam godina, izmučen je životnim nedaćama, razočaran neuspesima kada je reč o tzv. češkom pitanju, i njegovi pogledi na stvarnost sve su iracionalniji: okreće se revelacijama raznih savremenih „proroka”, kao što su Kristof Koter († 1647), Kristina Ponjatovska (1610–1644), a naročito njegov školski drug Mikulaš Drabik (1587/1588–1671). Komenski štampa ova proročanstva, koja idu u prilog pobede protiv katoličkog bloka i vraćanja slobode češkim zemljama. To su, naravno, očajnički, beznadežni i iracionalni pokušaji da se preokrene tada već neumitan tok istorijskih događaja. Svojim savremenicima Komenski sve više deluje kao čudak i šašavi starac, koji uprkos ranije zasluženom poštovanju izaziva sažaljenje.

Nakon što se vratio iz još jednog bezuspešnog diplomatskog boravka u Ugarskoj, izbija švedsko--poljski sukob, a Komenski javno staje na stranu švedskih protestanata spisom podrške švedskom kralju (*Hvalospev Karlu Gustavu / Panegyricus Carlo Gustavo*, 1655, Vroclav), zbog čega ga pretežno katoličko stanovništvo Lešna označava kao izdajnika i želi njegovu smrt. Dolazi do spaljivanja Lešna, a on jedva spašava goli život bekstvom u Sleziyu kod poznanika.

Požar je trajao tri dana. Nakon desetak dana odatle šalje zapregu da iz kuće pokupi ono što je ostalo. Međutim, kuća a s njome i biblioteka izgoreli su do temelja, a od rukopisa, koje je na brzinu pobacao u rupu iskopanu ispod patosa, ostali su samo bedni nagoreli ostaci (Spevak, 2003, 25).

Svom prijatelju i zetu Petru Figuli (1619–1670)⁷ Komenski piše:

⁷ Komenski se pred sam kraj života morao suočiti i sa smrću ovog bliskog mu čoveka, koji je iza sebe ostavio udovicu (ćerku Komenskog Elizabetu) sa petoro nezbrinute dece – unučadi Komenskog. Za njih je Komenski najviše brinuo. Druga ćerka Komenskog Elizabeta (rođ. 1628) stoji na izvoru generacija potomaka

Svi smo izgubili sve i spasili smo samo gole živote. No ja sam od svih doživeo gubitak najveći, ne samo u imovini nego u svojim rukopisima (prema: Molnar, Rejchrtová, 238).

Poslednja stanica: Amsterdam

U toj situaciji, Komenski odbija ponudu Olivera Kromvela (1599–1658), u to vreme lorda protektora Engleske, Škotske i Irske, da se sa ostacima članova Češke braće iseli u Irsku, jer još uvek gaji nadu u čudo i povratak u otadžbinu. Kreće za Amsterdam, gde u jesen 1656. godine i stiže. Holandija je tada već nezavisna od Španije, potpuno verski reformisana (kalvinizovana) i jedna je od vodećih sila Evrope ne samo u ekonomskom, trgovačkom, vojnom nego i u intelektualnom i kulturnom smislu.

Visok stepen tolerancije i slobodoumlja čini je utočištem mnogih sjajnih, slobodno mislećih intelektualaca, naučnika i umetnika. Ovde Komenskom obezbeđuju sjajne uslove za život i rad: lep stan, pomoć u ponovnom formiranju biblioteke, mogućnost slobodnog korišćenja gradske biblioteke, profesuru bez obaveze držanja nastave sa stalnim prihodima, te dotacije za štampanje njegovih dela (Spevak, 2003, 26).

Komenskog, čiji predstavnik u devetom kolenu je Jan Ferdinand Kallik, američki biznismen iz Kalifornije. Generacije Elizabetinih potomaka su živele u Nemačkoj, da bi pred fašizmom pobjegli u Južnu Afriku. Nakon završetka Drugog svetskog rata, otac Jana Ferdinanda se vratio u Čehoslovačku, u Prag, gde se Jan rodio (1939), da bi zatim odlučili da od komunizma pobjegnu najpre u Južnu Afriku (odakle je bila majka, koja je inače imala uz svoje prezime dodatak Figulus), gde je Jan završio studije ekonomije, osnovao porodicu a zatim se preselio u Los Anđeles. Tri ćerke od sve dece su učiteljice u Kaliforniji, jedna od njih – Alison dobila je nagradu kao jedna od deset najboljih učiteljica u toj američkoj državi. Otac Jana Ferdinanda je tugovao za Pragom, želeo je da se vrati. Nažalost, nije doživeo pad komunizma 1989. godine. Sam Jan Ferdinand je boravio u Pragu 2007. godine, kao gost na konferenciji posvećenoj 350-godišnjici izdanja sabranih pedagoških dela Komenskog *Opera didactica omnia* (Amsterdam, 1657). Vlasnik je prstena Komenskog, koji su njegovi potomci generacijama predavali s kolena na koleno kao dokaz krvnog srodstva. Od svoje dece je dobio zadatak da donese nekoliko novčića češke krune, na kojima je lik Komenskog.

Za njima dolaze Jana Gajus, četvero dece i služavka. Komenski se sa mladićkim zanosom baca na posao – rekonstruiše dela uništena u požaru. Sam govori o „sakupljanju i lepljenju krhotina svojih razbijenih posuda”. Poznato je da je npr. rimski pesnik Afer Publije Terencije (oko 195– 159. g. p. n. e.) nakon gubitaka rukopisa svojih komedija umro od tuge, a Komenski još jednom pokazuje nesalomivost duha i na najteži udarac uzvraća najintenzivnijom radnom energijom. Amsterdamski period, koji je trajao četrnaest godina, postaje najplodniji period u njegovom životu. Najpre izdaje zbirku školskih pozorišnih igara *Škola igrom (Schola ludus, 1654)*, zatim u Nirnbergu izlazi čuveni *Čulni svet u slikama (Orbis sensualium pictus, 1658)*, a 1657. godine počinje sa izdavanjem *Sabranih didaktičkih spisa (Opera didactica omnia)*, monumentalnog dela od 43 pedagoška dela. Među njima, prvi put biva objavljena na latinskom – *Velika didaktika (Didactica magna)*, prevod *Češke didaktike* iz 1630. godine, izvorno napisane na maternjem jeziku. Rekonstruiše i u ograničenom tiražu objavljuje uvodne delove svog dela *Konsultacije*. Time želi da sondira mišljenje ljudi do kojih mu je stalo i da javno potvrdi kako radi na delu kome on lično pridaje sudbinski značaj, jer (naivno mesijanski) veruje u to kako će upravo tim delom promeniti tok istorije i pomoći da na Zemlji otpočne hiljadugodišnje carstvo božje: period mira, harmonije i blagostanja. Biće to, smatra Komenski, konačni izlazak iz krvavog lavirinta u kome čovečanstvo luta, a *Konsultacije* su zapravo program, instrukcija za dolaženje do tog cilja.⁸ Pored ovih, Komenski sređuje, završava i objavljuje još čitav niz proročanskih i verskih spisa, ali piše i o fizici, Dekartu (1596–1650)⁹, upliće se u polemike...

⁸ Komenski je bio pristalica hilijazma (od grčkog *chilioi* – hiljadu), milenarizma (od latinskog *mille* – hiljadu). To je vera u dolazak hiljadugodišnjeg carstva božjeg na zemlji. Verovanje ima korene još na drevnom Istoku, prisutno je u ranom hrišćanstvu (kao verovanje u drugi dolazak Hrista, o čemu se navodno govori u *Otkrovenju Jovanovom*), od zvanične crkve biva osuđen u 3. veku, ali ostaje prisutno kroz srednji vek u raznim jeresima i pokretima sirotinje. Prisutan je i u husitizmu i reformaciji, kao izraz žudnje siromašnih i bespomoćnih za pravednijim i boljim životom.

⁹ Komenski i Dekart su se sreli 1642. godine u zamku Endegest u Lajdenu (Holandija). Razgovarali su četiri sata i nakon razgovora se prijateljski rastali,

Živi u stanu u jednoj od najboljih ulica u Amsterdamu, i tu se sreće i sa čuvenim holandskim slikarom Rembrandtom (1606–1669), koji, najverovatnije, izrađuje njegov portret.¹⁰ Tu se upoznaje i sa doktorom Nikolasom Tulpom, poznatom po Rembrantovoj čuvenoj slici *Anatomija dr Tulpa*. Komenski umire usred posla, 15. oktobra 1670, u 78. godini, u prisustvu supruge Jane Gajus, sina Danijela i lekara i prijatelja Tulpa, koji je i sastavio izveštaj o njegovoj smrti (Čap, 33). Sahranjen je 22. oktobra u Nardenu kod Amsterdama, u valdenskoj crkvi. Od 1935. do 1937. godine Čehoslovačka republika je bivšu crkvicu preuredila u dostojanstven mauzolej ovom velikanu češke, evropske i svetske istorije. Danas Češka ima patronat nad mauzolejom (Hobrlant, 17).

U kasnom spisu *Jedno neophodno (Unum necessarium, 1668, Amsterdam)* Komenski, u ispovednom tonu, gorko napominje: „Ceo moj život je bio putovanje i nisam imao domovinu. Stalno sam menjao mesto boravka i nisam imao stalni dom” (prema: Molnar, Rejchrtová, 275). A na drugom mestu, neposredno pre smrti, ovaj nikad poraženi gubitnik i optimista kaže: „Braćom svojom nazivam sve ljude iste krvi, celo pokolenje Adamovo, nastanjeno po celoj površini zemaljskoj“ (Molnar, Rejchrtová, 279).

Zaključak

Komenski je veliki značaj pridavao ljudskosti i pravednosti za sve, stvarnoj slobodi svakog čoveka. U jednoj svojoj školskoj pozorišnoj igri (*Diogen kinik ponovo živ*) napisao je: „Sloboda je stanje

složivši se da se njihove koncepcije (Dekartova matematičko-racionalistička i teološko-univerzalistička Komenskog) nikako ne mogu usaglasiti.

¹⁰ Platno potiče iz godine 1665. (Komenskom su tada 73 godine) a od 1922. godine nalazi se u galeriji Uffizi (*Uffizzi*) u Firenci. Profesor istorije umetnosti i znalac Rembrantovog dela Ernst van de Veting je povodom 400 godina od rođenja Komenskog najpre objavio tekst o tome da se sigurno radi o portretu velikog pedagoga, rađenom direktno Rembrantovom rukom, kasnije je međutim postao obazriviji, izražavajući kako se možda radi o ulju na platnu izrađenom u Rembrantovom krugu a pored imena Jana Amosa Komenskog počeo je da stavlja znak pitanja. Slika je inače poznata pod nazivom *Stari učenjak* ili *Stari rabin*.

kada je čovek svoj gospodar i nikome ne robuje”. Ova misao sigurno je jedna od velikih poruka učitelja naroda.

Život u sveopštoj harmoniji, miru, bez ratova i granica, bez ikakvog nasilja kako u porodici, školi, tako i unutar država, ali i na planetarnom nivou, oličen u geslu *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* (*Neka sve teče spontano, bez nasilja*) ostao je neostvaren (Da li i neostvarljiv?) san ovog izuzetnog čoveka, mislioca i pedagoga, koga i mi ovde, u Srbiji, imamo pravo da smatramo svojim.

Povodom njegove smrti čuveni filozof Gotfrid Lajbnic (1646–1716) je 1671. godine napisao stihove u kojima osim ostalog govori: „Doći će vreme, Komenski, kada će kolone plemenitih poštovati to što si učinio, poštovaće i san tvojih nada.”¹¹

Literatura:

1. Čáp, J. (2007): *Malýprůvodcepovelkéhistorii. Komenský v Amsterodamu*. Posećeno: 5. 5. 2019. <https://www.roche-diagnostics.cz./content/dam/.../cs.../komensky.pdf>.
2. Ládyová, J. (2017): *Triženy Jana Amose*. Posećeno: 1. 6. 2019. <https://zena-in.cz/clanek/tri-zeny-jana-amose>.
3. Hobrlant, V. (2014): *Posledníútulek*. Posećeno: 4. 5. 2019. https://www.comeniusmuseum.nl/cz/pdf/posledni_utulek.pdf.
4. Komenský, J. A. (2019): *O sirobě*. Posećeno: 30. 4. 2019. www.rodon.cz/admin/files/ModuleKniha/613-O_sirobe.pdf.
5. Molnar, A., Rejchrtová, N. (ed) (1987): *Jan Amos Komenský o sobě*. Praha: Odeon.
6. Спевак, З. (1994): Консултације – најзначајније дело Јана Амоса Коменског, *Настава и вапитање*, 4–5, Београд, 474–483.

¹¹ Lajbnicovu pesmu prvi će odštampati čuveni istraživač i osnivač moderne komenologije Jan Kvačala, rođ. 1862. godine u Bačkom Petrovcu (tadašnja Habzburška monarhija, danas Srbija), koji je zadužio svetsku komenologiju opsežnim arhivskim istraživanjima na tragu Komenskog, posebno otkrivanjem i sistematizacijom njegove ogromne korespondencije, uredničkim radom i autorskim priložima. Dr. Kvačala je umro u Beču 1934. godine, sahranjen je na evangelsitičkom groblju u Bratislavi. O ovom izuzetnom naučniku videti: Spevak, Z.: Dr Jan Kvačala – komeniolog svetskih razmera (150 godina rođenja velikog naučnika). U: Gajić, O: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*. Zbornik radova, knjiga 2. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, str. 183–189. Link: <http://www.digitalnabiblioteka.tk/digitalnabiblioteka?task=showCategory&catid=902>.

7. Spevak, Z. (2003): *Jan Amos Komenski – pedagog i utopista*. Bački Petrovac – Novi Sad: Kultura, FORS.
8. Spevak, Z. (2009): *Shvatanja Jana Amosa Komenskog o detetu i detinjstvu*. U: *Kratka istorija detinjstva*. Novi Sad: autorsko izdanje, 38–43.

* * *

WORK, LIFE DREAMS AND PERSONAL LOSSES OF J.A. KOMENSKI IN THE BACKGROUND OF HISTORICAL OCCURENCES IN EUROPE IN THE 17th centuryork, (350 years of the anniversary death of the teacher of the people)

Summary: This paper is on the creative work of J. A. Komenski, tightly connected to his life, personal and family tragedies, which occur in the background of turbulent occurrences in Europe in the 17th century. We are following the most significant occurrences in his turbulent life, full of losses and pain, but so continuous affection, devoted creative efforts, not accepting failures and persistent, lifelong work on building his monumental, widely branched part, having philosophical-religious, pedagogical, didactical, linguistic and theatrical layers and elopements. Interweaving political, war, economy and intellectual occurrences of the epoch which background was the life of Komenski, we tried to make contours of his great work as a contemplator, intellectual of the world value and universal scope, and to try to make a scheme of his human character, the character of a hero, leader, pursuer of general solutions, and at the same time sensitive and caring father, husband and brother, responsible and ready to help those who are close to him and to help those he promised to.

Key words: Komenski, Protestantism, exile, education, Amsterdam.

* * *

КОМЕНСКИЙ В СВЕТЕ ТРАГЕДИИ

**ДЕЛО, ЖИЗНЕННЫЕ ДРАМЫ И ЛИЧНЫЕ ПОТЕРИ Я. А. КОМЕНСКОГО НА ФОНЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В ЕВРОПЕ 17-ОГО СТОЛЕТИЯ
(350 лет со дня смерти учителя народа)**

Не из согласия рождается прогресс, а из подозрения - Ян Амос Коменский

Резюме: В настоящей статье мы сосредоточились на творчестве Я. А. Коменского, которое тесно связано с его жизненными, личными, семейными трагедиями, происходящими на фоне бурных событий в Европе 17-ого столетия.

В хронологическом порядке мы следим за наиболее важными событиями в его непростой жизни, полной потерь и боли, а также за непрекращающимся, достойным восхищения творческим усилием, сопротивлением поражению и настойчивыми, пожизненными работами по созданию монументального, широко распространенного произведения, содержащего

философско-религиозные, педагогические, дидактические, лингвистические, литературные и театральные слои и элементы.

В переплетении политических, военных, экономических, интеллектуальных событий эпохи, на фоне жизни и творчества Коменского, мы постарались выделить не только контуры его грандиозного творчества как мыслителя и педагога мирового значения и универсальных масштабов, а по крайней мере, осветить его человеческую фигуру, фигуру борца, лидера, ищущего общих решений, в то же время, чувствительного, заботливого отца, супруга и брата, желающего помочь тем, кто рядом с ним, которым он обязался помогать.

Ключевые слова: *Коменский, протестантизм, изгнание, образование, Амстердам*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 10. 6. 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

in memoriam

Dr Grozdanka S. Gojkov
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 37.01:929 Тешић В.

**AKAD. PROF. DR VLADETA TEŠIĆ
(1922–2019) VRSNI POZNAVALAC OPŠTE I
NACIONALNE ISTORIJE PEDAGOGIJE
SRBIJE I BIVŠE JUGOSLAVIJE**

***Rezime:** U tekstu se sagledava doprinos akad. prof. dr Vladete Tešića na području nacionalne istorije pedagogije Srbije i bivše Jugoslavije u drugoj polovini 20. veka. Baveći se izučavanjem istorije pedagogije (opšte i nacionalne), objavio je veliki broj vrednih naučnih priloga iz opšte istorije pedagogije i istorije pedagogije i školstva Srbije i regiona.*

U naučnom radu, posebno u okviru predmeta koje je predavao na Grupi za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, dakle kao profesor Opšte istorije pedagogije i Istorije pedagogije naroda Jugoslavije, akad.prof. dr Vladeta Tešić pokazao je široko poznavanje pomenutih naučnih oblasti, koje jesvojim radovima kao naučne discipline utemeljio na pomenutim studijama, a iste je metodološkim pristupima utkao u metateorijske koncepcije pedagogije, situirao ih u teorijske kontekste vremena u kojima su nastajale i služile mu, čime je davao naučni okvir teorijskim idejama koje je razmatrao, relacije za vrednovanje istih, a stvarao i okvir za vrednovanje autora čijim se delima bavio.

Svoja shvatanja istorijskih dimenzija pedagoških problema zasnivao je na dubokim misaonim refleksijama teorijsko-filozofskih struja, metanaučnim pristupima, komparativnim analizama i širokim zahvatima svetske naučne produkcije, sa logički precizno izvođenim zaključcima i širinom naučnih pogleda, čime se oslobađao od metafizičkih šablona i prevaziđenih paradigmi i ostajao uvek svoj u sagledavanju vrednosti i dometa pedagoških teorija i struja. Ovim je gradio svoj, kako danas

vrednosti i dometa pedagoških teorija i struja. Ovim je gradio svoj, kako danas mnogi smatraju nedostižni, po preciznošću formulacije problema, argumentaciji originalnih ideja, savesnom i odgovornom verifikovanju svojih i tuđih ideja, prepoznatljiv pedagoški naučni profil.

Vredan doprinos ovih radova mogao bi se iz današnje perspektive ceniti kao veliki naučni doprinos na izradi građe za vrednovanje pedagoških ideja u istoriji opšte, kao i istorije pedagogije jugoslovenskih naroda, što bi bilo korisno imati na umu i pri pedagoškim reformskim koracima današnjice.

Njegov doprinos istoriji pedagogije, vredna štiva za sve koji se udubljuju u teorijske rasprave, ne zanemarujući njihove istorijske korene, koji se late reorganizacije, promena u školskom sistemu, kao i za praktičare, koji pokušavaju da nađu svoj put u širokoj lepezi teorija, koncepata i modela, upućuje pedagoge na jače oslanjanje na istoriju pedagogije i na pedagoška promišljanja, razjašnjavanje dometa i ograničenja velikih paradigmatških orijentacija, koje su u osnovi pomenutih i sve brojnijih pedagoških pristupa, teorija i modela, koji danas čine pedagošku mapu Evrope skoro nepreglednom. Ovo je za sve i danas najveća lekcija, najkorisniji savet koji možemo iz naučnih pristupa istoriji pedagogije akad. prof. dr V. Tešića dobiti – tragati za onim što stoji iza naoko prihvatljivih koncepata, modela.

Ideje kojima se bavio, na analitički način, kritički pristupi, stil...ostaju nedostižni, verujem, i u vremenu pred nama, iako uglavnom pripadaju istoriji, čime Profesor i samu pedagogiju, kao i njenu istoriju, čini svevremenom.

Ključne reči: opšta i nacionalna istorija pedagogije Srbije i Jugoslavije, V. Tešić.



Nedavno je Srpska akademija obrazovanja u Beogradu ostala bez svog uglednog člana, za koga vlada mišljenje da je bio najbolji poznavalac

škولstva i istorije pedagogije Srbije, a na prostoru bivše Jugoslavije i jugoistočne Evrope i opšte istorije pedagogije 19. i 20.veka. Sada kada je zavesa spuštена i kada se iza života podvuče crta kao da se bolje mogu sagledati vrednosti stvaraoца, bolje videti dometi i dubine misli kojima je akad. prof. dr Vladeta Tešić serioznije i zrelije od drugih kritički posmatrao činjenice iz prošlosti, odmeravao pedagogije, opšte i nacionalne, te nije čudo što je, kao takav, cenjen kao najbolji poznavalac istorije pedagogije na ovim prostorima i što uz zadovoljstvo onim što je napisao, žalimo što nije i više pisao, jer se kao erudita, sa fascinantnom memorijom služio neverovatnim kvantumom činjenica, kojima je sigurno procenjivao pedagoške ideje, odmeravao im vrednosti, domete i pritom impresionirao misaonošću, konciznošću, jasnoćom izraza i definisanja pitanja kojima se bavio, kao i upornošću i adekvatnošću da u uočenim pitanjima dokazuje sporne momente u idejama sa kojima se nije slagao i time utemeljuje oblasti kojima se bavio. Ovo su bili putevi kojima je gradio svoj prepoznatljiv stil pedagoške ingenioznosti.

Povodom obeležavanja devedesetogodišnjice života i rada u tekstu *Život i delo akademika Vladete Tešića*, objavljenom i na sajtu SAO, akad. prof. dr Jovan Đorđević je dao preglednu biografiju i bibliografiju akad. prof. dr V. Tešića, te se ovde izdvaja samo nekoliko činjenica iz biografije koje govore više od reči.

Akad. prof. dr V. Tešić rođen je 23. decembra 1922. godine u selu Katići (Brezova), opština Ivanjica, u učiteljskoj porodici. Osnovnu školu učio je u selu Joševi (Obrenovac), a gimnaziju (pet razreda) i učiteljsku školu u Užicu, koju je završio jula 1943. godine. U vreme Užičke republike učestvovao je u NOP-u. Po završetku učiteljske škole nepunu godinu dana proveo je u Nacionalnoj službi za obnovu Srbije u Požegi i Beogradu. Krajem septembra 1944. godine pristupio je NOP-u JNA, demobilisan je 28. avgusta 1946. godine. Odlikovan je Medaljom zasluge za narod.

Oktobra 1946. godine primljen je na studije pedagogije Filozofskog fakulteta u Beogradu, koje je, kao stipendista Ministarstva prosvete Srbije, završio 27. septembra 1950. godine, sa srednjom ocenom 9,55. U toku studija učestvovao je u radu organizacije NSO (Narodne studentske omladine). Bio je rukovodilac Fakultetskog odbora za pitanja stručnog rada i predsednik Kulturno-umetničkog društva „Krstо Bajić” studenata Filozofskog fakulteta.

Pored navedenog, bio je šest meseci na izgradnji pruge Šamac–Sarajevo (u Odseku za agitaciju i popularizaciju Glavnog štaba omladinskih radnih brigada u Zenici), potom dva meseca na izgradnji auto-puta „Bratstvo i jedinstvo” i u dva maha (leta i novembra 1949) na izgradnji Studentskog grada i hotela „Jugoslavija” na Novom Beogradu. Za učešće u radnim akcijama dobio je tri puta priznanje udarnika, a za rad u NSO nekoliko puta pohvale i nagrade.

Po položenom diplomskom ispitu, postavljen je najpre za profesora srednje škole, a potom (januara 1951) izabran je za asistenta za predmet Istorija pedagogije na Katedri za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Kao asistent, vodio je samostalno seminarske vežbe i (dobrovoljno) predavao Istoriju pedagogije dve maturske godine u Školi za vaspitače u Beogradu.

Kao stipendista Uneska, bio je šest meseci na stručnom usavršavanju u Saveznoj republici Nemačkoj i učestvovao na nekoliko međunarodnih skupova sa temama iz oblasti istorije pedagogije. Doktorsku disertaciju pod naslovom *Moralno vaspitanje u školama Srbije (1830–1878)* odbranio je 15. juna 1963. godine. U zvanje docenta za predmet Istorija pedagogije (opštu i nacionalnu) izabran je 1965 (ponovo u isto zvanje 1971), u zvanje vanrednog profesora 1976. (ponovo 1981) i u zvanje redovnog profesora 1983. godine. Penzionisan je 1. oktobra 1988. godine.

Baveći se izučavanjem istorije pedagogije (opšte i nacionalne), objavio je veliki broj vrednih naučnih i stručnih priloga iz opšte istorije pedagogije i istorije pedagogije i školstva Srbije, konstituišući istoriju pedagogije kao samostalnu nastavnu disciplinu na ovoj studijskoj grupi.

Tokom celokupnog rada na Filozofskom fakultetu angažovano je radio u Pedagoškom društvu Srbije – kao sekretar i predsednik, član redakcije i glavni i odgovorni urednik časopisa *Nastava i vaspitanje*, sekretar i potpredsednik Saveza pedagoških društava Jugoslavije i odgovorni urednik časopisa *Pedagogija*. Bio je sekretar Sekcije Udruženja nastavnika Filozofskog fakulteta, predsednik Komisije za nastavu Filozofskog fakulteta, član Saveta Filozofskog fakulteta (zamenik predsednika i predsedavajući Saveta radnika Filozofskog fakulteta), upravnik Odeljenja za pedagogiju i Opšteg pedagoškog seminara Filozofskog fakulteta u Beogradu.

U svojstvu honorarnog profesora predavao je Opštu pedagogiju s didaktikom na Prirodno-matematičkom fakultetu u Kragujevcu, Pedagoško-tehničkom fakultetu u Čačku i Fakultetu primenjenih umetnosti u Beogradu. U istom svojstvu učestvovao je kao ispitivač iz predmeta Osnovi pedagogije na stručnim (državnim) ispitima profesora pripravnika na nekoliko fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Bio je član SKJ (sekretar OOSK, sekretar OOSK nastavnika Filozofskog fakulteta, sekretar Komiteta SK Filozofskog fakulteta, član Univerzitetske konferencije SK, član Statutarne komisije UK SKS i član Predsedništva Stalne akcione konferencije SK Filozofskog fakulteta. Odlikovan je Ordenom rada sa srebrnom zvezdom (1988).

Njegove društvene i profesionalne aktivnosti visoko su cenjene i nailazile na poštovanje u stručnim i naučnim krugovima, te je obavljao važne stručne i društvene uloge, što mu je obezbedilo mesto uglednog erudite, veoma obaveštenog i angažovanog stvaraoča, istraživača, a u pedagoškoj stvarnosti i visoka priznanja za celokupni prosvetni i naučni rad (183 objavljena rada). Dobitnik je Oktobarske nagrade grada Beograda (1974), Nagrade „Dositej Obradović” (1979), Nagrade Uprave fonda „Milica i Miloš V. Janković” na Filozofskom fakultetu u Beogradu (1987), Vukove nagrade (1987), Nagrade za životno delo „Dr Vićentije Rakić” Pedagoškog društva Srbije (1999) i više drugih priznanja.

U naučnom radu, posebno u okviru predmeta koje je predavao kao profesor na grupi za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, dakle kao profesor Opšte istorije pedagogije i Istorije pedagogije naroda Jugoslavije, akad.prof. dr Vladeta Tešić pokazao je široko poznavanje pomenutih naučnih oblasti, koje je svojim radovima utemeljio na pomenutim studijama, a iste je metodološkim pristupima utkao u metateorijske koncepcije pedagogije, situirao ih u teorijske kontekste vremena u kojima su nastajale i služile mu, čime je davao naučni okvir teorijskim idejama koje je razmatrao, relacije za vrednovanje istih, a stvarao i okvir za vrednovanje autora čijim se delima bavio. Vredan doprinos ovih radova mogao bi se iz današnje perspektive ceniti kao veliki naučni doprinos na izradi građe za vrednovanje pedagoških ideja u istoriji opšte, kao i istorije pedagogije jugoslovenskih naroda, što bi se moralo imati na umu i pri pedagoškim reformskim koracima današnjice. Potporu ovoj konstataciji daje činjenica da je akad. prof. dr V. Tešić svoja istraživanja zasnivao na arhivskoj građi, a ovi su radovi u to vreme imali pionirski karakter, a za današnje istraživače na

ovom naučnom polju mogu se smatrati metodološki instruktivnim delima, te služiti kao modeli, jer u metodološkim aspektima istraživačkih nacrtā na polju istorije pedagogije kod nas se i danas učitava još dosta nejasnoća. Čitav opus mogao bi, takođe, biti od velike pomoći za one koji bi nastavili na putu kojim je Profesor išao.

U osvrtu na stvaralački put akad. prof. dr V. Tešića, utisak je da se rečima ne da izraziti značaj, dometi vrednosti onoga što je uradio. Iako nagrade i priznanja njegovih savremenika za vrednosti koje je dozezao ukazuju na domete i vrednosti, ipak utisak je da bi se ćutanjem reklo više, jer dela govore sama po sebi. Ideje kojima se bavio, na analitički naćin, kritićki pristupi, stil...ostaju nedostižni, verujem i u vremenu pred nama, iako uglavnom pripadaju istoriji, ćime Profesor i samu pedagogiju, kao i njenu istoriju ćini svevremenom.

U ovom kratkom osvrtu na pedagoški rad akad. prof. dr V. Tešića za nas, njegove studente, bilo je sve prethodno olićeno u tada važeće pedagoško pravilo studija da se oćekivanjima izražava vera u sposobnosti studenata, a Profesor je svojom ingenioznošću merio naše napore i naša postignuća. Tada smo mislili da je to previše zahtevno, naravno ne shvatajući da život ne poćinje od nas i ne znajući da sve pedagoške ideje imaju svoje prethodnice koje su na neki naćin utkane u sadašnjost, te da su na taj naćin temelji naše pripreme za profesiju kojoj se posvećujemo. Shvatili smo to tek kada smo zakoraćili u život i bili zahvalni Profesoru na onom što smo, dok smo ućili, smatrali previsokim zahtevima, a kasnije poštenim odnosom prema poslu koji je obavljao. Ućilo se iz izvorne literature, ćitanjem celih dela, a na ispitu diskutovalo, razmatralo, upoređivalo, dakle, faktografija se nije smatrala dovoljnom.

Impresionira misaonost, konciznost, jezgrovitost, jasnoća izraza i definisanja pitanja kojima se bavio, kao i upornost i adekvatnost u argumentovanju uoćenih problema i dokazivanju spornih momenata u idejama sa kojima se nije slagao, ne ostavljajući nijedno mesto neargumentovanim, niti prostora za mogućnost da se misli drugaćije od onoga kako argumentima dokazuje. Uspešnost svega ovoga manifestovala se i u izbegavanju zamke jednostrane pozitivistićke orijentacije u nauci toga vremena, jer je svoja shvatanja istorijskih dimenzija pedagoških problema zasnivao na dubokim misaonim refleksijama teorijsko-filozofskih struja, metanaućnim pristupima, komparativnim analizama i širokim zahvatima svetske naućne produkcije sa logićki precizno izvođenim zakljućcima i širini

naučnih pogleda, čime se oslobađao od recepata, metafizičkih šablona i prevaziđenih paradigmi i ostajao uvek svoj u sagledavanju vrednosti i dometa pedagoških teorija i struja. Ovim je gradio svoj, kako danas mnogi smatraju nedostižni, po preciznošću formulacije problema, argumentaciji originalnih ideja, savesnom i odgovornom verifikovanju svojih i tuđih ideja, prepoznatljiv pedagoški naučni profil. Po temeljitosti u radu, pedantnosti i brižljivom izrazu kojim argumentuje spornost shvatanja drugih autora prepoznaju se njegove suptilne analize i zapažanja i odmereni uverljivi njegovi stavovi dometa istorijskih pedagoških pokreta. Mnoge kolege koji su sa njim tesno saradivale zaključile su da nije imao apodiktičnih stavova, prebrzih zaključaka, proizvoljnih konstatacija, rezonovanja bez detaljne argumentacije, niti hipostaziranja; da su njegova dela oslobođena improvizacije, subjektivizma, te da se njegov veoma zahtevni duh vidi i u idejama koje zastupa, u originalnom izboru ideja koje istražuje i utemeljenosti na nalazima istraživanja i uverljivim zaključcima uvrštenim u značajne doprinose istoriji pedagoške nauke.

Ako kažemo da je bio vrstan teoretičar, originalni istraživač i prometejski orijentisan mislilac, čime je zadužio našu, pa i evropsku istoriju pedagogije, zastupajući humanističke i emancipatorne visoke akademske stavove u naučnoj misli istorije pedagogije, mislim da sve prethodno rečeno nije dovoljno, da nedostaju prave reči da istaknu svu strogost pri kritičkim analizama svojih i tuđih ideja, ali i toplinu, srdačnost u komunikaciji, spremnost da se Profesor udubi u ideje i argumente svih nas koji smo mu se obraćali. Od njega sam učila kao njegov student, a i posle toga, jer bio je i ostao originalan vrstan teoretičar, mudar mislilac i uspešan profesor, istaknuti stvaralac, drag saradnik i koristan savetodavac, strog prema sebi i drugima u proceni ideja, a iznad svega, odan visokim dometima. I danas se frustriram čitajući njegove tekstove – mera mi je koju pokušavam da dostignem i uzor vredan izuzetnog poštovanja.

Naravno, na nekoliko stranica ne može stati ni deo onoga čime je Profesor zadužio našu, pa i evropsku istoriju pedagogije, kao i nas, njegove studente i sledbenike pojedinačno, i time sebe svrstao u značajne teoretičare 20. veka. Ostaju stotine naučnih radova na kojima je njegov doprinos istoriji pedagogije, vredna štiva za sve koji se udubljuju u teorijske rasprave, ne zanemarujući njihove istorijske korene, koji se late reorganizacije, promena u školskom sistemu, kao i za praktičare, koji pokušavaju da nađu svoj put u širokoj lepezi teorija, koncepata i modela, upućujući pedagoge na jače oslanjanje na istoriju pedagogije i na pedagoška promišljanja, razjašnjavanje

dometa i ograničenja velikih paradigmatških orijentacija, koje su u osnovi pomenutih i sve brojnijih pedagoških pristupa, teorija i modela, koji danas čine pedagošku mapu Evrope skoro nepreglednom. Ovo je za sve Profesorove studente i danas najveća lekcija, najkorisniji savet koji možemo iz naučnih pristupa istoriji pedagogiji akad. prof. dr V. Tešića dobiti – tragati za onim što stoji iza naoko prihvatljivih koncepata, modela.

Za sve ovo sigurno nije dovoljno reći hvala, a i ne možemo se odužiti. Ostaje nam da tugujemo, da ga se sa pijetetom sećamo, ostaje praznina i svest da je akad. prof. dr Vladeta Tešić u svom jakom osećaju dužnosti, brige, poštovanja, odgovornosti prema kolegama, istini, pravednosti, sebi i svojim bližnjima ostavio i svoje poslednje pitanje: Nisu li život i smrt pojedinca – ritam, samo jedan treptaj koji nas i dalje, bez fizičke prisutnosti, drži povezanim u zajedničkim kretanjima univerzuma? Nismo li mi svi, sa svojim pojedinačnim životima – jedna sveukupnost, deo jedne celine iz koje potičemo, u kojoj se nalazimo i kojoj se vraćamo, ispunivši bar delić onoga koji se od nas očekivao? Profesoru hvala za sve što nam je dao. Učinio je više od mnogih drugih.

* * *

PROFESOR VLADETA TEŠIĆ- ACKNOWLEDGED EXPERT OF GENERAL AND NATIONAL HISTORZ OF PEDAGOGZ OF SERBIA AND FORMER YUGOSLAVIA

Summary: This text is on contribution of Professor Vladeta Tešić in the field of national history of the pedagogy of Serbia and former Yugoslavia in the second half of the 20th century. Studying history of pedagogy (general and national), he published a great number of valuable scientific papers from general history of pedagogy and history of pedagogy and education of Serbia and the region.

Professor Vladeta Tešić showed great knowledge of the subject he taught at the University of Belgrade, Faculty of Philosophy, as a professor of General History of Pedagogy and History of Pedagogy of Yugoslav nations. These subjects were founded as scientific disciplines, and the same ones were interwoven into meta-theoretical concepts of pedagogy, they were put into theoretical contexts of time they appeared in, and they served him for the theoretical frame of ideas he developed, and as relations for evaluating the same ones and he created the frame for evaluation of authors' papers and books he dealt with.

His understanding of historical dimensions of pedagogical problems was founded on deep contemplations of theoretical-philosophical currents of meta-scientific approaches, comparative analyses and wide projections of national production, with logically performed conclusions and scope of scientific views. In this way he got free from metaphysical schemes and oldfashioned paradigms and he remained himself in observing values and perspectives of pedagogical theories and currents. In this way, he created his own way, according to many contemporary scientists unreachable one, which was recognised by the precision of formulating ideas, argumentation of the original ideas, neat and responsible verification of his and other people's ideas, and had recognisable pedagogical and scientific profile.

Significant value of these papers can be estimated as a great scientific contribution nowadays. This refers to estimating pedagogical ideas in history in general as well as history of pedagogy of Yugoslav people, and this would be useful to bear in mind due to pedagogic reform steps of the present day.

His contribution to the history of pedagogy leads pedagogues to stronger relying on the history of pedagogy and pedagogical contemplations, clearing aims and restrictions of great paradigmatic orientations which lie in the mentioned and numerous pedagogical approaches, theories and models making the pedagogical map of Europe dense. These papers represent valuable materials for those who study theoretical discussions without neglecting their historical roots, who deal with reorganisation of changes in the school system, as well as for the practitioners who try to find their way in a wide scope of theories, concepts and models. This is the greatest lesson for all the people. It is the most significant advice we can draw from scientific approaches in the history of pedagogy of professor Tešić, and this means searching for the essentials of the easily accepted concepts and models.

Ideas he was contemplating on, in analytical way, critical approaches, style remain unreachable in the time ahead us, although they belong to history. This is why the professor made the very pedagogy and its history eternal.

Key words: *general and national pedagogy of Serbia and Yugoslavia by V. Tešić.*

* * *

АКАДЕМИК, ПРОФЕССОР Д-Р ВЛАДЕТА ТЕШИЧ ВЫДАЮЩИЙСЯ ЗНАТОК ОБЩЕЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ СЕРБИИ И БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ

Резюме: *В тексте рассматривается вклад академика, профессора Д-р Владеты Тешича в области национальной истории педагогики Сербии и бывшей Югославии, во второй половине 20-го века. Изучая историю педагогики (общей и национальной), он опубликовал ряд ценных научных работ по Общей истории педагогики и образования в Сербии и регионе. Как профессор педагогической группы Философского факультета Белградского ун-та, (предметы: Общая история педагогики и История педагогики народов Югославии), профессор Д-р Владета*

Тешич продемонстрировал широкое знание вышеупомянутых научных областей; его работы служили основой на упомянутой педагогической группе и он их своим методологическим подходом включал в метатеоретические концепции педагогики, помещал в теоретический контекст тех времен; таким образом он создал научную основу для теоретических идей, которые сам рассматривал : как их оценить и как оценить авторов чьими работами занимался.

Его понимание исторического измерения педагогических проблем было основано на глубоких размышлениях о теоретико-философских течениях, метанаучных подходах, сравнительном анализе и широком взаимодействии мирового научного производства; его анализ - если речь идет о значении и диапазоне педагогических теорий и течений - логически точен, с широтой научных взглядов, что освобождало его от метафизических моделей, способствовало избежать превзойденные парадигмы и всегда остаться при своем восприятии. Таким образом он построил свою (многие сегодня считают -недостижимую) точность постановки вопроса, аргументацию оригинальных идей, добросовестную и ответственную проверку своих и чужих идей, выдающийся педагогический научный профиль.

Ценный вклад этих работ можно было бы оценить с точки зрения сегодняшнего дня как большой научный вклад в создание материала для оценки педагогических идей в истории общей педагогики и педагогики югославских народов, которые могли бы пригодиться на сегодняшних этапах педагогической реформы.

Его вклад в историю педагогики, это работы, достойные прочтения для тех, кто углубляется в теоретические дискуссии (не пренебрегая их историческими корнями), кто принимает за реорганизацию, изменения в школьной системе, а также для практиков, которые пытаются найти свой путь в широком спектре теорий, концепций и моделей; он ведет педагогов к более сильной зависимости от истории педагогики и педагогических рефлексий, поясняя масштабы и ограничения больших парадигматических ориентаций, лежащих в основе растущего числа педагогических подходов, теорий и моделей, которые сегодня делают педагогическую карту Европы практически бесподобной.

Для всех, и на сегодняшний день, это самый важный урок, самый полезный совет, который мы можем извлечь из научных подходов к истории педагогики академика, профессора Д-р В. Тешича – поиск того, что стоит за общепринятыми концепциями, моделями.

Идеи, с которыми он имел дело, в аналитическом смысле, его критический подход, стиль, я считаю, останутся и в будущем недостижимыми, несмотря на то, что в основном, принадлежат истории; и этим профессор делает саму педагогику и ее историю ценной на все времена.

Ключевые слова: *Общая и Национальная история педагогики Сербии и Югославии, В. Тешич*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27. 05 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Prof. dr Mile Đ. Ilć
Filozofski fakultet Banja Luka

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 37.018.1/2 (049.32) 37.015.3(049.32)

PRIKAZ KNJIGE „VASPITNI RAD U ŠKOLI“

Autor: Branko Jovanović

Izdavač: Zavod za udžbenike, Beograd

Godina izdanja: 2018.

Knjiga Vaspitni rad u školi autora prof. dr Branka Jovanovića predstavlja celovitu studiju o svim bitnim aspektima projektovanja, ostvarivanja, vrednovanja i unapređivanja vaspitne delatnosti u savremenoj školi. Knjiga je strukturirana u šest osnovnih, međusobno povezanih celina u kojima je autor sveobuhvatno, naučno utemeljeno, sistematično i pregledno izložio savremena i sopstvena shvatanja o prirodi, značaju, ciljevima i specifičnostima osmišljavanja i metodici realizovanja vaspitnog rada u školi.

Naučna promišljanja autora o problemima, strukturalnim komponentama, pretpostavkama, subjektima i pedagoškom osnovama ostvarivanja ciljeva vaspitnog rada posebno su vredna i aktuelna u vreme kada brojna naučna istraživanja i svakodnevna praksa ukazuju na zanemarivanje vaspitne funkcije škole i slabosti u ostvarivanju ciljeva vaspitno-obrazovnog rada, posebno onih koji se odnose na društveno-moralno vaspitanje i celoviti i autentični razvoj ličnosti.

Polazeći od teorijskih osnova humanistički usmerene pedagogije, autor je temeljno objasnio fenomen, smisao, značaj, ciljeve specifičnosti

Polazeći od teorijskih osnova humanistički usmerene pedagogije, autor je temeljno objasnio fenomen, smisao, značaj, ciljeve specifičnosti strukturalne komponente i principe vaspitnog rada u školi. Ukazano je na složenost, dijalektičnost, determinante, etape i neophodnost integrisanja vaspitnog rada u celinu vaspitno-obrazovnih aktivnosti, života i rada u školi.

Značajnu pažnju autor je posvetio studioznoj analizi pojava, problema i uslova makro i mikro sredine koji se nepovoljno odražavaju na psihosocijalni razvoj učenika i ostvarivanje programa vaspitnog rada. To su u prvom redu:

1. nepovoljno društveno okruženje (društveno-ekonomska kriza, siromaštvo, kriminal, međuetničke i međukonfesionalne napetosti i konflikti, negativan uticaj medija, migracije, ratovi i pretnje ratovima, predrasude, stereotipi, nedostatak koherentnog sistema vrednosi i dr.);
2. nepovoljni uslovi u školi (loša psihosocijalna klima; zapostavljanje ili nedovoljno kvalitetno ostvarivanje ciljeva vaspitno-obrazovnog rada; nedovoljna pedagoška osposobljenost, posvećenost i motivisanost nastavnog kadra i uprave škole; zanemarivanje ključnih pedagoških principa u koncipiranju, praćenju, kontroli i vrednovanju programa vaspitnog rada; nedovoljna saradnja škole sa roditeljima, društvenim, kulturnim, zdravstvenim i drugim institucijama i organizacijama; loša organizacija vannastavnih i vanškolskih oblika vaspitnog rada; nedovoljno korišćenje vaspitnih potencijala nastave, slobodnih učeničkih aktivnosti, odeljenskih i drugih zajednica i organizacija učenika i različitih aktivnosti radno-tehničkog i kreativno-stvaralačkog karaktera; preovlađivanje autoritarnog stila vaspitnog rada, zapostavljanje subjekatske pozicije učenika i dr);
3. personalne karakteristike i porodični uslovi u kojima učenik živi (razvojni problemi, intelektualne i druge osobenosti učenika, nepovoljni porodični uslovi za rast i razvoj, različiti oblici neprilagođenog ponašanja, problemi u učenju i socijalizaciji i sl.).

Valja istaći da se autor nije zadržao samo na utvrđivanju i analizi pojava, problema i poteškoća u realizaciji vaspitne delatnosti i njihovih

uzroka. On je naučno zasnovano i pedagoški inspirativno izložio sopstvene ideje, stavove, poglede, usmerenja i instrukcije kako da se vaspitni rad u školi osavremeni i učini celishodnijim i efektivnijim. U tom smislu posebno su značajna shvatanja autora o projektovanju i konstruisanju pedagoškog procesa, organizaciji i oblicima vaspitnog rada, upravljanju školom kao pedagoškim sistemom i ulozi subjekata vaspitnog rada u školi (nastavnici, odeljenske starešine, odeljenske zajednice, učenici, školski pedagozi i psiholozi i uprava škole).

Odgovarajuću pažnju autor je usmerio na razmatranje socio-psiholoških, pedagoških i metodičkih aspekata ostvarivanja ciljeva i sadržaja intelektualnog, moralnog, društvenog, radnog, fizičkog i ekološkog vaspitanja. U kontekstu savremenih pedagoških saznanja detaljno su obrađeni metode i sredstva vaspitnog rada, savetodavni vaspitni rad, prevencija vršnjačkog nasilja, pedagoško komuniciranje, razvoj školske discipline, vaspitno delovanje u malim grupama i forme organizacije vaspitnog rada (nastava, slobodne učeničke aktivnosti, čas odeljenskog starešine, tematska predavanja i razgovori, grupni i kolektivni rad učenika, školske priredbe, takmičenja, listovi i ekskurzije).

U knjizi se, između ostalog, mogu naći pedagoška promišljanja i odgovori autora na probleme i pitanja kao što su: kako pomoći učenicima koji imaju probleme u učenju i socijalizaciji; kako organizovati grupni i kolektivni rad učenika; koji uslovi pogoduju procesu razvoja, samoaktualizacije i jačanja ličnosti; kako se postiže bolja efektivnost vaspitne delatnosti; kojim merama se može poboljšati psio-socijalna klima u školi; kako uspešno saradivati sa roditeljima; kako se vodi savetodavni vaspitni rad sa učenicima; u čemu je suština pedagoške podrške učenicima i sistemskog pristupa u vaspitanju, kao i odgovori na druga značajna pedagoško-metodička pitanja vaspitnog rada sa učenicima, učeničkim grupama i zajednicama.

Polazeći od teorijskih osnova humanističke koncepcije vaspitanja, savremenih pedagoških saznanja, uslova u kojima škole obavljaju svoju delatnost, opštih ciljeva vaspitnog rada, prirode vaspitnih uticaja u školi, autor je istakao neophodnost usavršavanja koncepcije i metodike ostvarivanja vaspitnog rada u školi. U tom smislu autor ukazuje na usmerenja i promene pedagoškog rada koje se prvenstveno odnose na:

- veći stepen razumevanja potreba, značaja, prirode, ciljeva i obezbeđivanja neophodnih pretpostavki za realizaciju vaspitnog rada integrisanog u celini vaspitno-obrazovnih

aktivnosti škole, njene unutrašnje organizacije i svakodnevnih aktivnosti života i djelovanja škole;

- obezbeđivanje povoljne psiho-socijalne klime zasnovane na humanističkim i demokratskim vrednostima, međusobnom poverenju, saradnji, odgovornosti, slobodi, profesionalizmu, sinergiji i kreativno-stvaralačkim potencijalima svih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u školi;
- uvažavanju teorijsko-metodoloških postulata sistemskog pristupa i projektovanju, ostvarivanju, evaluaciji i unapređivanju vaspitnog rada u školi;
- obezbeđivanju psiho-socijalnih, materijalno-tehničkih, organizaciono-radnih i drugih mogućnosti za svestrani razvoj, samoaktualizaciju, jačanje ličnosti učenika i zaštitu i unapređivanje njihovog mentalnog zdravlja i napredovanja svih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u školi;
- primenu pedagoški savremenijih i celishodnijih sadržaja, stilova, metoda, sredstava i organizacionih formi vaspitnog rada;
- organizovanje preventivnih aktivnosti za suzbijanje vršnjačkog nasilja, narkomanije, alkoholizma, pušenja i drugih oblika socijalno neprihvatljivog ponašanja;
- obezbeđivanje mogućnosti u kojima učenici mogu da zadovolje svoje osnovne psiho-socijalne potrebe i interesovanja, stiču odgovarajuća socijalna iskustva i razvijaju svoje potencijale;
- organizovanje aktivnosti života i rada i upravljanje školom kao specifičnom pedagoškom institucijom i permanentno osposobljavanje nastavnika za ostvarivanje ciljeva vaspitnog rada u školi.

Tekst za objavljivanje knjige preporučili su prof. dr Nikola Potkonjak, prof. dr Nedeljko Trnavac i prof. dr Radmila Nikolić. Knjigu je uredila Maja Lalević. U priložima knjige dati su pedagoški instrumenti za istraživanje vaspitnih potencijala i problema u školi, model pedagoške radionice i tekst posvećen sveobuhvatnom vaspitanju karaktera. Obim knjige iznosi oko 500 strana.

Knjiga *Vaspitni rad u školi* predstavlja celovitu, sveobuhvatnu, naučno utemeljenu i originalnu studiju, jedinstvenu u našoj pedagoškoj literaturi. Ona istovremeno predstavlja vredan izvor i podsticaj za dalja pedagoška proučavanja i osmišljavanja vaspitnog rada u školi. Zbog toga ova knjiga može biti pouzdana osnova za pedagoški celishodnije ostvarivanje ciljeva humanizovanog vaspitnog rada u efikasnoj školi. Knjiga može biti od velike koristi nastavnicima, odeljenskim starešinama, pedagogima, psiholozima, studentima nastavničkih fakulteta, istraživačima, autorima udžbenika i priručnika i drugim subjektima koji se bave osmišljavanjem, ostvarivanjem, proučavanjem, vrednovanjem i unapređivanjem vaspitnog rada u školi i inteziviranjem njene vaspitne funkcije.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 03 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.

Prof. dr Zoran M. Avramović
Beograd

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXIV, 2, 2019. UDK: 371.3::78(049.32) 78:398(497.115)(049.32)

KAKO UNAPREDITI MUZIČKO VASPITANJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Biljana Belojica Pavlović, Dragana Cicović Sarajlić: Nacionalno vaspitanje u nastavi muzičke kulture, Leposavić / Kosovska Mitrovica, 2018.

Muzika u obrazovanju. Vaspitanje u nastavi muzičke kulture u osnovnoj školi. Kako koncipirati i kako ostvariti ovaj važan zadatak vaspitanja i obrazovanja? Najnoviji odgovor na ovo pitanje dobili smo u naučnoj studiji Nacionalno vaspitanje u nastavi muzičke kulture, čiji su autori Biljana Pavlović i Dragana Sarajlić.

Osnovne vrednosti ove studije su u: 1) naučnom postavljanju i analizi predmeta istraživanja, 2) konsultovanju ogromne literature o vaspitanju, muzici, identitetu, 3) precizno izvedenoj metodologiji, 4) preglednoj organizaciji teksta, 5) bogatim priložima sa izabranim tradicionalnim, duhovnim, umetničkim pesmama i igrama, kao i izborom tradicionalnih pesama drugih naroda u okruženju.

Međutim, pre nego što otvorimo stranice ove studije, izložićemo značenje osnovnih pojmova o muzičkoj umetnosti, vaspitanju, nacionalnom identitetu.

Karakteristika svake umetnosti jeste da se ona obraća čulima, da oblikuje snažan doživljaj, da je višeznačna, da se oslanja na maštu, snove, imaginativnost.

Muzika je umetnost koja se izražava tonovima, raznim zvukovima, šumovima i tišinom između njih. U svojoj osnovi, muzika ima emocije. Čovek iskazuje osećanja i misli, on može da „omuzikali reč”.

Muzika je simbolički izraz duše čoveka i naroda. Duša i razum nalaze svoj muzički oblik, ali sa imitativnim i ornamentalnim sadržajima. Špengler u Propasti zapada razlikuje etničku muziku sa pejzažima, nacionalnim dušama i osećanjima, od opštih, internacionalnih muzičkih strujanja izraženih u stilovima i školama.

Kako vaspitavati za muziku? Ako u svojoj osnovi, muzika ima emocije, onda vaspitanje treba da utiče na razvoj ovih osećanja. I u ovom aspektu vaspitanja pitanje je koliko nosimo u sebi dar za muziku a kolika je zasluga škole i porodice u razvijanju muzičkih emocija u učeniku. Pojam vaspitanja koncentriše se oko ideje metodskog, planskog uticaja na svest i osećanja mladog ljudskog bića. Vaspitni postupak omogućava stvaranje i razvijanje određenih intelektualnih, moralnih, socijalnih i emocionalnih osobina ličnosti. Drugim rečima, oblikuje se mišljenje i osećanje pomoću kojih pojedinac tumači stvarnost, razumeva život čoveka i objašnjava fizički svet, oplemenjuje svoja osećanja. Nacionalno vaspitanje za muziku ima dve funkcije: uticaj na nacionalnu samosvest i podsticaj humanih osobina ličnosti učenika.

Ciljevi muzičkog vaspitanja su: 1) sticanje znanja o muzičkoj kulturi, 2) upoznavanje sa vrednostima muzičkih oblika, 3) razvijanje osećanja i doživljaja, 4) uticaj na kulturno ponašanje, 5) razvijanje pozitivnih stavova o muzici. Zadatak škole je da širi znanje, da obogati praksu slušanja muzike, da razvija muzička osećanja učenika. Vaspitava se: nastavnim programom, raznim školskim tekstovima (udžbenikom...), vaspitavaju učitelji i nastavnici.

Šta se podrazumeva pod pojmom nacionalni identitet? Ko sam ja? Ko si ti? Kakav je tvoj odnos prema drugačijoj kulturi? Identitet je oblik kolektivne i pojedinačne svesti, osećanja, ponašanja koji pokazuju pripadnost jednoj zajednici. Pripadnost se prepoznaje posredstvom simbola i njihovih značenja kao što su jezik, religija, umetnost, tradicija, običaji. Postoji objektivni i subjektivni identitet. Nacionalna muzika je jedno važno obeležje ličnog i kolektivnog identiteta. Objektivni identitet u muzici oblikuje školski program, ono što se usvaja obrazovanjem. Subjektivni muzički identitet je izbor – koja muzika, kakva muzika?

Autorke ove studije tačno podvlače važnost i značaj identitetske komponente muzičkog obrazovanja. Muzika je deo patriotskog vaspitanja, nasuprot globalističkom i anacionalnom. Značaj ispitivanja ogleda se u tome što se u uslovima globalizma javlja potreba čuvanja nacionalnih i kulturnih identiteta malih naroda. Pritom se ne odbacuje muzika drugih naroda sa kojima Srbi žive u susedstvu.

Kako vaspitavati za nacionalnu muzičku kulturu u osnovnoj školi? Autorke s pravom naglašavaju nastavni plan i program muzičkog vaspitanja, ali ne zapostavljaju ni druge važne činioce kao što su udžbenici muzičkog vaspitanja i odnos učenika prema muzičkom nasleđu. U središte svog ispitivanja postavljaju ciljeve, sadržaje i zadatke nacionalnog vaspitanja u nastavi muzičke kulture. Ovaj cilj ima spoljašnji kontekst i unutrašnji sadržaj.

Kad je reč o osnovnoškolskom obrazovanju i vaspitanju, autorke se fokusiraju na nastavne programe iz predmeta muzičke kulture. Ovaj deo obuhvata impresivan pregled literature o muzičkoj umetnosti koji referira na nastavni sadržaj. Na obuhvatan i iscrpan način analiziraju se vrste muzičkih oblika u nastavi: tradicionalne pesme i igre; srpske patriotske pesme – ljubav prema otadžbini i narodu; srpska duhovna muzika – crkvena, bogoslužbena, religiozna od 15. veka u Srbiji (kir Stefana Srbina); srpska umetnička muzika. Pitanje izbora muzičkih sadržaja povezano je sa pedagoškim vrednostima muzičkih sadržaja nacionalnog vaspitanja.

Ništa manjeg značaja nisu ni tekstovi (bukvar, čitanka, udžbenik) o muzičkoj kulturi. Izborom i oblikovanjem muzičkih sadržaja koriste se objektivni činiooci nacionalnog identiteta, ali budući da ovaj pojam uključuje i subjektivni doživljaj (muzičke) pripadnosti, očigledno je da pisac (pisci) udžbenika mora da razmišlja i o didaktičko-metodičkom aparatu pomoću koga će uticati na razvoj onih osobina ličnosti učenika koje ga vezuju za muzički identitet kulture kojoj rođenjem pripada.

Značajna su i metodička pitanja nastave muzičke kulture (ciljevi nastave, izbor nastavnih metoda, sredstava, oblika rada), ali i socioemocionalna pitanja nastave (klima u odeljenju, pozitivna komunikacija, disciplina, itd.). Didaktičko-metodičke osnove muzičkog vaspitanja mogu se odrediti kao veština približavanja muzičke kulture (tradicije) učenicima i olakšavanja njenog razumevanja. Nastavnik je majstor da motiviše učenika za muzičku kulturu, da razvija njegova osećanja i izgrađuje stavove o muzici.

Svaki predmetni sadržaj, sa stanovišta vaspitanja, mora da bude u korelaciji sa didaktičkim i metodičkim zahtevima. Nastava treba da doprinese upoznavanju i očuvanju narodnog muzičkog stvaralaštva sopstvenog naroda. Slušanje i izvođenje deo je pedagoškog zadatka učitelja i nastavnika.

Autorke su 2016. godine sprovele istraživanje stvarnog stanja o muzičkoj kulturi u okviru nacionalnog identiteta u osnovnim školama centralne Srbije i Kosova i Metohije (12 u Srbiji i 12 na KiM) na uzorku od 534 učenika. Ciljevi istraživanja granaju se u nekoliko pravaca: 1) zastupljenost muzičkih sadržaja nacionalnog vaspitanja u programima i udžbenicima; 2) koliko su učenici upoznati sa srpskim, tradicionalnim, patriotskim i duhovnim pesmama; 3) istraživanje mišljenja učenika o značaju srpskih tradicionalnih, patriotskih i duhovnih pesama; 4) upoznatost učenika sa tradicionalnim pesmama i igrama drugih naroda; 5) razvijanje svesti o muzičkim vrednostima.

Šta su pokazali nalazi ovog istraživanja?

Autorke statističkom metodom ispituju zastupljenost muzičkih sadržaja nacionalnog vaspitanja u programima i udžbenicima. Analiziraju naslove patriotske, duhovne i umetničke muzike sa primerima za pevanje i slušanje. Takođe, analiziraju zastupljenost folklornih elemenata srpskog i drugih naroda. Zaključak ove analize jeste da „muzički sadržaji nacionalnog vaspitanja nisu dovoljno zastupljeni u osnovnoškolskim nastavnim programima i udžbenicima muzičke kulture” (str. 125). One uočavaju redukciju ovih sadržaja u udžbenicima i nedostatak muzičkih oblika sa srpskog kulturnog prostora. Neophodna je inovacija nastavnih programa, potrebno ih je dopuniti bogatijim izborom srpskih patriotskih pesama, sadržajima srpske duhovne i umetničke muzike. Autorke smatraju da još uvek nisu precizirani ciljevi, zadaci i sadržaji nacionalnog vaspitanja muzičke kulture.

Posebno značajan deo studije obuhvata ispitivanje stavova učenika o srpskim tradicionalnim pesmama, srpskim patriotskim pesmama, srpskim duhovnim pesmama, srpskoj umetničkoj muzici, znanje o tradicionalnim pesmama i igrama drugih naroda.

Statistička analiza je usmerena i na pitanje koliko su učenici upoznati sa nazivima srpskih, tradicionalnih, patriotskih i duhovnih pesama. Podaci pokazuju da su im poznata dva od četiri naziva (na prvom mestu Višnjičica

rod rodila). Pokazuje se i razlika između znanja učenika u Srbiji i delovima Kosova i Metohije (sever i jug).

Istraživanje mišljenja učenika o značaju srpskih tradicionalnih, patriotskih i duhovnih pesama u nastavi pokazuje da oni njihov značaj vide u doprinosu razvijanja ljubavi prema svom narodu. Koliko učenici vole da pevaju srpske tradicionalne, patriotske i duhovne pesme? Odgovor iznenađuje: preovlađuje malo i ne vole. Ne postoji velika razlika između dečaka i devojčica u pevanju tradicionalnih i duhovnih pesama, ali postoji kada je reč o patriotskim (20% dečaka voli da ih peva, dok to isto voli 5% devojčica) (str. 155).

Zaključak je pomalo neočekivan: učenici imaju razvijenu svest o značaju tradicionalnih, duhovnih i patriotskih pesama, ali nisu dovoljno zainteresovani za njihovo izvođenje u nastavi (str. 161). Slični nalazi su i kada se postavilo pitanje zainteresovanosti učenika za izvođenje pesma van škole. Nisu zainteresovani za njihovo izvođenje u školi i van škole. Kako objasniti razliku između muzičkog znanja i njihove primene?

Ispitivanje upoznatosti učenika sa srpskom umetničkom muzikom (poznavanje imena srpskih kompozitora) pokazalo je da učenici ne poznaju dovoljno stvaraoce srpske umetničke muzike i njihovo stvaralaštvo. Takođe, ne poznaju dovoljno ni muziku naroda koji žive u njihovom okruženju.

Empirijski nalazi pokazuju da učenici osmog razreda iz Srbije i Kosova i Metohije ne poznaju dovoljno tradicionalne, patriotske i duhovne pesme. Karakterističan je podatak da su muzički najobrazovaniji učenici iz južnog dela Kosova i Metohije, pa zatim severnog dela, a potom iz centralne Srbije (str.181). Da li ovi podaci sugerišu odgovor da je u pitanju kvalitet nastave iz muzičke kulture ili talenat učenika? Ili nešto što može da upućuje na nekult pesme u uslovima teških životnih uslova? Pesa i igra nedolazi samo iz emocija, već i iz društvenih okolnosti.

Ova studija je uspela i po otvaranju nekih važnih pitanja iz oblasti muzičkog vaspitanja koja će biti korisna za kreatore programa i praktičare, odnosno učitelje i nastavnike.

Pored nastavnog programa, za uspeh učenika od najveće je važnosti kvalitet nastave, odnosno spremnost nastavnika. Da li je nastava muzičke kulture na stručno metodički način zastupljena u nastavi osnovnoškolskog obrazovanja? Da li nastavnici: a) razvijaju mišljenje, b) jačaju sposobnost za

učenje, v) podižu saznavnu motivaciju, g) unapređuju kreativnost? Kakav je didaktičko-metodički aparat udžbenika?

Konačno, za potpunije znanje o nastavi muzičke kulture u školi potrebno je ispitati uticaj muzike izvan škole, a pre svega muzike iz masovnih medija.

U čemu je značaj ove studije?

Svaka ozbiljna naučna studija sadrži teorijski, društveni (nacionalni) i praktični značaja istraživanja. Teorijski značaj ove studije je u produbljivanju znanja, društveni (nacionalni) – u doprinosu jačem povezivanju pripadnika nacije, a praktični – u omogućavanju unapređivanja profesije, odnosno nastave muzičke kulture.

Osnovna vrednost knjige Nacionalno vaspitanje u nastavi muzičke kulture nalazi se u podvlačenju važnosti i nezaobilaznosti muzičkog vaspitanja i za razvoj ličnosti i za očuvanje nacionalnog kulturnog identiteta srpskog naroda (pri čemu se ne osporavaju muzičke osobenosti drugih naroda).

Zanemarivanje identitetskih predmeta, među koje spada i muzička kultura, može dovesti do gubljenja osnovnih svojstava ličnog i kolektivnog postojanja. Preti opasnost od gubljenja identitetskih vrednosti. Da bi se ova pretnja otklonila, potrebno je predano, savesno i odgovorno utemeljivati vaspitne i obrazovne obrasce srpskog naroda. Važan elemenat tih obrazaca jeste i muzička kultura.

Škole imaju presudnu ulogu u razvoju muzičke kulture. Vaspitanje u školi obuhvata znanje i vrednosti muzike. Širenje muzičke kulture (istraživanja pokazuju da je svaki čovek oko dva sata dnevno u kontaktu sa muzikom) odvija se u školi i van nje – odlasci na koncerte, festivale, stvaranje muzičke porodice u školi (hor, solisti, orkestar).

Pedagoška i muzička struka ali i šira javnost dobili su jednu izuzetno značajnu knjigu o nastavi muzičke kulture u osnovnim školama. Ona je uokvirena nacionalnim vrednostima prosto zbog toga što kulturne i identitetske tradicije nema bez nacionalne muzike.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 01. 04 2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 01.07. 2019.