

ZBORNIK

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Knjiga 23/24, 2009/2010

ISSN 1450-782 X
UDK 37



JOURNAL

Faculty of Philosophy, Novi Sad
Department of Pedagogy
Vol. 23/24, 2009/2010

ZBORNIK

Filozofski fakultet u

Novom Sadu

Odsek za pedagogiju

Knjiga 23/24, 2009/2010

YU ISSN 1450-782 X

UDK 37

•

JOURNAL

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Department of Pedagogy

Vol. 23/24, 2009/2010

Zbornik radova
Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Godina XXVI • Broj 23-24 • 2009/2010 • str.183
ISSN 1450-782X (Novi Sad)
UDK 37

Izdavač:

Filozofski fakultet u Novom sadu
Odsek za pedagogiju

Za izdavača:

Prof. Ljiljana Subotić

Uređivački odbor:

- Dr Milica Andevski, glavna i odgovorna urednica • Dr Detlef Rost (Marburg) •
• Dr Grozdanka Gojkov (Novi Sad) • Dr Sofija Arnaudova (Skopje) •
• Dr Milka Oljača (Novi Sad) • Dr Sofija Vrcelj (Rijeka) • Dr Emil Kamenov (Novi Sad)
• Dr Drago Branković (Banja Luka) • Dr Spomenka Budić (Novi Sad) •
• Dr Nikola Mijanović (Nikšić) • Dr Jovana Milutinović (Novi Sad)

Recenzenti:

Dr Pero Spasojević (Bijeljina)
Dr Ivan Felbežer (Ljubljana)
Dr Šefika Alibabić (Beograd)

Sekretar Uređivačkog odbora:

Ljiljana Komazec-Sauer

Prevodioci:

Jasna Milošević, engleski jezik
Dragana Radević, ruski jezik
Zoran Velikić, nemački jezik

Štampa:

MONDO-GRAF, Novi Sad

Tiraž:

100

ZBORNIK

Knjiga 23/24

JOURNAL

Vol. 23/24

•

**Filozofski fakultet
Novi Sad, 2009/2010**

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reprodukovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

© All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the prior permission in writing from the Publisher.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице Српске, Нови Сад
37 (087)

Zbornik/Filozofski fakultet u Novom sadu, Odsek za pedagogiju. –God. 13, br. 11 (1996).- Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 1996 .- 24 cm.
Godišnje.-Rezimei na eng. jeziku.- Nastavak publikacije : Zbornik – Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju i Odsek za psihologiju.
ISSN 1450-782X
COBISS.SR-ID 118645260

Zbornik/Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju, knjiga 23/24
Journal of department of pedagogy, vol. 23/24

Radovi nastavnika i saradnika Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu predstavljaju rezultate rada na projektu „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji“ broj 149009 (2006-2010) čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

Odlukom Nastavno-naučnog veća Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, data je saglasnost za pisanje ovog Zbornika.

SADRŽAJ

UVODNE NAPOMENE	7
INTRODUCTORY REMARKS	9
<i>Dr Mitja Krajncan</i> INDIKATORJI ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV OTROK IN MLADOSTNIKOV	11
<i>Dr Vesna Srdić, Dr Jasmina Klemenović</i> USLOVI ZA INKLUZIJU ROMA U PREDŠKOLSKI SISTEM U SRBIJI	47
<i>Dr Mira Vidaković</i> DRUŠTVENE VREDNOSTI KAO ODRAZ ETIKE U DRUŠTVU	54
<i>Dr Jasmina Klemenović</i> ZNAČAJ UKLJUČIVANJA RODITELJA U PROGRAME PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA.....	78
<i>Dr Svetozar Dundžerski</i> POČECI INSTITUCIONALNOG UČITELJSKOG OBRAZOVANJA U SRBA	95
<i>Dr Milica Andevski, Dr Dušan Ristić</i> IMPULSI RADIKALNOG KONSTRUKTIVIZMA U OBRAZOVANJU ZA MENADŽMENT	107

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY REMARKS

Mitja Krajncan Ph.D

INDICATORS OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF
CHILDREN AND ADOLESCENTS..... 9

Vesna Srdić Ph.D, Jasmina Klemenović Ph.D

CONDITIONS FOR THE INCLUSION OF ROMA PEOPLE INTO PRE-
SCHOOL SYSTEM OF SERBIA..... 12

Mira Vidaković Ph.D

SOCIAL VALUES AS A REFLECTION OF ETHICS IN A SOCIETY.....

Jasmina Klemenović Ph.D

IMPORTANCE OF THE PARENTS' INVOLVEMENT INTO PRE-
SCHOOL EDUCATION PROGRAMS

Svetozar Dunderski Ph.D

BEGINNINGS OF INSTITUTIONAL TEACHER'S EDUCATION OF
SERBS

Milica Andevski Ph.D, Dušan Ristić Ph.D

IMPULSES OF RADICAL CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION FOR
MANAGEMENT.....

UVODNE NAPOMENE

Pred nama je *Zbornik Odseka za pedagogiju*, sa radovima široke tematike i namene, vrednim i originalnim stručnim raspravama i empirijskim studijama, metodološki dobro utemeljenim, aktivno usmerenim na naučne probleme, interdisciplinarno postavljenim, usmerenim na proučavanje obrazovanja i školstva u društvenom kontekstu, u savremenim uslovima. Osnovna orijentacija priloženih tekstova je aktivan doprinos teorijskom i praktičnom osvetljavanju značajnih i aktuelnih problema nauke „novog doba“, naučnog kontinuiteta sa sadašnjošću, u okviru naučne oblasti pedagogije.

U svim, kvalitetno uređenim tekstovima, preovladavaju poruke koje su snažno orijentisane na „nove“, suštinski dugo zanemarivane probleme, na aktuelna svetska dostignuća i iskustva koja mogu biti značajna podrška sistemu obrazovanja i vaspitanja kod nas.

Zbornik Odseka za pedagogiju sadrži korisne rasprave posvećene savremenim pogledima na razvoj i vaspitanje dece i mladih sa diskursom na teškoće u razvoju i indikatore koji ukazuju na njih, istorijskoj retrospektivi nastajanja učiteljskog pokreta u Srbiji i njegovom doprinosu narastanju ideje o „prosvećivanju“ i širenju misije kulturnog i obrazovnog preporoda, uticaju savremene komunikacione tehnologije na „novi stil“ ljudskog udruživanja oko tipičnih humanih potreba čoveka, značaju uključivanja roditelja u programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja u smislu jačanja njihove odgovornosti za stvarne efekte, problemima inkluzije manjinskih grupa (Roma) u redovan vaspitno-obrazovni sistem, te studije o delovanju radikalnog konstruktivizma u obrazovanju na procese upravljanja sistemom vaspitanja i obrazovanja.

Tekstovi prezentovani u *Zborniku Odseka za pedagogiju* svoju pedagošku i naučnu vrednost reflektuju kroz savremenu tematiku, aktuelnost sadržaja, iako neki od njih nadmašuju samo „ovovremenske“ preokupacije pedagoške nauke i bave se u jednakoj meri prošlošću, koja ukazuje na to da smo u velikoj meri kasnili za Evropom u razvoju prosvetiteljstva, ali da „nismo ostali pedagoška i kulturološka provincija Evrope“.

Danas je obrazovanje i konfliktno polje društvenog razvoja u odnosu između tradicije i modernizacije. Odgovor na pitanje treba li obrazovanje sistemski „modernizovati“ ili radikalno menjati zavisi od toga kako obrazovanje sebe vidi u budućnosti, od odnosa obrazovanja prema sebi samom sa jedne strane, ali i iz njegovog odnosa prema razvijenim modernim društvima sa druge strane. Prosvetiteljstvo je istorijski formiralo školu kao instituciju širenja znanja, posebno u dvadesetom veku. Možda „drugo prosvetiteljstvo“, „novo civilizovanje“ treba da učvrsti zacrtani pravac njenog modernizovanja, pa time i obrazovanje iz temelja promeni. Jer, modernizacija,

od svog početka, sadrži i unutrašnju kritičku slobodnu misao, koja uvek propituje temeljnu ljudsku i društvenu smislenost, pa tako i smislenost same škole kao vaspitne i obrazovne institucije.

Naučna misao vezana za ova pitanja od velike je koristi jer prati svetska iskustva i osim teorijskog, značajna je za praksu vaspitanja i obrazovanja, jer su radovi „životni“ i razvojno postavljeni, bave se „novom filozofijom“ i tehnologijom vaspitanja i obrazovanja a podržavaju i principe celoživotnog proces učenja.

Posebno korisnim mogu se smatrati radovi koji se bave novim i kod nas neistraženim pitanjima kao što je „zaostajanje za stvarnim dejstvima“ savremene informacione i komunikacione tehnologije i socio-konstruktivističke pozicije aktera svih procesa u obrazovanju, te, kao takvi, osim što imaju informativnu vrednost u nauci, predstavljaju dobre izvore saznanja za praktičare u institucijama svih nivoa vaspitanja i obrazovanja.

Osnovu savremenog društva čini znanje, zbog čega je obrazovanje i naučno istraživanje postalo bitna komponenta kulturnog, socijalno-ekonomskog, ekološki održivog razvoja pojedinca, zajednice, nacije. Sa druge pak strane, na šta nas upozoravaju tekstovi *Zbornika Odseka za pedagogiju*, s obzirom na duboku krizu vrednosti koju proživljava savremeno društvo, od obrazovanja se očekuje da će u ulozi društvenog korektiva, uticati na vrednosni sistem, što će dominaciji logike pukog ekonomskog profita nametnuti dublje dimenzije moraliteta i duhovnosti.

Zbog izazova pred kojima se proces obrazovanja nalazi, svi poslenici obrazovanja duboko, intuitivno osećaju, ali i sasvim jasno i eksplicite uviđaju, da su obrazovanju neophodne promene, obnova takvih razmera s kojima se ni jedna dosadašnja reforma ne može uporediti. Pri tome obrazovanje mora sačuvati svoje osnovne vrednosti i kvalitet, naučnu strogost, solidarnost i humanizam.

Ako posredovanje znanja preuzimaju i druge institucije i elektronski mediji (na primer, internetske mreže), a smanji se vaspitni uticaj obrazovanja, pitanje je neće li u budućnosti postati upitno i samo posredovanje znanja putem obrazovanja i obrazovnih institucija? Tendencije naučno-tehničkog kompleksa neoliberalne ekonomije u okvirima moderne paradigme upućuju na to, a tendencije humanističkog mišljenja autora tekstova *Zbornik Odseka za pedagogiju* upućuju na potrebu obrazovanja i obrazovnog revivala koji će konflikte smanjivati.

Dr Milica Andevski

INTRODUCTORY REMARKS

In front of us there is *Proceedings of Papers of the Department of Pedagogy*, which includes papers with the broad themes and purposes, valuable and original professional debates and empirical studies, and papers which are methodologically well-established and actively focused on scientific problems, interdisciplinary based, which are directed to the study of education and schooling in the social context, in the contemporary conditions. The basic orientation of the enclosed texts is an active contribution to the theoretical and practical enlightening of the important and topical problems of science, the “new age”, scientific continuity with the present, within the scientific field of pedagogy.

In all those qualitative papers, dominant messages are strongly oriented to “new”, essentially neglected problems for a long time, to the current world achievements and experiences which can be an important support to the system of education in our country.

Proceedings of Papers of the Department of Pedagogy contains useful discussions focused on contemporary views on development and education of children and the young people with a discourse on the difficulties in their development and indicators pointing to the difficulties. It also contains a historical retrospect of creation of the teachers’ movement in Serbia and its contribution to the emergence of the idea of “education” and expansion of the mission of cultural and educational revival, the impact of contemporary communications technology to the “new style” of human associations on a typical human needs of a man, the importance of parents’ involvement into the preschool education programs in order to strengthen their accountability for the actual effects, the inclusion problems of minority groups (Roma) to the regular education system, and studies on the effects of radical constructivism in education to the management process of the education system.

The texts presented in *Proceedings of Papers of the Department of Pedagogy* reflect their educational and scientific value through the contemporary topics and current contents, although some of them go beyond the ‘modern-day’ concerns of pedagogical science, equally dealing with the past, which indicates that we have largely lagged behind Europe concerning the development of education, but that we ‘have not remained educational and cultural province of Europe’.

Today, education is also a conflict field of the social development in relation between tradition and modernization. The answer to the question if the education should be systematically ‘modernized’ or radically changed depends on how education sees itself in the future, on the relationship of education to itself on one hand, and on its relationship with the developed modern societies on the other hand. Education historically has formed a school as an institution which spreads the

knowledge, especially in the twentieth century. Perhaps “the second education”, “new civilizing” should strengthen the defined direction of its modernization, and thereby fundamentally change education. From its beginnings, modernization also contains a critical free thought, which always questions the fundamental human and social significance, including the significance of the school as an educational institution.

Scientific thought related to these questions is of a great importance, since it follows global experiences. Also, besides the theoretical aspect, it is important for the educational practice, since the papers are ‘life-based’ set up developmentally, dealing with the “new philosophy” and technology of education, and supporting the principles of the lifelong learning process.

Particularly useful papers are papers dealing with new and unexplored issues in our country, such as ‘lagging behind the actual effects’ of modern information and communication technology and socio-constructivist position of stakeholders in all processes in education. As such, besides their informational value in science, these processes are good sources of information for practitioners in the institutions of all levels of education.

The basis of modern society is knowledge, which is why education and scientific research has become an important component of cultural, socio-economic, environmentally sustainable development of individuals, communities, nations. However, on the other hand, the texts of the *Proceedings of Papers of the Department of Pedagogy* warn us that education is expected to be in the role of the social corrective, affecting the system of values, taking into consideration a deep crisis of values which the contemporary society faces with. It will impose deeper dimensions of morality and spirituality to the domination of sheer logic of plain economic profit. .

Due to challenges facing the education process, educational professionals feel deeply and intensively, and recognize quite clearly and explicitly, that education needs changes and renewal of such a range with which none of the previous reforms can be compared. At the same time, education must preserve its core values and the quality, the scientific rigor, solidarity and humanism.

If the mediation of knowledge is taken over by other institutions and electronic media as well (e.g. Internet networks), and if the educational influence of education is reduced, the question is if the imparting of knowledge through education and educational institutions will become questionable in future? Tendencies of scientific and technical complex of neo-liberal economics in the framework of modern paradigm point to that aspect, while the tendencies of humanistic opinion of the authors of the texts from the *Proceedings of Papers of the Department of Pedagogy* point to a need for education and educational revival that will reduce conflicts.

Dr Milica Andevski

Dr Mitja Krajnčan
Filozofski fakultet, Ljubljana

INDIKATORJI ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV OTROK IN MLADOSTNIKOV

Povzetek

Indikatorji vedenjskih in čustvenih težav predstavljajo pomemben diskurz v razumevanju otrok, kot tudi nujen ukrep, tako v primarni, kot v sekundarni preventivi. V članku bomo podrobneje analizirali tiste dejavnike, ki posledično pomenijo potencialne vzroke za oddajo otrok v vzgojne zavode. Dejavnike bomo razvrstili od socialno ekonomskih razmer, podrobneje bomo osvetlili demografske značilnosti, gostoto prebivalstva, brezposelnost in bivanjske razmere. Nadalje družino, kjer se bomo fokusirali na samohranilstvo, izobrazbo staršev in migracije. Naslednji obravnavani indikatorji so še šola, osebnostne značilnosti in vrstniki.

V sintezi ugotavljamo kompleksnost problematike in težko izpostavljam tiste, ki so sprožilni dejavnik nastalim, ponavadi kombiniranim težavam.

Ključne besede: otrok in mladostnik, vedenjske in čustvene težave, socialno ekonomski dejavniki, družina, šola, vrstniki, osebnostne značilnosti

Mitja Krajncan Ph.D
Faculty of Philosophy, Ljubljana

INDICATORS OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract

Indicators of behavioral and emotional problems are important discourse in understanding the children, as well as the provision of appropriate measures, both in primary as in secondary prevention. The paper analyzes in details the factors that ultimately mean the potential causes for the submission of children in educational institutions. By classifying the factors of socio-economic situation, there are elaborated in details demographic characteristics, population density, unemployment and living conditions, as well as the family, where the paper is focused on single parenthood, parental education and migration. The following indicators are present in school, personality traits and their peers.

The synthesis note the complexity of issues, and it is difficult to expose those who are provoking factors of emerged, usually combined problems.

Key words: *parental education*

Drevesa, ki je trideset let krivo raslo, ne moreš zdraviti v enem letu.
(Ašantski pregovor)

1. UVOD

Ali mora drugačnost res plačevati svojo ceno? Ali je komu kaj dolžna? Ali se kdo zaradi nje čuti opeharjenega, ogroženega?

V kolikšni meri lahko glede na raziskane vzroke spadajo v skupino otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali težavami v socialni integraciji vsi, ki so kakorkoli drugačni? Odgovoriti moramo, da v veliki meri, zlasti če izhajamo iz interakcionističnih teorij.¹

To skupino lahko morda izpostavimo kot dvojne žrtve: žrtve nasilja obstoječe družbe s svojimi pritiski in stereotipi na skupino drugačnih, izvajanje pritiska nanjo in seveda izid kot posledico tega pritiska. Pečar (1993) imenuje odzivanje družbe na drugačne kot nekakšen socialni imitacijski stroj, ki jih stigmatizira in potiska v obrobno. V skupini so predvsem migranti, azilanti, sezonci, izgnanci, prebežniki, begunci, pripadniki drugih narodnosti ali manjšin, nasploh tujci, ljudje drugačnega verskega prepričanja, glede spolnosti različni ljudje.

Kljub očitnim vrzelim, zankam in pomanjkljivostim v opredeljevanju vzrokov čustvenih in vedenjskih težav bomo skušali abstrahirati tiste, ki jih znanstvena paradigma prišteva med posebej obremenilne za mladostnike z omenjenimi težavami. Treba se je vprašati, ali je med mnogimi mladimi v tej rizični skupini pomemben delež tistih, ki jih lahko uvrstimo v skupino mladih s težavami v socialni integraciji. Ali obstaja možnost, da opredelitev ni mogoča in dejavnikov, ki vplivajo na posameznika, da je lahko uvrščen v omenjeno skupino, ni mogoče z zadostno verjetnostjo opredeljevati kot rizične? Ali morda, da je zelo težko označiti kako kombinacijo delujočih indecev, ki vplivajo na posameznika z zadostno stopnjo signifikantnosti, kot opredelitev skupine?

Pa vendar so socialni izvor, življenjske izkušnje, spol, življenjski standard, družbeni vpliv in moč viri socialnega razlikovanja. Družbenoekonomske spremembe in recesija nam povzročajo strahove, dajejo nam občutek ogroženosti (Mion 1999). Dodatno k temu prispevata razbitje političnega cementa med Vzhodom in Zahodom ter diktatura porabništva, ki je preplavila svet. Kljub temu se med ljudmi poraja občutek svobode, a determiniran z materialistično

¹ Teoretične šole (v tem primeru: Pečar 1993) pogosto zastopajo interakcionistične teorije. Tudi nam se zdi zelo zgovorna. Med pomembnejšimi kriminološkimi teorijami najdemo še teorijo različnih druženj, teorijo pritiska, teorijo socialnega nadzora, psihoanalitične teorije, teorijo o patološkem iskanju dražljajev, teorijo o razumskem izboru (Meško 1995). Ne moremo reči ali trditi, da obstaja celostno predstavljena teorija, ki bi povzemala pomembna izhodišča vseh in bila sprejeta (po možnosti potem tudi uporabna) v strokovni javnosti. Vsekakor sta za preprečitev možnosti simplifikacij potrebni multidimenzionalnost in interdisciplinarnost.

dobrobitjo, ki sproža vse večje razlike med ljudmi in se kaže v povečevanju revščine, pomanjkanju stanovanj, rasti brezposelnosti, slabi kakovosti družbenih in vzgojnih dejavnosti.

Globalizacija, porabništvo in tehnokratizacija izzivajo pri mladih izrazita obdobja tveganj, samote, ob čemer se povečujeta subjektivizem in individualizem ter nastaja nova oblika revščine. Ob tem je treba poudariti, da moramo gledati na socialno-ekonomske dejavnike (kakor pri opredeljevanju revščine) s perspektive naravnih in družbenih okolij (Dekleva 1999). Realnost se diferencira glede na stopnjo in način zadovoljevanja osnovnih potreb. Revni so torej tisti, ki se kot taki sami doživljajo, čeprav se nekateri mednje štejejo zaradi socialne oznake.

Tudi Evropski ministrski svet opredeljuje revščino. Pravi, da so revni tisti posamezniki, družine in skupine, katerih (materialni, kulturni, socialni in drugi) viri so tako omejeni, da so ljudje zaradi tega izključeni iz še sprejemljivega minimuma načina življenja v državi, kateri pripadajo. Največje žrtve so otroci in mladostniki. Prikrajšani so razvojno, izobraževalno, zdravstveno, materialno in torej tudi psihosocialno ter psihološko.

Pred prikazom podrobnejše analize teoretičnih dognanj rizičnih področij želimo relativizirati tiste skupine otrok in mladostnikov, ki jih prištevamo med čustveno in vedenjsko težavne.

Odgovorov, zakaj se nekateri mladostniki z istimi izhodišči prištevajo v omenjeno populacijo, drugi pa ne, je veliko. Razvrstitve je treba vzeti s precejšnjo mero občutka, saj po Mionovih besedah nekaj mehanizmov očitno deluje in vsi marginalci niso prestopniki. Mion nadalje navaja, da se med prestopniki hitreje znajdejo tiisti, katerim je na voljo manj instrumentov za razumevanje teritorija in načinov njegovega delovanja.

Hkrati je treba izpostaviti mladost, ki je občutljiva in rahločutna, torej že sama po sebi pomeni tveganje. Uletova (2000a: 18) reflektira spremembe mladosti (po Kenistonu, von Trothi in Gillisu) takole:

- drugačna organizacija socializacije vpliva na to, da se faza med otroštvom in odraslostjo (mladost) spreminja v »mlado odraslost«;
- odpravlja se vzgojna avtoriteta, osvobaja se spolnost (ob hkratnem spreminjanju spolnih vlog), uvaja se subkulturni pluralizem;²
- znanje se spreminja iz nevtralnega v družbenokritično;
- šolanje se podaljšuje, izobraževalne poti³ se individualizirajo, so-

² Odrinjeni »odklonski« kulturni in življenjski vzorci mladih postajajo vse bolj »normalni«.

³ Ki se začenjajo zgodaj v otroštvu in se končujejo v tretjem življenjskem desetletju.

cialni nadzor se profesionalizira;⁴

- družba tako vpliva na otroke, da se odločajo o svojem življenju in sprejemajo (daljnosežne) odločitve zelo zgodaj;
- vzorci odraščanja so spremenjeni, drugačna so težišča meril odraščanja;
- mladi so pod vse hujšim pritiskom, da morajo pridobivati čim višjo izobrazbo, hkrati pa je družba usmerjena v druge formalne in neformalne oblike priznanj na področju porabe, športnih dosežkov, posebnih spretnosti, modnih slogov itn.;
- mladi se psihosocialno osamosvajajo, oblikujejo si lasten svet, vrednote, politično presojo, življenjski slog, navajajo se na vsakdanje porabniške spretnosti.

Temu se pridružujejo še druge družbene spremembe (Ule 2000a: 19):

- družinske oblike se pluralizirajo;⁵
- vrednote posameznika so usmerjene v prosti čas, porabništvo in zabavo;
- posameznik sledi porabniški množični kulturi (zlasti prek vizualnih medijev);
- življenjske usmeritve in poti se individualizirajo;
- prihaja do novih izvorov globalnih tveganj (konec bipolarnosti sveta, izvor nevarnih nestabilnosti in vojn po svetu, iskanje absolutne nadvlade posameznih držav), globalnih ekonomskih sprememb, informacijske modernizacije, okoljske krize...

V tej skupini bi se znašlo veliko mladih. Zato Dekleva/Razpotnik (1999: 65) sklepa, da je rizična skupina ogrožena predvsem takrat, kadar ji manjka osebnostnih in družbenih spretnosti ter veščin za zadovoljivo udejstvovanje v družbenem življenju.

Glede na moč »velik ih« in nemoč »majhnih« ter vseobsežnost, ki jo vsak dan agresivneje in jasneje s seboj prinaša globalizacija, se ustavimo še ob danes zelo aktualnem družbenem pojavu. Predstavitev globalizacije je pomembna predvsem v prikazu prihajajočih trendov vsakdanjega življenja (Ule 2000a: 32) in se kaže v menjavi življenjskih prostorov (fleksibilnost dela, zaposlitve, turizma), brisanju psihičnih preprek in meja med narodi,⁶ religijami, kulturami, v mešanju

⁴ Odpravlja se potreba po psihosocialnem odlogu, nadomešča jo izobraževalni odlog.

⁵ Čedalje večje izenačevanje družinskih in zunajdružinskih skupnosti.

⁶ Ali pa ne. Težko bi rekli, da so s terorističnim napadom na ZDA in z napadom ZDA na Afganistan te meje zabrisane. Povzročajo nove oblike strahu, rasizma, negotovosti in obupa. Posebej se dotikajo rizičnih skupin, ki že tako z velikim nezadovoljstvom in pesimizmom gledajo v prihodnost, pri čemer se ravno ne motijo.

več življenj, perspektiv, slogov v eni biografiji, v novem razumevanju mobilnosti. Ekonomski viri postajajo eden od pomembnih končnih dejavnikov oblikovanja mladosti.

Vzporeden proces globalizacije je individualizacija. Ta proces zahteva izjemno zahtevno psihosocialno integracijo v družbo, ki je bila v preteklosti vsaj deloma v rokah posredujočih institucij družine, dela in raznih referenčnih skupin. Individualizacija (Ule 2000a: 17) zahteva predvsem tri dimenzije:

- dimenzijo osvobajanja (iz zgodovinsko preddoločenih družbenih oblik, tradicionalnih odnosov),
- dimenzijo odčaranja (izguba utečenih gotovosti in transparentnosti, kako in kaj storiti...) in
- dimenzijo nadzora oziroma reintegracije (pojav nove vrste družbenih povezav med ljudmi, ki jih ti oblikujejo v skladu s svojimi osebnimi interesi, hotenji in življenjskimi slogi).

Individualizacija življenja zahteva čedalje večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev v poslovnem in vsakdanjem življenju.

Kako si vsak strokovni delavec posebej in vsak tim strokovnjakov postavlja kriterije, kdo je oseba, za katero je vzgojni zavod primerna oblika pomoči? Družbeno-ekonomske spremembe, z njimi povezana vse večja delitev na tiste, ki imajo denar in moč, in na ocean revežev, globalizacija, individualizacija, že samo po sebi rizično obdobje mladosti, spremembe v družinskih sestavah in še veliko dejavnikov se dotakne celotne skupine mladih. Zato je – tudi če bi iskali specifičnost vsakega otroka – zelo nevhvaležno govoriti o teh ali onih vzrokih kot ključnih za oddajo v vzgojni zavod.

Po empiričnih raziskavah (Bürger 1998a) je verjetnost, da posameznik postane naslovnik zavodske vzgoje, v veliki meri povezana s pripadnostjo socialno prikrajšanim slojem. Starši otrok, bivajočih v vzgojnih zavodih, imajo dokaj neproporcionalen delež nizke formalne izobrazbe; večina jih je zaposlena v poklicih na nižjih položajih ali sploh nimajo zaposlitve; prav tako prevladujoče pripadajo spodnjim skupinam pri dohodkih in/ali so odvisni od socialne pomoči. Nadaljnja očitna ugotovitev v raziskavah o družinah otrok in mladostnikov, nameščenih v vzgojne zavode, pravi, da so matere samohranilke v skupini mladih v vzgojnih zavodih zastopane visoko nadproporcionalno. Poročila o vzrokih za napotitev otrok in mladostnikov v vzgojne zavode kažejo bolj ali manj iste razloge: »težke« družinske razmere, nastale zaradi premajhnega stanovanjskega prostora, brezposelnost, prejemanje socialne pomoči... Nadproporcionalno so prizadeti tudi otroci etničnih manjšin iz enostarševskih in dopolnjenih družin. Prav tako je dognano, da je bil velik odstotek teh nameščenih otrok priča nasilju

v družini in da so mnoge družine, iz katerih izhajajo, imele težave z odvisnostjo od alkohola in mamil (Trede 1999).

Seveda na podlagi teh raziskav ne smemo interpretirati, da spodnji sloji ali matere samohranilke na splošno slabše skrbijo za svoje otroke, kakor to velja za srednji sloj in poročene starše.

Ugotovitve so mnogo bolj napotek, da je merilo kakovost oskrbe in (tudi finančne) spodbude, ki jo starši zmorejo in ki ni odvisna samo od sreče ali nejasno oblikovane vzgojne (ne)sposobnosti. Odvisna je torej od možnosti, ki jih posredujejo starši sami prek družbenega položaja in/ali prek neposrednih socialnih odnosov.

Da starši omogočijo dobro vzgojo in oskrbo otrok, potrebujejo denar, primeren bivalni prostor, zdravje in možnosti za oddih, kognitivne kompetence (ki v sodobni družbi skorajda ne nastajajo brez solidne izobrazbe), samozaupanje in družbeno spoštovanje.

Viri za reševanje družinskih nalog in kriz ne nastajajo in se ne porabljajo neodvisno drug od drugega. Ena težava za seboj pogosto potegne drugo, tako se kopičijo in vzajemno krepijo, skozi čas in življenje se utrdijo in ustalijo. Zelo kumulirani in ojačeni problemski položaji so za večino družin lahko še vedno razlog, da svojih otrok ne zmorejo dovolj dobro oskrbeti in vzgojiti. Če ti otroci in mladostniki zbudijo pozornost centrov za socialno delo in ti menijo, da izpolnjujejo pričakovane pogoje, lahko takšne otroke in mladostnike oddajo v vzgojni zavod (Bürger 1998a).

Uvodoma smo pregledno izpostavili pomembnejše indikatorje, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje izpostavili. Indikatorje čustvenih in vedenjskih težav bomo razdelili v naslednje skupine:

- socialnoekonomske razmere,
- družina,
- šola,
- osebnostne značilnosti in
- vrstniki.

2. SOCIALNOEKONOMSKE RAZMERE

Brezdelne glave imajo čudne misli. (Nemški pregovor)

Bogataš nima zadosti, dokler ne požre množice revežev. (Slovaški pregovor)

Socialnoekonomske indikatorje v opredeljevanju rizičnih dejavnikov za nastanek čustvenih in vedenjskih težav postavljajo v ospredje mnogi avtorji.⁷ Drugi rizični dejavniki so neposredno povezani z njimi, vendar večinoma pomenijo izhodiščno točko težav, ki se odražajo v družini, izobraževanju, iskanju vrstniških, referenčnih skupin in ki se med seboj prepletajo.⁸ Vpliv je najintenzivnejši na družino, ki ima potemtakem glavno vlogo pri tem, da otrok oziroma mladostnik ne prejme socialnih znanj in kompetenc za ustrezno integracijo ter se še naprej povezuje z drugimi negativnimi vzroki (krog družbene disfunkcije). Po besedah Kos-Mikuševe (1999a) objektivni kazalci govorijo, da je revščina kompleksen stresogen dejavnik, ki vpliva na družinske napetosti, nestrpnost, tesnobo. Otrok kot najšibkejši člen sistema je pogosto strelovod za družinske stiske (dežurni krivec, neugodni odnosi, telesno kaznovanje...). Kos-Mikuševa (1999a: 47) še podrobneje navaja naslednje dejavnike tveganja, ki izhajajo iz revščine: okoljski dejavniki (slabo stanovanje in neugodno širše bivalno okolje), zdravstveni dejavniki (slabša odpornost, prehrana, večja obolenost, slabši nadzor otrok in več nezgod), psihosocialne obremenitve in stres (slaba družinska klima, ki jo označuje stiska, vsakodnevna skrb za preživetje, slaba samopodoba vsakega od njih, več različnih psihosocialnih in psihiatričnih motenj), brezposelnost staršev (negotovost, čustvena prizadetost, depresija, nestrpnost, prizadeto dostojanstvo, spremenjene vloge v družini), vzgojne in izobraževalne spodbude ter možnosti (manj ukvarjanja z otrokom, manj pomoči ob šolskem neuspehu, manj učnih spodbud, manj stika s kulturnim dogajanjem, manj dodatnega zunajšolskega izobraževanja, manjša vključenost v razne prostčasne dejavnosti...).

Dejavnike socialnoekonomskih struktur bomo podrobneje razdelili v:

⁷ Zaradi intenzivne interakcije je zelo nevhvaležno ali celo neupravičeno rangirati vzroke (indikatorje), ki so povrhu tega še individualno specifični. Tak primer je že tehtanje vzrokov, ki jih povzročajo socialnoekonomski dejavniki, ali vzrokov, ki izhajajo iz neustreznih družinskih procesov ali struktur. Če uporabimo jezik življenjsko usmerjene socialne pedagogike, bi strokovni delavci morali poglobljeno poznati življenjsko zgodovino posameznika in njegove družine, pri čemer ni nepomembno, ali je vzrok za socialno ekonomsko upadanje neustrezna družinska komunikacija ali ena od malformacij v družini, npr. nenadna brezposelnost enega ali obeh staršev, ki botrujejo neustreznostim v otrokovem oziroma mladostnikovem razvoju.

⁸ Imajo vzročno-posledičen odnos z vsemi drugimi, kateri vzroki in posledice so individualno pogojeni. Sicer pa, kot pravi Žižakova (1992: 1), si vsaka dobra teorija postavi zahtevo, da vključi pojmovna izhodišča drugih oziroma drugačnih teorij.

- demografske značilnosti,
- gostoto prebivalstva,
- brezposelnost in
- stanovanjske razmere družin ter prostorsko koncentracijo socialne deprivacije.

2.1 DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI PRESTOPNIŠKEGA VEDENJA

Kovčova (1996) pravi, da je vedenje otrok in mladoletnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami povezano z občimi socialno-demografskimi, gospodarskimi in prometnimi gibanji ter lastnostmi kakega območja, s stopnjo urbanizacije, stanjem in razvojem ustrezne infrastrukture. Posebej izpostavi urbanizacijo kot proces mehaničnega gibanja in širjenja vpliva mesta, kar povzroča socialno segregacijo po spolu, starosti, stopnji izobrazbe, dejavnosti, vrsti družine ipd. Vse to so pomembni dejavniki, ki jih prinašajo spremembe in razlike v življenjskih razmerah mladih.

Nekatere socialno-demografske značilnosti mladoletnih delinkventov so (Mikšaj-Todorović/Kovčo/Cajner 1992: 312):⁹

- Starost (otroci, mlajši mladoletniki in starejši). S starostjo se stopnjuje teža kaznivih dejanj – od redkih manjših kraj, do razbojništva in kraj avtomobilov...
- Spol (prevladuje moški spol, zanemarljiv je ženski). Zdi se, kot da je kriminaliteta tipična moška reakcija. Za mladoletnne storilce kaznivih dejanj je specifično, da so v veliko večji meri sotorilci. Sotorilstvo pa lahko nastane slučajno ali je načrtovano; lahko je kratkotrajno (enkratno) ali se ponavlja in je razmeroma trajno. Takšen primer so mladoletniške tolpe. V študijah spolov se pojavljajo fantje (moški) z delinkventnim vedenjem veliko pogostejše kakor dekleta (ženske). Razmerje je odvisno od različnih metodologij: uradne statistike, socialne službe, policije, pravosodja in samoprijavljanja. Zakaj torej razlike med spoloma? Avtorji jih razlagajo s kulturnimi dejavniki, ideologijo, družbenim nadzorom glede na vpliv socializacije (ki poteka specifično po spolu tako doma kakor tudi v šoli in na splošno v družbi), glede na odnos do formalnih avtoritet, glede na

⁹ Avtorice izpostavljajo ciljno skupino mladoletnih delinkventov. Tu jo uporabljamo kot indikativno za večjo skupino mladih z vedenjskimi in čustvenimi težavami, predvsem glede na izpostavljene demografske značilnosti.

preživljanje prostega časa ipd.

- Mesto bivališča. Prevladujejo mladi iz urbanih okolij pred mladimi iz ruralnih okolij. Tudi Uletova (2000a) pravi, da se kaže majhna razlika med mladimi v mestu in na podeželju. Primerjava bi bila celostna šele tedaj, ko bi vedeli, kako se podeželski otroci vedejo v mestu.

2.2 GOSTOTA PREBIVALSTVA KAKEGA OBMOČJA

Gostota prebivalstva območja kaže stopnjo urbanizacije oziroma neurbanizacije na razmeroma majhnem prostoru (na primer občine). Če je upoštevani prostor večji, če gre za celotno pokrajino, je gostota prebivalstva grob, približen kazalec pri delitvi prebivalstva na mestna (urbana) okolja na eni strani in bolj podeželska (ruralna) okolja na drugi.

Življenjski položaj družine (Bürger 1998b) na deželi ali v mestu se pomembno razlikuje.¹⁰ Številne (čeprav že dolgo ne vse) družine v podeželskem okolju so še vedno v veliki meri vključene v vsakodnevne praktične sorodstvene povezave. Sorodniki, zlasti babice, npr. stojijo v mnogih življenjskih situacijah in stiskah ob strani z nasveti in dejanji, posebej je pomembna njihova pomoč pri varstvu in oskrbi otrok.

V gosto naseljenih območjih živi velik delež prebivalstva, ki tam nima svojih korenin in tudi ne sorodnikov, temveč so se tjakaj naselili zaradi zaposlitve in prihodkov. V urbanih aglomeracijah je zato nakopičenih veliko več družin zaradi večjih prihodkov, kupljenih (kadrovskih ali socialnih) stanovanj.

Pri tem so stroški javne porabe posebej odvisni od stroškov varovanja in oskrbe otrok (ti potrebujejo dolgotrajno neprekinjeno varstvo). Manjka za otroke privlačen prostor, kjer so lahko kolikor toliko brez nevarnosti drug z drugim. Iz vsakodnevnega življenja in dela odraslih so otroci v mestnem okolju veliko močneje izključeni kakor na deželi.

Morda se z naraščajočo gostoto prebivalstva niža tudi delež otrok in mladostnikov v celotni populaciji.

Gostota prebivalstva (Bürger 1998b) po pokrajinah je značilnost, ki je podvržena spremembam in je ni mogoče izražati samo kot visoko ali nizko.

¹⁰ Vsekakor je treba podatke relativizirati in prirediti slovenskim razmeram. Tu je vprašanje metodologije več kot upravičeno. Pri nas bi se z uporabljenjo metodologijo tujih avtorjev iz ZDA, Nemčije ali kake druge države z mnogimi vlemesti soočali z dejstvom, da smo skoraj vsi iz podeželja.

Označene razlike družinskega položaja na deželi ali v mestu sta samo idealno tipizirana pola kontinuuma sprememb, povezanih z gostoto prebivalstva. Že dolgo je način življenja na deželi podoben »gosto naseljenim območjem« in glede na gospodarski razvoj drugačnih poti ni videti. Tako se opušča podporni družinski sistem tudi na deželi, rase pomanjkljiva organizacija za vsakodnevno kakovostno varstvo in odraščanje, s tem narašča tudi odvisnost od državnih institucij.

2.3 BREZPOSELNOST

Brezposelnost kot poglavitni vzrok revščine je ena od glavnih oblik marginalizacije in vzrok za izgubo pozitivnih socialnih vlog. Brezposelnost povzroča brezperspektivnost, odvisnost od socialnih podpor, daje občutek nemoči in ujetosti.

Za nezaposlene bi lahko rekli, tako Uletova (2000a), da živijo vse bolj nevarno. Kljub temu pa ljudje še teže prenašajo »sive cone« med občasnimi zaposlitvami in začasno brezposelnostjo. Sive cone in pritisk neperspektivne samodejavnosti povzročajo obup, topo, brutalno jezo. So torišče nasilja, grozeče moči predsodkov, nacionalizma.

Te oblike socialne diferenciacije in izključevanja najbolj vplivajo na mlade, ki se še pojavljajo na trgu delovne sile in nastopajo brez izkušenj, znanja, denarja, socialnih podpornih mrež.

Mladim brezposelnim manjkajo viri skupinske sociokulturne kreativnosti, manjka jim sopomoč in solidarnost vrstnikov. Tu lahko vidimo, da so mnogo bolj ranljivi mladi iz socialno ogroženih slojev družbe in mladi brez zaposlitvene možnosti.

Nezaposleni mladi so najbolj ogrožena populacija. Warr (po Uletovi, 2000b: 19) navaja devet potencialnih negativnih lastnosti brezposelnosti:

- strah pred gmotnim pomanjkanjem;
- skrženo raznolikost življenjskih oblik (ker ni ene od bistvenih dejavnosti, ki ljudi motivira za odhod od doma – namreč na delo);
- zoženje življenjskih ciljev in načrtov pri nezaposleni osebi (nezaposleni si ne postavljajo dolgoročnih ciljev, njihovo življenje se omejuje na tu in zdaj);
- manjše število odločitev (življenje se omeji na vsakdanje oziroma trivialne odločitve, npr. kdaj vstati, kdaj gledati televizijo, odrečejo pa se dolgoročnim odločitvam oziroma jih reducirajo; gre za odločitve, kot so npr. osnovanje družine, rojstvo otrok, večje

- naložbe, preselitev itn.);
- odsotnost zadovoljstva ob delu (nezaposleni nimajo več zadovoljstva iz lastnih storitev, dobro opravljenega dela itn.);
- psihološke stresne situacije oziroma negotovost v vsakdanjem življenju, npr. pri neuspešnem iskanju zaposlitve, pri mučnem sposojanju denarja;
- povečano negotovost glede prihodnosti in posledice, ki izhajajo iz tega;
- zoženje socialnih stikov in odnosov (kljub povečanemu obsegu prostega časa se količina in kakovost socialnih odnosov zmanjšata);
- padec socialnega statusa (to vodi do manjšega ugleda v očeh drugih in do zmanjšane samospoštovanja).

Mladi odgovarjajo na nova tveganja in negotovosti z veliko stopnjo demoraliziranosti. Ta psihosocialni položaj se kaže v občutkih nemoči, samoodtujitvi, socialni izolaciji, občutku nesmisla in praznosti, občutku nepravilnosti in avtoritarnosti. Do življenja postajajo nezaupljivi.

Do podobnih izsledkov je prišla tudi Bubnov-Škobernetova (2000), češ da je mogoče domnevati, da so otroci iz skupine nezaposlenih v najtežjem socialnem položaju, zlasti če živijo v družinah z zelo nizkimi dohodki iz dela ali iz socialnih dajatev.

Brezposelnost je kakor predsoba revščine. Povzroča porast občutka krivde, oblikovanje negativne predstave o sebi, pomanjkanje načrtnosti in lastne dejavnosti, spreminjanje lastne osebnosti na zaviralen in reduktiven način (Mion: 26).

Revščina je zaradi družbenih premikov nevarnost za skupino mladih, katerih starši so delavci nižjega razreda in opravljajo službe na dnu družbene lestvice, začasni delavci, polovično zaposleni – so torej v skupini, ki se po družbeni lestvici pomika navpično navzdol. Zdi se, kakor da mladi plačujejo za produktivno odpisanost staršev (že z vidika hendikepa pri potegovanju za pridobitev izobrazbe in zaposlitve).

Stiska in deviantnost imata pri mladih več razsežnosti. Lahko se kaže kot psihična stiska, odvisnost od mamil, mladoletno prestopništvo, uživanje alkohola, kajenje, neposredno ali posredno povzročanje prezgodnje smrti (aids, samomori, preveliki odmerki mamil, nočne prometne nezgode...; Bürger, 1998b).

Brezposelnost mladih prinaša dolgoročne in prikritne posledice. Poleg spremenjene smpodobne in spremenjenega odnosa do okolja je negativna njihova

identiteta in prizadeta njihova integriteta. Ob vsem skupaj imajo zelo negativen odnos do dela, kar zbuja še dodatno zaskrbljenost (Kraševac-Ravnik 1999). Pri tem je posebej pomembna količina dolgoročneje brezposelnosti prizadetih mladostnikov in odraslih (Bürger 1998b).

Gmotne posledice brezposelnosti se spreminjajo s trajanjem in posebej z materialnimi izhodišči prizadetih. Psihične in socialne posledice so odvisne od psihosocialnega vpliva, ki ga ima poklicno delo na posameznika.¹¹ Čim dlje je kdo brezposeln, čim dlje ničesar ne zasluži in nima nobenih prihrankov, tem bliže je revščini. Če so občutki lastne vrednosti in socialne pripadnosti ter socialno-interakcijske možnosti močno odvisni od udeležbe v poklicni in pridobitveni dejavnosti, pomeni izguba delovnega mesta oziroma majhna možnost zaposlitve na trgu delovne sile občutno socialno deprivacijo in psihično obremenitev. Revščina in psihosocialne obremenitve manj zadevajo posameznike, bolj pa družine. Brezposelnost mnogokrat povzroča stres, vodi do konfliktov glede denarja, do frustracij zaradi prisilne odpustitve in odrekanju udobja ter sredstev. Prav tako vodi do agresij in depresij, ki se zgrinjajo nad družino, omaja znotrajdružinske vloge in statusno strukturo ter spodkoplje družinsko trdnost.

Na koncu navajamo še socialne indikatorje, ki jih je treba upoštevati pri analizi psihosocialnih posledic nezaposlenih mladih (Ule 2000a: 47):

- regionalni (ruralni in urbani) kontekst,
- koncentracija brezposelnosti v regiji,
- spol (pri čemer so v večji nevarnosti dekleta) in
- socialni oziroma družinski kontekst ter ekonomska, socialna in psihična podpora, ki jo ta kontekst daje mladostniku.

Brezposelni, samohranilci pa tudi njihovi otroci so postali glavna skupina prejemnikov socialne pomoči. Vse, kar smo povedali o brezposelnosti in samohranilstvu, je specifično odvisno od pomoči sredstev za preživljanje (Bürger 1998b).¹²

Negativne posledice, ki jih prinaša nezaposlenost, rezultirajo v neprimerni dinamiki celotne družine. Tako predstavljajo izrazit potencialen rizičen dejavnik v procesu razvoja čustvenih in vedenjskih težav na otroka. V isto skupino štejemo tudi brezposelne, ki prejemajo socialno pomoč.

¹¹ Brezposelni mladostniki so skupina, posebej izpostavljena negativnim posledicam.

¹² Specifičnost zaradi sprejetja lastnega statusa kot nemočnega, čemur sledi apatija in depersonalizacija, izguba identitete.

2.4 STANOVANJSKE RAZMERE DRUŽIN IN PROSTORSKA KONCENTRACIJA SOCIALNE DEPRIVACIJE

Revščina in nizki dohodki močno vplivajo na možnost, da bi si družine lahko priskrbele zadostna (ustrezna) stanovanja. Ljudje morajo imeti svoj prostor. Imeti svoj prostor je človeška potreba. Potrebujejo ga, da se lahko umaknejo, da lahko dobro živijo skupaj. Prostorska stiska v isti meri omejuje tudi možnosti, da bi v stanovanju lahko kaj počeli ali da bi se v njem spočili. Zelo pomemben dejavnik pri tem je stanovanjska okolica kot prostor, ki bodisi omogoča socialno udejstvovanje, druženje, rekreacijo in počitek ali pa tega ne dopušča.

Zlasti v zelo zgoščenih krajih, kjer so stanovanja tesna in draga, preskromni dohodki povzročajo nevarnost, da si družina ne bo mogla zagotoviti primerne stanovanjskega prostora. V takih razmerah stanovanjski trg najde zanemarljiva naselja, povezana z getoizacijo, kjer uspešen del prebivalstva nikoli ne bi živel ali od koder se je že zdavnaj umaknil. Življenje v takem marginalnem miljeju odraslim občutno slabi čustvene in motivacijske vire, da bi lahko opravljali svoje družinske naloge, hkrati s tem pa se globoko pogreznijo tudi razvojne možnosti otrok.

Takšen način življenja ne omogoča izbire. Identifikacijski liki so deprimirani in mladim ne nudijo spodbud, iz katerih bi vela realen optimizem in podpora. Bogdanovičeva (1990) navaja, da si otrok oziroma mladostnik brez možnosti izbire ne more oblikovati lastnega, individualnega življenjskega sistema in načrtov, prikrajšan je v svoji osebni svobodi, težave ima pri navezovanju stikov, strah ga je avtoritet, negotov je v svoji vlogi. V tem kontekstu avtorica izpostavi ekološko-psihološke fenomene teritorialnosti, zasebnosti in gnečo: teritorialnost kot prostor, ki ga oseba doživlja kot svojega; zasebnost kot pravica posameznika, da sam odloča o tem, kdaj, kako in koliko podatkov bo dal o sebi, da ima možnost biti sam ali se umakniti pred socialnimi interakcijami; in še fenomen gneče, ki učinkuje na dezintegracijo socialnega vedenja, pasivnost, obrambno naravnost in agresivnost.

Bogdanovičeva (1990: 85) navaja Piperakove pogoje za dobro psihično počutje:

- zahteva po varnosti in gotovosti;
- zahteva po stabilnosti;
- zahteva po neodvisnosti;
- zahteva po stiku oziroma koherenci;
- zahteva po svobodi gibanja in urejanja okolja;

- zahteva po orientaciji in redu;
- zahteva po dimenzioniranju;
- zahteva po dejavnosti;
- zahteva po povezanosti z naravo;
- zahteva po čistoči;
- zahteva po razgledu in naravni svetlobi.¹³

Iz izkušenj vemo, da mnogi otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih izhajajo iz izredno slabih stanovanjskih razmer, kjer jim je beg od doma velikokrat dajal najboljše ekološko-psihološke pogoje, saj so se ob slabih stanovanjskih razmerah kumulirali tudi drugi negativni dejavniki.

V predstavljenih razmerah družinskih življenjskih položajev se kumulirajo obremenilni dejavniki, vzroki za namestitev v vzgojni zavod (Bürger 1998b).

3. DRUŽINA

Fantič pade s konja, ker ga mama nanj narobe posadi. (Ruski pregovor)
Najhuje je, kadar hiša od znotraj gori. (Nemški pregovor)

Uletova (2000a) navaja, da obstaja za družine z roba družbe večje tveganje, da bodo imeli otroci in mladostniki čustvene in vedenjske težave.

Družina (Kraševac-Ravnik 1999: 152) ponuja: varovanje duševnega zdravja, pozitivno samopodobo in samospoštovanje, čustvene navezave, graditev pomembnih odnosov, socializacijo, komunikacijo, odnos do drugih in do sveta, spretnosti in sposobnosti, ustvarjalnost, sposobnost opredelitve, odločanje, sprejemanje odgovornosti, izbiranje ciljev, obvladovanje stresov in reševanje problemov, graditev vrednostnega sistema...

Družina s svojo zapleteno dinamiko najpomembneje vpliva na vedenje otrok oziroma mladostnikov. Med odločilne dejavnike vplivanja na vedenje so: razvijanje občutja lastne vrednosti, razvoj odnosa do avtoritete, učenje sposobnosti za obvladovanje stresov in socialnih spretnosti ter oblikovanje vrednostnega sistema, ki usmerja motive, vedenje in ravnanje posameznikov (Tomori 2000).

Avtorji opredeljujejo družino kot prvo okolje, ki odločilno vpliva na otroka, pri čemer je posebej pomembna intenziteta čustvenih vezi. V družini

¹³ Ekološko-psihološki fenomeni so kljub prenovi vzgojnih zavodov vredni ponovne presoje o njeni ustreznosti. Če drugega ne, je vsake toliko dobro prevetriti zavest in se vprašati, kako doživljajo svoj prostor otroci in mladostniki ter kolikšna je diskrepanca do teoretskih zahtev.

se razvijajo modeli vedenja, povezanost članov v skupino, vpliv na razvoj osebne in skupne identitete; te vezi dajejo varnost, trajen in kontinuiran odnos med družinskimi člani (Bašić/Koller-Trbović/Žižak 1993).

Veliko omenjenih teorij je v konfliktu z dejanskim razvojem družine, ki funkcionira na modificiran način, pri čemer se z omenjenim dejanskim stanjem zgolj utopično zgledujemo po idealni družini. V vsakem obdobju obstajajo tako idealne družine kakor tudi njihov nasprotni pol. V poindustrijski družbi je struktura definirana bolj atomistično in njena moč je uprta v veliko več zunanjih dejavnikov kakor nekdanj. Zato je treba sprejeti današnjo družino in iskati znotraj nje najboljše rešitve za njene člane (Beck 1986; Engel/Hurrelmann 1989; Zorc 1997; Ule 2000a).

Značilnosti današnje družine (Ule 1996) so: intenzivna pluralizacija družinskih oblik (enočlanska družina, družina brez otrok, istospolna družina z otrokom ali brez njega, družina, ki živi v ločenih gospodinjstvih, enostarševska družina, sestavljena družina; Kanduč 2001) in družinskih življenjskih slogov nasploh, upadanje rodnosti, spremenjena organizacija življenja v družinah (delitev dela v družini), zaposlenost žensk, načrtovanje družine, spremenjen odnos do otrok, izgubljanje pomena formalizirane zakonske zveze, naraščanje števila razvez, povečevanje števila enostarševskih družin, dopolnjenih družin, podaljševanje obdobja prehoda otrok iz družine staršev v lastno družino.¹⁴

Današnja družina je postavljena v zbledele okvire družbenega nadzora, ki je določal strukturo vedenja, v nasprotju z današnjim tržnim imperativom.

Kaj naj to pomeni pri iskanju naših indikatorjev za čustvene in vedenjske težave? Najbrž nič, saj se ne smemo ozirati nazaj ali hlepeti po nekakšnih ustaljenih oblikah zagotavljanja maksimalne podpore mladim, temveč se moramo prilagoditi spremembam, morda celo več – načrtovati prihodnost v skladu s hitrostjo bivanja in temu ustrezno iskati vzroke.

Po drugi strani lahko izpostavimo predpostavko, da vse družine, ki iz tega ali onega vzroka ne znajo funkcionalno sprejeti spremembe, zaradi svoje neučinkovite vzgoje ali organizacije spadajo med rizične.

Rizični dejavniki, ki lahko negativno vplivajo na otrokovo rast in razvoj, so številni in zelo zapleteni. Znanstveno-raziskovalne, teoretske razprave so usmerjene na multivariantno preučevanje okoliščin družinskega življenja in njihovega vpliva na otroka. Poleg preučevanja odnosnega in komunikacijskega

¹⁴ Ne glede na obliko (strukturo) družine ali njenega življenjskega sloga je še vedno popolnoma jasno, da mora družina otroku zagotavljati zadovoljevanje osnovnih potreb, pri čemer za ustrezen razvoj potrebujejo ustrezen odnos, klimo in vsebino.

konteksta družinskega življenja, zlasti vzgojnega sloga in vzgojnih postopkov staršev, njihovi skrbi za otroka, nimajo nič manjšega pomena tudi indirektne okoliščine družinskega življenja, povezane s socialnoekonomskim statusom (gmotni položaj, stanovanjski pogoji, izobrazbena in kulturna raven) in sestavo družine (velikost, vrstni red rojstev otroka, nepopolna družina; Singer/Mikšaj-Todorović 1989). Čim bolje je rešena socialnoekonomska baza družine, tem kakovostnejše odnose lahko pričakujemo v družini. K temu je treba dodati še izobrazbeno raven, ki pogojuje tudi kulturno.

Rizični dejavnik je tudi nepopolna družina. Vzroki za nastajanje nepopolnih družin so različni: gre za družine, pri katerih je eden izmed staršev umrl ali je razglašen za mrtvega; nepopolne družine nastanejo zaradi ločitve, zunajzakonske partnerske skupnosti, zapustitve enega izmed staršev brez ločitve.

Težave, ki jih prinašajo nepopolne družine, so ekonomske, socialne, pravne, psihološke, vzgojne in duhovne narave. Pri takih družinah se pogosteje pojavljajo tudi alkoholizem, prostitucija in kriminal.

Bürger (1998b) ob drugih rizičnih dejavnikih navaja še disocialno vedenje enega ali več članov družine.

V skupino rizičnih dejavnikov se prištevajo neugodni odnosi v družini. S tem mislimo predvsem na pomanjkanje toplote v odnosu starša do otroka, pogoste prepire, neprijaznost do otroka, valjenje krivde nanj, telesno maltretiranje ali celo spolno zlorabljanje otroka. Znotraj vsake skupine opisanih odnosov najdemo veliko različnih možnih pojavnih vedenjskih oblik. Uranjekova (1984) pravi, da se družine delinkventnih in nedelinkventnih otrok razlikujejo po čustvenem vzdušju znotraj družine.

Naslednjo rizično skupino predstavljajo duševne motnje, kronične bolezni in invalidnost staršev. Družinske motnje prinašajo neugodne učinke za otroka in se pogosto pojavljajo v obliki socialne stigmatizacije, motenj v vzgoji, abnormnih odnosov, neprimerne skrbi za otroka ipd. V skupino psihiatričnih motenj spadajo alkoholizem, shizofrenija, afektivne motnje in bolezenska ljubosumnost. V skupino invalidnosti spadajo duševne motnje, huda motenost čutil (gluhi ali slepi starši), huda epilepsija, kronična telesna oboletost ali invalidnost in smrtno nevarne bolezni (npr. rak). Tudi če so v katerikoli od naštetih skupin zajeti bratje ali sestre, gre za enak rizičen dejavnik (Bürger 1998b).

Tudi neustrezna oziroma izkrivljena komunikacija v družini je rizičen dejavnik za otroke in mladostnike. Neustrezna vzgoja je eden od omenjenih dejavnikov. Obstajajo velike razlike v družbeno-kulturnih modelih vzgoje. Znotraj skupine razlikujemo preveliko zaščito staršev (hiperprotektivnost),

zlasti prepovedovanje samostojnih odločitev, in infantilno vedenje. Naslednji v podskupini je neustrezen nadzor staršev, predvsem pri pomanjkanju skrbi zanje, brezbržnostjo in neinterveniranjem v situacijah, ki ogrožajo otroka. Nadaljnja podskupina je prikrajšanost otrok za izkušnje zaradi takšnega vedenja in neaktivnosti staršev (premalo skupnega pogovora, dejavnosti, omejevanje vključevanja otroka v okolje...). Kot zadnjo podskupino avtorica opredeljuje neprimerne pritiske staršev na otroka; s tem misli predvsem na pritiske staršev, ki niso usklajeni z otrokovim razvojnim nivojem in njegovimi družbeno in kulturno pogojenimi potrebami in željami (neprimerni za spol otroka, za njegovo starost ali osebnost; Tomori 2000).

Naslednji sklop rizičnih dejavnikov prinaša neustrezno neposredno okolje. Sem spadajo neprimerna situacija staršev¹⁵ (npr. vzgoja v komuni, homoseksualni par), izolirana družina (paranoidni starši, zaprt družinski sistem, strah pred odkritjem skrivnosti, izoliranost od sosedov zaradi trajnejšega drugačnega vedenja) in tiste življenjske situacije, ki lahko predstavljajo nevarno psihosocialno situacijo in niso vključene v druge kategorije (predvsem je s tem mišljeno škodljivo omejevanje v interakcijah znotraj in zunaj družine; Bürger 1998b).

Rizičen dejavnik so tudi akutni življenjski dogodki: izguba pomembnega čustvenega odnosa (smrt, odhod, novo rojstvo), neprimerno spremenjeni modeli družinskega odnosa (v družino pride nova odnosna oseba), dogodki, ki povzročajo izgubo samospoštovanja (doživetje neuspeha ob vloženem trudu, javno ponižanje) ter osebne zastrašujoče izkušnje (dolgotrajne bolezni, poplave, potresi, doživetje nezgode, kraje).

Naslednjo skupino tvorijo stresogeni dogodki in okoliščine v zvezi z otrokovimi težavami. Sem spadajo vpliv zavodske (institucionalne) vzgoje, stigmatizacija in izguba samospoštovanja zaradi svoje prikrajšanosti ali svojega videza.

V zadnjo skupino so zajeti še družbeni stresorji: izgnanstvo ali diskriminacija, migracije ali socialne selitve (sprememba kulture, jezika, socialnega statusa,

¹⁵ Neprimerna situacija glede na prevladujočo (tradicionalno) kulturo v omenjenih okoljih (tudi družbah).

prekinitev odnosov).¹⁶

Nadalje se raziskave usmerjajo v motnje družine kot celote, kjer ugotavljajo, da disocialen posameznik ni nujno tudi najbolj moten posameznik v družini. Zato je pomembno, da se pri raziskovanju usmerjamo na odnos z vsemi člani družine.

Vsak otrok reagira na svoj način na odrasle in tudi vrstnike ter jih spodbuja k socialni interakciji. Npr. raziskave o hiperaktivnih otrocih so pokazale, da ti otroci v starših pogosto izzivajo strožje vzgojne prijeme, da so starši do njih zahtevnejši in raje posegajo po kaznih. S svojim vedenjem bolj motijo običajen življenjski ritem. Od staršev zahtevajo veliko več strpnosti in prožnosti (Bürger 1998b).

Mnogi starši so preveč popustljivi in prepuščajo vzgojo golemu naključju. Pri številnih vedenjsko težavnih otrocih ugotavljajo, da je eden od naslednjih ogrožajočih dejavnikov prešibko posredovanje določenih vrednot in usmeritev in s tem tudi otrokova socializacija.¹⁷

Tudi nestalna vzgoja staršev je lahko ogrožajoč dejavnik, pri čemer se danes kaznuje neko vedenje, ki jutri sploh ni več opaženo. Pogosto so to starši, ki ukrepajo glede na trenutno razpoloženje, nihajo med vzgojnimi prijemi, so negotovi v svoji vlogi ipd. Osebnostno so labilni, preobremenjeni, nezadovoljni s seboj (Bürger 1998b; Ule 2000a).

Napeto in nezdravo družinsko klimo ne nazadnje ustvarjajo spori med staršema, v katere je odnosno vpleten tudi otrok. Za otrokov razvoj prav tako ni ugodno, če se starša med seboj ne spoštujeta ali če tekmujeta za otrokovo naklonjenost.

Tudi v odnosu do avtoritet imajo mladoletni prestopniki vrsto neugodnih izkušenj, saj so od njihove strani deležni predvsem kazni, omejitev, prepovedi in poniževanja. V mnogih družinah so otroci prikrajšani pri pridobivanju spretnosti

¹⁶ Podobno tudi Vodopivec-Glonarjeva (1987), ki v pregledu raziskav in razpravi o vzrokih za nastanek čustvenih in vedenjskih težav pri otroku oziroma mladostniku ugotavlja, da ima družina večinoma osrednjo vlogo. To ne pomeni, da je družina edini vzročni dejavnik, saj je vzročnost običajno zelo prepletena. Pri preučevanju družine kot enega od vzrokov vedenjskih težav naletimo na različne ovire. Veliko raziskav je bilo usmerjenih predvsem na vpliv zunanjih strukturnih lastnosti (nepopolnost družine, ločenost staršev, slabše materialne razmere itn.). Vendar mnogi otroci živijo v podobnih razmerah in niso problematični. Torej je bolj kot zunanja značilnost družine pomembno njeno notranje življenje, njena dinamika, klima, njene čustvene in psihosocialne lastnosti. Otroka ne ogroža samo pomanjkanje ljubezni, temveč stroga, z agresivnostjo nabita družinska klima. Podobne ugotovitve navajajo še Brajša/Ozimec 1978; Jašović 1991; Bürger 1998a; Mion 1999; in Tomori 2000.

¹⁷ Kot smo omenili pri hiperaktivnosti otrok.

za obvladovanje stresa. To velja posebej za izpostavljene otroke, ki se morajo sami soočati z mnogimi preizkušnjami, obremenitvami in frustracijami, česar se otrok v funkcionalni družini sicer nauči od zrelejših družinskih članov.

Naslednji ogrožajoč dejavnik za otroka je socialno izolirana družina oziroma družina, ki živi v težkih bivanjskih, gmotnih in socialnih razmerah. Take družine živijo v kroničnem in nenehnem konfliktu z okoljem. V takšnem okolju otrok ne more dobiti spodbud za konstruktiven osebnostni razvoj, za ustrezno vključevanje v družbo. Pogosto so to družine z drugačnimi vrednostnimi sistemi (preseljene iz drugačnega kulturnega ali socialnega okolja). Otroci in mladostniki podzavestno osvajajo zavračanje in ga umeščajo v odklonilno stališče. Tako z obrambnimi reakcijami namišljeno obvladujejo okolje z napadalnostjo in fizično močjo. Težke bivanjske, gmotne in socialne razmere otroke vodijo v kronično nezadovoljstvo, brezizhodnost in sovraštvo navznoter in navzven.

Tudi neustrezni liki so značilni za odraščanje mladoletnih prestopnikov. V skupini neustreznih »očetov« so po Tomorijevi (2000: 101):

- odsotni ali čustveno nedostopni oče (otrok je brez pravih identifikacijskih vzorov in spodbud, sin je brez gotovosti vase, hči pa brez varnega občutja s strani moškega lika);
- agresivni, kaznujoči in trdi oče (otroci se ob takšnem očetu odzivajo z uporom in kljubovalnostjo tam, kjer jim je to le mogoče; so brez zaupanja vase);
- alkoholizirani, neobvladani in impulzivni oče (ne spodbuja stabilnosti, vztrajnosti in strpnosti, zbujajo negotovost in bojazen; okolje je v mučni negotovosti in pričakovanju nečesa hudega);
- oče, ki ni vključen v širše socialno okolje (ne daje svoji družini pravih smernic, spodbud, vzorov).

V skupini neustreznih »mater« pa so (Tomori 2000: 102):

- nemočna, resignirana, pasivna in pogosto tudi depresivna mati (ne spodbuja volje, vedrine in pozitivnega odnosa; sinu se je težko osamosvajati, je nasilen, hči pa se v bojazni, da bi ji bila podobna, vede do nje sovražno oziroma manipulativno);
- hiperaktivna, brezpogojno in nesmiselno zaščitniška mati (otroku ponuja vzorce narcisizma, nerealnih pričakovanj, brez empatije in vzorcev prilagajanja);
- dominantna, oblastna in lastniška mati (v otroku sproža občutje nepomembnosti, neustrezno prilagojenost, tudi razdiralnost).¹⁸

¹⁸ Ti tipi bi ob drugačni metodologiji verjetno dobili drugačne modalitete.

Pri neugodnih značilnostih staršev zasledimo tudi podatke o duševnih motnjah enega ali obeh staršev. Predvsem povzročajo negotovost, so stigmatizirani, bolj podvrženi vplivu na prestopniško vedenje, saj so bili sami deležni pomanjkljivih vzgojnih vzorcev.

Tudi druge raziskave ugotavljajo veliko pomembnejše dejavnike družinskih procesov kot družinskih struktur pri iskanju povezav s prestopništvom. Najpomembnejši napovedovalec deviantnosti je čustvena nepovezanost staršev in otrok (Ule 2000b; Vodopivec-Glonar 1987; Bürger 1998b; Schrader 1991; Post 1997; Myschker 2002).

Kot že velikokrat je treba tudi tu poudariti, da se družinske razmere in prestopništvo povezujejo ali kombinirajo še z vplivi vrstnikov in izkušnjami iz šole ter sosodstva.

Družina je nevarna predvsem zato, ker je materialno, informacijsko in kulturno prešibka. Ob tem je zelo pomembna tudi interakcijska kompetenca otrok, s čimer razumemo njegovo pozitivno samopodobo, relativno čustveno stabilnost, komunikacijske sposobnosti, jezikovne spretnosti in znanja, splošno razgledanost in aktivno uporabo računalniške tehnologije.

Poglavitne ugotovitve slovenskih dosedanjih empiričnih raziskav o razmerjih med otroki in starši so naslednje (Ule 2000a: 108):

- V Sloveniji se – podobno kakor drugod – dogaja premik od modela etične in vzgojne družine k modelu čustvene in podporne družine. Tradicionalna rigidna postavitev generacijskih in spolnih vlog s heteronomnimi pravili »od zgoraj« postaja neučinkovita.
- Spreminjajo se modeli medsebojne komunikacije. Starši in otroci so nenehno, tako rekoč vsakodnevno v procesu definiranja in redefiniranja lastnih družinskih vlog. Za družinsko življenje je značilno intenzivno odnosno delo, nenehno medsebojno dogovarjanje in pogajanje na vseh ravneh med otroki in starši, med starši, med brati in sestrami. Za tako »delovno intenzivno« družino je značilna visoka stopnja tolerance in dopuščanja osebne avtonomije.
- V življenju mladih ljudi se povečuje pomen staršev, predvsem matere, na obeh ravneh – instrumentalni in čustveni. Zlasti matere nastopajo kot izjemno pomembne »terapevte« in blažilke stisk in konfliktov iz »zunanjega sveta«.

Prav tako navaja Uletova (2000a) (po Colemanu, Allattu in Rodgerju) zvezo med socialno ranljivostjo in družinsko podporo, ki kaže, da so najbolj ranljivi prav tisti mladi, ki ne živijo v družinskem okolju (v domovih, institucijah), na drugi strani pa tisti, ki živijo v družinah, a se v njih ne počutijo dobro, ker nimajo

opore v nobenem izmed staršev. Tudi v družinah, ki imajo lahko dolgotrajne in resne življenjske težave (nezaposlenost, revščina, bolezen) je odločilni dejavnik ranljivosti odsotnost vsaj ene podporne odrasle referenčne osebe. Pri tem se nam zdi pomembno povedati (Ule po Jones, 2000a), da je pri socialni izključenosti družin posebej pomemben njihov osebni občutek pomanjkanja družbenega priznanja ali občutek nemoči, da bi spremenili lastno situacijo.

Tudi pri pristnem prijateljstvu je videti, da mladi nimajo moči stopiti vanj ali da bi ga lahko vzdrževali poleg (šolskih in obšolskih) obremenitev. Tako vstopajo v odnosne minimalizme, v preračunljiv egoizem in energetsko ter časovno varčevanje (Ule 2000a).

Ule/Rener (1998) pravita, da so slabi odnosi med otroki in starši izpostavljeni trem možnim potem v prestopništvu:

- zmanjšujejo navezanost otrok na starše (otrok zato nima pred kom tvegati kaznivega dejanja);
- kažejo, da so sovražnost, prezir, nasilje nekaj normalnega;
- povzročajo negativna čustva, ki vodijo v željo po maščevanju v obliki nasilništva, tatvin, vandalizma.

Čustvene in vedenjske težave niso samo posledica slabega odnosa staršev do otrok, temveč tudi njegov vzrok, saj dodatno slabijo krhke čustvene vezi med starši in otroki.

3.1 SAMOHRANILSTVO

Povečanje števila samohranilcev, pri čemer prevladujejo družine z materjo samohranilko, je večinoma mogoče pojasniti z dolgoročnim trendom osamosvajanja žensk. Izobrazba in poklicne možnosti so se ženskam dvignile, s čimer so pridobile določeno materialno in mentalno neodvisnost.¹⁹ Odpadla je nuja, da se bojujejo za svojo materialno oskrbo in socialno spoštovanje.²⁰ Želja po otrocih je sicer še vedno zelo močan motiv za poroko oziroma vztrajanje v zakonu; na drugi strani je ravno pričakovanje, da bo poroka prinesla delitev odgovornosti za otroka, lahko vzrok za ločitev.

Vsekakor se okoliščine pri samohranilkah in samohranilcih ne smejo enačiti z dolgotrajno brezposelnostjo ali s prejemanjem socialne pomoči. Samohranilec ali samohranilka, ki vzgaja sam, s tem nujno ne ogroža vzgajanega. Samohranilstvo

¹⁹ Bürger (1999) pravi, da zato, ker je tak način postal družbeno sprejet.

²⁰ Mnoge ženske so se zato spustile v omenjen življenjski slog brez zadostne dejanske osebne želje (Bürger 1998b).

pomeni določeno tveganje, saj je družba izoblikovala tako stroge zahteve, ki primarno izhajajo iz delovnega trga in poklicnega dela, da samohranilci svojim otrokom veliko težje zagotavljajo ustrezno vzgojo.

To daje samohranilcem slabši položaji v konkurenčnem boju, je tudi vzrok za brezposelnost in socialno pomoč in/ali preživitino, ki jo (če jo) plačujejo očetje ali matere. Prenašati in reševati denarne stiske, stanovanjske težave, socialno dezintegracijo, to so vsakodnevne naloge brezposelnih samohranilcev (Bürger 1998b; Ule 2000a).

Podobne podatke o večjem deležu revščine (socialne izključenosti) med enostarševskimi gospodinjstvi navajata tudi Černigoj-Sadar (1995) in Trbanc (1996).

Seveda pa take družine ali taki starši niso kriminogeni sami po sebi; takšni so dejavniki, ki so jih pripeljali tja.

3.2 IZOBRAZBA STARŠEV

Dekleva in Razpotnikova (1999)²¹ poudarjata izobrazbo kot varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo. V zvezi z izobrazbo opozarjata na tri vidike: šolski osip, zvezo med pridobljeno izobrazbo in revščino ter nezaposlenost. Velik osip (10 odstotkov osmošolcev na osnovnih šolah in približno polovica dijakov v prvem letniku na poklicnih šolah, 30 odstotkov po drugem letniku in 20 odstotkov po tretjem) je za nekatere otroke in mladostnike izredno hud problem.

Dekleva in Razpotnikova se prav tako strinjata z Uletovo (2000a) in Renerjevo (2000), da sta socialni uspeh in integracija mladih najbolj odvisna od podpore staršev, ki je večinoma odvisna od izobrazbe.

Za otroke in mladostnike, nameščene v vzgojne zavode, velja, da ima večina njihovih staršev zelo nizko izobrazbo (Škoflek 1989).

3.3 OTROCI PRISELJENIH STARŠEV

Tujec tujcu brat. (Arabski pregovor)

V skupini, ki živi v revščini, je tudi zajeten del priseljencev. Procesi urbanizacije so sorazmerni z razvojem kriminalitete, ker vplivajo na spremembe v načinu življenja in priseljenim otrokom povzročajo težave v prilagajanju.

²¹ Tudi Ule (2000), Bürger (1998b).

Mion (1999: 21) opredeljuje emarginacijo kot povečevanje brezpravnosti, izgubo lastne in družbene identitete, drobljenje in razdruževanje družbenih skupin, krizo odnosa med pričakovanji in zavrtošjo družbe, ki je posledica večje kompleksnosti družbenega sistema. Nova oblika revščine povzroča krizo systemske in družbene integracije. Navaden človek je skoraj izločen iz družbe, odvzete so mu možnosti prevzemanja odgovornosti. Družbeni marginalnosti se pridružuje še kulturna, ki prek sodobne mentalitete, za katero so značilne razumskost, učinkovitost in želja po obvladovanju, prav tako definira nove oblike revščine. Kdor ne dosega ravni storilnosti (neizobraženi, neiznajdljivi, telesno, vedenjsko in še kako drugače drugačni), je družbeno dezintegriran, njegov smisel za življenje in vsakdanjost je izgubljen. Mion imenuje še življenjske položaje skrajne revščine, h katerim prišteva priseljence, klošarje in duševne bolnike.

Druga generacija priseljencev je podvržena konfliktu primarne in sekundarne socializacije. Gre za vprašanje odnosa primarne skupnosti – ponavadi družine – do izvorne kulture: kako ohranjajo svojo emigrantsko kulturo in kako se v procesu enkulturacije soočajo z imigrantsko kulturo. V procesu sekundarne socializacije je zelo pomembno, kako se vključujejo družbene institucije družbe, predvsem šole (Lukšič-Hacin 1995). Obe vrsti socializacije sta bili neustrezni in nepopolni, kar pa lahko vodi v semikulturalnost, semilingvizem, marginalnost, diskriminacijo, medgeneracijske konflikte, v težave, ki se neposredno dotikajo njihove etične identifikacije, v pojav socialne dezorganizacije in patologije. Tako so oteženi procesi adaptacije in integracije v družbo. Družbeni položaj druge generacije migrantov je nižji od družbenega položaja vrstnikov v izvorni družbi in od družbenega položaja prve generacije (Klinar 1985).

Ugotovitve prav tako kažejo, da je druga generacija – torej otroci priseljenih staršev – v učnem uspehu opazno slabša od vrstnikov. Velik del otrok ne dokonča osnovnošolskega izobraževanja. Vzroki so večplastni: omenjene razlike v kulturi, konflikti v socializaciji, nizek ekonomski položaj staršev, bivanje v skoncentriranih mestnih četrtih, slabše stanovanjske razmere z majhnim deležem avtohtonega prebivalstva (pa še ti se hočejo odseliti)... Starši imajo nizke aspiracije, kar negativno vpliva na otroke, ki jim že tako manjka spodbud za bojevanje ob vzpenjanju na socialni lestvici. Druga generacija ima tudi nizek položaj v razredu, otroci so stigmatizirani in diskriminirani. Prav tako so izpostavljeni višji stopnji nezaposlenosti.²² Prehod od nezaposlenosti k socialni patologiji in dezorganizaciji je kratek in hiter. Stopnja kriminalitete je višja kakor med prvo generacijo in domačini. Prav tako so v večji meri osumljeni za kazniva

²² Kot smo že omenili, zaradi nizke izobrazbe, diskriminiranosti, stigmatiziranosti ipd.

dejanja kakor avtohtoni vrstniki.²³ Mlajši migranti pogosteje izvršujejo kazniva dejanja v skupinah ali parih kakor starejši. Izstopajo tudi v skupini osumljenih za vrsto kaznivih dejanj, zlasti pri hujših oblikah premoženjskih deliktov (Trnovšek 1992).

Druga generacija veliko bolj čuti deprivacijo in socialno-ekonomsko neenakost kakor prva. Družbeni položaj družine je prav tako nižji od vrstniškega povprečja avtohtonih družin vrstnikov. Tako druga generacija sprejme subproletarski položaj svojih staršev, s tem pa tudi minimalne možnosti za dvig socialnega položaja in izhod iz deprivilegiranosti. V družinski sistem prve in druge generacije pogosto vstopi konflikt. Prva generacija si prizadeva ohraniti svojo izvorno kulturo. Konflikt se še povečuje, saj starši gojijo svoja pričakovanja iz vrednot svoje etnične skupine. Otroci priseljenih staršev (druga generacija) so tako vse preveč prepuščeni nemilosti in brezizhodnosti, neperspektivnosti, dobijo občutek nepravičnosti, brezizhodnosti, odsotnosti identitete in izgubljenosti.

4. ŠOLA

Drevo in učitelj se izkažeta s plodovi. (Ruski pregovor)

Šolo razumemo kot izredno pomemben prostor v socializaciji mladih, saj jim pomeni prvi stik s »formalno avtoriteto«, s sistemom, z državno institucijo in ne nazadnje z ustanovo, ki jim bo več let krojila življenjsko usodo; ali lepše povedano – ustanovo, s katero bo v nenehnem stiku na lastni poti samoaktualizacije (Ule 2000a).

Vloga šole je izredno pomembna tudi zato, ker prevzema čedalje večji delež pri socializaciji mladih (zaradi zaposlenosti obeh staršev, samostojne mikrodružinske skupnosti, enodružinske skupnosti itn.).

Šola je prevzela prevladujočo nadzorno in vzgojno funkcijo nad odraščajočimi posamezniki (Ule 1996: 10) Velik del nadzora se je preselil iz družine v šolo, na pedagoški odnos. Meja odvisnosti od staršev in drugih vzgojnih ustanov se znižuje. Otroci naj še ne bi mogli zavrniti te odvisnosti, mladostniki jo že lahko; seveda je to odvisno od socialnega izvora, družinske podpore in aspiracij staršev, učnih uspehov, kraja bivanja itn.

Šola je organizirana po merilih in standardih srednjega razreda – njim

²³ Stigmatizacija kot proces iskanja osumljenih.

omogoča socialno napredovanje; najmanj pa je narejena po meri šolarjev iz nižjih socialnih slojev. Posledica tega je, da učenci razvijejo strategijo bega in umika pred šolo (Ule 1996).

Pojavov, kot so nezaposlenost, zaostreni ekološki problemi in informacijska revolucija, generacija socializma pri nas ni poznala in jih doživljajo njeni potomci. Kot nazorno pravi Uletova, ti pojavi pri mladih povzročajo stiske in frustracije (povečana konkurenčnost na vseh področjih, tveganje hitrih izgub in socialnih padcev pa tudi vse hujši pritisk za višjo in kakovostnejšo izobrazbo).

Beck pravi (Ule 1996), da je izobrazba ključni dejavnik v možnostih izbire in s tem povezanim tveganjem: tveganjem pred brezposelnostjo, izpostavljenostjo nevarnostim iz okolja in stresom. Že izbira smeri in stopnje oziroma dolžine šolanja je neposredno povezana s potencialnimi možnostmi, ki jih imajo posamezniki in so zelo različne. Tisti, ki zaključijo samo osnovno šolo, niso deležni neposrednih in posrednih ugodnosti izobraževalnega procesa (Ule/Miheljak 1995: 22).²⁴ Grozi jim vse hujša izpostavljenost in s tem manj možnosti izbire. To še dodatno stopnjuje stigma, ki jo nosijo tisti, ki izobraževanja ne dokončajo ali dokončajo samo osnovnošolsko izobrazbo.²⁵ O takem posamezniku vsi, ki ga poznajo, kar vnaprej predvidevajo, da je disocialen, vedenjsko problematičen itn. Tomorijska (2000) pravi, da šola s svojo strukturo uspešnih in neuspešnih učencev povečuje možnost prestopniškega vedenja in kaže na znake pomanjkljive socializacije posameznih otrok oziroma mladostnikov. Institucionalni strukturiranosti šole, tekmovalnosti in storilnosti kot rezultatom zahtev po uspehu nujno sledi delitev na dobre in slabe.

Kaj pomeni biti neuspešen v šoli? Kraševac-Ravnikova (1999) pravi, da je od uspeha odvisna samopodoba, zaupanje vase, pozitiven način samopotrjevanja. Prav tako se v šoli zelo pomembno zadovoljujejo družbene potrebe: pripadnost, sprejetost, emocionalne vezi. Šola, ki kaznuje neuspešne²⁶ in nagrajuje uspešne, ima funkcijo družbene kontrole in razvrščanja. Podobne izsledke sta dobili tudi Skalarjeva (1996) in Koboltova (1992).

Bečaj (1999) pravi, da v našem šolskem sistemu prevladuje storilnostna naravnost, ki je hkrati tudi značilna za širše socialno okolje. Zato se postavlja vprašanje, kolikšen delež pri oblikovanju negativne samopodobe ter čustvenih obremenitev nosi šola s svojim specifičnim načinom dela, kolikšen delež pa gre na račun splošne slovenske kulture. Ustrezni podatki, s katerimi bi lahko

²⁴ Uletova in Miheljak to obdobje imenujeta »obdobje izobraževalnega moratorija«.

²⁵ Mion prav tako ugotavlja, da so v času, ki zahteva in poudarja izobrazbo, tisti, ki predčasno prekinajo šolanje, zelo izpostavljeni.

²⁶ Neuspehi povzročajo izostajanje od pouka, odpor do šole in avtoritet.

odgovorili na to vprašanje, nimamo. Samo z njihovo pomočjo pa bi bilo mogoče natančneje presoditi, koliko je sedanje stanje mogoče spremeniti le z drugačnim šolskim delom.

Tako pridemo do radikalne kritike šole, češ da je šola sicer tako ali tako samozadostna, da samo reproducira že obstoječe družbene razlike, da so razlike v državno priznani izobrazbi neposreden odraz različnih možnosti izobraževanja, ki so odvisne od razreda, spola, rase in narodnosti (Ule 2000a).²⁷

Tudi vzgoja s prevelikimi zahtevami in pričakovanji je posledica dejstva, da starši v otroka projicirajo svoje nedosežene ambicije. Otrok rase v nenehnem strahu, da pričakovanj ne bo mogel zadovoljiti.

Pogosto prav način, kako strokovnjaki poudarjajo odvisnost šolskega uspeha od »strukturnih« družbenih dejavnikov (čeprav s temeljnim namenom, da bi opozorili na nedemokratičnost in neegalitarnost šole oziroma izobraževalnega sistema), utrjuje stereotipe in pričakovanja glede šolskega uspeha pripadnikov različnih družbenih skupin. Če samo rečemo, da šola ni demokratična, ker otroci manj izobraženih staršev, otroci iz ekonomsko deprivilegiranih družin, otroci priseljencev v šoli dosegajo nižji uspeh in da je izobraževanje spolno specifično, ne povemo pa, da gre za povprečja, in ne analiziramo vzrokov, tedaj kljub drugačnemu namenu dejavno sodelujemo v procesu stigmatiziranja otrok iz teh skupin (Ule 2000a).

Šola je merilo uspešnosti in otroci neuspeh pripisujejo lastni nekompetentnosti. Z zmanjševanjem uspeha nastaja skupina otrok, ki čuti pomanjkanje zaupanja staršev. V tem je velik pomen družinskih odnosov in reakcij ter šolskega uspeha. Zaradi spleta tako neugodnih okoliščin je samozaupanje otrok in njihovo zaupanje v druge nizko. Tudi v preživljanju prostega časa so manj uspešni in ne kompenzirajo učinkov šolskega neuspeha. Ali je to krivda manj izobraženih staršev?

Raziskava šolske dokumentacije Žižakove (1992) je pokazala statistično pomembno razliko med skupino otrok, ki so jih namestili v vzgojni zavod, in vrstniki. Že v tretjem razredu so bili v šolski dokumentaciji mnogi otroci, ki so jih kasneje namestili v vzgojni zavod, opredeljeni kot vedenjsko težavni oziroma problematični. Če se ob tem spomnimo velikanskih izdatkov, ki jih imajo ustanove

²⁷ Čeprav na ravni statistike upravičeno govorimo o indikativnih zvezah med temi dejavniki, te zveze niso enoznačne in ne pomenijo, da je mesto posameznika na izobrazbeni lestvici vnaprej določeno z njegovo razredno ali etnično pripadnostjo ali spolom. Nemitz (1992) govori o tem, kako šola posega v razmerja oblasti, premešča razmerja sil in prestavlja pozicije vladajočih in obvladanih prav s tem, da šolski uspeh in z njim povezana poklicna prihodnost nista (več) enoznačno odvisna od družbenega izvora in spola posameznika.

zunajdružinske vzgoje, moramo znova z grenkobo ugotoviti, da s tem sistemom nekaj ni v redu.²⁸

5. OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI

Človek je trši od kamna in mehkejši od vrtnice. (Azerbajdžanski pregovor)

Konstitucija in temperament, s katerim se otrok rodi, v določeni meri narekujeta osebnostne značilnosti (te so pogosto povezane s čustvenimi in vedenjskimi težavami), ki se prepletajo, povezujejo, seštevajo in nevtralizirajo z različnimi psihosocialnimi vplivi.

Med konstitucijskimi lastnostmi, ki vplivajo na značilnosti vedenja in so določene glede na način delovanja osrednjega živčnega sistema (so torej biološko pogojene), raziskovalci poudarjajo impulzivnost. To je način vedenja, ki vključuje odzivanje brez poprejšnjega premisleka, nestrpnost, slabše obvladovanje čustev. Naslednja značilnost je zvišan prag za vznburjenje. Tej skupini otrok oziroma mladostnikov primanjkuje adrenalnih glukokortikoidov, kar pomeni, da za svoje dobro počutje potrebujejo veliko intenzivnega dogajanja. Naslednja konstitucijska lastnost, ki je pri mladoletnih prestopnikih pogostejše navzoča, je ekstravertnost. Otroci oziroma mladostniki so veliko bolj naravnani v zunanjo akcijo. Tomoričeva (2000) nadaljuje, da je za mladoletne prestopnike v primerjavi z njihovimi vrstniki značilna tudi dobra energetska opremljenost in vitalnost.

Te lastnosti vplivajo na njihove interese, vključevanje v okolje, šolanje, izobraževanje, socialne stike, nezadovoljivo samopodobo in nizko raven samospoštovanja, sovražen odnos do sveta.

Sicer pa je treba poudariti, da so impulzivnost, razburljivost in težave pri obvladovanju čustev, razpoloženja lahko tudi del psihoorganskih motenj, ki sledijo resnejšim poškodbam osrednjega živčevja (npr. po poškodbah glave, meningitisu, porodnih poškodbah...).

Mnogi mladoletni prestopniki imajo nezadovoljivo (negativno) samopodobo in nizko raven samospoštovanja. Ta se kaže v poudarjenem vedenju, ki mladostniku daje občutje moči in obvladovanja. Druga lastnost je potreba po sprejetosti v skupini vrstnikov, pri čemer je opazno, da se v skupinah mladoletnih prestopnikov običajno družijo posamezniki s podobnimi obrambnimi mehanizmi. Naslednja

²⁸ V sklopu ugotavljanja potreb prihodnjih namestitev je treba obravnavati tudi Hurrelmannovo ugotovitev, da so psihosomatske in čustvene motnje, težave z lastno vrednostjo, delinkventno vedenje, uporaba mamil posledica selekcijskega mehanizma in storilnostnega pritiska šole.

značilnost je slabša socialna zrelost,²⁹ ki se kaže kot nesposobnost sprejemanja odgovornosti za lastno neustrezno vedenje ob projekciji krivde v druge (Tomori 2000).

Tomorijeva po Farringtonu povzema, da je prestopniško vedenje desetkrat pogostejše pri fantih kakor pri dekletih, kar je posledica kulturnih in vzgojnih sporočil okolja.

Prestopniško vedenje je v nekaterih primerih sicer povezano tudi s čustvenimi težavami mladostnika. Taki mladostniki ne obvladujejo doživljanja notranje tesnobe in depresivnosti.

Tudi zloraba psihoaktivnih snovi (alkohol, mamila...) rahlja notranji nadzor, manjša sposobnost obvladovanja ter povzroča lažno občutje neranljivosti in poguma.

V to skupino spadajo disocialni pojavi kot posledica psihičnih in organskih, možganskih okvar. To so spremljajoči disocialni pojavi pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti in organskih okvarah osrednjega živčnega sistema, zlasti tiste oblike, ki so označene kot minimalna cerebralna disfunkcija.³⁰ V to skupino Bregant (1997: 14, 29) prišteva tudi naslednje disocialne pojave:

- konstitucijska odstopanja,
- posebne osebne poteze in
- endogene posebnosti človekove reaktivnosti (ni jih mogoče uvrščati niti med duševne bolezni niti med organske možganske disfunkcije).

Tudi inteligentnost je večkrat izpostavljen dejavnik. Elliottova (v: Žižak 1992) pravi, da inteligenca variira med prestopniki enako kakor pri splošni populaciji.³¹

6. VRSTNIKI

Hodite med ljudi, samo ne iščite skupin. (Hans Habe)

Ptice z enakim perjem skupaj letajo. (Nemški pregovor)

Vsak se s svojim druži: golob z golobom, gos z gosjo. (Tadžiški pregovor)

²⁹ Socialno nezrelost vidimo večkrat kot posledico vedenjskih in čustvenih težav.

³⁰ Pri povezanosti vedenjskih težav in zgodnjih otroških možganskih okvar je treba razlikovati med primarno in sekundarno simptomatiko, pri kateri se vedenjske motnje izražajo neposredno, kot na primer hiperaktivnost ali nezbranost (Schrader 1991).

³¹ Vsekakor lahko domnevamo, da na delu gotovo dobijo manj inteligentne (Singer 1977). Menimo, da glede na precej star vir ni postala inteligentnejša ali obratno.

Kadar se tat s fratrom brati, bo ali frater postal tat ali pa tat frater. (Portugalski pregovor)

V svetu negotovosti mladih ima pomembno vlogo tudi skupnost vrstnikov. Ta vpliva na mlade, ki so lahko aktivni udeleženci stilsko-scenskih dejavnosti ali zgolj pasivni prejemniki sporočil mladinskih kultur (Ule 2000a). Mladinska, vrstniška kultura ponuja in utrjuje socialne ter kulturne povezave med mladimi, postaja institucija socialne regulacije, čeprav ne ponuja kontinuitete in stabilnosti ob prehodu iz mladosti, temveč relativizacijo vseh identitetnih tvorb. Pri mladih se oblikuje specifična vrstniška skupinska pripadnost, ki presega razlike med družbenimi razredi in območji kulture. Posega tudi v socializacijo.

Poznamo predvsem tri značilne odgovore mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi (Ule 2000a: 60):

1. Odgovori mladinskih subkultur,³² ki so varianta samosvojega ali celo »protistrukturnega« predelovanja realnosti. Njihovo zaznavanje položaja je neločljivo povezano z njihovim vedenjskim slogom, ki ironizira in sprevrča porabniške vrednote in storilnostno usmerjeno družbo odraslih. Odtod razvijejo določene ciljne predstave, ki segajo od začasnega predstavljanja lastne različnosti v primerjavi z družbo do dejanskega zavračanja norm meščanske družbe. Zato so nekatere mladinske subkulture razvile tudi zelo učinkovita sredstva, zlasti slogovne inovacije in provokacije običajnega razumevanja stvari in dogodkov, ki zagotavljajo identiteto posameznikom in skupinam. S tem mladi ironizirajo stvarnost in jo na simbolni ravni predelujejo v njeno nasprotje.
2. Druga vrsta odgovora mladih na življenjsko situacijo je prav obratna, namreč »tiha« in kolikor se da brezkonfliktna integracija v družbo ob hkratni zavesti, da obstaja veliko neskladje med realnostjo in razglašeni vrednotami. To je bila večinska reakcija mladih v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, pomeni pa, da se posameznik »izmuzne skozi zmedo«. Mladi, ki uporabljajo te strategije, menijo, da ni več nobenih »dolgoročnih« programov. Njihovo zaznavanje situacije je ustrezno, je namreč uvid v odsotnost družbenih utopij, ki bi mladim posredovale takšne perspektive prihodnosti, ki delujejo.

³² Subkulture naj bi sicer zajemale predvsem mladinske kulture delavskega razreda, nižjih družbenih slojev in marginalnih skupin, protikulture ali kontrakulture pa gibanje mladih iz srednjih slojev, ki so se upirali dominantni meščanski kulturi, porabništvu, naivni veri v napredek, tehnologijo, razumnost trga... (Ule/Miheljak 1995).

Ker mladim manjkajo dolgoročnejše ciljne predstave, tudi ne razvijajo samostojnih sredstev in poti za izogibanje obremenilnim situacijam ali za njihovo preoblikovanje. »Tiho« in neopazno manevrirajo skozi težave, da obdržijo obremenitve s problemi na čim nižji ravni. Tu pa se skriva tudi nevarnost te strategije. Mlade lahko namreč privede v zatekanje k nadomestkom gotovosti, naj bodo ti religiozne vrste ali pa na primer v obliki ekstremističnih skupin in idej, ki nudi jo videz jasno oblikovanih zahtev in napotkov. Gre za konformno, pasivno prilagajanje ob zavestni izgubi perspektive.

3. Tretji primer so mladi, ki nihajo med poskusom, da bi časovno omejili osnutke lastne identitete, in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitevijo vnapij danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitete. Primer za to so skupine športnih navijačev. Te med nogometno tekmo iluzorno zaznavajo družbeno situacijo. Potaplajo se v doživljajski svet svojih vrstnikov in navijačev in tako podoživljajo napetost množičnega procesa. Hlastno sledijo različnim ideologijam nogometa, na primer »tovarištvu«. S temi vtisi in predstavami se zavarujejo pred konkretno stvarnostjo, ki omejuje njihov vsakdan in življenje. Pomeni začasen izstop iz vsakdana v neko iluzorno skupnost.

Znotraj teh treh skupin se v kombinaciji z različnimi rizičnimi dejavniki, katerim mladi niso kos, ustvarja torišče čustvenih in vedenjskih težav,³³ kar pa seveda ni nujno. Modalitete vedenja se lahko kažejo tudi kot kazniva dejanja, saj se mladostniki v skupini počutijo močnejše, se dokazujejo, želijo biti videni in slišani... Te skupine so lahko prehodne, vezane predvsem na manjša delinkventna ravnanja, lahko pa prerasejo v trajnejše, določljivejše skupine, imenovane mladoletniške tolpe.

7. ZAKLJUČEK

Iz konkretnega izpostavljanja različnih indikatorjev, ki so v končni fazi naslovljeni na posameznika, je več kot nujno in potrebno, da vedenjske in čustvene težave dojemamo v najširšem družbeno-ekonomskem, političnem, pravnem in kulturnem okviru. Izrekanje pomoči je zavito v krivdo v mnogih

³³ Podobno Myschker (1993) in Ule/Mihelj (1995).

primerih nemočnih posameznikov. Različni avtorji vidijo največjega tvorca³⁴ čustvenih in vedenjskih težav v poznokapitalistični družbi, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalsko, odtujeno, nasilno in ponuja enormno veliko negotovosti.

Želeli bi poudariti, da se težave kulminirajo in da smo kljub poznavanju otrokove biografije, težko prepričani, kaj je povzročilo začetek kotaljenja majhne kepe snega, ki jo vržemo po hribu navzdol. Veliko ostalih indikatorjev, oziroma že vzrokov za težave, ki se kopičijo namreč kasneje težko ekstrahiramo, da bi ugotovili sprožilno situacijo. Vsekakor je pomembno vedeti, saj smo v stanju, da si nepravilnosti pravilno tolmačimo in temu ustrezno tudi reagiramo in iščemo potenciale v vsakem posamezniku.

8. LITERATURA

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bečaj, J. (1999). Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V Kraševac, Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.

Blandow, J. (2000). Am Ende des »Jahrhunderts des Kindes«. Über Grenzen und »Grenzfälle der Jugendhilfe. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 2 (20), s. 13 – 23.

Bogdanovič, S. (1990). Bivalno okolje kot dejavnik dela in življenja v domovih učencev. Revija »Iskanja – vzgoja, prevzgoja« 10 (7), s.81-87.

Bönisch L. (1997). Lebenswelt ohne Sozialpolitik? V Wolff, M., Schröer, W., & Möser, S. (Hrsg.), *Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis*. Frankfurt/Main: IgFH – Eigenverlag.

Brajša, P., & Ozimec S. (1978). *Medicinska psihologija i mentalna higijena*. Zagreb, Beograd: Medicinska knjiga.

Bregant, L. (1997). Etiološka klasifikacija disocialnih motenj. Psihoterapija 15. Ljubljana: Univerzitetna psihiatrična klinika Ljubljana.

³⁴ Čustvene in vedenjske motnje se po avtorjevem mnenju kar kompulzivno povezujejo z krizami družin, anomijo, odtujenostjo sodobnega človeka, občo krizo vrednot, vrednostnim vakuumom, problemi tranzicije, »poznomodernim« ali postmodernim družbenim stanjem ali kakšno drugo abstrakcijo.

Bubnov Škoberne, A. (2000). Socialna varnost, za otroke, mladino in družino. V A. Šelih (ur.), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.

Bürger, U. (1991). Soziale Integration durch Heimerziehung – Wunschdenken oder realistische Perspektive? Freiburg: NDV 12, s. 429–434.

Bürger U., Lehning K., & Seidenstücker B. (1994). Heimunterbringungs-entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Theoretisches Zugang, Datenerhebung und Hypothesen. Frankfurt am Main: Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis, ISS Pontifex.

Bürger, U. (1996). Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet, Teilbericht I. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1998a). Ambulante Erziehungshilfen und Heimerziehung, Empirische Befunde und Erfahrungen von Betroffenen mit ambulanten Hilfen vor einer Heimunterbringung. Frankfurt/Main: IgfH – Eigenverlag.

Bürger, U. (1998b). Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet, Teilbericht II. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1998c). Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1999). Die Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen für den Bedarf an Jugendhilfeleistungen. V ISA (Hrsg.), Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster: Votum.

Bürger, U. (2002). Praxis der Hilfegewährung im Leistungskanon der erzieherischen Hilfen – Disparitäten in altersklassen- und geschlechtsspezifischer Analyse. Forum Erziehungshilfen 4, s. 198 – 207.

Černigoj Sadar, N. (1995). Nekatere značilnosti kvalitete življenja v različnih družinskih skupnostih. V Renar, T. Potočnik, V. & Kozmik, V. (ur), Družine različne in enakopravne. Ljubljana: Vitrom.

Dekleva, B., & Razpotnik, Š. (1999). Odraščati v Sloveniji na prelomu tisočletja. V Žebovec, I. & Erjavec, M., (ur.), Sodobne oblike revščine mladih. Zbornik predavanj. Ljubljana: Salve.

Dekleva, B. (2002b). Nasilje, priseljenci in šola. Didakta, 66/67 (12), s. 8-11.

Engel, U., & Hurrelmann, K. (1989). Psychosoziale Belastung im Jugendalter.

Berlin: De Gruyter.

Jašović, Ž. (1991). *Kriminologija maloletniške delikvencije*. Beograd: Naučna knjiga.

Kanduč, Z. (2000). *Družina in nasilje: nasilje družine in nasilje v družini*. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52 (3), s. 11 – 20.

Kanis, M.J., Tan, M.Ed., & Tan, M.L. (2002). Better with Home, Developments in Sharing Care Between Parents and a Residential Programme. V Tjelflaa, T., & Tolnes, G. (ed.), *The Regional Child Protection Research Unit*. Trondheim: Abstract Book of 7th European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents Congress.

Klinar, P. (1985). *Mednarodne migracije v kriznih razmerah*. Maribor: Obzorja.

Kobolt A & Kos-Mikuš A (1982a). Detekcija, diagnostika in triaža. V Šelih, A. (ur.), *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Kobolt, A. (2002). Socioterapevtsko delo z družinami. V Meško, G. (ur.), *Vizije slovenske kriminologije*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Visoka policijsko-varnostna šola.

Kos Mikuš, A. (1999a). Revščina, izključevanje in psihosocialni razvoj otrok. V Kraševac-Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Kos Mikuš, A. (1999b). Teoretični koncepti nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V Kraševac-Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Kovčo, I. (1996). *Mogućnosti djelovanja osnovne škole u prevenciji poremećaja u ponašanju učenika*. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.

Lukšič-Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Meško, G. (1997). *Družinske vezi na zatožni klopi*, Ljubljana: Educy.

Meško, G. (1998). *Uvod v kriminologijo*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve, Visoka policijsko-varnostna šola.

- Mikšaj Todorović, L., Kovčo, I., & Cajner, I. (1992). Neka socijalno-demografska i kriminološka obilježja maloljetnih delinkvenata u Republici Hrvatskoj u relaciji s vrstama krivičnih djela. *Policija i sigurnost* 4 (1), s. 304 – 321.
- Mion, R. (1999). Odraščati v Evropi na pragu leta 2000. V Žebovec, I. (ur.), *Sodobne oblike revščine mladih*. Ljubljana: Salve.
- Myschker, N. (2002). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*, 4 Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Pečar, J. (1988). *Formalno nadzorstvo*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ravnik Kraševac, E. (1999). Ekonomski in socialni dejavniki duševnega zdravja ter obrobne skupine otrok in mladostnikov. V Ravnik Kraševac, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Rener, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V Ule, M., Rener, T., Čeplak Mencin, M., & Tivadar, B. *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej.
- Schrader, W. (1991). *Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltenstörungen und Lernbehinderungen*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Skalar, M. (1985). Procesna diagnostika kot perspektivno področje udejstvovanja šolskega psihologa. *Posvetovanje psihologov Slovenije*, Radenci. Ljubljana, Društvo psihologov Slovenije.
- Skalar, V. (1998). Vzgojne ustanove na prehodu v poindustrijsko družbo. *Socialna pedagogika*, 2 (2), s. 5-17.
- Tomori, M. (1999). Družina in duševno zdravje otrok. V Kraševac, Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V Šelih, A. (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celotni osebnostni razvoj. V Bergant, K., & Musek, Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Trbanc, M. (1996). Socialna izključenost: koncept, obseg in značilnosti. V Svetlik, I. (ur.), *Kakovost življenja v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Trede, W. (1999). Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 39, Sonderdruck. Weinheim: Beltz Votum Verlag, s. 317 – 338.

Trnovšek, B. (1992). Odklonskost migrantov v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 48 (3), s.266-282.

Ule, M., & Mihelj, V. (1995). Pri(e)hodnost mladine. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Ule, M. (1995). Značilnosti odraščanja v družbi sprememb. Iskanja 14 (12), s. 11 - 21.

Ule, M. (1996). Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji. Zbirka Forum 5. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V Ule, M., Rener, T., Čepelak Mencin, & M., Tivadar, B. (ur.), Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Aristej.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V Šelih, A. (ur.), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.

Uranjek, A. (1984). Družina in vedenjski odkloni. Ptiki brez gnezda, 20 (9), s. 131 – 137.

Vodopivec – Glonar M. (1987). Vpliv družine na nastanek vedenjskih težav. Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.

Zorc, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi. Socialna pedagogika, 1 (1), s. 91-100.

Žizak, A. (1982). Odnos maloljetnih delinkventov prema porodici nakon zavodskog tretmana. Defektologija, 18 (1-2), s. 153-160.

Žizak, A. (1992). Diskriminacija grupa maloljetnika s poremećajima u ponašanju određenih na osnovu efikasnosti resocijalizacije u odnosu na psihološke, sociološke i karakteristike tretmana. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

UDC: 376.7:316.344 (=914.99):316.342
316.342 (=914.99):373.2

Original scientific paper

Vesna Srđić Ph.D
Faculty of Education, Sombor
Jasmina Klemenović Ph.D
Faculty of Philosophy, Novi Sad

CONDITIONS FOR THE INCLUSION OF ROMA PEOPLE INTO PRE-SCHOOL SYSTEM OF SERBIA

Summary

The problem of the research presented in the paper is focused on identifying what determinates the willingness of Roma parents to include their children in educational institutions. The indicators followed were: the number of children in Roma families, the status of families, ways of supporting families and sources of financial aid. The research was aimed at recognising the socio-demographic factors which significantly determine the inclusion of Roma children in educational institutions. A field research was organized in all nine regions in Serbia, and it included 186 Roma parents (and 487 Roma children) present at the institutions on the day of the survey. The results of the survey showed that the average Roma family has two to three children ($AS=2,68$); that it is complete (70%); with a permanent residence (54%); mainly living on financial aid (75%), and doing seasonal jobs (31%). This confirms that the socioeconomic context of a Roma family life directly influences the inclusion of Roma children in preschool institutions, and also that children's participation in preschool preparatory programmes partially depends on the type of job Roma parents do.

Key words: *Roma children, Roma parents, socio-demographic family profile, preschool institution, preschool preparatory programme.*

All around the world, as well as in Serbia, Roma people live in much poorer conditions than the rest of the population. Poverty and poor living conditions have negative effects on their health, hindering their education. This further reflects on exercising their right to work and on securing good conditions for a family life and bringing their children up. Therefore, the preferred strategies in resolving the problems of Roma community are those that have simultaneous effects on multiple aspects of this complex situation, some of the most important being: provision of social welfare to Roma families, action plans aimed at the extension of healthcare and employment availability to Roma people, and *inclusion of the highest possible number of children and youths in educational institutions*. In the light of the fact that the process of an individual's inclusion in the institutions of a society is deeply influenced by characteristics of their family environment, it is necessary to identify unique features of this multifunctional social group in order to understand the conditions for the inclusion of Roma children in educational institutions. A Roma family is a patriarchal group transforming at a slow pace and resistant to the influence of global social changes. Roles and positions of its members are determined by ways of acquiring means for a living and by traditional norms. *Socialization-educational influence of family is characterised by an especially protective relation to children, which leads to their isolation due to being unprepared for living in a wider social environment*. Thus, Roma family has a crucial influence on an increasingly diminishing educational level of the Roma people (Koleva 2008).

The study analyses *the conditions important for the inclusion of Roma children in the first level of institutionalised educational system which is realized in Serbia* through different kinds of programmes within preschool institutions. Particular attention is placed on the Roma children between the age of 5.6 to 6.6 included in the mandatory preschool preparatory programme. A field research in all nine regions of Serbia (North Bačka, West Bačka, South Bačka, Central Banat, Zaječar, Kolubara, Raška, Niš and the City of Belgrade Districts) was organized and it included 186 Roma parents and 487 Roma children who were present at the institutions on the day of the survey. The *socio-demographic profile of a Roma family* was analysed, as an indicator with the most direct effect on the inclusion of Roma children in preschool institutions. The profile is represented through:

- a) *Number of children per family* – families with one, two, three, four, five and more children;
- b) *Family status* – permanent residents, internally displaced persons, temporary residents, refugees, deported people and other statuses;
- b) *Income / ways of supporting the family* – employment, agriculture,

various crafts, trade, begging, garbage collection, seasonal jobs, other ways;

c) *Source of financial aid* – baby bonus, free or low cost nursing, social welfare, baby bonus/free or low cost nursing, baby bonus/social welfare, social welfare/free or low cost nursing, no aid at all.

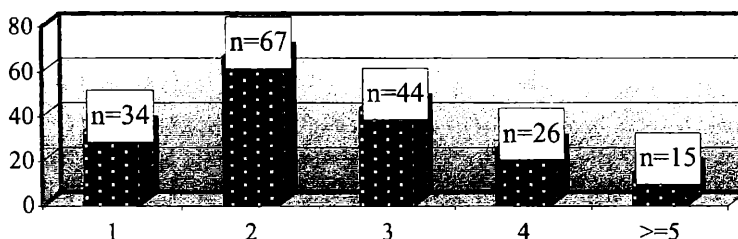
The starting point of the analysis of the results was the assumption that *all listed indicators significantly influence the inclusion of Roma children in preschool institutions, as well as their regular attendance of programmes*. Data was collected for all listed indicators through a questionnaire, designed for the needs of the research. Open and closed type questions were answered mostly by Roma parents themselves, while the help of assistants, hired for that purpose, was offered to those whose knowledge of Serbian language was poorer. Preliminary sample included all the Roma families (391) whose children were enrolled in preschool institutions at the beginning of 2008/09 academic year. The basic criterion for including individuals in the research sample was their presence (186 or 47.57%) at the institutions at the scheduled time, which is best shown in the table no 1:

	Total n	%
Number of Roma families	391	100%
Number of surveyed families	186	47,57%
Number of the absent	205	52,43%

Table no.1: Number and presence of Roma children's parents at the survey

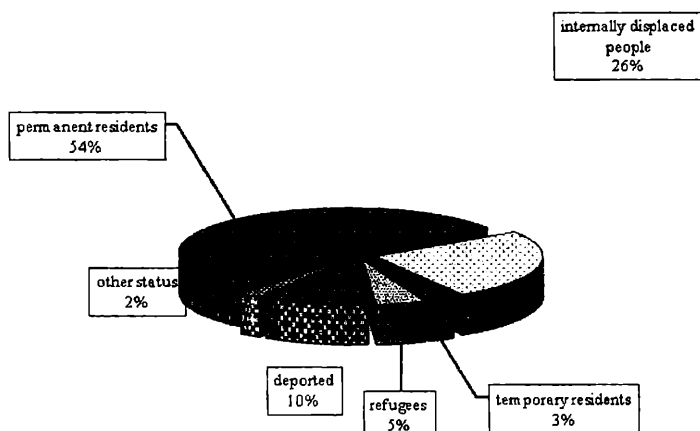
The analysis of the collected data indicates that in the interpretation of the information about the number of children in a Roma family it is important to distinguish between the current number of children in one family from the total number of children born to the interviewed parents. This means that the analysis did not include possible previous marriages and children from such marriages. Children who have formed their own families were also excluded. The results show that there are two to three children in an average Roma family (AS=2,68).

The majority of the Roma families have (Graph 1): two children (36,02%), then three (23,66%), then one (18,28%), and then four (13,98%); there are few families with five or more children – their share in the sample is about 8%.



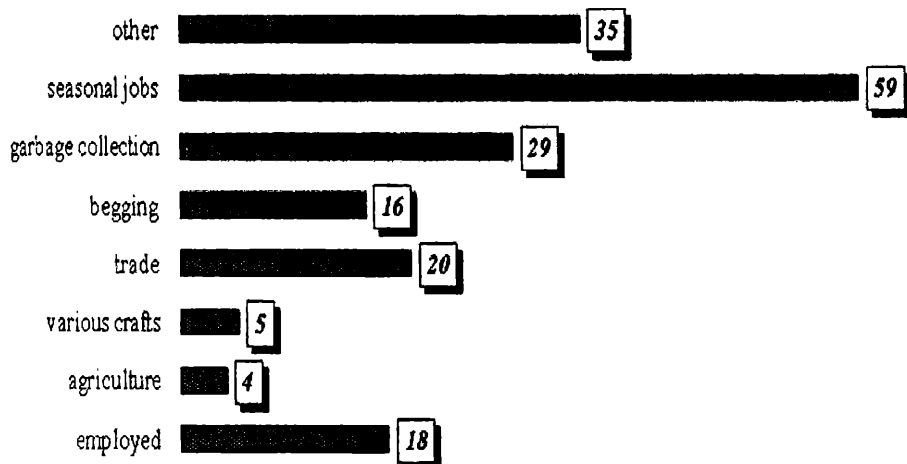
Graph 1: *Number of children in Roma families*

The results show (Graph 2) that only 54% of Roma families are permanent residents, and that a significant share of the Roma population has the *status* of internally displaced persons (26%), there is 10% of deported persons, 5% of refugees and 3% of temporary residents. The results indicate that *the issue of the locality of Roma family residence* plays a significant role in how integrated in a social (local) community they are.



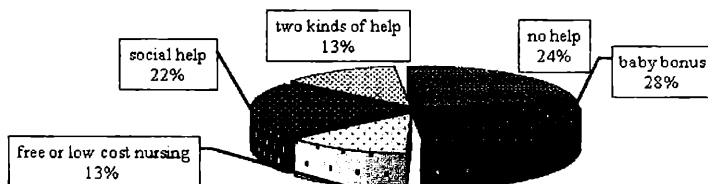
Graph 2: *Status of Roma families*

Roma children's parents are mostly unemployed – 10% out of the whole sample are employed (Graph 3). The rest of the population does not have *regular income*. Seasonal jobs (31%), garbage collecting (16%), and trade (11%) are most common jobs among Roma families, while various crafts (3%), begging (9%) and agriculture (2%) are peripheral ways of supporting their families. 18% of Roma parents chose alternative “other ways”, with no explanation given.



Graph 3: *Family supporting* (showed in frequencies)

Based on the data about *sources of financial aid* (Graph 4), stated by the people who underwent the survey, over 75% of Roma families belong to the group which has the right to financial aid – 28% of them has the right to baby bonuses, 22% receive social welfare, 13% of them receive free or low cost nursing and the combination of two kinds of help. 24% of the families get no support at all.



Graph 4: *Financial aid for the families*

Multiple correlations in relations between *regularity of attendance* (dependable variable) and *socio-demographic variables* (number of children per family, status of family, income/ways of supporting family and sources of financial aid) taken as predictors, show:

- Low values of coefficients of multiple correlations ($R_{\text{number of children}}=0.095$; $R_{\text{status of a family}}=0.110$; $R_{\text{supporting of a family}}=0.145$; $R_{\text{financial aid}}=0.040$) show a weak connection between predictor variables and regularity of attending a preschool institution;
- Low values of determination coefficients (R^2) in the range of 0.004 and 0.021 show that between 1% and 2% of the explained variability of dependable variable is determined by the given socio-demographic factors;
- Significance of the F-coefficient on the level of 0.048 indicates that *the kind of job the parents do, thus supporting their family, influences the presence of their children at preschool institutions to a certain degree*. The reason to the given indicator can be found in the fact that in families where parents are employed, children go/stay at an institution more often. *Families where parents work in agriculture and do various crafts show that their children regularly attend preschool institutions*. The most uncertain prediction about attending preschool institutions is for families where parents do season jobs, because in this group the level of nonattendance is the highest.

FINAL OBSERVATIONS

The findings are indicative of a need to identify the circumstances which, apart from socio-demographic ones, suggest wider dimensions to the problem at hand. The all too often restated opinion that *poverty of Roma population is the main cause of non-inclusion of their children in preschool institutions has been disproved*. The limited willingness and need of Roma parents to take part in surveys such as this one, designed to improve their own situation, clearly emphasise that it is necessary to find a qualitatively different social engagements directed on the provision of educational support to Roma population. Future researches should be directed towards *an establishment of interactive relationships between Roma parents and their children's teachers*, which would facilitate an exploration of conditions important for the inclusion of Roma children in preschool institutions. Demystification of the widest social stereotype about "the vicious cycle of poverty" which finds its support in social welfare actions, instead of breaking the chain of exclusion and creating circles of power which will include authentic resources of

Roma population, unambiguously shows *a need to change consciousness of both Roma and other people, as well as to break prejudices which still bear elements of discrimination against Roma people*. In regard to this, an effort should be made towards correcting and widening the experiences and awareness of young Roma parents, especially mothers, as well as education about the parental role and offering positive models of support; these tasks mean that the teachers will have to take a step towards Roma parents, which presents preschool institutions with an obligation to develop in the direction of an inclusive educational profile.

LITERATURE

Koleva, D. (2008). Inclusive Education and Anti-Discrimination in the Western Balkans-Equal Opportunities for Roma Children. *A guide for models of good practice in regional project-based work on inclusion of Roma children in pre-primary and primary education*. Belgrade: Save the Children UK.

Mitrovic, A. (2003). Karakteristike romske populacije. [*Characteristics of Roma Population*] S, Hrnjica (Ur.), *Uvod u kompenzatorno obrazovanje* [*Introduction to Compensatory Education*] (pp. 9-22). Belgrade: Društvo za unapređivanje romskih naselja. [Society for Improvement of Roma Settlements]

Ringold, D. et al.(2005).“Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle - Romi u proširenoj Evropi: raskidanje kruga siromaštva“. The World Bank report.

Raduski, N. (2004). Romska nacionalna manjina u Srbiji – demografske tendencije i problemi. [*The Roma National Minority in Serbia – demographic tendencies and problems*] *Migracijske i etničke teme*, [*Migrational and Ethnic Topics*] no. 4, pp. 433-445.

Sucur, Z. (2003). Utjecaj sociodemografskih čimbenika na poimanje romskoga roditeljstva i odrastanja. [*Influence of Socio-demographic Factors on Understanding Roma Parenting and Growing up*] *Društvena istraživanja*, [*Social Researches*] no.4-5, pp. 843-865.

Dr Mira Vidaković
Fakultet za menadžment, Novi Sad

DRUŠTVENE VREDNOSTI KAO ODRAZ ETIKE U DRUŠTVU

Rezime

Prema mišljenju mnogih, društveni položaj, društvena uloga i ponašanje omladine, a posebno njihovog sistema vrednosti danas su svuda u svetu slični, budući da su slične i okolnosti i zbivanja koja ih suštinski određuju. Iako je omladina uglavnom potisnuta socijalni činilac nalazi se u perifernom društvenom položaju i nema mogućnost socijalne aktivizacije, a status omladine traje sve duže, omladina se ne miri sa statičnim stanjem u društvu, ona pokazuje snažne težnje za promenama, tj. protivi se svim oblicima autoritizma i zahteva dobre uslove života.

Upravo zato treba da steknemo uvid u to kako omladina gleda na osnovne društvene vrednosti tj. kako izgleda sistem vrednosti u društvu po njima.

Vrednosti, znači služe kao kriterijumi, orijentiri, pa na individualnom planu omogućavaju snalaženje i prilagođavanje pojedincima u društvu. Vrednostni sistem, takođe, sadrži motivacionu snagu i orijentir da se neko zatečeno stanje prevaziđe. U tom svojstvu funkcija formiranja stavova vaspitanjem je veoma bitna počev od vrednosnih orijentacija o najvišem dobru, moralu, hrišćanstvu, samoaktuelizaciji, razotuđenju pa do stvaralaštva, kreativnosti, itd.

S obzirom da ne raspolažemo novim istraživanjima o stavovima naše omladine prema osnovnim društvenim vrednostima i uopšte, njihovim vrednosnim orijentacijama, obavili smo istraživanje o sistemu vrednosti kod mlade populacije na našem području, što ovaj rad čini aktuelnim.

Ključne reči: *društvene vrednosti, sistemi vrednosti, vrednosne kategorije, standardi ponašanja, vrednosne orijentacije, mladih.*

Mira Vidaković Ph.D
Faculty of Management, Novi Sad

SOCIAL VALUES AS A REFLECTION OF ETHICS IN A SOCIETY

Abstract

According to the general opinion, the social status, social roles and behavior of the youth, particularly their system of values, are similar everywhere in the world, since the circumstances and events which substantially define them are also similar. Although the youth, as mostly repressed social factor, is located in the peripheral social position, and they do not have possibility of social activation, and the status of the youth lasts longer and longer, the youth can not reconcile with the static state in the society. However, they show a strong desire for change, i.e. they oppose all forms of authoritarization and require good living conditions.

This is why we should have an insight into the situation how young people look at the basic social values i.e. how the value system of the society looks like according to their opinion. It means that the Values are used as criteria, landmarks, enabling the coping and adjusting to the individuals in a society in an individual level. The system of values also contains a motivational force and a landmark to overcome the existing situation. In this capacity, the function of forming the opinions and attitudes through education is very important, starting from the value orientation about the highest good, morality, Christianity, self-realization, de-alienation to the creativity, etc.

Key words: social values, system of values, value categories, behavior standards, the youth orientation

UVOD

Može se reći da je pitanje društvenih vrednosti staro koliko i društvena misao, od njenih prvih neizdiferenciranih oblika do savremene filozofije i sociologije. Gotovo da nema teoretičara koji se nije bavio pitnjem društvenih vrednosti, kao što nema ni jedne ličnosti koja nema misao, emotivan ili delatan stav o svojim ličnim i društvenim vrednostima.

U drugoj polovini XX. veka posebno se primećuje pojačano interesovanje za problematiku društvenih vrednosti, brojnim empirijskim istraživanjima vrednovanja društvenih vrednosti. Razlozi koji su doveli do povećanog interesovanja za ovu oblast su brojni, a među najznačajnijim su:

- Formulisanje stava da nema vrednosno neutralnih nauka, pa da se i društvene vrednosti mogu istraživati kao činjenice;
- Pitanje društvenih vrednosti podrazumeva interdisciplinarni i multidisciplinarni pristup, kako bi stavovi bili objektivni;
- Društvene vrednosti doprinose integrativnom sagledavanju društva i pojava u njemu;
- Saznanje da je među najvećim opasnostima savremenog društva nemanje jasnih društvenih vrednosti;
- Preovladavanje stava o iluzornosti traganja za univerzalnim ljudskim i društvenim vrednostima, što je inače bila karakteristika prethodnog sociološkog perioda;
- Koncept društvenih vrednosti je daleko ekonomičniji i dinamičniji za empirijska istraživanja od drugih srodnih društvenih pojava i stavova;
- Svojom opštošću društvene vrednosti omogućavaju bolje predviđanje ljudskog ponašanja, od drugih pojmova;
- Utvrđivanje društvenih vrednosti podrazumeva relativnu trajnost i stabilnost;
- Kvalitet života, kao centralna sociološka tema, ne može se definisati bez jasnih društvenih vrednosti;
- Društvene vrednosti sadržane su u društvenim normama, pa su ponašanja ljudi njima određena u svim periodima života;
- Određivanjem društvenih vrednosti čovek je u aktivnoj i stvaralačkoj poziciji prema ciljevima i idealima života, i
- Definisanje, tj. određivanje društvenih vrednosti imalo bi praktično uticaja i koristi u svim društvenim delatnostima (politici, zdrastvu, obrazovanju, industriji...).

DEFINISANJE I VAŽNOST DRUŠTVENE VREDNOSTI

Društvene vrednosti su centralno i najopštije sociološko pitanje. U pogledu definisanja društvenih vrednosti prisutna su različita shvatanja, od onih koji smatraju da je takva definicija nemoguća, do drugih koji smatraju da ona nije potrebna. Pored tih shvatanja, prisutne su i brojne definicije društvenih vrednosti, koje su na prvom mestu određene pripadništvom određenom sociološkom pravcu.

Pored brojnih definicija vrednosti, autori navode različite društvene vrednosti kao što su: pravičnost, dobrota, lepota, istina, samousavršavanje, nirvana, samokontrola, vera, hrabrost, ponos, čast, cilj, sredstvo, korist, bogastvo, zadovoljstvo, dostojanstvo, umnost, obrazovanost, moć, nadčovek, intuicija, želje, genijalnost, sloboda, nezavisnost, i dr.

Većina sociologa protivila se određivanju društvenih vrednosti smatrajući njihovo određivanje potencijalnom društvenom opasnošću. Tako se Gurvič protivio „tiraniji jedne vrednosti“, jer to vodi hijerarhiji vrednosti i totalitarizmu, pa je zato poželjan pluralizam društvenih vrednosti.

Parsons, utemeljivač funkcionalizma, cjelokupnu teoriju je bazirao na ulozi društvenih vrednosti u održavanju postojećeg socijalnog sistema. On je u svojoj socijalnopsihološkoj teoriji ukazao da je čovek najveće dobro, a da se koreni svih vrednosti nalaze u čoveku i razvio je šemu o pet specifično ljudskih potreba, koje, ako se zadovolje na konstruktivan način, postaju vrednosti.

Kod Marksa i Engelsa, vrednosti su istorijski određeni, konkretni oblici društvene svesti koji su promjenljivi i relativni u hijerarhiji vrednosti, kao i sama hijerarhija. Vrednosti kao ljudska odlika, nastoji u datim društveno – ekonomskim odnosima, bilo da ih opravdavaju, bilo da ih negiraju. Na vrhu svih vrednosti je čovek

Posebno je razučeno polje određivanje funkcija društvenih vrednosti. Na individualnom planu izdvajaju se dve grupe funkcija društvenih vrednosti:

- snalaženje i prilagođavanje pojedinca u životu tada su vrednosti orijentiri tj. zgusnuta iskustva predaka standardi, uzori, i
- prevazilaženje u smislu moralnih i društvenih perfekcija, razotuđenost, nirvana i sl.

Na društvenom planu, funkcije društvenih vrednosti takođe su grupisane u dve oblasti:

- Funkcije koje doprinose održavanju, koheziji, stabilnosti društva,

grupa, slojeva, i

- Funkcije prevazilaženja, koje imaju vrednosti kao što su dugoročni ciljevi, ideali i sl.

Formiranje, merenje i održavanje društvenih vrednosti posebno je sociološki značajno, jer u sebi uključuje brojna sociološka pitanja: socijalizacije, obrazovanja, održavanja sistema, menjanje vrednosti prema starosnom dobu, njihovo iščezavanje, preformulisanje, usložnjavanje slabljenje, jačanje, promene sadržaja i strukture vrednosti.

Pomenimo da se i pored izraženog interesovanja za društvene vrednosti savremenog društva, nailazi na brojne teškoće njihovog formulisanja u cilju željenog merenja. Među takvim teškoćama najveći problemi su: ne usklađenost vrednosnih teorija, nemogućnost korišćenja laboratorijskog eksperimenta, s obzirom na to da su vrednosni deo ličnog integriteta, dileme u načinu merenja: direktno ili indirektno, određivanje stepana opštosti, i izbor tehnike ispitivanja i merenja.

Kod pojmovnog određenja sistema vrednosti, bitno je naglasiti da se ovim pitanjem bave oni sociolozi koji polaze od pluralizma i relativizma vrednosti, socijalni antropolisti i psiholozi. Imajući sve navedeno u vidu, sistem vrednosti predstavlja skup međusobno povezanih vrednosti koji obično ima svoju unutrašnju strukturu i može da predstavlja nov kvalitet, a karakterističan je za pripadnike određene grupe i stoga se može empirijski utvrditi i teorijski objasniti, pre svega kao rezultat zajedničkog iskustva.

DRUŠTVENE VREDNOSTI KAO PRODUKT VASPITANJA I MORALA

U oblasti vaspitanja, svi osnovni faktori socijalizacije ličnosti (porodica, vršnjaci, škola, institucije, kulture i dr.) daju veliki značaj moralnom vaspitanju i teže da prevaziđu savremene moralne devijacije, mane, posrnuća i slično. Tu se naglašava da se moral najbolje razvija u demokratskim odnosima među ljudima, u radu i razvoju društva i čoveka, u društvenosti, solidarnosti, prijateljstvu, slobodi... Poseban značaj imaju vaspitno-obrazovne organizacije. U njima se, pored ostalog, sistematizuju i žele afirmisati moralne vrednosti ličnosti. Prema jednoj takvoj sistematizaciji, sledeće osobine ličnosti su značajne: čestitost, uljudnost, disciplinovanost, humanost, pravednost, društvenost, doslednost,

prekaljenost, radinost, samostalnost, patriotizam, internacionalizam.

Svaka od ovih dvanaest osnovnih, ispoljava se kroz više posebnih osobina. (Ninković, 1998). Time smo već prešli na pedagoški aspekt morala. Pedagogija kao opšta nauka o vaspitanju posvećuje posebnu pažnju osnovnim oblicima (vidovima, vrstama) vaspitanja: intelektualnom, moralnom, estetskom, zdravstvenom, tehničkom ekološkom...

Savremena pedagogija u celini, a posebno preko metodike vaspitnog rada u oblasti morala, razložno tretira moral kao vrednosti: kroz istoriju ljudskog društva menjalo se shvatanje vrednosti i morala. Moral je praksa etike, a etika nauka o dobru i zlu, nauka o vrednostima. Kada se pozabavimo vrednostima, videćemo da se one realizuju na tri nivoa:

1. pojedinačne vrednosti;
2. vrednosne orijentacije;
3. vrednosni sistemi.

Prvi, bazni ili najniži nivo su pojedinačne vrednosti. To su vrednosti koje čovek realizuje kao vlastite i najčešće konkretno...

Drugi nivo realizacije vrednosti su vrednosne orijentacije, odnosno grupisane pojedinačne vrednosti koje imaju isti smer ili deluju u istom pravcu. Treći i najviši nivo su vrednosni sistemi. Kao u svakom sistemu, ovde prepoznamo upravnu centralnu jedinicu a zatim sistem hijerarhije ka segmentima sistema koji se grana do pojedinačnih vrednosti. Kada se kod pojedinca poljulja vrednosni sistem, može doći do psihičkih poremećaja, pa čak i do samoubistva. Kada se u društvu poljulja vrednosni sistem, dolazi do krize vrednosti, do dezorijentacije i dezorganizacije, društvenog sukoba i ratova. Jedna od osnovnih postavki o moralu jeste da je on prvenstveno socijalna kategorija. Čovek ne bi bio humano biće da ne odrasta u društvu. Kada konkretno govorimo o merama ili o kriterijumima po kojima prepoznamo moralnost, tada su u prvom planu empatija i altruizam i uvažavanje drugih nasuprot osobinama, sposobnostima i dispozicijama vezanim za moralno suđenje. Pre škole, svoju moralnost dete formira pod uticajem porodice i socijalne sredine. Istraživanja su pokazala da su za zdravu moralnost dece u porodici važni: podrška detetovim kompetencijama, usaglašenost ciljeva, raspoređenost odgovornosti. U socijalnom okruženju to su prvenstveno efikasna individualna odgovornost, emocionalna podrška i šansa za razvijanje sposobnosti povezanih sa zajednicom. Školski uticaji na moralno formiranje učenika u tradicionalnoj nastavi su prvenstveno bazirani na dociranju moralnih normi.

Samim tim, bez vrednosti (pre svega fundamentalnih – humanih), nema ni pravog ljudskog društva, ni humanog ljudskog života čoveka kao jedinke (ličnosti) – člana društva, u stvari člana određene društvene skupine, grupe, zajednice ljudi

(porodice, vršnjačke grupe, radne grupe...).

Druga značajna karakteristika čoveka (ličnosti) i svih navedenih fenomena je razvojnost. To znači da se menjaju sposobnosti, potrebe, vrednosti i vrednosne orijentacije ličnosti. To menjanje ne zavisi samo od razvoja konkretne ličnosti nego i od društvenih uslova života. Ovo istraživanje je pokazalo da osnovu pedagoško-andragoških, aksiološko-etičkih, društvenih i individualnih, istorijskih i aktuelnih potencijala čini humanizam. Humanizam je veoma širok i razvojan pojam, a njegovo osnovno značenje je u utvrđivanju i postizanju svega onog što ljudski život podiže na viši nivo, obogaćuje pravim vrednostima i doprinosi osmišljavanju čovekove egzistencije.

U okviru vaspitanja u celini, a naročito onog koje se odvija u porodici i školi u savremenim uslovima postoje brojni, raznovrsni i značajni pedagoško-andragoški potencijali u vrednosnoj sferi života mladih i odraslih, a naročito učenika i njihovih roditelja. U vezi sa činionicima vrednosnih orijentacija mladih i odraslih, istraživanje je pokazalo da su ti činioци u savremenim uslovima brojni i raznovrsni, da se ispoljavaju i kod mladih i kod odraslih i to najpotpunije kroz stilove života.

Istraživaje je pokazalo značajnu međuzavisnost metoda vaspitanja, vaspitnih sredstava i stavova roditelja prema deci na jednoj strani i vrednosnih orijentacija dece na drugoj strani.

· DRUŠTVENE VREDNOSTI KOD MLADIH

Da bismo stekli bolji uvid u to kako omladina gleda na osnovne društvene vrednosti, tj. kako izgleda sistem vrednosti u društvu po njima, modelirali smo i sprovedi anketu pod radnim nazivom "Sistem vrednosti mladih". Anketni listić smo modelirali u dva nivoa:

1. osnovne individualne i društvene vrednosti (10 pitanja);
2. obrazovanje i perspektiva (5 pitanja).

Sa ovako pripremljenim upitnikom ušli smo u matorske razrede četvrtog stepena i anketirali 386 učenika izabranih metodom slučajnog izbora. Anketa je bila anonimna i na dobrovoljnoj bazi sprovedena u njihovim školama, na teritoriji Vojvodine.

PREDMET, PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja su stavovi i mišljenja mlade populacije o osnovnim društvenim vrednostima.

S obzirom da ne raspolažemo novim istraživanjima o stavovima naše omladine prema osnovnim društvenim vrednostima i uopšte njihovom sistemu vrednosti, namera je bila, da za potrebe Fakulteta za menadžment, obavimo tako jedno istraživanje.

Problem istraživanja je da li postoji veza između društvenih vrednosti mladih i sadašnjeg stanja u društvu.

Cilj istraživanja je utvrđivanje društvenih vrednosti kod mladih na području Vojvodine.

HIPOTEZE

Osnovna hipoteza u istraživanju je da postoji visoka korelacija između sistema vrednosti mladih i sadašnjeg stanja u društvu (obrazovanosti i etike u društvu).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak varijabli istraživanja predstavlja uzrast (kao nezavisna varijabla) i pitanja sa upitnika „Sistem vrednosti mladih“ (kao zavisne varijable).

Uzorak ispitanika čini petnaest maturskih odeljenja novosadskih srednjih škola što čini 386 ispitanika.

Istraživanje je obavljeno metodom anketnog ispitivanja. Anketa je anonimna i sadrži osnovna lična obeležja, ali ne i ime ispitanika.

U ovom istraživanju su korišćene dve osnovne metode: metod teorijske analize i sarvej metod.

Pomoću prve metode analiziramo, ovoj problematici, adekvatne sadržaje tj. one stručne i naučne studije koje se bave društvenim vrednostima mladih.

Sarvej metod se primenjuje kao uobičajena terenska studija, kada na odgovarajućem uzorku ispitanika i pomoću odgovarajućih instrumenata prikupljamo, obrađujemo, prikazujemo i analiziramo značajne podatke.

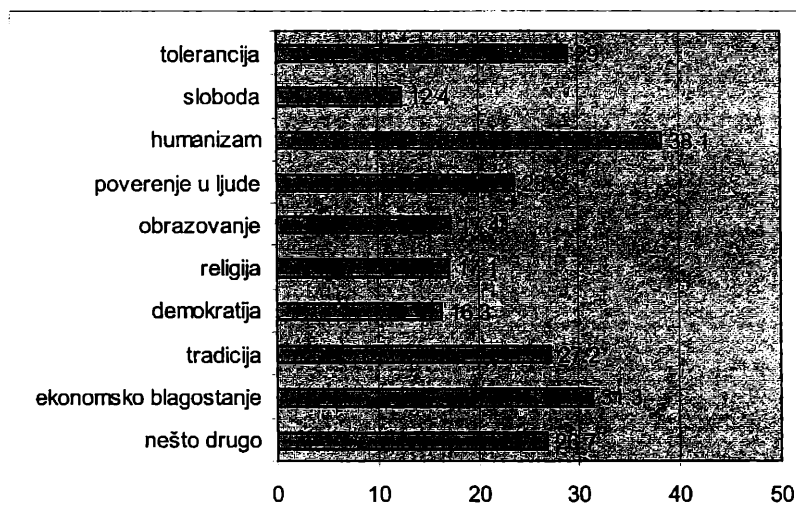
U okviru statističke obrade podataka su računati deskriptivni statistički

pokazatelji kao što su frekvencije, aritmetičke sredine, standardna devijacija itd.

REZULTATI

I nivo - Osnovne individualne i društvene vrednosti

Kada su u pitanju stavovi i mišljenja naše omladine (214 muških, 171 ženski ispitanik) o osnovnim individualnim i društvenim vrednostima, dobili smo sledeće podatke, koje smo radi boljeg sagledavanja prikazali i grafički.



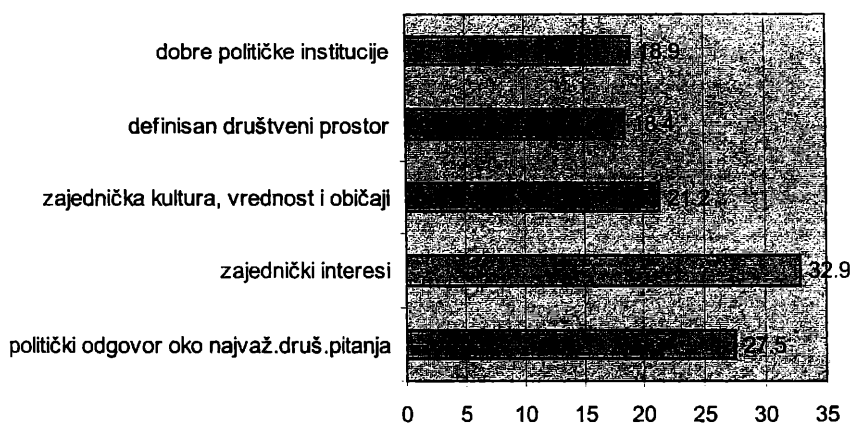
Grafikon 1

Pitanje: Koje su, prema Vašem mišljenju najvažnije društvene vrednosti? (do tri odgovora)

Kao što vidimo iz grafikona, na ključno pitanje iz ove oblasti "koje su, prema Vašem mišljenju najvažnije društvene vrednosti", najviše ispitanika je napisalo da je to humanizam, tj. 38,1 %, zatim - ekonomsko blagostanje 31,3 %, tolerancija 29 %, tradicija 27,2 %. Zabrinjavajući podatak da je omladini druga vrednost po važnosti ekonomsko blagostanje, a najmanje važna sloboda. Sledeći zabrinjavajući podatak je da 26,7 % omladine se nije opredelilo ni za jednu standardizovanu vrednost ponuđenu vrednost nego ističe da je to za njih

nešto drugo.

Bilo bi potrebno produbiti istraživanje upravo na ovom podatku, s ciljem dokazivanja šta obuhvata to drugo, čime bi se saznale njihove najvažnije društvene vrednosti.

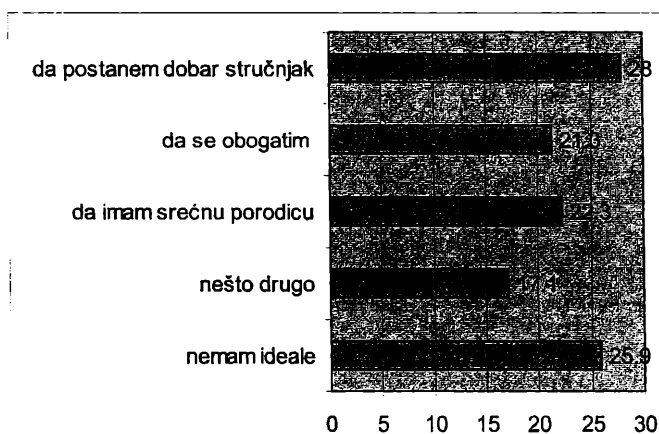


Grafikon 2

Pitanje: Da bi jedno društvo (država) bilo stabilno i dobro funkcionisalo, šta je najvažnije?

Na pitanje šta je najbitnije za jedno društvo da bi bilo stabilno i funkcionalno po njima, izneli su sledeća gledišta: najviše, tj. 32,9 % ih smatra da su to zajednički interesi, 27,5 % smatra da je to politički dogovor oko najvažnijih društvenih pitanja, 21,2 % da je to zajednička kultura i običaji, 18,9 % dobre političke institucije, a najmanji broj se opredelio za definisan društveni prostor – 18,4 %.

S obzirom da je politika prisutna u svim oblicima življenja danas, i da su mladi, direktno ili indirektno, uključeni u njene tokove, ovakvi odgovori su neminovni i očekivani.



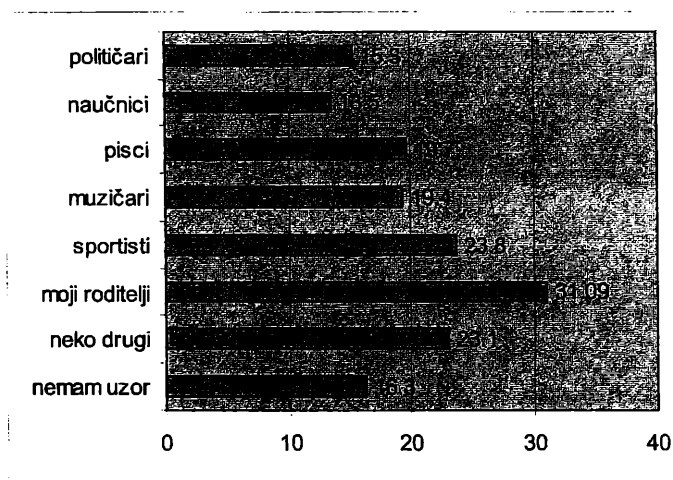
Grafikon 3

Pitanje: Šta su Vaši ideali?

Na direktno pitanje "Šta su Vaši ideali?" većina, tj. 31,3% napisalo je "da se obogati". Iza toga, po broju odgovora sledi: 28% da postanu dobri stručnjaci, 25,9% nema idola, 22,3% da ima srećnu porodicu, 17,1% nešto drugo.

Ovde do izražaja dolazi uticaj sredine na lako podvodljivu omladinu, gde brzo i lako bogaćenje predstavlja glavnu svrhu društvenog delovanja, i postaje uzvišeno i ispred svih moralnih i društvenih vrednosti, normi i ideala.

Podaci koji zabrinjavaju, a vezani za ovo pitanje, jeste procenat od 25,9% mladih ljudi koji nemaju ideale, i 17,1% koji ne mogu da odaberu ni jedan od ponuđenih odgovora i ističu da je to za njih nešto drugo. Ovde se postavlja pitanje šta su stvarni ideali ovih 43% mladih, i zar oni stvarno ne misle da je bitno postati dobar stručnjak, imati srećnu porodicu, obogatiti se?

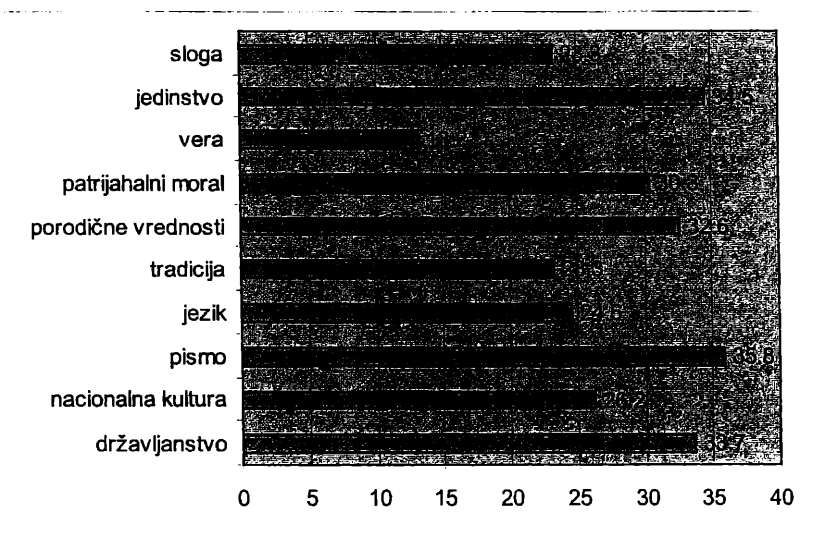


Grafikon 4

Pitanje: Ko su Vaši uzori?

Na pitanje "Ko su Vaši uzori?", najveći broj kaže da su to njihovi roditelji (31,9%), sportisti (23,8%), neko drugi (niko od navedenih) – 23,1%, muzičari (19,4%), pisci (19,7%), 16,3% nema uzor, političari – 15,3%, naučnici (13,5%).

Imajući u vidu socijalnu situaciju u društvu, da je period omladine produžen i da omladina ima istinsku podršku i ekonomsku sigurnost od strane svojih roditelja, ovakvi rezultati su očekivani, ali je neočekivan broj onih koji nemaju uzor (19,3%).

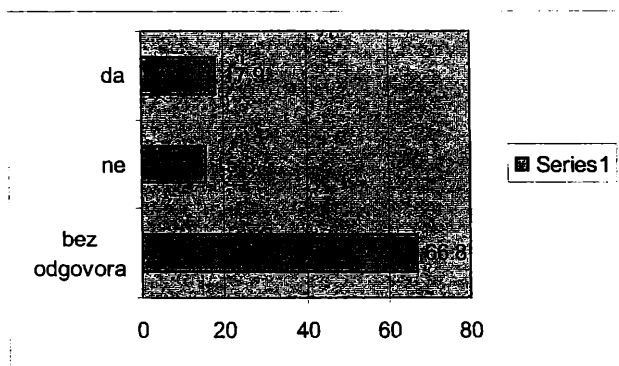


Grafikon 5

Pitanje: Koje su, prema Vašem mišljenju, najvažnije tradicionalne vrednosti našeg društva?

Na pitanje o najvažnijim tradicionalnim vrednostima našeg društva, dobili smo odgovore, od kojih prvo mesto (35,8%) pripada pismu, 34,5% za najvažnije smatra jedinstvo, 33,7% državljanstvo, 32,6% porodične vrednosti, 30,3% patrijahalni moral, 26,2% nacionalna kultura, 24,6% jezik, 23,3% tradicija, 23,3% sloga.

Iz iznetih mišljenja mladih, jasne su nam njihove poželjnosti, produktovane društveno-istorijskom situacijom zadnjih godina.



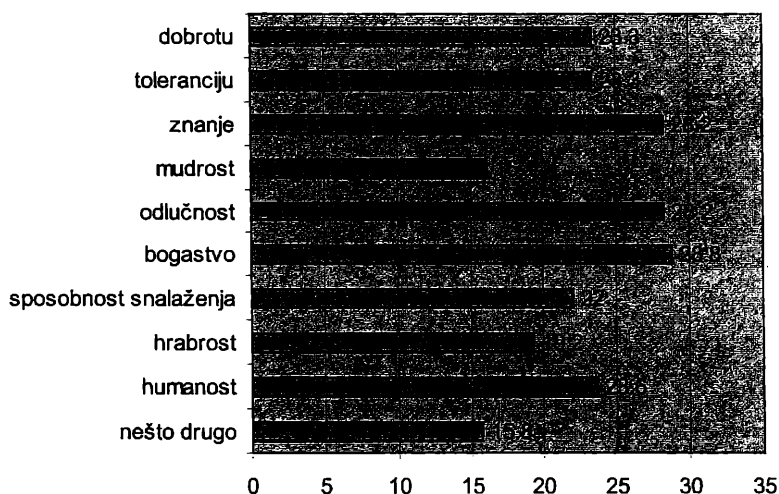
Grafikon 6

Pitanje: Smatrate li da je važno očuvanje tradicionalnih vrednosti našeg društva?

Na pitanje "smatrate li da je važno očuvanje tradicionalnih vrednosti našeg društva?", 17,9% smatra da jeste, 15,3% da nije, a čak 66,8% nije imalo svoj stav o važnosti očuvanja tradicionalnih vrednosti našeg društva.

Rezultati ovog pitanja su pokazali da su mladi nezainteresovani za pitanje očuvanja tradicionalnih vrednosti, do čega je verovatno došlo kao rezultat jednog bitnog faktora: tranzicije. Neinformisanost, usled uticaja kulture društva u tranziciji, gde se, svakodnevnim delovanjem masovnih medija, tradicionalna obeležja i karakteristike jednog naroda gube i stavljaju u drugi plan, a na prvo mesto dolaze globalni mediokriteti; tada na mesto kvaliteta dolazi kvantitet, i komfor postaje važniji od same vrednosti.

Činjenica je da bez vrednosti (pre svega fundamentalnih – humanih) nema ni pravog ljudskog društva, ni humanog ljudskog života čoveka kao ličnosti, člana društva, člana određene društvene skupine, grupe, zajednice ljudi (porodice, vršnjačke grupe, radne grupe...).

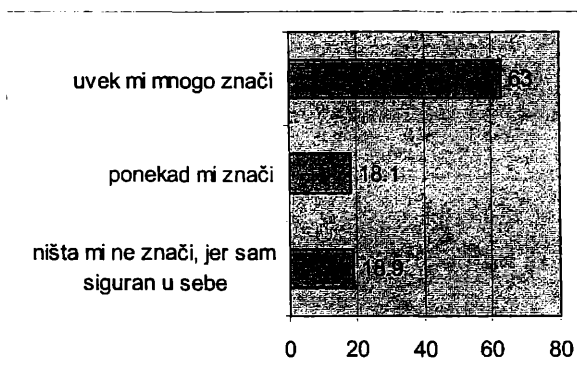


Grafikon 7

Pitanje: Koje osobine kod ljudi najviše cenite?(do tri odgovora)

Kada su u pitanju najcenjenije osobine ljudi, istraživanje je pokazalo da se najviše ceni bogatstvo – 28,8%, što i nije ljudska osobina, ali smo hteli još jednom potvrditi da je bogatstvo vrednost koja se najviše ceni kod naše mlade populacije, a da je mudrost najmanje cenjena ljudska osobina.

Iz ovoga se da zaključiti da je novi trend brzog bogaćenja prihvatljiviji od sticanja mudroći, odnosno da je žrtvovanje duhovne snage radi sticanja materijalnog bogatstva potpuno prihvatljivo.



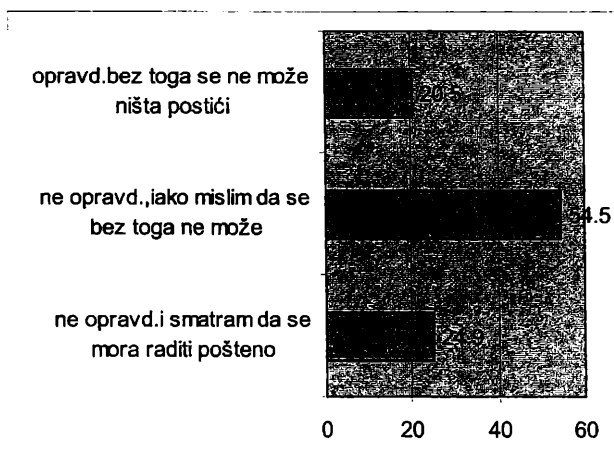
Grafikon 8

Pitanje: Koliko Vam znači mišljenje drugih ljudi o vama?

Dobijeni odgovori na pitanje "Koliko Vam znači mišljenje drugih ljudi o vama?" jasno pokazuje da je mladima veoma bitno mišljenje drugih o njima, što je i potvrdilo 63% ispitanika, a 18,1% kaže da im ponekad znači koliko je procenat i onih koji kažu da im ne znači jer su sigurni u sebe.

Rezultati ovog dela ankete u prvi plan stavlja sujetu naše omladine, kojoj je bitnije mišljenje drugih (makar to mišljenje bilo bazirano samo na prividu i taštini), nego stvaran kvalitet koji poseduju.

Navedite tri najvažnije stvari koje su potrebne da bi čovek bio srećan. Kao odgovor na ovo pitanje je dobijeno da 34% ispitanika smatra da je na prvom mestu zdravlje ono što ih čini srećnim; 24% smatra da je porodica na prvom mestu; 16% ispitanika na prvo mesto na lestvicu sreće stavlja ljubav, a svega 7% ispitanika smatra da je ekonomska sigurnost najbitnija za sreću u životu. Ove vrednosti su očekivane i veoma pozitivne. Veoma je diskutabilno to što svega 7% ispitanika kao bitan aspekt uticaja na sreću smatra ekonomsku sigurnost. Smatramo da je to veoma mali procenat ispitanika i da je u toj populaciji zapravo mnogo više onih koji su tog mišljenja, ali se ovakav procenat verovatno dobio zbog davanja socijalno poželjnih odgovora.



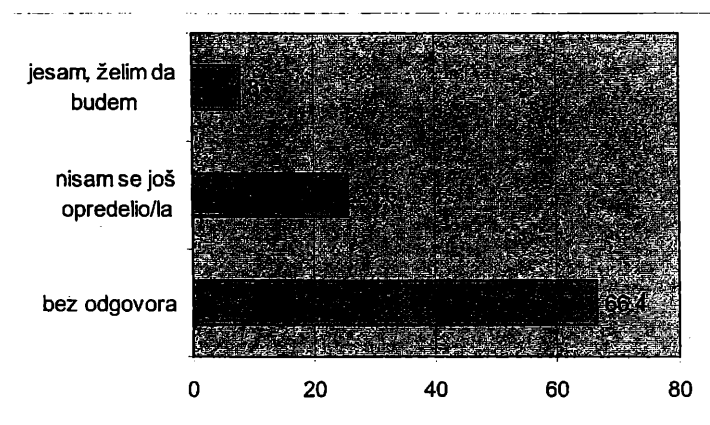
Grafikon 9

Pitanje: Opravdavate li nemoral (laž, prevaru) kao sredstvo za uspeh?

Kod izjašnjavanja da li opravdavaju nemoral (laž i prevaru) kao sredstvo za uspeh, najveći broj, tj. 54,5% je reklo da ne opravdava, iako misli da se bez toga ne može. taj podatak pokazuje da se više od polovine opredelilo za diplomatski odgovor, da znaju da se bez prevara i laži ne može, a da eto, oni to ne opravdavaju, što pokazuje koliko su mladi ljudi svesni nedostataka etičnosti u današnjem društvu.

Za ispravan, moralan stav opredelilo se 24,9% maturanata dok je suprotan stav iznelo 20,5%. To nam pokazuje koliko su mladi ljudi svesni situacije kojim vlada kriminal, korupcija, potkupljivanje.

II nivo - Obrazovanje i perspektiva

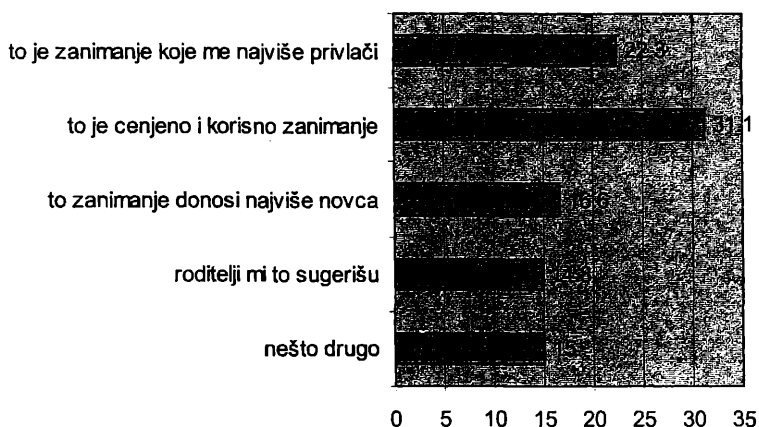


Grafikon 10

Pitanje: Da li ste već jasno opredeljeni za Vašu buduću profesiju?

Na osnovu dobijenih podataka kao odgovora na pitanje opredeljenja o budućoj profesiji, najveći broj ispitanika, njih čak 66,4% nije dalo odgovor, 25,6% ispitanika daje odgovor da se još uvek nije opredelilo, a svega 8% ispitanika se opredelilo za buduću profesiju.

Dobijeni rezultati nam ukazuju da među mladima postoji veliki problem u smislu neodlučnosti za buduću profesiju, obzirom na to većina ispitanika četvrte godine srednje škole još uvek nema predstavu o tome čime bi želeli da se bave u životu, što predstavlja veliki problem, kako za one koji će da upisuju fakultet nakon završene srednje škole, tako i za one koji žele da počnu da rade odmah nakon završene srednje škole.

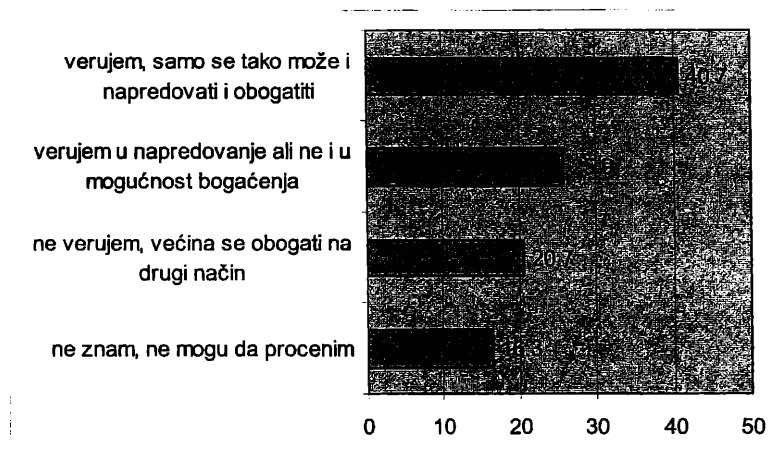


Grafikon 11

Pitanje: Ako jeste, šta je najviše uticalo na taj izbor budućeg zanimanja?

Ispitanici koji su odgovorili da su se opredelili za buduće zanimanje, imali su priliku da iskažu na osnovu čega su se opredelili za buduće zanimanje. Najveći broj ispitanika, tačnije 31,1% je odgovorio da se za dato zanimanje opredelio iz tog razloga što je to cenjeno i korisno zanimanje. Nešto manje ispitanika tj. 22,3% da se za to zanimanje opredelilo iz razloga što ga to zanimanje najviše privlači. 16,6% je odgovorilo da je dato zanimanje izabralo iz razloga što to zanimanje doprinosi najviše novca, a 14,8% ispitanika se opredelilo za dato zanimanje zbog roditeljske sugestije.

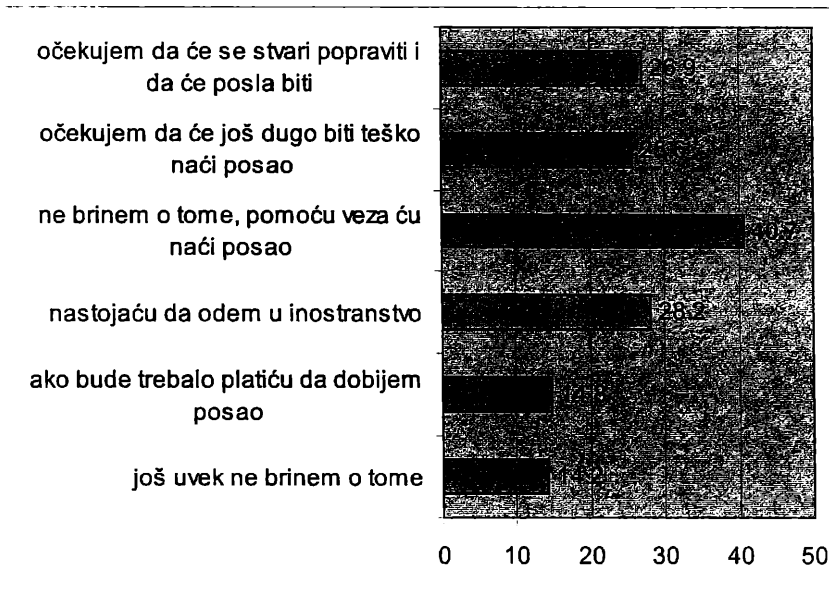
Obzirom da se samo 22,3% ispitanika opredelilo za buduće zanimanje zbog njegove privlačnosti, možemo istaći da je to veoma malo i da je prilično zabrinjavajuće što zapravo jako malo budućih studenata ili radnika, studira odnosno radi posao koji nije izabrao iz razloga što ga taj fakultet odnosno posao zanima, već iz nekih drugih razloga kao što su korisnost zanimanja (u smislu lakšeg pronalaženja posla), zarada i sugerisanja od strane roditelja. Ovo predstavlja veliki problem za mlade ljude jer se obzirom na datu situaciju postavlja i pitanje motivacije, a direktno iz toga proizilazi i kvalitet rada budućih radnika.



Grafikon 12

Pitanje: Verujete li u napredovanje i bogaćenje na osnovu obrazovanja?

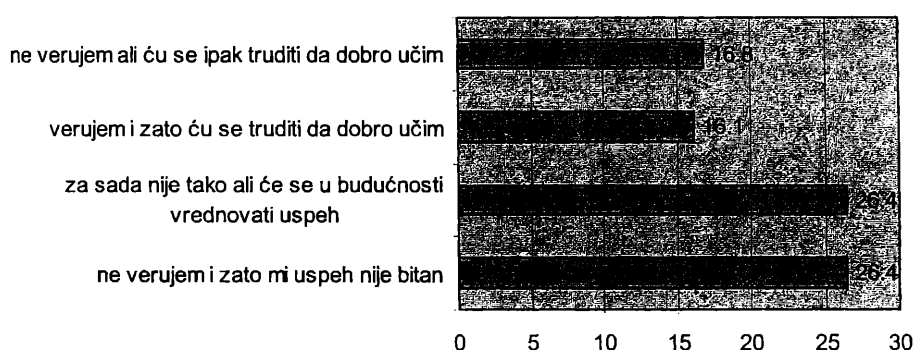
Na pitanje verovanja o napretku u budućem zanimanju na osnovu obrazovanja dobijeni su sledeći odgovori: 40,7% ispitanika veruje da se jedino uz pomoć obrazovanja može napredovati i obogatiti, 25,9% veruje u mogućnost napredovanja, ali ne i bogaćenja, 20,7% ne veruje da se uz pomoć obrazovanja može obogatiti i smatra da se većina osoba iz njihove okoline obogatila na neki drugi način, a 16,3% za sebe smatra da ne može da proceni. Obzirom na aktuelnu ekonomsku situaciju u našoj zemlji smatramo da je 40,7% osoba koje smatraju da se jedino uz obrazovanje može napredovati i obogatiti očekivan.



Grafikon 13

Pitanje: Povodom mogućnosti zapošljavanja, kakva su Vaša očekivanja nakon završene škole?

Kao odgovor na pitanje o mogućnosti zapošljavanja nakon završene srednje škole, većina ispitanika, tačnije 40,7% je dalo veoma optimistički odgovor da se ne brine, da će pomoću veze pronaći posao. Obzirom na učestalost ovog odgovora, smatramo da bi bilo interesantno malo detaljnije ispitati odgovor na ovo pitanje u nekom od narednih istraživanja. Po broju odgovora sledeći najučestaliji odgovor od 28,2% je nastojanje da ispitanik ode u inostranstvo. Ovo je trend koji je već duži niz godina prisutan kod nas, ali smo ipak utiska da je nešto manji broj ljudi nastojanja da ode u inostranstvo, nakon završenog školovanja, nego ranijih godina. Oko 26,7% ispitanika je optimističkog shvatanja da će se aktuelna situacija u zemlji „popraviti“ i da će biti lakše naći posao nego što je to trenutno, ali zato skoro isto toliko njih 25,6% smatra da će biti veoma teško da nađe posao. Na osnovu ovakvih odgovora možemo zaključiti da je većina mladih veoma svesna aktuelne ekonomske situacije i događaja koje prati tranzicije i da su dosta ranije ušli u svet odraslih od svojih vršnjaka iz drugih zemalja.



Grafikon 14

Pitanje: Verujete li u to da će pri Vašem zapošljavanju presudan biti uspeh u školovanju?

Kao odgovor na pitanje o vrednovanju školskog uspeha pri zapošljavanju isti broj ispitanika tj. 26,4% smatra da trenutno nije bitan uspeh pri zapošljavanju i da im iz tog razloga uspeh nije bitan, a isto toliko njih smatra da uspeh samo trenutno nije bitan, ali da će se u budućnosti vrednovati. Ovakav odgovor je i očekivan obzirom na tešku aktuelnu situaciju prilikom traženja posla u našoj zemlji. Oko 16-17% ispitanika smatra da uspeh olakšava traženje posla i da će se iz tog razloga truditi da ima što bolji posao, ali isto toliko njih smatra i da uspeh ne olakšava traženje posla, ali da će se bez obzira na to truditi da imaju dobar uspeh. Na osnovu ovakvih odgovora zaključujemo o ambivalentnom odnosu velikog broja mladih prema prednosti uspeha u traženju posla, ali isto tako o davanju socijalno poželjnih odgovora i uticaja roditelja na upravo ovakva razmišljanja.

ZAKLJUČAK

Savremeno čovečanstvo je izuzetno složeno i dinamično. Njegovo sadašnje stanje ispunjavaju brojni činioci, kako pozitivni tako i negativni. Među pozitivnim je sveopšti tehnički progres, a među negativnim sveopšta kriza vrednosti naročito kod moralnih.

Savremena nauka je utkana u sve ključne progrese života i utiče kako na progres tako i na regres u razvoju oblika života, vrsta društvenih vrednosti, stilova života, (ne)moralnog ponašanja.

Pedagogija, kao nauka, može i treba da unapređuje vaspitanje kako mladih tako i odraslih. Velike mogućnosti za to su u oblastima vrednosti uopšte, a naročito humanih i moralnih vrednosti.

Na kraju, na osnovu svega izloženog mogu se izvesti zaključci o budućem razvoju društvenih vrednosti mladih i odraslih kao i njihovim pedagoško-andragoškim potencijalima. Najbitniji su sledeći:

- Ako se nastavi, u osnovi, progresivan razvoj ljudskog društva i čoveka, život će biti ispunjen sa više humanih vrednosti i poželjnim vrednosnim orijentacijama, prvenstveno prosocijalnih i orijentacija samorealizacije ljudi kao autentičnih jedinki (ličnosti). Omladina se ne miri sa statičnim stanjem u društvu ona pokazuje snažne težnje za promenama, protivi se svim oblicima autoritizma i zahteva dobre uslove života.
- Razvoj demokratije i većih sloboda ličnosti biće značajni uslovi za prevazilaženje nepoželjnih orijentacija (egoističkih, utilitarističkih, hedonističkih...), te i smanjivanje devijantnog ponašanja ljudi, potpunije korišćenje pedagoško-andragoških potencijala i ostvarivanje boljih rezultata vaspitno-obrazovnog rada.
- Porodica i škola će i u bližoj i daljoj budućnosti biti značajni (osnovni) činioци za prihvatanje i usavršavanje istinski ljudskih (i društvenih i individualnih) vrednosti, vrednosnih sistema i poželjnih vrednosnih orijentacija.
- U uslovima društvenog progressa neke funkcije porodice će slabiti jer će ih, u određenoj meri, preuzimati šira društvena zajednica (npr. zdravstvena, ekonomska, zaštitna funkcija).
- Škola će, u uslovima opšteg društvenog progressa, naročito pod uticajem naučno-tehničke revolucije, potpunije ostvarivati ciljeve vaspitanja i tako doprinositi usvajanju pravih vrednosti i razvijanju poželjnih vrednosnih orijentacija učenika.
- Ukoliko u budućem društvenom razvoju budu preovladavali faktori: razumnosti, demokratičnosti, mira, slobode i solidarnosti ostvarivaće se opšti progres i poželjne društvene vrednosti.

LITERATURA

- Budimir-Ninković, G. (2004): *Vrednosne orijentacije mladih i odraslih*, Jagodina, Učiteljski fakultet
- Fukujama, F. (2002): *Kraj istorije i poslednji čovek*, CID, Podgorica
- Gidens, E. (1998): *Posledice modernosti*, Beograd, "Filip Višnjić"
- Gurvič, G. (1965): *Savremeni poziv sociologije*, Sarajevo, "V. Masleša"
- Ninković, A. (1998): *Filozofija*, Jagodina, Učiteljski fakultet
- Pantelić-Vujanić, D. (2006): *Savremena sociologija*, Beograd, Megatrend
- Rot, N. (1994): *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije
- Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI VEK*, Banja Luka, TT – Centar
- Zbornik (1995): *Modernost i društvena kriza*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja

Dr Jasmina Klemenović
Filozofski fakultet, Novi Sad

ZNAČAJ UKLJUČIVANJA RODITELJA U PROGRAME PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime

Rad polazi od zaključaka istraživanja kojima su praćeni efekti uključivanja roditelja u predškolske programe u savremenom svetu. Brojnim nalazima potvrđeno je da najveći uticaj na dečji razvoj i učenje imaju programi koji kombinuju uključivanje dece u predškolske ustanove/centre uz intenzivno učešće roditelja. Ove aktivnosti posebno su značajne za decu iz osetljivih grupa u čijem porodičnom okruženju isprepleteno deluju brojni faktori socioekonomskog i psihološkog rizika. Iz tih razloga su u razvijenim zemljama naročito aktuelni predškolski programi usmereni na pružanje podrške svoj deci pri čemu se ističe značaj ranog i sveobuhvatnog uključivanja roditelja iz populacije migranata, manjinskih, etičkih i socijalno ugroženih grupa. U radu se takođe raspravlja o modelima i postupcima uključivanja roditelja u programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja na teritoriji Srbije uz analizu iskustava iz naše savremene teorije i prakse. Posebna pažnja posvećena je sagledavanju situacije oko učešća roditelja u pripremnom predškolskom programu čiji je obavezujući karakter u funkciji izjednačavanja šansi u obrazovanju i veće socijalne jednakosti. Najnovija istraživanja obavljena u našim predškolskim ustanovama ističu potrebu uvođenja neposrednijih oblika uključivanja roditelja u čemu važnu ulogu imaju kako profesionalne kompetencije vaspitača tako i nivo inkluzivne kulture ustanova.

Ključne reči: *predškolski programi, deca iz osetljivih grupa, saradnja sa roditeljima, programi podrške porodici.*

Jasmina Klemenović Ph.D
Faculty of Philosophy, Novi Sad

IMPORTANCE OF THE PARENTS' INVOLVEMENT INTO PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAMS

Abstract

The paper starts from the conclusions of the research which followed up the effects of parents' involvement in the preschool programs in the contemporary world. Numerous findings have confirmed that the programs which combine involvement of children in preschool institutions / centers with intensive involvement of parents have the greatest impact on the child development and learning. These activities are especially important for children from vulnerable groups, whose family environment have a number of interwoven factors of socioeconomic and psychological risks. For these reasons, the developed countries particularly prefer the preschool programs focused on supporting all the children, emphasizing the importance of early and comprehensive involvement of parents from the population of migrants, minorities, ethnic and socially vulnerable groups. The paper also discusses models and methods of involving parents into programs for preschool education in the territory of Serbia with an analysis of experiences from our contemporary theory and practice.

A special attention is devoted to consideration of the situation related to participation of parents in the preparatory pre-school program, which binding character is in function of equalization of educational opportunities and greater social equity. The latest researches conducted in our pre-school institutions emphasize the need to introduce more direct forms of the parents' involvement, where an important role is given to the professional competence of pre-school teachers and the level of inclusive institutional culture.

Key words: *pre-school programs, children from vulnerable groups, cooperation with parents, family support programs.*

UKLJUČIVANJE RODITELJA U PREDŠKOLSKE PROGRAME

Iako je već davno istaknuta potreba blagovremenog informisanja roditelja o zdravstvenoj i socijalnoj zaštiti dece, drugi talas kompenzatorskih programa iz osamdesetih godina prošlog veka potvrdio je značaj njihovog što ranijeg aktivnog uključivanja u proces dečjeg ranog obrazovanja i učenja. Novije istraživačke studije u kojima se uz pomoć statističke meta-analize sumiraju iskustava brojnih američkih programa (Arnold & Doctoroff 2003, Barnett 1995, Blok et al. 2005, Farran 2000, Gorey 2001, Ramey & Ramey 2004, Yoshikawa 1994) pokazuju da najveći efekat na dečji razvoj i učenje imaju upravo programi nege, vaspitanja i obrazovanja organizovani u okviru predškolskih ustanova i centara koji aktivno uključuju i roditelje (prema Leseman 2009: 23). Takođe je utvrđeno (St. Pierre et al. 1998) da jači uticaj na dečji razvoj imaju programi u koje su roditelji uključeni zajedno sa decom nego oni koji su namenjeni samo roditeljima (prema Bowman et al. 2000: 149).

Najbolje su se pokazali razvojno orijentisani predškolski programi pod kontrolom stručnjaka u kojima se nega i vaspitno-obrazovni rad sa decom odvijao u manjim grupama, sa povoljnim odnosom broja dece na jednog odraslog koji je primao pristojnu platu. Ovi programi kombinovali su ranu, intenzivnu, na dete usmerenu obrazovnu intervenciju u ustanovi sa intenzivnim uključivanjem roditelja, njihovim obrazovanjem i osposobljavanjem za organizovanje razvojno podsticajnih aktivnosti u porodičnom ambijentu, uz adekvatnu socijalnu pomoć i podršku. Reč je o programima poput *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracusa Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, odnosno programima *Project CARE*, *Infant Health and Development Programme*, *Chicago Child-Parent Centres Programme* (Leseman 2009: 23).

Utvrđeno je da motivisan i osposobljen roditelj može više i dugoročnije da doprinosi dečjem razvoju i učenju proširujući i kulturno prilagođavajući iskustvo koje dete stiče kroz institucionalizovane programe. Uključivanje roditelja u programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja može se organizovati na različite načine. Uobičajeno je da ono otpočinje intenzivnim kontaktima sa vaspitačem (i drugim stručnim saradnicima) tokom adaptacije deteta na ustanovu, razgovorima o ponašanju i napredovanju deteta, kao i informisanjem o očekivanjima

razvojnim promenama kod dece. Pri tome je važno pravovremeno i kontinuirano obaveštavanje roditelja o ciljevima, sadržajima i metodama programskih aktivnosti koji se sa decom organizuju, te njihovo uključivanje u ostvarivanje programa i stvaranje povoljnih uslova za vaspitno-obrazovni rad u ustanovi ali i kod kuće. Ovakav pristup podrazumeva i uključivanje roditelja u bogaćenje programa sadržajima porodične i profesionalne kulture. Kada su u program uključena deca koja pripadaju različitim nacionalnim, verskim i kulturnim grupama ili sa različitim vidovima smetnji u razvoju, vaspitač je obavezan da specifične potrebe svakog deteta sagleda i kroz kućne posete porodicama, te doprinese njihovom povezivanju sa drugim vidovima stručne i socijane podrške porodici koji se u konkretnoj zajednici praktikuju. Kao poseban oblik (samo)pomoći roditeljima u razvijem zemljama sveta se praktikuje i okupljanje roditelja u okviru ustanove i njihovo organizovanje u grupe za podršku što se pokazalo značajno za samohrane roditelje, roditelje čija deca imaju razvojne smetnje itd. (Hornstein 2007: 591).

Iako je u praksi predškolskih ustanova i centara u savremenom svetu razvijena široka lepeza različitih načina za uključivanje roditelja u programe vaspitno-obrazovnog rada važno je ukazati da nisu svi podjednako efikasni. Tako su izvesna istraživanja (Schlossman 1986) pokazala da su roditelji spremniji da zavire u vaspitnu grupu koju pohađa njihovo dete i da posmatraju ili rade sa decom, nego da ih savetuje profesionalni vaspitač (prema Bowman et al. 2000). Takođe, pokazalo se da je odaziv roditelja na učešće u programskim aktivnostima moguće dovesti u vezu sa njihovim socijalnim statusom. Spremnost roditelja za učešće i volontersko angažovanje naročito je izražena u slučajevima kada deca dolaze iz socijalno ugroženih porodica ili imaju posebne potrebe. Ovi roditelji zainteresovani su za napredovanje svoje dece i spremni su da se i sami obrazuju. Za razliku od njih, siromašne roditelje potrebno je podsticati da menjaju i unapređuju načine vaspitanja i podizanja sopstvene dece (isto: 148).

AKTUELNI PROGRAMI PRUŽANJA PODRŠKE DECI I RODITELJIMA

Prema novijim istraživačkim studijama, intenzivna saradnja predškolske ustanove sa porodicom, predstavlja temelj svih visoko kvalitetnih predškolskih programa. Okosnicu pozitivne dvosmerne komunikacije na relaciji vaspitač-roditelji čine razvojni interesi deteta. O njima vaspitač stiče dublja saznanja upoznajući kulturni milje porodice koristeći istovremeno priliku da doprinese i osnaživanju roditeljskih kompetencija. Kako bi se podstakli roditelji na aktivno

uključivanje u predškolske programe i izgrađivanje podsticajnijeg okruženja za razvoj i učenje dece, poslednjih godina se u razvijenim zemljama sveta posebna pažnja posvećuje obezbeđivanju pristupa deci iz osetljivih kategorija visokokvalitetnim predškolskim programima uz obavezno uključivanje roditelja koji se o tome na vreme informišu.

Aktuelan je stav da sa roditeljima dece iz osetljivih kategorija (deca iz siromašnih, etničkih i manjinskih porodica) treba što ranije ostvariti kontakt, te da je važno imati u vidu da teškoće sa kojima se susreću deca nisu uzrokovane samim statusom porodice i neposrednog okruženja (Atzaba et al. 2004, Sameroff & Fiese 2000), već su posledica delovanja većeg broja međusobno povezanih činilaca u krugu porodice (prema Leseman 2009). Pre svega teškoće mogu proizilaziti iz različitih socioekonomskih i psiholoških rizika³⁵, slabe stimulacije kognitivnog i govornog razvoja u porodičnoj interakciji, razlikama u jeziku svakodnevne komunikacije i nesklađenim vrednosnima porodice i šire zajednice, kao i razvojnim problemima koji se javljaju kod dece kao posledica usvajanja jezika sredine/obrazovanja pre nego je došlo do stabilizacije u razvoju maternjeg jezika. Pored manjinskih, etničkih i socijalno ugroženih grupa, posebno osetljivu kategoriju čine deca sa smetnjama u razvoju, koja često već tokom najranijeg detinjstva doživljavaju duboku socijalnu izolaciju i marginalizaciju.

Uticaj navedenih nepovoljnih faktora na dečji razvoj i učenje u najvećoj meri zavisi od *ponašanja roditelja*, tj. stila roditeljske socijalizacije. Ukoliko roditelji uspevaju da i pored delovanja spleta nepovoljnih okolnosti organizuju porodični život koji odlikuje *odgovorno roditeljstvo* (u kojem postoji briga za najmlađe, prati se dečji razvoj i podržavaju njihovi naponi u učenju), ne moraju se iskazati nepovoljni efekti faktora rizika (Ackerman et al. 1999, Conger et al 2002). Međutim, to često nije slučaj, naročito u porodicama koje nemaju odgovarajuću pomoć i podršku socijalne zajednice (Crinic & Acevedo 1996, Repetti et al. 2002), te usled trajne izloženosti stresu ne uspevaju da se usredsrede na potrebe

³⁵ Brojni socioekonomski i psihološki faktori rizika mogu se sagledavati na različitim nivoima. Kao faktori rizika koji dolaze od strane samog deteta izdvajaju se: mala porođajna težina, zdravstveni problemi, niska inteligencija i težak temperament. Od strane roditelja i porodice nepovoljno deluju: psihijatrijski problemi roditelja (depresija, razne vrste zavisnosti), bračne razmirice, veliki broj dece, samohrano roditeljstvo, siromaštvo, nezaposlenost, česta promena mesta boravka, kao i težak i stresan posao. Kao nepovoljni faktori koji deluju sa nivoa neposrednog okruženja i zajednice izdvajaju se: loši uslovi stanovanja, suočavanje sa nasiljem i kriminalom, zagađena životna sredina i drugi. Pored već nabrojanih, nepovoljan uticaj, naročito na decu migrantskih porodica ili etničkih manjima, ima iskustvo marginalizovanja i diskriminacije kojima su izloženi u svakodnevnim životnim situacijama u kontaktu sa većinskim stanovništvom (prema Leseman 2009: 19).

ZNAČAJ UKLJUČIVANJA RODITELJA U PROGRAME PREDŠKOLSKOG ...

dece. Značaj i ulogu podržavajućeg socijalnog okruženja naročito ističu majke dece iz migrantskih porodica koje često žive u gotovo potpunoj izolaciji (prema Leseman 2009: 19).

Otuda se poslednjih godina se u razvijenim zemljama Evrope i sveta naročita pažnja poklanja što *ranijem uključivanju u predškolske programe dece iz osetljivih kategorija* uz blagovremeno uspostavljanje *intenzivne saradnje sa roditeljima*. Ideja je da se na ovaj način doprinosi socijalnoj pravdi i ekonomskom napretku čitave zajednice, što se potvrđuje činjenicom da ostvarivanje ovih programa prate i nadležna ministarstva. Nastojanja da se ovo pitanje razreši različito su osmišljena i organizovana.

Deci se garantuje pristup predškolskim programima po izboru roditelja odmah po isteku porodijskog odsustva (Finska), tj. sa navršenom prvom godinom (Švedska) ili drugom godinom života (Francuska) u okviru sistema nege, vaspitanja i obrazovanja sa određenim finansijskim opterećenjem za koje ugrožene porodice mogu da dobiju neku vrstu finansijske pomoći od strane države (vrsta kredita ili refundiranje troškova). Nedavno je u Francuskoj pokrenut projekat *Zona obrazovne akcije* sa ciljem da se u predškolske ustanove jednog kraja upisuju sva deca koja u njemu žive, imajući u vidu i decu iz siromašnih porodica, kao i onu sa smetnjama u razvoju.

U Holandiji je na snazi pilot projekat (2007-2011) pokrenut sa idejom da se u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja uključe *sva deca* na uzrastu od druge do šeste godine, naročito ona za koju se pretpostavlja da su izložena riziku obrazovne uskraćenosti. Za decu od druge do četvrte godine otvaraju se igraonice (*peuterspeelzalend*) sa poludnevним programom dva puta u toku nedelje u trajanju 2-3 sata, u kojem sa grupom od 12 do 15 dece radi kvalifikovano osoblje. Cilj je podsticanje dečjeg socioemocionalnog i motornog razvoja. Starija (4-5) deca uključuju se u početne programe u okviru osnovne škole (*scholen voor basisonderwijs*). U Danskoj je od sredine 2006. godine na snazi odredba kojom se sve vrste programa socijalne zaštite obavezuju na praćenje situacije u okruženju i ostvarenje mogućnosti za uključivanje dece iz svih kategorija osetljivih grupa.

U Mađarskoj od 2008. deca iz siromašnih porodica, tj. socijalno i obrazovno uskraćenih sredina, imaju prioritet prilikom uključivanja u grupe za igru u njihovom susudstvu ili u nekom drugom vidu predškolskih programa, s tim da grupe za igru koje nisu u nadležnosti opštine moraju da rezervišu 25% kapaciteta za siromašnu decu. U Portugalu se za siromašnu decu organizuju posebne vrste *centara socijalne solidarnosti*, u čiji je rad uključeno osoblje koje učestvuje i u integraciji dece migranata i etničkih manjina u školske i vanškolske programe (Crahay 2009: 133-134).

Roditeljima se nastoji pružiti podrška i pomoć isticanjem značaja zajedničke brige o razvoju i napredovanju dece uključene u predškolske programe, što u većini zemalja počiva na uzajamnoj razmeni informacija. Pri tome se ističe uloga vaspitača čija je obaveza da upozna specifičnosti odrastanja svakog deteta, da u vidu redovnih sastanaka, posebno na mlađim uzrastima, podiže zdravstvenu kulturu roditelja (Češka, Belgija, Irska), kao i da unapređuje roditeljske kompetencije temama o dečjem razvoju, boravkom roditelja u vaspitnoj grupi ili materijalima koje priprema za igru roditelja i dece kod kuće. Primeri takve organizacije, u kojoj se kombinuju različite usluge u zbrinjavanju mlađe predškolske dece, sreću se u Irskoj i Estoniji. Tako se, na primer, u Irskoj ovim pristupom ostvaruje *Materinski program zajednice (Community Mothers Programme, Dublin)* kao svojevrsan vid pomoći samohranim roditeljima i/ili tinejdžerskim parovima, izbeglicama, siromašnima itd. (UNESCO 2007: 31).

U Španiji se u okviru ovakvih programa kombinuje savetodavni rad sa roditeljima i dodatni rad sa decom koja su otpočela formalno školovanje. U flandrijskom području Belgije svojevremeno je organizovan i projekat *Usluge zajednice u susedstvu (Community Services in the Neighbourhood, 2004)*, sa ciljem da se roditelji iz rizičnih grupa obaveste o uslugama zbrinjavanja i obrazovanja predškolske dece. Pored informalne pripreme roditelja i razvijanja poverenja u rad osoblja, sa njima je organizovana i formalna obuka za uključivanje u odabrane programe – prijavljivanje na listu čekanja, popunjavanje zahteva za pohađanje određenog programa itd. U okviru ovakvih programa francuska zajednica u Belgiji po potrebi organizuje i grupe za opismenjavanje ili za rešavanje nekih drugih problema porodice u vezi sa obrazovanjem (Crahay 2009: 135).

Poslednjih godina u širem okruženju (Grčka, Mađarska, Rumunija, Slovenija, Estonija itd.) posebno su aktuelni programi *specifične podrške romskim porodicama*, koje se u ovim sredinama percipiraju kao etnička grupa sa visokim rizikom (EACEA Eurydice 2009: 108).

UKLJUČIVANJE RODITELJA U PREDŠKOLSKE PROGRAME SRBIJE

O značaju uključivanja roditelja u programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja govori činjenica da je ova postavka sadržana u svim programskim dokumentima usvojenim tokom druge polovine 20. veka kod nas. Dugo vremena oblici i metode rada u ovoj oblasti organizovani su po ugledu na ostvarivanje saradnje porodice sa školom. Nju odlikuje jednosmerna komunikacija – od ustanove ka porodici – u cilju informisanja roditelja o napredovanju i ponašanju

dece ili aktivnostima ustanove. Saradnja se precizno definiše i odvija u određeno vreme i na ustaljene načine – roditeljski sastanci, individualni razgovori i tzv. „informatori za roditelje”. Takođe, preuzet je i model uključivanja roditelja u upravna tela ustanove (saveta roditelja), što omogućava učešće u odlukama koje su neposredno u vezi sa njihovom decom. Kada se u rešavanju aktuelnih pitanja jave dileme, uobičajeno je organizovanje tematskih roditeljskih sastanaka koje vode stručnjaci ustanove, a po potrebi se angažuju i stručnjaci različitih profila sa strane, čime saradnja dobija formu tribine.

Zahvaljujući promenama do kojih je došlo u teoriji i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, vremenom je ovaj osnovni, jednosmerni model saradnje razvijan i bogaćen brojnim specifičnim oblicima. Orijentacija ka humanističkoj–razvojnoj perspektivi u razumevanju procesa razvoja i učenja predškolskog deteta, krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina, uslovlila je i drugačije viđenje mesta i uloge svih aktera u institucionalno organizovanim oblicima vaspitanja dece. Isticanjem postavke da je porodica prvi i najvažniji činilac u podsticanju dečjeg razvoja, kao zahtev postavlja se i upoznavanje odlika porodičnog okruženja kako bi se prikupile informacije značaje za razumevanje specifičnosti dečjeg razvoja i učenja. Posebno je značajno postalo, u slučaju zapaženih nepovoljnih uticaja u porodičnoj sredini, obrazovno delovati na roditelje kako bi se unapredili uslovi za razvoj deteta. Dvosmerna razmena informacija u saradnji vaspitača i roditelja, kao i edukativni oblici rada, postali su nezaobilazni segment u saradnji porodice i preškolske ustanove. U cilju boljeg međusobnog upoznavanja, roditelji se pozivaju: da svakodnevno razmenjuju informacije sa vaspitačima; da se redovno informišu preko oglasnih tabli i panoa; da po potrebi dolaze na individualne razgovore sa vaspitačima ili drugim stručnim osobljem (tzv. “otvorena vrata”); da borave u vaspitnoj grupi kao posmatrači ili “ispomoć” u izvesnim spontanim životnim aktivnostima; da učestvuju u programskim aktivnostima upoznavajući decu sa nekim svojim specifičnim životnim ili profesionalnim iskustvima; da sa vaspitačima razmenjuju štampane tekstove, brošure i različite igrovne materijale; da prate decu i vaspitače u organizovanim izletima, šetnjama i posetama kulturnim ustanovama i sl.

Kao posledica uticaja razvojno-konstruktivističkih i sociokonstruktivističkih teorijskih osnova u razumevanju dečjeg razvoja i učenja tokom *devedesetih godina prošlog veka*, jača potreba za *drugačijim pozicioniranjem uloge odraslog uopšte u odnosu na proaktivnu ulogu deteta*. Isticanjem postavke da je dete aktivno biće koje uči i razvija se kroz interakciju sa socijalnim i fizičkim okruženjem od prvih dana svog života, postalo je jasno da sve osobe i konteksti sa kojima se ono susreće mogu delovati podržavajuće ili ometajuće na njegov razvoj, te da je značajno poznavati ih i usklađivati. Polazeći od ovih ideja, usvojene su 1996.

godine *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina*, kojim su predviđena dva pristupa u modelovanju vaspitno-obrazovne prakse (Model A i Model B).

Svaki od njih, u skladu sa teorijskim postavkama od kojih kreće, vidi mesto i ulogu roditelja u oblikovanju predškolskog programa. Budući da su prema *Modelu A* svi odrasli iz mikro i makro okruženja deteta važni učesnici socijalne interakcije koja je okvir njegovog razvoja i učenja, svi oni imaju pravo i da se aktivno uključuju u proces vaspitanja i obrazovanja dece. Ovim modelom nisu precizno određene forme i sadržaji saradnje porodice i predškolske ustanove, već se smatra da oni proizilaze iz specifičnosti interakcije dece, vaspitača i roditelja. Jedno od načela je da se podstiče i podržava svaka inicijativa pokrenuta od strane roditelja (i svakog drugog učesnika) ukoliko ostali uspeju da prepoznaju u njoj za njih bitne vrednosti (Koruga 2000: 76).

U *Modelu B* uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni proces pretpostavka je kvalitetne podrške dečjem razvoju i učenju u čemu važnu ulogu ima vaspitač koji, u dogovoru sa roditeljima, planira načine i dinamiku saradnje sa porodicom. Na taj je način oblikovanje saradničkih odnosa u velikoj meri određeno iskustvom, znanjima i očekivanjima vaspitača. Moglo bi se reći da su intervencije roditelja u programima saradnje moguće u onoj meri u kojoj ne remete postavljene ciljeve, forme i sadržaje (isto: 76).

Zahvaljujući akcionim istraživanjima i različitim vrstama studija koje su usledile, učinjeni su napor i unapređivanju postojeće prakse u odnosu vrtića kao institucije i roditelja kao korisnika usluga, što je vodilo unapređivanju oblika, metoda i sadržaja rada. Rezultat su bili *programi „postepene adaptacije“* deteta i porodice na vrtić sa intenzivnim uključivanjem roditelja u aktivnosti (Radojković 2004). Uspostavljen je *fleksibilniji raspored dnevnih aktivnosti* koji je u većoj meri pratio potrebe dece (kontinuirano namirenje od prve do sedme godine, ukinuto spavanje od pete do sedme godine) i roditelja (usklađeno vreme dolaska i odlaska iz vrtića sa pomeranjem radnog vremena roditelja). Javilo se nastojanje, naročito u programima po modelu A, da vrtić i vaspitači budu dostupni u svako doba dana nezavisno od formalno zakazanog vremena za razgovore i roditeljske sastanke. Otvaraju se vrata roditeljima koji su pozvani da uđu u sve prostorije i koriste za njih posebno pripremljen prostor (*“kutak za roditelje”*) sa stručnom literaturom, odabranim sadržajima i informacijama (pano), *“kutijom za poruke”*, knjigom utisaka i drugim sadržajima koji omogućavaju kvalitetnu razmenu. Nastavlja se sa praksom neposrednog uključivanja roditelja u vaspitni proces kroz prirodne, životne i spontane situacije u vrtiću (igra, hranjenje, uspavljivanje), kao i situacije usmerene na postizanje određenih vaspitnih ili obrazovnih efekata (učesće u pripremanju plana za rad sa decom u narednom periodu, usmerene aktivnosti,

kupovima ili izrada materijala i igračaka, uređenje dvorišta, izleti, posete pozorištu, bioskopu, poseta radnom mestu roditelja itd). Osmišljeni su i novi oblici saradnje poput „male olimpijade“ u kojoj su učesnici deca i roditelji; igraonice u kojima su roditelji-volonteri stavljeni u ravnopravan položaj sa vaspitačima i drugi. Novine omogućavaju roditeljima da se sarađujući sa ustanovom nađu u veoma raznovrsnim ulogama (volonteri, instruktori, posmatrači, koordinatori, organizatori i sl), što doprinosi većem stepenu uzajamnog razumevanja, tolerancije i poverenja (Koruga 2000: 80).

U ovom periodu eksperimentalno se organizuju *radionice sa roditeljima* iz ciklusa namenjenog unapređivanju dečjeg identiteta, komunikacijskih kompetencija i kreativnog izraza, razvoju zdravih životnih navika i upoznavanju sa okolinom; ove radionice počivaju na bliskoj saradnji vaspitača, roditelja i dece u vrtiću i neposrednom radu roditelja i dece kod kuće ili u lokalnoj zajednici (*Razvoj samopoštovanja, Čuvari osmeha, Bukvar dečjih prava, Školigrlica, Srce za planetu, Ekološki vrtić, Sportski vrtić* i drugi). U okviru projekta *Step by step* pripremljen je i program *Vrtić kao porodični centar*.

Pored ovih redovnih načina i oblika saradnje predškolske ustanove sa roditeljima, kao dopuna socijalnih mera organizuju se i osmišljavaju *specijalizovani programi namenjeni porodicama sa rizikom*. Takvog su tipa *programi namenjeni izbeglim i raseljenim licima u Srbiji* kao što su „Zdravo da ste“, „Otvoreni klubovi“ i radionice za odrasle u kojima su organizovane aktivnosti sa decom i roditeljima, pri čemu je i jedan broj roditelja obučen za organizovanje aktivnosti sa decom u izbegličkim centrima, klubovima namenjenim deci i mladima. Započeti sa idejom da podrže i ojačaju snage za odbranu od nevolja i frustracija, ovi programi omogućili su da se roditelji u ulozi profesionalaca i danas bave koncipiranjem i organizovanjem programa u skladu sa potrebama koje markiraju u neposredom okruženju. Od krucijalnog značaja su i *programi namenjeni roditeljima dece sa smetnjama u razvoju* koji su usmereni na edukaciju roditelja za efikasan život i obrazovni rad sa decom, specifične oblike komunikacije, ovladavanje psihičkim problemima koje donose rast i razvoj, na osposobljavanje dece i podržavanje za maksimalno korišćenje sopstvenih potencijala (isto, 85). U poslednje vreme česti su i *programi namenjeni romskim porodicama* koji su usmereni na: pomoć roditeljima u pribavljanju osnovne lične i medicinske dokumentacije koja je potrebna za uključivanje dece u obrazovni sistem; podršku u potrebnom priboru, odeći i obući i organizovanju prevoza za decu koja su uključena u vaspitno-obrazovne ustanove; pomoć roditeljima koji ne poznaju dovoljno jezik zajednice da ostvare komunikaciju sa osobljem ustanove i vaspitačem grupe u koju je uključeno njihovo dete; upoznavanje roditelja sa pravima i obavezama u odnosu na pohađanje obaveznog pripremnog predškolskog programa, materijalna

pomoć u obezbeđivanju pratećih aktivnosti (izleti, predstave i sl), kao i pomoć deci i porodici u realizovanju pojedinih programskih aktivnosti, naročito kada otpočne redovno školovanje – pomoć deci pri učenju i izradi domaćih zadataka itd. Organizuju se i programi jačanja bazičnih kompetencija romske dece u okviru naselja u kojima žive uz edukaciju roditelja o zdravstvenim i higijenskim normama, koji imaju smisla samo ukoliko ih prate aktivnosti unapređivanja uslova života romskih porodica, o čemu se u poslednje vreme vodi više računa.

RODITELJI U PRIPREMNOG PREDŠKOLSKOM PROGRAMU

Iako se kvalitetna saradnja sa porodicom smatra jednim od osnovnih principa u vaspitno-obrazovnom radu sa decom na predškolskom uzrastu, novija istraživanja obavljena povodom uvođenja i ostvarivanja *Pripremnog predškolskog programa* (PPP) pokazuju da je ovom segmentu potrebno posvetiti još mnogo pažnje. Značaj ovih aktivnosti počiva na činjenici da je za veliki broj roditelja ovo ujedno prvi kontakt sa institucijama obrazovnog sistema i predstavlja osnovu za sve buduće saradničke odnose na relaciji obrazovna ustanova – porodica.

Ispitivanjem koje je 2007/2008. školske godine organizovao Institut za pedagoška istraživanja u saradnji sa odeljenjem za predškolsko Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja prikupljeni su podaci o prvoj godini ostvarivanja PPP. U prvoj fazi ispitivanja organizovanom na široj teritoriji Srbije obuhvaćeno je 192 vaspitača i 725 roditelja čija su deca upisana u pripremne grupe državnih predškolskih ustanova. Na osnovu rezultata dobijenih ispitivanjem iz obe grupe može se zaključiti *da se uključivanje roditelja u pripremni predškolski program organizuje, uglavnom, na konvencionalan način* iako većina roditelja pokazuje značajnu zainteresovanost za napredovanje dece. Kao dominantan oblik u saradnji sa roditeljima vaspitači su izdvojili roditeljske sastanke (76%) i individualne razgovore (67%). Upola ređe vaspitači izveštavaju o uključivanju roditelja u aktivnosti dece (29%) kroz različite radionice za decu i roditelje ili učešćem u organizovanju priredbi. Ipak u neposredan vaspitno-obrazovni rad prema navodu vaspitača (14%) uključen je gotovo svaki sedmi roditelj. Jedan broj njih uključuje se u izradu i prikupljanje sredstva i materijala za programske aktivnosti (10%) ili organizovanje izleta i zajedničkih sportskih aktivnosti (6%) (prema Gašić-Pavišić, Vujačić 2008).

Dalje, rezultati pokazuju da gotovo dve trećine vaspitača (61%) smatra da je većina roditelja “vrlo zainteresovana” za napredovanje deteta u pripremi za školu, tako da se neki od njih sa zadovoljstvom uključuju i u pripremu aktivnosti

koje se realizuju sa decom u vaspitnoj grupi. Zainteresovanost roditelja kao "umerenu" ocenilo je 27% vaspitača, dok je 11% onih koji izdvajaju roditelje koji ne pokazuju interesovanje za napredak sopstvenog deteta u okviru pripremnih aktivnosti. Reč je, uglavnom, o roditeljima romske dece, onim roditeljima koji su preokupirani poslom i nemaju vremena za dete, o roditeljima sa većim brojem dece u porodici, onima iz socijalno ugroženih slojeva, nepismenim roditeljima ili sa nižim obrazovnim statusom.

Zanimljivo je da su roditelji izuzetno retko (5%) odgovarali na pitanja koje se odnose na načine i oblike ostvarivanja saradnje. Među odgovorima koje su nabrajali, pored svakodnevnih razgovora sa vaspitačicama roditelji navode još i učešće u radionicama i priredbama ili izradi igračaka i sredstava. I pored toga, većina roditelja (97%) izjasnila se da oseća da može slobodno da dođe u vrtić i razgovara o napredovanju ili problemima njihovog deteta sa vaspitačem, kao i sa drugim stručnim osobljem. Takođe, većina njih (95%) smatra da vaspitač dobro poznaje osobine, potrebe i interesovanja njihovog deteta. Ipak, jedan broj roditelja iz ispitnog uzorka (2%) naveo je da u komunikaciji sa vaspitačima nailazi na izvesne teškoće. Prema oceni roditelja nezadovoljavajuća saradnja posledica je neadekvatnog obaveštavanja o PPP i brojnih organizacionih problema usled kojih je ograničeno vreme za posvećenu razmenu informacija.

Na potrebu i značaj uključivanja roditelja u aktivnosti predškolskog programa ukazuju i podaci, dobijeni istim istraživanjem (Gašić-Pavišić, Vujačić 2008), koji pokazuju da veliki broj roditelja "pripremu za školu" shvata veoma usko i svodi je na opismenjavanje. Navodeći različite vrste zajedničkih aktivnosti koje u porodici roditelji organizuju sa decom, najveći broj izdvojio je: razgledanje slikovnica i čitanje knjiga (71,6%); pomaganje deci da nauče da pišu (71,2%) i čitaju (60%); pružanje pomoći oko učenja stranog jezika (22%); zajedničko crtanje, slikanje, učenje boja i osnovnih matematičkih pojmova (4,4%); učenje ponašanju u kući i školi (2,2%), kao i organizovanje sportskih aktivnosti (2%). Veoma retko roditelji su navodili da: organizuju sa decom neki vid muzičkih aktivnosti; posvećuju vreme upoznavanju okoline i šetnjama u prirodi; organizovanju poseta pozorištu ili zajedno sa decom gledaju filmove, prepričavaju i izmišljaju priče, razgovaraju sa decom o svakodnevним događajima i igraju sa njima društvene igre.

Opšta slika o pripremanju u krugu porodice dece za predstojeće školske aktivnosti može se oceniti kao usko specijalizovana i u potpunom neskladu sa razvojnim potrebama dece. Umesto orijentacije na opštu psihofizičku pripremu, motivisanje dece za učenje i unapređivanje komunikacionih veština, upoznavanje sa novim okolnostima školskog života, zajedničku igru i druženje koji unapređuju kognitivne sposobosti dece, ali i doprinose jačanju međusobnog poverenja i

osećaja sigurnosti, većina roditelja je fokusirana na opismenjavanje. Slični nalazi dobijeni su i u nekim drugim istraživanjima (vidi: Klemenović 2009), koja pokazuju da su očekivanja roditelja, posebno onih čija deca nisu ranije pohađala predškolske programe, neadekvatna i da se značajan broj njih odlučuje da, bez prethodne pripreme, opismenjava sopstveno dete, što očekuje i od PPP.

Dobra saradnja sa roditeljima, pre svega, podrazumeva da vaspitač i stručni saradnici, kroz različite forme individualnih i grupnih kontakata, doprinesu unapređivanju pedagoške kulture roditelja i omogućće uslove za kvalitetnu fizičku, socioemocionalnu i funkcionalnu pripremljenost dece za školu. O delikatnosti ovog posla svedoči činjenica da i pored značajnog iskustva i znanja, vaspitačima predstavlja priličnu teškoću osmišljavanje efikasnih strategija saradnje sa porodicom ukoliko nisu uvažena očekivanja roditelja i njihova početna motivacija. Naročito su problemi izraženi prilikom uspostavljanja kontakata sa roditeljima koji nisu zainteresovani za praćenje napredovanja sopstvene dece u programskim aktivnostima i prepuštaju ga onima “čiji je to posao” i “koji najbolje znaju”. Iskustvo potvrđuje da je uglavnom reč o roditeljima iz osetljivih grupa, među kojima se često izdvajaju romske porodice (Gašić-Pavišić, Vujačić 2008, Klemenović 2009). Pri tom, kako pokazuju rezultati poslednjih istraživanja o uključivanju romskih roditelja u predškolske programe na teritoriji Srbije (vidi: Srdić 2009), ne treba brzati sa zaključcima i vrlo oprezno valja sagledavati činioce koji otežavaju razvoj saradničkih odnosa na relaciji dečji vrtić – romska porodica.

Istraživanje organizovano u svih devet regiona Srbije u kojem je učestvovalo 72 vaspitača i 186 romskih roditelja pokazuje neznatna odstupanja (u odnosu na redovnu populaciju) u proceni spremnosti za saradnju roditelja koju su davali vaspitači. U više od polovine slučajeva saradnja romskih roditelja sa vrtićem ocenjena je kao “veoma uspešna” (22%) i “uspešna” (30%), dok je u 41% slučajeva saradnja procenjena kao “delimično uspešna”. U svega 7% slučajeva vaspitači su istakli sa je saradnja sa rodmskim roditeljima “neuspešna”. Kao činioce koji otežavaju razvoj i negovanje saradničkih odnosa sa roditeljima romske dece vaspitači navode: “neredovno dovođenje dece u vrtić” (33%), “nezainteresovanost roditelja u vezi sa napredovanjem dece u vrtiću” (29%); “slab odziv na roditeljske sastanke”, kao i, u slučaju celodnevne boravka, “neredovno izmirivanje finansijskih obaveza” (15,3%) i “nepoštovanje radnog vremena” vrtića (8,3%). Vaspitači su kao otežavajući faktor izdvojili i “nepismenost romskih roditelja” (8,3%), a u 5,6% slučajeva izjasnili su se i za druge, individualne razloge, koje nisu posebno obrazlagali. Sliku može upotpuniti i podatak da gotovo u polovini slučajeva (47%) vaspitačima nisu dostupna oba roditelja za kontakte, što se objašnjava dominantnom ulogom muškarca u kulturi Roma, kao i činjenicom da

decu u vrtić često dovode (12%) rođaci, starija deca i susedi (Srđić 2009).

Procenjujući ulogu roditelja romske dece u radu predškolske ustanove, vaspitači su iskazali da se ona najčešće svodi na “posmatranje rada” (48,6%). Istovremeno, u drugim ustanovama romski roditelji su “aktivni učesnici u zajedničkim aktivnostima” (22,2%), oni koji pružaju “emocionalnu podršku svojoj i drugoj deci” (20,8%), učesnici u “procenjivanju rada ustanove u celini” (6,9%), pa i svojevrsna “tehnička podrška” (0,7%) koja ispomaže u izradi sredstava za rad.

Kao dominantan oblik saradnje, većina vaspitača (72%) izdvojila je organizovanje roditeljskih sastanaka, pripremanje dečje fascikle (portfolio) i redovno oglašavanje na tabli, dok su neposredni kontakti, poput zajedničkih druženja („romska kafa“), kućnih poseta i inicijalnih poseta porodici, prilično retki (5%). Uočeno je da se nedovoljno organizuju i brojni drugi korisni oblici saradnje poput uključivanja roditelja u zajedničko programiranje rada grupe, boravak u grupi i učešće u aktivnostima, organizovanje posebnih tematskih sastanaka, akcije roditelj-roditelju, organizovanje zajedničkih izleta, vođenje individualne sveske i sl. Prema iskustvu vaspitača, visok motivacioni efekat na podsticanje saradnje imaju gostovanja romskih roditelja u vrtiću, kada se roditelji osećaju kompetentnim i dobrodošlim, kao i u situacijama kada u radu vrtića učestvuju obrazovani roditelji Romi koji doprinose podizanju obrazovnih i kulturnih kompetencija. Samo u jednom slučaju vaspitač je izvestio o prostoru u vaspitnoj grupi oplemenjenom elementima romske kulture i jezika.

U komunikaciji sa romskim roditeljima vaspitači su naveli da nastoje da pokažu razumevanje za različite pristupe u odnosima sa decom (39%), kao i da pruže sve relevantne informacije bez straha kako će roditelji to prihvatiti (21%). Ipak, izvestan broj njih oprezan je u izražavanju sopstvenog mišljenja prilikom postavljanja zahteva u odnosu na romsko dete i roditelje, a pojedini vaspitači obraćaju pažnju i na izbegavanje profesionalne terminologije (8,3%) u komunikaciji. Kada je potrebno, vaspitači traže savet od romskih roditelja (47,2%) kako bi se adekvatno postavili u odnosu na njihovo dete. Na takav korak nikada se nije odvažilo 12,5 % vaspitača, a njih 6,9% to čini veoma retko.

U odgovorima romskih roditelja saradnja sa vaspitačem je u 79% slučajeva ocenjena kao “dobra”, u 20,4% kao “zadovoljavajuća”, dok je svega u 0,6% slučajeva ocenjeno da “nema saradnje”. Odgovori romskih roditelja o oblicima primenjivane saradnje ukazuju da se ona odvija na nivou međusobnog informisanja u vidu ispoljenog vaspitačevog interesovanja za ponašanje deteta kod kuće, ali bez obilaska porodica u kojima žive romska deca. Roditelji češće od vaspitača dobijaju savete kako da utiču na razvoj i napredovanje deteta, kao

i informacije o sadržajima rada, što je podržano i radovima koje deca donose kući. Povremeno vaspitači pomažu roditeljima u obavljanju lekarskih pregleda i informišu ih o tematskim sastancima koji su za njih značajni. Prema podacima koje su dali romski roditelji, njihova participacija u programiranju rada i učešću u aktivnostima grupe je minimalna. Izuzetno retko se roditelji angažuju u prikupljanju pesmica i brojalica na romskom jeziku, pričanju priča o načinu života romske porodice, u obeležavanju značajnih datuma za romsku zajednicu. Retko su romski roditelji u prilici da se igraju društvenih igara sa svojom i drugom decom u vaspitnoj grupi. Iz predstavljenog proizilazi da se ni izbliza ne koriste pozitivna motivacija i saradnički stav koji su iskazali romski roditelji u istraživanju (Srđić 2009), odnosno da je nezadovoljavajuća saradnja više odraz nedostatka inicijative i interkulturalnih znanja i veština vaspitača nego nezainteresovanosti i nespremnosti roditelja.

Može se zaključiti da karakteristike saradnje vaspitača i romskih roditelja ne pokazuju velika odstupanja u odnosu na opštu sliku u kojoj dominira informativni pristup sa povremenim edukativnim elementima. Mnogo ređe se vaspitači odlučuju na oblike saradnje koji omogućavaju međusobno bolje upoznavanje i neposrednu razmenu sa roditeljima. Čini se da bi mnoge teškoće uspostavljanja i negovanja saradničkih odnosa sa porodicama koji nose specifična etnička, kulturna, verska, socijalna i druga obeležja bile lakše prenebegnute kada bi vaspitači posedovali osetljivost, znanja i veštine iz oblasti interkulturalizma ili bili osposobljeni za razvoj inkluzivne prakse.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Brojna istraživanja potvrdila su da najveći uticaj na dečji razvoj i učenje imaju programi koji kombinuju boravak dece u institucionalizovanim vaspitno-obrazovnim intervencijama uz intenzivno uključivanje roditelja. Osnovni smisao ovih aktivnosti ogleda se u usklađivanju programa sa razvojnim interesima svakog pojedinačnog deteta i upoznavanju njegov specifičnih potreba, mogućnosti i interesovanja. Aktivno učešće roditelja u predškolskim programima, s jedne strane, omogućava vaspitačima da bolje razumeju decu i upoznaju specifičnosti socio-kulturnog konteksta iz kojeg potiču, dok sa druge, predstavlja osovu za pružanje pomoći roditeljima u unapređivanju porodične interakcije. Otuda je aktivno učešće roditelja u programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja postao jedan od vodećih principa u kreiranju visokokvalitetnih programa. Ove aktivnosti od posebnog su značaja za decu iz osetljivih grupa u čijem porodičnom okruženju isprepleteno deluju brojni faktori socio-ekonomskog i psihološkog rizika. Iz tih razloga su u razvijenim zemljama sve su aktuelniji predškolski

programi usmereni na pružanje podrške svoj deci pri čemu se ističe značaj ranog i sveobuhvatnog uključivanja roditelja iz populacije migranata, manjinskih, etičkih i socijalno ugroženih grupa.

Kada se raspravlja o uključivanju roditelja u predškolske programe važno je imati na umu da je ono direktno uslovljeno profesionalnim kompetencijama vaspitača, čija obaveza je da iniciraju i razvijaju saradnju uvođenjem roditelja u programske aktivnosti. Iako se roditelji na različite načine mogu uključivati u programe, oblik učešća i postupci vaspitača direktno su uslovljeni organizacijom predškolske ustanove i specifičnim potrebama dece. Iskustvo pokazuje da je u izgrađivanju optimalne strategije za uključivanje roditelja potrebno *kombinovati blagovremeno informisanje i upućivanje* (kroz tematske roditeljske sastanke, individualne i grupne razgovore, dobro osmišljen Kutak za roditelje) *sa otvorenim pozivom za boravak u grupi* (zajedničke igre i pričanje priča, šetnje, izleti i aktivnosti izrade didaktičkih materijala) *uz mogućnost produbljenih stručnih konsultacija* (razmene priručnika, razgovori sa različitim profilima stručnih saradnika) *i ukazivanje dodatne pomoći* (uključivanje u različite specijalizovane programe). Osetljivost vaspitača i fleksibilnost u kreiranju različitih načina uključivanja roditelja u značajnoj meri se može unaprediti razvojem profesionalnih kompetencija kroz upoznavanje teorije i prakse interkulturalnog obrazovanja, kao i razvijanjem inkluzivne kulture predškolskih ustanova.

Važno je imati u vidu da su problemi uključivanja roditelja dece iz osetljivih grupa kompleksni i da zahtevaju angažovanje svih resursa društva te se ne mogu rešavati (socijalnom, zdravstvenom, obrazovnom) intervencijom koja traje nekoliko meseci pred polazak dece u školu. Izlaz predstavlja koncipiranje celovitih strategija koje povezuju i sinhronizuju aktivnosti predškolske ustanove, škole, zdravstvene zaštite, službe za socijalni rad i drugih službi društvenih delatnosti. Ovo se u našim uslovima naročito odnosi na romsku decu i onu iz socioekonomski najugroženijih porodica sa većim brojem dece koja, uglavnom, žive u izuzetno teškim uslovima čije dejstvo na dečje razvojne potencijale nije moguće ublažiti uključivanjem dece i roditelja u predškolske programe na nekoliko sati u toku radne nedelje.

LITERATURA

Bowman, B. T., Donovan, M. S., Burns, M. S. (eds.) (2000) *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Wasington, DC, USA : National Academy Press.

Crahay, M. (2009) Summary and conclusions In: *Early Childhood Educa-*

tion and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities (129-145). Brussels : EACEA Eurydice.

EACEA Euridice (2009) *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. Available on the Internet <http://www.eurydice.org>

Gašić-Pavišić, S. i Vujačić, M. (2008) Rezultati praćenja primene i evaluacije efekata Pripremnog predškolskog programa. Saopštenje na Okruglom stolu *Priprema dece za polazak u školu*, Učiteljski fakultet u Beogradu, 23. decembar 2008, Beograd : Institut za pedagoška istraživanja.

– Hornstein, J. (2007) Parents and Parent Involvement. In New, R.S., Cochran, M. (eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*, Vol.3, pp. 589-591, Westport : Praeger.

Klemenović, J. (2009) Saradnja predškolske ustanove sa porodicom u pripremi dece za polazak u školu, *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, br. 3-4. str. 398-411.

Koruga, D. (2000) Saradnja porodice i predškolske ustanove. U Pearl. J. (ur.) *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji* (76-85). Beograd : Catholic Relief Services.

Leseman, P. M. (2009) The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In: *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (17-49). Brussels : EACEA Eurydice

Radojković, D. (2004) Adaptacija dece na jaslice. *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, br. 9-10, str.178-195.

Srdić, V. (2009) *Kompenzatorsko obrazovanje dece kao faktor društvene integracije i emancipacije nacionalne zajednice Roma u Republici Srbiji*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

UNESCO (2007) *Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015 - Will we make it make it?* Paris : UNESCO Publishing, Oxford University Press.

Dr Svetozar Dunderski

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

POČECI INSTITUCIONALNOG UČITELJSKOG OBRAZOVANJA U SRBA³⁶

Rezime

Institucionalno učiteljsko obrazovanje i učiteljske škole u Srba javljaju se u različito vreme u južnoj Ugarskoj (1778) i Kneževini Srbiji (1871). Norma i Učiteljska škola u Sentandreji/Somboru bile s inicijalni, mada skromni rasadnik prvih srpskih obrazovanih učitelja, koji su u početku nosioci osnovnoškolskog rada i ne samo u Ugarskoj. Kasnije se i u Kneževini Srbiji, najpre deklarativno – kroz mukotrpne pripremne procese – a zatim i konkretno, počinje raditi na institucionalnom pripremanju učitelja osnovnih škola, najpre otvaranjem Učiteljske škole u Kragujevcu, a potom i u Nišu, Jagodini, Aleksincu. Ipak, gledano uopšteno, rezultati su, naročito u poređenju sa drugim evropskim zemljama, bili – izuzetno nezadovoljavajući i, svakako, za potrebe prakse (imajući u vidu broj osnovnih škola i osnovnoškolaca) veoma nedostatni u pogledu broja učitelja, pa i kvaliteta njihovog obrazovanja.

Ključne reči: *učiteljsko institucionalno obrazovanje, učitelj, Srbi, Ugarska, Srbija, Norma, učiteljske škole*

³⁶ Ovaj rad nastao je u okviru Republičkog naučnog projekta 149009 *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, odnosno Radnog paketa *Upravljanje školom i njenim razvojem kao kontinuirani proces* (Podtema: *Demokratske i nedemokratske tendencije u upravljanju školom u svetlu tradicije nacionalne pedagogije*).

Istovremeno, tekst je sa posebnom praktičnom svrhom namenjen studentkinjama i studentima koji pripremaju sadržaje iz oblasti nacionalne istorije pedagogije.

Svetozar Dunderski Ph.D
Faculty of Philosophy, Novi Sad

BEGINNINGS OF INSTITUTIONAL TEACHER'S EDUCATION OF SERBS

Abstract

Institutional teachers' education and the Teachers' faculty of Serbs emerge in different periods in the South Hungary (1778) and the Principality of Serbia (1871). Norma and Teachers' School in St Andrea / Sombor were the initial, but modest nursery of the first educated Serb teachers, who were initially carriers of elementary school education work not only in Hungary. The work on institutional training of teachers in the primary schools in the Principality of Serbia was first declarative through painstaking training process, and later on, concretely by opening the Teacher's School in Kragujevac, and then in Nis, Jagodina, Aleksinac. However, generally speaking, the results are highly unsatisfactory, especially compared to other European countries. Also, for the needs of practice (having in mind the number of elementary schools and elementary- school pupils) the results are rather insufficient concerning the number of teachers, and the quality of their education.

Key words: *teachers' institutional education, teacher, Serbs, Hungary, Serbia, Norma, teachers' schools*

Stara je istina da bez dobrog učitelja nema ni dobre škole ni stabilnog i efikasnog sistema vaspitanja i obrazovanja. Srbi kao narod prošli su tegoban i složen put pokušaja kreiranja što kvalitetnijeg osposobljavanja učitelja, naročito kada je reč o institucionalnom učiteljskom obrazovanju. I ne može se poreći da su na tom putu značajno kasnili za razvijenim evropskim sistemima vaspitanja i obrazovanja, ali za to postoje i sasvim opravdani razlozi, zasnovani na trvenju sa dugotrajnom tuđinskom vlašću i, shodno tome, borbi za ostvarenje osnovnih egzistencijalnih, društvenih, kulturnih, prosvetnih i inih prava. Ukratko, bilo je tu puno teškoća, uspona i padova, uplitanja politike, neodlučnosti na brojnim raskršćima. U svemu tome, srećom, bilo je više značajnih srpskih ličnosti koje su – u potpunosti razumevši *conditio sine qua non* učiteljskog poziva za opšti nacionalni razvoj mladih (i starijih) generacija – u odlučujućoj meri doprineli boljitku doškolovanja postojećih i svestranijoj pripremi novih srpskih učitelja.

SRBI U JUŽNOJ UGARSKOJ

Učiteljska škola i, uopšte, priprema i usavršavanje učiteljskog kadra javili su se *najpre* kod Srba nastanjenih u *južnoj Ugarskoj*, i to najviše zahvaljujući borbi viđenijih i kulturno i voljno osvešćenih ljudi i crkvenih opština za očuvanje identiteta srpskog stanovništva, što je u svojoj sadržini podrazumevalo kakvo-takvo zadovoljenje ultimativne potrebe za učiteljima.

Prvi takav čovek jeste **Avram Mrazović** (1756-1826), rođeni Somborac, koji, prema većini istorijskih izvora, predstavlja osovinu prekretnice u narodnom prosvetivanju. On je već **1778.** godine pri gradskoj školi u Somboru osnovao **Normu** – tzv. *normalni tečaj* – prvi specijalizovani oblik obrazovanja srpskih učitelja. Tečaj je trajao tri meseca, a nastava je, svakako, realizovana prema Felbigerovim bečkim normalnim tečajevima (koje je osmislio na zahtev Marije Terezije). Neki autori smatraju da je upravo ovo (a ne učiteljska škola u Sentandreji) ne samo običan tečaj u užem smislu, već i prva učiteljska škola u Srba, inače nastala mnogo ranije (/gotovo/ pun vek) od one u Kneževini Srbiji (1871).

Nastavni plan Norme obuhvatao je veronauku i četiri svetovna predmeta:

1. *Nastavni metod;*
2. *Lirsko lepopisanje i pravopis* (zapravo slavenoserbski jezik);
3. *Nemačko čitanje, lepo pisanje i pravopis;*
4. *Račun.*

Prema većini istoričara nacionalne pedagogije, prva celovita ičiteljska škola u južnoj Ugarskoj i uopšte u Srba – **Srpska učiteljska škola (preparandija)** –

osnovana je i počela sa radom **3. novembra 1812.** u mađarskom gradiću (sa tada 30.000 stanovnika) 20km severozapadno od Budimpešte – Sentandreji, čije je stanovništvo u XVIII veku činilo čak 80% Srba. Školovanje u Preparandiji trajalo je 15 meseci, odnosno tri semestra. Njen osnivač je još jedan, pored **Mrzovića** i **Teodora Jankovića Mirijevskog** (1741-1814), u to vreme neprocenjivo značajan čovek za srpsku prosvetu – **Uroš Stefan Nestorović** (1765-1825), tada vrhovni školski inspektor svih pravoslavnih škola u Ugarskoj.

Ova je škola **1816. godine** premeštena (neki autori kažu «vraćena», imajući u vidu pomenutu Normu) iz Sentandreje u Sombor. Kada je reč o njenim sadržajima (nastavnom planu i programu), oni su bili usmereni ka sticanju nužnog opšteg obrazovanja, neophodnog pedagoškog osposobljavanja i tradicionalnog religioznog moralnog vaspitanja, što ilustruje i obuhvat sledećih nastavnih predmeta:

1. Veronauka (katolička);
2. Tipik;
3. Crkveno pojanje;
4. Pedagogija;
5. Metodika;
6. Slavenoserbska gramatika;
7. Stil;
8. Istorija Ugarske;
9. Matematika;
10. Geografija sa privredom;
11. Nemački.

Kao poslednja napomena u vezi sa obrazovanjem srpskih učitelja u južnoj Ugarskoj, važan je podatak da je od 1814. trajanje Preparandije produženo na dve, a od 1817. godine na – tri godine.

KNEŽEVINA (1815-1882)/KRALJEVINA (1882-1918) SRBIJA

U osvitima oslobođenja (ozbiljnije početog još 1804. godine, odnosno i pre osnivanja 1815) u Kneževini Srbiji, vekovima izmučenoj turskom represivnom vlašću, vladao je tragičan manjak učiteljskog kadra. Tačnije, i oni koji su to radili, većinom najrazličitijih struka i najčešće nakon nedovršenog školovanja i praktično nikakvog pedagoškog obrazovanja, imali su samo dobru volju, nešto pismenosti i manje ili više želje za podučavanjem dece. Zato je logično što je izvestan broj iole kvalifikovanih učitelja pristizao iz srpskih delova Monarhije.

Prvi zvanični Plan i program za osnovne škole u Srbiji sadržao je i uputstva za učitelje – *Nastavlenije učiteljima pravitelstveni i obšttestveni škola u Knjažestvu Srbiji* – čiji je kvalitet rada, rekosmo, tada bio na vrlo niskom nivou. Ta pravila, kojima je učinjen pokušaj da se preciziraju osnovne dužnosti učitelja i da im se daju izvesni vaspitni i didaktički saveti, nisu bila naročito efikasno ostvarivana jer su učitelji bili «od vrlo lošeg materijala», pa je i uspešnost osnovnih škola bila vrlo slaba, a preovladavali su verbalizam, mehaničko učenje, te stroge, nedelotvorne, represivne i zastarele disciplinske mere.

Godine **1844.** Opšti školski zakon – *Ustrojenije javnog učilišnog nastavlenija* – u odeljku koji se odnosi na osnovne škole predviđa i kvalifikacije za učiteljsku službu. Bitno je da se tu prvi put zvanično određuje ko može biti učitelj: onaj koji je sa uspehom završio *bogoslovske nauke* i onaj koji će, osim «svediteljstvima» (svedočanstvima) o naukama morati pokazati svedočanstvo *dobroga vladanja* (naročito u poslednjoj godini); kasnije, učitelj će moći biti i takav pojedinac koji završi gimnaziju prema novom «ustrojeniju», što uključuje i izučenost pedagogije s metodikom.

Od tada, tačnije u periodu 1844-1870, u Srbiji se dosta radi na organizaciji školstva, ali, usled neodgovarajuće obrazovanog učiteljskog kadra, rezultati rada u školama i dalje su izuzetno loši. Verbalizam, mehaničko učenje i stroge disciplinske mere dominiraju celokupnim školskim radom.

Prva učiteljska škola u Kneževini Srbiji otvorena je tek **27. januara 1871. u Kragujevcu**. *Zakon o uređenju učiteljske škole*, u ime «njegove svetlosti knjaza srpskog Milana M. Obrenovića», potpisao je **1870.** u Kragujevcu ministar prosvete i crkvenih dela, priznati pedagog **dr Dimitrije Marić** (uz svesrdnu pomoć dva sekretara: **Milana Đ. Milićevića** i **Milorada Šapčanina**).

Već u Članu 1 Zakona konstatuje se da – radi dobijanja sposobnih osnovnoškolskih učitelja – država brine za njihovo obrazovanje i da se zbog toga u Srbiji osniva «učiteljska (pedagogijska) škola». Ova odrednica **pedagogijska** nedvosmisleno ilustruje potrebu da učitelji dobiju kvalitetno pedagoško obrazovanje putem savladavanja odgovarajuće grupe pedagoških predmeta. Zanimljivo je da ovaj Zakon ima samo 32 člana, ali je njima obuhvaćena većina krucijalnih pitanja rada i organizacije učiteljske škole. (Drugo je pitanje kako je sve to izgledalo u praksi; a treba imati u vidu, na primer, i to da je još 1847. Odbor Prosveštenija razmotrio veliki deo takve i slične problematike.)

Autori Zakona ističu da škola sveobuhvatno treba da na svoje učenike deluje pedagoški, te da u tu svrhu moraju biti organizovani:

- *internat*, u kojem će «pitomci» živeti «u zavedelju»;
- «*školska ekonimija*» (obezbeđenje potrebne zemlje i bašte za obrađivanje, prisustvo ekonomu, baštovana i drugih radnika);
- *školska biblioteka* (radi unapređivanja kvaliteta nastave i naučnog obrazovanja u celini);
- *razne zbirke nastavnih učila* za «jestastvenicu» (prirodopis, tj. biologiju), zemljopis i druga područja.

Prve godine rada Učiteljske škole i sprovođenja Zakona protekle su relativno dobro: u materijalnom pogledu podrška je dosta izdašna, a stručnost profesora pedagoških nauka – apsolutno nesporna (pomenimo samo velikane srpske pedagoške teorije i prakse **Stevana D. Popovića** i **Vojislava Bakića**). Znači, u početku je uspešnost škole bila znatno bolja nego kasnije.

Prema Zakonu, a i u stvarnosti, školovanje u Učiteljskoj školi *trajalo je tri godine* odnosno sistematizovano je u tri razreda. *Nastavni plan* bio je sveobuhvatan (prirodne i društvene nauke, ali možda uz delimičnu zapostavljenost estetskog i fizičkog vaspitno-obrazovnog područja), rađen «po jevropskom uzoru»; podeljen je na «nauke» (18) i «veštine» (3).

Nauke (zapravo nastavni predmeti) su sledeće:

1. Nauka hrišćanska;
2. Srpski jezik;
3. Crkveno-slovenski jezik (na bazi staroslovenskog);
4. Psihologija;
5. Pedagogika, metodika i školski rad;
6. Istorija opšta s pogledom na Slovene;
7. Istorija srpskog naroda i ostalih jugoslovena;
8. Zemljopis južnih Slovena;
9. Poznavanje osnovnih zakona zemaljskih;
10. Fizika;
11. Hemija;
12. Botanika;
13. Zoologija;
14. Mineralogija;
15. Nauka o čuvanju zdravlja;
16. Poljska ekonimija;
17. Matematika;
18. jedan strani jezik (nemački najčešće).

Veštine (sam termin, a i nastavni kadar koji ih je realizovao, ilustruju pridodatu im važnost) jesu:

1. Krasnopis i crtanje;
2. Crkveno pojenje s osnovama muzike;
3. Gimnastika.

Ono što je, svakako, pozitivno i što treba istaći kao dodatni dokaz o uočenoj i shvaćenoj važnosti pedagogije i psihologije kao nastavnih oblasti, jesu i izmene i dopune Nastavnog plana i programa, tako da su se od 1873. pod nazivom Pedagogika predavali, sa tačno određenim fondom časova, bitni nastavni predmeti iz pedagoško-psihološke i metodičke grupe: Metodika, Didaktika, Psihologija, Teorija pedagogike, Istorija pedagogike, Školski rad.

Zakon iz 1870. godine detaljno reguliše obaveze:

- a) upravitelja;
- b) profesora i učitelja veština;
- c) učenika.

Upravitelj dobio ovlašćenje da nadzire rad svih profesora s pravom kažnjavanja opomenama i ukorima, ali je i sam morao da predaje neki predmet. **Profesori i učitelji veština** imali su brojne i važne obaveze: prema rasporedu koji utvrdi «zbor škole», morali su da određenog dana pomažu nadzorniku kao «dnevni nadzornik», odnosno, što bi se danas reklo, «dežurni nastavnik», koji se preko celog radnog dana brine o nesmetanom nastavnim i vannastavnim događanjima; da drže redovno časove svog predmeta; treće, a i najčudnije i najzahtevnije, morali su da budu «od jutra do mraka u zavodu».

Što se **učenika** tiče, najpre je trebalo regulisati pravila i zahteve prijema u prvi razred. Kada je u pitanju starosna dob, kandidati nisu smeli biti mlađi od 16 niti stariji od 20 godina. Potom, morali su donositi zadovoljavajući uspeh iz najmanje četiri razreda gimnazije ili realke, te biti dokazano dobrog vladanja. Zahtevalo se i njihovo dobro zdravlje i odsutnost ikakvih mana koje bi mogle smetati optimalnom obavljanju učiteljske funkcije. Zanimljiva je i odredba prema kojoj pravo upisa imaju i *neoženjeni* (!?) učitelji osnovnih škola koji nisu stariji od 20 godina, a odlikuju se uspešnim učiteljskim iskustvom od najmanje godinu dana, odličnim vladanjem i dobrim uspehom u najmanje dva razreda gimnazije ili realke.

Učenici su u toku školovanja imali pravo na stipendiju (tadašnjim rečnikom «blagodejanije»), kojom su mogli podmirivati osnovne školske potrebe, odeću, izdržavanje, pa čak i ekskurzije (koje su bile predviđene za svaku školsku godinu i bile namenjene «praktičnom» upoznavanju otadžbine i dopuni klasičnog školskog obrazovanja i vaspitanja).

Prethodni zakon je 28. januara **1872.** dopunjen još jednim koji se posebno odnosio na učenike. To je bio *Školski zakon za učenike učiteljske škole*, u kojem

se obrađuju pitanja dužnosti i obaveza učenika što se tiču redovnog pohađanja nastave i drugih aktivnosti, međusobnih odnosa i odnosa prema nastavnicima, pridržavanja režima boravka u internatu, vladanja van škole itd. Predviđene su i kazne; ukor, udaljenje od redovnog ručka u trajanju od jednog do tri dana, zatvor u rasponu od jednog sata do tri dana, isključenje iz škole *bez prava upisa u druge škole* (što, sa današnjeg stanovišta, deluje vrlo strogo i surovo). Samovoljno napuštanje škole stipendirane učenike koštalo je vraćanja dotadašnjih troškova za izdržavanje.

Sličan pravilnik izdat je i za regulisanje svih uzusa življenja i ponašanja (sveukupno od ustajanja do leganja) žitelja internata (*Pravila za domaći red u učiteljskoj školi*). A *Pravila o hrani, odelu i ostalim troškovima pitomaca učiteljske škole* (publikovana 12. avgusta 1874) određuju šta učenik kao državni pitomac dobija stupanjem u školu (na primer, njegovu uniformu čine: poduži i podeblji kaput, «prsnik», pantalone, letnja bluza, kapa, letnji šešir, cipele, opanci, zimsk, zimski i letnji obojci).

Prema predviđenoj proceduri školovanja i napredovanja, u Učiteljskoj školi nije bilo klasičnog «ponavljanja godine». Prevođenje u naredni razred teklo je na osnovu «opštih rezultata» beleženih svaka tri meseca (ocene su u rasponu od 1 do 5), kao i uspeha na godišnjem ispitu. I ko dobije ocenu «rđav» ili «slab» – nije mogao preći u stariji razred, već je «imao biti otpušten iz zavoda». Kada su u pitanju predmeti u trajanju dva polugodišta (a takvi su većinom bili), može se zaključiti da su učenici imali, zapravo, studentskim rečnikom rečeno, samo jedan ispitni rok (najčešće na kraju juna). Svi nastavni predmeti koji su trajali samo po jedno polugodište, polagali su se nakon svakog pojedinog tečaja (dakle, polugodišnje). Na kraju se neizostavno održavao i «ispit zrelosti».

Nije nebitno naglasiti kako je predviđeno da je celokupan uspeh netom svršenog učitelja bio izuzetno značajan za sledujuće zapošljavanje: samo vanredno dobar zbirni rezultat trebalo je da garantuje takvo svedočanstvo koje svom vlasniku omogućuje postavljenje za učitelja narodnih (osnovnih) škola, sa posebno dobrim preporukama i pravom na «bolja učiteljska mesta». Ipak, svakako zbog ogromnog pomanjkanja kvalifikovanih učitelja, zakonodavac je Članom 25 precizirao (reklo bi se, «pripretio»!) da je svaki onaj koji je sve vreme bio «pitomac» Učiteljske škole i uspešno završio bio u obavezi da ostane u učiteljstvu najmanje šest godina; u suprotnom (ako u tom roku ne želi ostati učitelj) – druga mu se služba ne sme dati! Nije poznato da li se i koliko često ova «pretnja» u praksi i ostvarivala.

Tačno **24. juna 1877.** donet je Zakon o izmenama i dopunama Zakona o uređenju učiteljskih škola, u kojem su sledeće važne izmene:

se obrađuju pitanja dužnosti i obaveza učenika što se tiču redovnog pohađanja nastave i drugih aktivnosti, međusobnih odnosa i odnosa prema nastavnicima, pridržavanja režima boravka u internatu, vladanja van škole itd. Predviđene su i kazne; ukor, udaljenje od redovnog ručka u trajanju od jednog do tri dana, zatvor u rasponu od jednog sata do tri dana, isključenje iz škole *bez prava upisa u druge škole* (što, sa današnjeg stanovišta, deluje vrlo strogo i surovo). Samovoljno napuštanje škole stipendirane učenike koštalo je vraćanja dotadašnjih troškova za izdržavanje.

Sličan pravilnik izdat je i za regulisanje svih uzusa življenja i ponašanja (sveukupno od ustajanja do leganja) žitelja internata (*Pravila za domaći red u učiteljskoj školi*). A *Pravila o hrani, odelu i ostalim troškovima pitomaca učiteljske škole* (publikovana 12. avgusta 1874) određuju šta učenik kao državni pitomac dobija stupanjem u školu (na primer, njegovu uniformu čine: poduži i podeblji kaput, «prsnik», pantalone, letnja bluza, kapa, letnji šešir, cipele, opanci, zimsk, zimski i letnji obojci).

Prema predviđenoj proceduri školovanja i napedovanja, u Učiteljskoj školi nije bilo klasičnog «ponavljanja godine». Prevođenje u naredni razred teklo je na osnovu «opštih rezultata» beleženih svaka tri meseca (ocene su u rasponu od 1 do 5), kao i uspeha na godišnjem ispitu. I ko dobije ocenu «rđav» ili «slab» – nije mogao preći u stariji razred, već je «imao biti otpušten iz zavoda». Kada su u pitanju predmeti u trajanju dva polugodišta (a takvi su većinom bili), može se zaključiti da su učenici imali, zapravo, studentskim rečnikom rečeno, samo jedan ispitni rok (najčešće na kraju juna). Svi nastavni predmeti koji su trajali samo po jedno polugodište, polagali su se nakon svakog pojedinog tečaja (dakle, polugodišnje). Na kraju se neizostavno održavao i «ispit zrelosti».

Nije nebitno naglasiti kako je predviđeno da je celokupan uspeh netom svršenog učitelja bio izuzetno značajan za sledeće zapošljavanje: samo vanredno dobar zbirni rezultat trebalo je da garantuje takvo svedočanstvo koje svom vlasniku omogućuje postavljenje za učitelja narodnih (osnovnih) škola, sa posebno dobrim preporukama i pravom na «bolja učiteljska mesta». Ipak, svakako zbog ogromnog pomanjkanja kvalifikovanih učitelja, zakonodavac je Članom 25 precizirao (reklo bi se, «pripremio»!) da je svaki onaj koji je sve vreme bio «pitomac» Učiteljske škole i uspešno završio bio u obavezi da ostane u učiteljstvu najmanje šest godina; u suprotnom (ako u tom roku ne želi ostati učitelj) – druga mu se služba ne sme dati! Nije poznato da li se i koliko često ova «pretnja» u praksi i ostvarivala.

Tačno **24. juna 1877.** donet je Zakon o izmenama i dopunama Zakona o uređenju učiteljskih škola, u kojem su sledeće važne izmene:

1. *školoвање produženo na četiri godine* (istovremeno ublažen kriterijum upisa: sada se traže ne 4 nego 3 godine gimnazije, te je time snižena i starosna granica polaznika na 14 godina);
2. *ukinuto internatsko uređenje* (zamenjeno dodatnim «blagodejanjem» u novcu);
3. *uvedeni prijemni ispiti*;
4. *osnovna škola-vežbaonica pala pod upravu učiteljske škole*;
5. *pomeranja u sadržajima i uvođenje novih predmeta* (Logika, Etika, Notno pevanje s muzikom i Vojničko vežbanje, a umesto predmeta Nemački preovladava Ruski jezik).

Ubrzo potom (17. septembra 1877) doneta su i *Pravila o prijemnom ispitu*, prema kojima se polažu:

- a) pismeni ispit iz Srpskog jezika;
- b) usmeni ispit iz: Srpskog jezika, Računice, Političkog zemljopisa, Hrišćanske nauke i Privrednih nauka – sve to u obimu prva tri razreda gimnazije.

Učiteljska škola radila je u Kragujevcu upravo do te godine, pa je 16. avgusta 1877. premeštena u **Beograd** (u zgradu preko puta Mitropolije). Tu je ostala do 31. jula 1896, odakle je, zbog neefikasnosti predviđenog nadzora nad učenicima, izmeštena u **Aleksinac**.

Bez obzira u kojem gradu deluje, ova značajna nacionalna ustanova konstantno biva predmet interesovanja javnosti, razolikih polemika, pohvala i, posebno, kritika. Tako, na primer, tadašnji ministar prosvete **Stojan Novaković** 23. januara 1881. godine (dakle, dok škola deluje u Beogradu) upućuje Glavnom prosvetnom savetu pismo, u kojem ukazuje na poraznu činjenicu da je iz Učiteljske škole do tada ukupno izašlo samo 111 svršenih učitelja, od kojih je poražavajućih 88 ostalo u struci. To je zaista nedopustivo mali broj imajući u vidu ukupno uložene troškove i, još više, tadašnje potrebe Srbije za čak 750 učiteljskih mesta; prostom računicom, Ministar dolazi do podatka da bi ovakvim tempom bilo potrebno preko 80 godina da se ta mesta popune školovanim kadrom. Imajući sve to u vidu, predložio je da se svakako poveća broj učenika, da se Nastavni plan i program izmeni, rastereti i znatno više prilagodi potrebama struke. Povrh toga, izražava uverenje da je neophodno otvoriti bar još jednu veću učiteljsku školu, i to u po veličini drugom srbijanskom gradu – Nišu, što bi, pre svega, doprinelo saniranju učiteljskih potreba novooslobođenih krajeva jugoistočne Srbije.

I samo šest dana kasnije – 29. januara 1881. godine – Glavni prosvetni savet doneo je odluku o otvaranju **druge učiteljske škole u Srbiji** – Učiteljske škole u **Nišu** (osnovana je **31. marta 1881**). Nažalost, **16. marta 1895**, ona je ukinuta, kako svedoče neki izvori (Ćunković 1970-1971), zbog toga što su učenici

pretukli i bacili kroz prozor direktora škole **Bogoljuba Tirića** zbog njegovih, prema mišljenju ogorčenih revolucionarnih učenika, reakcionarnih shvatanja i postupaka.

Marta **1881.** izvršene su nove izmene i dopune Zakona o uređenju učiteljskih škola, a Ministarstvo prosvete i crkvenih poslova ovlašćeno je da izradi Plan i program kojim će se bliže odrediti *koji će se predmeti* učiti, te *šta i koliko* iz svakog od njih. Polazeći od toga da su dotadašnji predmeti odviše brojni a sadržaji prenatrpani, najpre su izostavljeni neki predmeti.

Dotadašnji «ispit zrelosti», uočen kao nepotrebno obiman, dobio je novi naziv – **učiteljski ispit**. Pravila o polaganju tog ispita propisao je 26. januara **1883. godine** Ministar prosvete i crkvenih poslova. Sada su učenici posle IV razreda imali sledeće završne obaveze (pod skupnim nazivom *učiteljski ispit*):

1. *usmeno polaganje predmeta*, i to: a) Nauka hrišćanska i crkveno pevanje, b) Srpski jezik i literatura, c) Istorija srpska i opšta sa zemljopisom, d) Pedagogija sa istorijom, e) prirodne nauke;
2. *školski rad* /praktična nastava/;
3. *pismeni rad iz Pedagogije, Psihologije i Istorije pedagogike*.

Jasno je da ovako koncipiran sadržaj završnog rada (učiteljskog ispita) nije bio nimalo lak za učenike, te da je bio čak i preterano težak i sveobuhvatan. Iz jednog od izveštaja sa učiteljskih ispita vidi se da je u obe učiteljske škole (Beogradskoj i Niškoj) ispeh iz pismenog rada slabiji od uspeha iz ostalih aktivnosti, a to nije bilo dobro jer je pismeni rad bio možda najvažniji kao – pokazatelj samostalnosti u mišljenju i zrelosti u stavovima.

Treća učiteljska škola u Srbiji, zapravo nadoknada za netom ukinutu nišku, jeste *Muška učiteljska škola* u **Jagodini**, osnovana Ukazom od 26. jula **1898.**, a svečano otvorena 13. decembra iste godine. Jedna od njenih osnovnih vrlina bilo je *odlično organizovano internatsko uređenje*, o čemu postoje vrlo pouzdani istorijski izvori (ovom prilikom njihovo navođenje prevazišlo bi optimalan obim ovoga rada!). Za njenog upravnika postavljen je naš priznati i poznati pedagoški pregalac i praktičar **Sreten M. Adžić** (1856-1933), čiji se profesionalni *curriculum vitae* gotovo u potpunosti može izjednačiti sa njegovim životom i radom u ovoj ustanovi. Najviše zahvaljujući njemu, Učiteljska škola u Jagodini radila je bez prekida i uglavnom uspešno sve do početka Prvog svetskog rata.

Kada je posebno reč o **obrazovanju učiteljica**, treba reći da je prva ženska škola (osnovna) otvorena 1845. godine u Paraćinu. Godinu dana kasnije (1846) donet je Zakon («Ustrojenje») kojim se uređuje rad ženskih škola i koji propisuje da učiteljice mogu biti samo ona «ženska lica» koja svedočanstvima dokažu dobro vladanje, a putem ispita odgovarajuća znanja. Iste godine otvorene su i

ženske osnovne škole u Beogradu i Donjem Milanovcu, kao i veliki broj škola za devojčice iz imućnijih porodica. Konačno, najvažnije za ovo pitanje jeste donošenje *Zakona ustrojstva više ženske škole u Beogradu (1863)*. Ta škola imala je osnovni zadatak da daje više obrazovanje i da sprema buduće učiteljice; primane su učenice od 11. do 13. godine starosti (koje su završile osnovnu školu). Trajala je najpre tri (do 1866), a potom četiri godine. Učenice koje su želele da postanu učiteljice ostajale su u školi još najmanje godinu dana kao pripravnice. Prva upravnica bila je **Katarina Đorđević Milovuk** – imala je samo 19 godina, a na tom mestu ostala je čitavih 30 godina; za potrebe nastave napisala je, između ostalog, i tri udžbenika (*Pedagogika, Metodika i Opšta istorija u kratkom pregledu za ženskinje*).

Prva ženska učiteljska škola osnovana je u Beogradu 15. novembra 1900. godine.

*

* *

Ako se postavljaju pitanja o tome zašto je prva učiteljska škola u Srbiji bila tako često premeštana (Kragujevac-Beograd-Aleksinac), ili zašto su učiteljske škole često delovale u relativno malim i ekonomski ne baš razvijenim mestima (Jagodina, Aleksinac), onda se to najčešće tumači zamršenim političkim prilikama: državne i prosvetne vlasti htele su da učenike – buduće učitelje – «odbrane» od neželjenih i potencijalno za sistem pogubnih političkih previranja (Pariska komuna, socijalističke ideje, Svetozar Marković, Vasa Pelagić, «socijalistički učiteljski pokret»), te škole izmeste iz «opasnih» velikih središta u koja su «opake» i «zarazne» ideje iz Evrope lakše mogle da stignu.

Evropska Srbija s kraja XIX veka imala je tek počev od 1901. godine **istovremeno tri učiteljske škole** (dve muške u Aleksincu i Jagodini i jedna ženska u Beogradu). Dovoljno je da uporedimo ovaj podatak sa odgovarajućim za nekoliko drugih država Evrope: Švedska (1880. godine) – 12 učiteljskih škola; Austrija (1880) – 42; Ugarska (1881) – 67 (od čega 16 državnih); Pruska (1888) – 113; Švajcarska (1898) – 29; Francuska (1897) – 87 muških i 85 ženskih.

Potvrdu strašnog deficita u broju učitelja u Srbiji daju i neki drugi statistički podaci. Naime, školske 1879/1880. u Srbiji je bilo 614 osnovnih škola sa 35.939 učenika (56 ženskih sa 5024 učenice), a radila je samo jedna učiteljska škola sa 97 učenika i učenica. Godine 1902/1903. delovale su tri učiteljske škole sa ukupno 397 učenika, a funkcionisalo je 1178 osnovnih škola sa 111.664 učenika i učenika, da bi se 1911/1912. broj škola popeo na 1425 sa preko 145.000 đaka, a *učiteljskih škola bilo je samo pet, sa ukupno 711 «pitomaca»*.

Na kraju, u prvoj deceniji XX veka ne beležimo nikakve ohrabrujuće rezultate u tom pogledu: školske 1903/1904. godine osnovana je i druga ženska učiteljska škola u Kragujevcu (kao odeljenje Ženske učiteljske škole u Beogradu), a 1910. i Muška učiteljska škola u Negotinu. Nažalost, i u **Vojvodini** se stanje rapidno pogoršalo, jer su tada radile samo dve učiteljske škole, i to obe u Somboru jer se 1903. godine prvobitna Učiteljska škola podelila na Mušku i Žensku.

Ukupnom boljitku sigurno nije pomogla ni činjenica da sve do početka XX veka u Srbiji *nije postojao jedinstveni plan i program* za učiteljske škole, već je svaka imala sopstveni, koji je utvrđivao njen profesorski savet. **Prvi** takav – **jedinstven** – **Plan i program za sve muške i ženske učiteljske škole** donet je **1904.**, a neznatno je izmenjen 1907. preuređivanjem redosleda nastavnih predmeta.

LITERATURA

Arhiv Srbije (1881): *Glavni prosvetni savet*. Beograd: 1. k.

Ćunković, S. (1970-1971), *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.

Lazarević, Ž (1996): *Savremena osnovna škola i obrazovanje učitelja*, doktorska disertacija. Novi Sad.

Makarić, R (1979): Pregled istorije učiteljske škole u Somboru. *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*. Simpozijum 1978. Novi Sad.

Prosveta, obrazovanje i vaspitanje u Srbiji (1971). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Prosvetni glasnik (1880). Beograd: sveska 4.

Prosvetni glasnik (1881). Beograd: sveska 8.

Prosvetni glasnik (1881). Beograd: sveska 9.

Tešić, M. V. (1971): Svedočanstva o zahtevima za otvaranje učiteljske škole u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*. Beograd: XX (VIII)/5: 763-796.

Zbornik zakona i uredaba u Kraljevini Srbiji (1901). Beograd: Državna štamparija.

Dr Milica Andevski

Filozofski fakultet, Novi Sad

Dr Dušan Ristić

Fakultet za menadžment, Novi Sad

IMPULSI RADIKALNOG KONSTRUKTIVIZMA U OBRAZOVANJU ZA MENADŽMENT

Rezime

Osnovni cilj didaktičkog delovanja u menadžmentu jeste da se odrasli motivišu i podupiru da uče, da se učeći bave sobom, drugim ljudima i svetom. Onaj koji uči upoznaje svet tako što ga, poput kamere, realistično oslikava i interiorizuje, pri čemu, oni koji uče ovim procesom upravljaju i prema potrebi koriguju ga, pošto imaju već neko predznanje o stvarnosti. Ta interiorizacija je u menadžmentu, pre svega bihejvioristički određena, na primer kroz učenje imitiranjem, učenje po modelu, mehanizmom podražaj - reakcija, kao i podsticanjem željenog ponašanja. Na osnovu teorije saznanja u radu se ne izvodi neka „nova“ didaktika koja bi bila primerena obrazovanju za menadžment, ali konstruktivizam nastoji da potvrdi, dopuni i „radikalizuje“ tradicionalne koncepte obrazovanja za menadžment.

Ključne reči: obrazovanje za menadžment, konstruktivizam,

Milica Andevski Ph.D

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Dušan Ristić Ph.D

Faculty of Management, Novi Sad

IMPULSES OF RADICAL CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION FOR MANAGEMENT

Abstract

The main objective of the didactic activities in management is to motivate and support adults to learn, and to deal with themselves, the others and the world by learning. The one who learns has been introduced to know the world by realistically reflecting and interiorizing it like a camera. Accordingly, those who teach manage the process and correct it upon a need, since they already have some knowledge of reality. The interiorization in management has been primarily determined as behaviorist, for example through learning by imitation, learning according to a model, by the mechanism stimuli - reactions, as well as by encouraging the desired behavior. Based on the theory of knowledge, the paper does not develop a "new" didactics that would be suitable for education for management education, but constructivism tends to verify, update and "radicalize" traditional concepts of education for management.

Key words: *education for management, constructivism*

*Čak i naše česte zablude imaju tu korist
da se mi na kraju naviknemo da verujemo da bi sve moglo
da bude drugačije nego što mi to zamišljamo.
Mi uopšte nemamo pojam o stvarnoj situaciji u spoljašnjem svetu.
(Lichtenberg)*

Osnovni cilj didaktičkog delovanja u menadžmentu jeste da se odrasli motivišu i podupiru da uče, i da se učeći bave sobom, drugim ljudima i svetom. Pitanje da li bavljenje ovim stvarima ljude obavezno čini srećnijim, zadovoljnijim i uspešnijim ovde nećemo razmatrati. Tradicionalna didaktika sadrži saznavno-teorijsku premisu da je čovek u stanju da spozna svet onakvim kakav on „zaista“ jeste, tako da osnovu većine didaktičkih koncepata čini spoznavno-teorijski „realizam“. Ti koncepti su zasnovani na „kognitivnom reprezentativnom modelu“ (Varela 1990), što znači da su bazirani na našoj čulnoj spoznaji, našem mišljenju i učenju, tj. da prezentuju objektivnu stvarnost. „Istina“ je, prema tome, neka izjava ili pojam ukoliko se poklapa sa spoljašnjom stvarnošću. Onaj koji uči upoznaje svet tako što ga, poput kamere, realistično oslikava i interiorizuje, pri čemu, oni koji uče ovim procesom upravljaju i prema potrebi koriguju ga, pošto imaju već neko predznanje o stvarnosti. Ta interiorizacija je u menadžmentu, pre svega bihevioristički određena, na primer kroz učenje imitiranjem, učenje po modelu, mehanizmom podražaj - reakcija, kao i podsticanjem željenog ponašanja.

Na ovaj način se u obrazovanju za menadžment dolazi do dvostepenog didaktičkog modela:

1. „Učenje“ (uključujući udžbenike, didaktički materijal) predstavlja objektivnu istinu i stvarnost, posebno ako se učenje oslanja na naučna saznanja.
2. Organizovano učenje predstavlja ogledalo i interiorizaciju naučenog.

Konstruktivistička teorija dovodi u pitanje ovaj saznavno-teorijski model.

Na osnovu neurofizioloških i biohemijskih ispitivanja, naš centralni nervni sistem opisan je kao autonoman, operativno zatvoren i samoreferentan organizam. Ova otkrića biće nam polazne premise u koncipiranju didaktike menadžmenta.

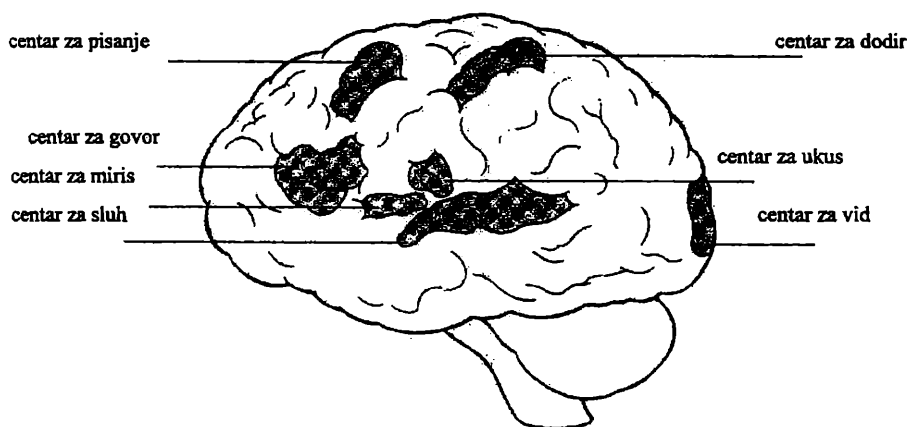
Naša čulna spoznaja, naše mišljenje, osećanja i sećanje nisu ogledalo spoljašnjeg sveta, već stvaraju sopstvenu stvarnost. Ti konstrukti nisu „istiniti“ ili „pogrešni“ već su manje ili više „odgovarajući“, što znači da „funkcionišu“, oni su dokazani i omogućuju preživljavanje i „uspešno“ delovanje. Iako između nas, ljudi oko nas i naše okoline postoji „strukturalna povezanost“ (inače ne bismo bili u stanju da živimo) principijelno nam spoljašnji svet ostaje „kognitivno nepristupačan“. Naša spoznaja koja jeste draž na naš nervni sistem na osnovu spoljašnjih impulsa; koja ne predstavlja kvalitet spoljašnje realnosti.

Čileanski biolog F. Varela formulisao je sledeću tezu kognitivne teorije: „Osnovna misao se sastoji iz činjenice da se kognitivne sposobnosti ne mogu odvojiti od naše životne priče, kao neki put koji sam po sebi ne postoji već je tek procesom nekog dešavanja nastao. Iz toga sledi da se moje shvatanje spoznaje ne sastoji iz toga da ista, uz pomoć reprezentacija rešava probleme, već da ona na kreativan način predstavlja jedan svet za koji važi jedino uslov, da omogućiti uspešno delovanje : ona predstavlja nastavak egzistencije zahvaćenog sistema sa njegovim specifičnim identitetom... Pošto reprezentacije ne igraju više značajnu ulogu, [...] inteligencija je [...] sposobnost da uđemo u svet koji delimo sa drugima“ (Varela 1990, s.110).

Da svet ne spoznajemo onakvim „kakav stvarno jeste“, već da mi svojim čulima, mislima i osećanjima **konstruišemo** svoju stvarnost, signalizira i naš svakodnevni govor:

- *mi nešto umišljamo,*
- *mi se zavaravamo,*
- *mi nešto spoznajemo,*
- *mi vidimo crno,*
- *mi smo nešto shvatili,*
- *čovjek vidi samo ono što zna (Goethe),*
- *mi hoćemo glavom kroz zid,*
- *samo srcem se može dobro videti (Saint Exupéry)*
- *želja je otac mišljenja.*

Pojednostavljeno formulisano: mi svoju stvarnost **ne otkrivamo** već je **sami izmišljamo, stvaramo – konstruišemo** (Gojkov 2002, str. 79-82).



Slika 1: Projekciona polja korteksa

Na osnovu ove teorije saznanja ne želimo da izvedemo neku „novu“ didaktiku koja bi bila primerena obrazovanju za menadžment, ali konstruktivizmom pokušavamo da potvrdimo, dopunimo i „radikalizujemo“ tradicionalne koncepte obrazovanja za menadžment, konceptima reformne pedagogije, simboličkog interakcionizma, kognitivnom teorijom Pijažea, kao i promišljanjima, jednog od najistaknutijih „pronalazača“ konstruktivističke teorije saznanja Imanuela Kanta, čak i njegov predgovor drugom izdanju „Kritika zdravog razuma“ (1787) obiluje konstruktivističkim tezama:

„Prirodnjaci su shvatili da razum spoznaje samo ono što on sam, prema svom nacrtu, uviđa. Prirodnjak tera prirodu da putem eksperimenta odgovori na pitanja koja joj on zada.“

„Kada bi se poimanje moralo orijentisati prema stvarnom stanju stvari onda ja ne vidim kako se o njoj a priori nešto može znati; ali ukoliko se predmet (kao objekat čula) upravlja prema stanju naše mogućnosti poimanja, onda tu mogućnost dobro razumem“.

„Mi smatramo da spoznajemo samo a priori osobine stvari koje im sami pripisujemo“ (Kant, 1990).

Naznačićemo neke od pojedinih *didaktičkih perspektiva obrazovanja za menadžment* iz aspekta konstruktivizma:

- Konstruktivizam potvrđuje orijentisanost na subjekt u obrazovanju za menadžment. Odrasli obično ne dozvoljavaju da ih drugi poučavaju ili prosvjećuju, istine se ne mogu linearno preneti. Odrasli imaju „sostvenu glavu“, imaju „sopstvene misli“, oni razmišljaju (na osnovu autonomnosti svog nervnog sistema) svojevoljno i samovoljno. Argument je za jednog verodostojan i odgovarajući, a za drugog, koji je na primer, na osnovu svog životnog iskustva nešto drugačije shvatio, nerazumljiv i nediskutabilan.
- Učenje je, takođe proces koji je samoreferentan i koji se odnosi na prošlost: iskustvo se temelji na ranijem iskustvu, znanje nastaje na osnovu postojećeg znanja. Učenje se odvija prema naučenim i dokazanim šablonima. Učenje u kasnijem (odraslom) dobu je, u osnovi, „učenje nadograđivanjem“. Odrastao ne uči ono što mu je rečeno nego ono što smatra relevantnim, značajnim i ono što može integrisati u dosadašnje znanje.
- Spoznaja, razmišljanje, osećanje i delovanje nisu linearni već kružni, rekurzivni procesi. Mi znamo šta smo videli, ali isto tako : mi vidimo ono što znamo ili ono što trenutno moramo da vidimo da bismo uspešno delovali. Ovako posmatrano je, u suštini, svaki proces učenja „sveobuhvatan“.
- Poučavanje ne determiniše i ne instruiše učenje već su sistem poučavanja i sistem učenja strukturalno povezani. Onaj koji uči odnosi se prema naučenom na osnovu svoje „biografije učenja“, krajnje samostalno kao što je i njegovo odbijanje učenja često uslovljeno iskustvom.
- Učenje je individualan proces i utoliko konstruktivizam potpomaže društvenu individualizaciju. Ali, socijalni konstruktivizam nam pokazuje, da samo zajedno sa drugima možemo da učimo i živimo, mađa su empatija, razumevanje i sporazumevanje teži nego što se to u menadžmentu često sugerše. Nerazumevanje, pogrešno razumevanje i neinteraktivan dijalog su normalne situacije u komunikaciji. U obrazovanju za menadžment bitni su, pre svega spoznavanje razlika i različitosti.
- Takođe, oni koji poučavaju, nemaju tapiju nad istinom, već prenose svoje konstrukte i svoje shvatanje (ali bi trebalo da budu informisani od onih koji uče). Značaj i pogodnost neke informacije ne mogu biti propisani. Ukoliko bi menadžmentu davali normativnu ulogu da odlučuje i donosi postulate o ispravnom delovanju, ukinuli bi mu spoznajno-teorijsku osnovu.
- Ljudi su, za razliku od drugih živih bića, sposobni za „posmatranje

drugog reda“. Čovek može da shvati zašto svet ne može da spozna objektivno, ljudi su svesni svojih razlika i različitosti, svojih kriterijuma prema kojima vrednuju i spoznaju, a delimično i svojih „slepih mrlja“. Oni koji poučavaju trebali bi posebno da treniraju ovakva „metapospmatranja“, oni ne treba samo da prepoznaju kada se, oni koji uče ne razumeju, već i zašto isti svoju stvarnost drugačije konstruišu.

- Promene se dešavaju unutar naših konstrukata stvarnosti pretežno putem spoznaje o smetnji unutar našeg odnosa-ličnost-okolina (Maturana/Varela 1987). U takvim perturbacijama dovodi se u pitanje pogodnost naših konstrukata, a ovo je često povod za „reframing“, tj. za „ponovno uokviravanje“ naših spoznaja i kognitivnih šablona. Ovakav jedan „reframing“ često je povezan sa korekcijom šablona koje mi tumačimo kao i sa spoznajom nas samih.
- Ali u obrazovanju odraslih (bilo za oblast menadžmenta ili za neku drugu) ne radi se samo o tumačenju i konstruisanju stvarnosti već i o međusubjektivnim kvalifikacijama koje se mogu proveriti, na primer unutar predavanja o računarima, unutar nastave stranih jezika ili na seminaru o organizacionoj klimi i kulturi. Na ovakvim predavanjima se konstruktivističko spoznavanje ne izostavlja, ali mnogo više dolaze do izražaja bihejvioristički mehanizmi (imitacija, pokušaj i greška, draž-reakcija ...).
- Po pitanju kako oni koji poučavaju u obrazovanju za menadžment mogu da *postupaju* (*da se ophode*) sa konstrukcijama onih koji uče, razlikujemo četiri „tipa“:
 1. Poznavanje konstruktivizma znači andragoško *poznavanje pozadine*: ovo objašnjava zašto se mnoge stvari poimaju drugačije, savetuje pažnja prilikom formulisanja ili davanja primera koji na osnovu drugačijih konstrukata stvarnosti mogu biti pogrešno shvaćeni.
 2. U većini predavanja se ti konstrukti stvarnosti drže „*prikrivenim*“, to znači da se samo u izuzetnim slučajevima ili u metakomunikativnim fazama tematizuju.
 3. prilikom političkih, privrednih, organizaciono-kulturoloških tema, ovi konstrukti se *povremeno* diskutuju – na primer kao šablon tumačenja.
 4. Konstrukcija stvarnosti može da bude glavna *tema* seminara, na primer o biografskoj samospoznaji menadžera.Koji tip dolazi u obzir, konačno, nije pitanje sporazumevanja.

Sveukupno posmatrano, tradicionalna didaktika u obrazovanju za menadžment gubi na značaju, u korist „didaktike omogućavanja“. Onaj koji poučava u menadžmentu „ne stvara“ znanje koje oni koji uče treba da utuže u glavu, već omogućava procese samostalnog i samoinicijativnog sticanja znanja.

Konstruktivizam je samo „jedan“ pogled na svet, pored drugih koji naglašava važne aspekte, a zanemaruje neke druge. Iako smo se odlučili da je upravo iz aspekta konstruktivizma, u ovom trenutku, optimalno promišljati didaktiku menadžmenta, svesni smo da na mnoga didaktička pitanja ova teorija saznanja (još?) nema zadovoljavajuće odgovore, kao na primer:

- Kako proces obrazovanja može da probudi *oduševljenje, zanos, polet*, prema novom, stranom, drugačijem, neobičnom kod onih koji uče, ukoliko to „novo“ nema kod njih osnovu za nadovezivanje?
- Kako pobuditi radoznalost za neke teme koje se ne tiču direktno samog subjekta, koje su mu možda strane kao što su npr. umetnost, priroda, igra, a od kojih on nema konkretnih interesa?
- Kako pospešiti *odgovornost* prema sebi, drugima, prema budućnosti, angažovanju za emancipaciju, slobodu drugih, globalnu pravednost, civilnu kuraž za sve ono što možemo označiti kao „res publica“?
- Možda se sve navedeno može svesti na primarno pitanje *motivacije* – *kako motivisati mlade i odrasle, one koji poučavaju i one koji uče* da najbolje što mogu urade ono za šta su se negde obavezali ... (Opširnije, vidi Gojkov 2002, str. 82-87 o ograničenjima konstruktivističkog modela).

Ovaj prilog takođe nema odgovore na navedena, a sigurno i brojna druga pitanja koja se odnose na učenje u odraslom dobu, na obrazovanje uopšte, a posebno na obrazovanje u oblasti menadžmenta. U tom smislu ukazaće se na neke smernice i putokaze, otvorena pitanja koja su nekada čak i važnija od odgovora, dileme, mogućnosti, uz svakako, stalno prisutnu slobodu da svoje konstrukcije i značenja o svetu i stvarnosti donosimo sami.

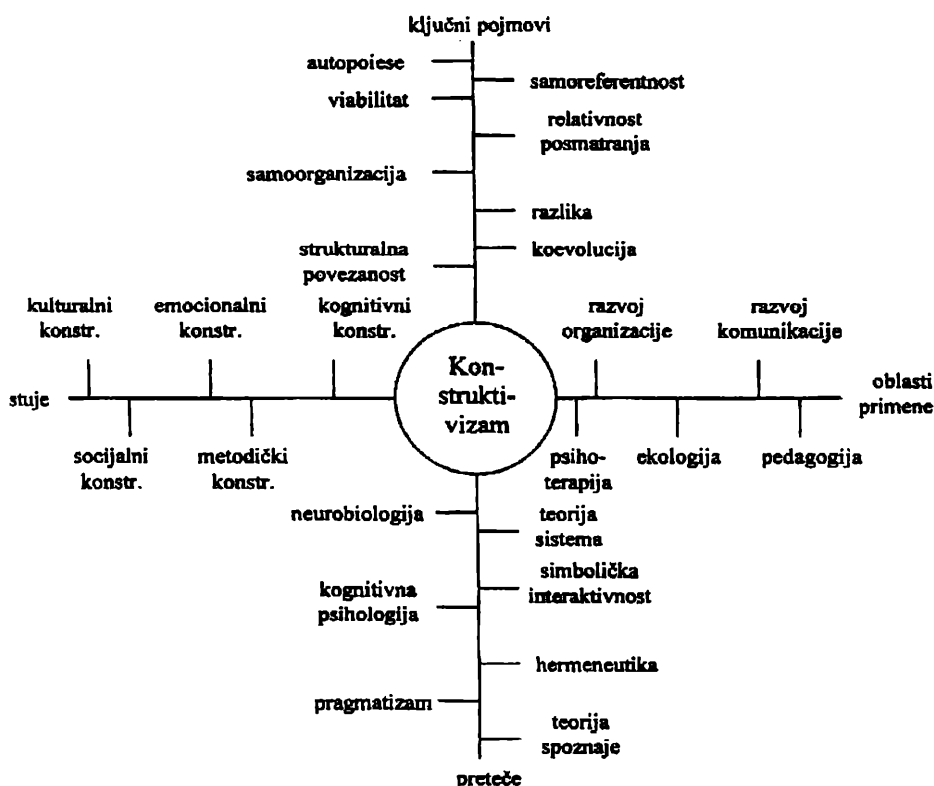
Neurobiološka misao bavi se psihičkim sistemima i biohemijskim procesima, ali je sama *neutralna u odnosu na sadržaj*. Konfrontacija čoveka sa *relevantnim sadržajem* je prevashodni zadatak didaktike.

Zašto veza obrazovanja za menadžment upravo sa teorijom konstruktivizma?

Upravo jer se za konstruktivizam kaže da je „**praktična teorija**“. On objašnjava zašto se konstrukti onih koji poučavaju i onih koji uče značajno

razlikuju. Mesto sedenja manifestuje perspektivu: oni koji poučavaju posmatraju one koji uče, a nasuprot tome, oni koji uče posmatraju one koji poučavaju. „Problemi“ se posmatraju pretežno na nekoj „drugoj strani“. Osim toga, značajne razlike u opažanju primetne su unutar jedne grupe onih koji uče, ali i između onih koji poučavaju. „Selektivno opažanje“ ni u kom slučaju nije izuzetak, ono je čak normalan slučaj, čak i kod predavača.

Onaj koji ovu tezu ne prihvata samo kognitivno, nego je „usvoji i u duši“, zauzima drugačije držanje i drugačiji *stav* prema situacijama nastavnik-učenik.



Slika 2: Konstruktivizam – kognitivna karta

PSIHOLOŠKI, DRUŠTVENI I INSTITUCIONALNI DIDAKTIČKI USLOVI OBRAZOVANJA ZA MENADŽMENT

*„Vi se uopšte ne možete promeniti“
„Oh“ reče gospodin Keuner i preblede.
(B. Brecht)*

1. Menadžeri: sposobni za učenje, a ne daju se poučavati

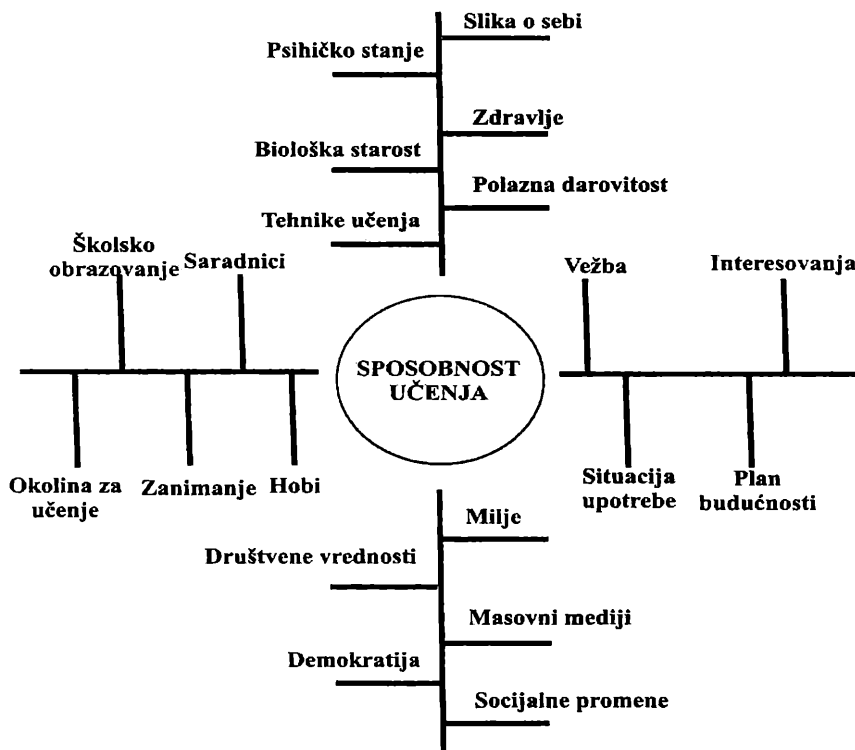
Da li se i kako može danas uticati na sposobnost za učenje i rezultate učenja menadžera? Ovaj problem povezan je sa opštim problemom mogućnosti učenja u odraslom dobu. O načinima pomoću kojih se može uticati na jačanje sposobnosti i kompetencije delovanja u odraslom dobu dosta je napisano. Biološki argumenti, modeli o deficitima i neizbežnom opadanju sposobnosti učenja kao i dijagrami koji pokazuju da sposobnost učenja dostiže maksimum u doba adolescencije, a nadalje opada, sve češće se zanemaruju iako, ni optimistična teza da je sposobnost učenja odraslih neograničena, nije u skladu sa najnovijim naučnim istraživanjima. Empirijska istraživanja o ovim pitanjima sve su češća, a rezultati su sve komplikovaniji i protivrečniji.

Generalizovan i jednoznačan odgovor na pitanje o promenama učenja u obrazovanju za menadžment je sve nemogućniji. Ovo je samo prividan paradoks: nova istraživanja uzimaju u obzir nove faktore i aspekte jer je, u principu, broj zavisnih i nezavisnih promenljivih, endogenih i egzogenih faktora, biografskih i socijalno-kulturnih uticaja, ali i rezultata učenja i zadataka neograničen.

U ekstremnom slučaju važi da ne postoji dvoje ljudi (čak ni jednojajčani blizanci) čije se sposobnosti učenja paralelno i identično razvijaju, kao ni uslovi učenja koji su u svakom pogledu identični. Poređenje raznih naučno-psiholoških istraživanja je teško jer pojam učenja svaki naučnik drugačije definiše. Jedni pod pojmom učenja podrazumevaju količinu zapamćenog materijala kao i funkcionalnu sposobnost pamćenja, drugi odmeravaju rezultate (učinke) razmišljanja ili rešavanja svakodnevnih zadataka, a treći ispituju promene stavova ili coping-

strategije (sposobnost savladavanja kritičnih događaja u životu). Eksperimentalni test, koji meri pamćenje besmislenih slogova u raznim starosnim dobima, ima malo zajedničkog sa kvalitativnim istraživanjima, koja se bave „mudrošću starih”. Čak i kada bi rezultati istraživanja bili jednoznačniji, jasniji i ujednačeniji, njihova korist za didaktičko-metodičko delovanje bila bi ograničena. Iz psihologije učenja ne može se izdvojiti određeni didaktički koncept koji bi bio najprimereniji obrazovanju za menadžment jer i obrazovanje za menadžment a i didaktika, zavise od mnoštva faktora (sadržaj učenja, ciljevi učenja, motivacija, grupa u kojoj se uči, institucija u kojoj se uči), koji se moraju uzeti u obzir. Istraživanja u psihologiji učenja su, u principu, neutralna u odnosu na sadržaj, više se zanimaju za formalne psihičke funkcije i procese. Specifičnost didaktike je, nasuprot tome, individualna obrada i prihvatanje informacija. Psihologija učenja se bavi, na primer, proučavanjem dugoročnog pamćenja, a didaktika se zanima za to koje teme se najduže pamte jer su značajne određenoj osobi.

DETERMINANTE SPOSOBNOSTI UČENJA



Slika 3: Determinante sposobnosti učenja

Legenda:

Zanimanje: važno je razlikovanje: a) rad sa predmetima b) rad sa tekstovima c) rad sa ljudima

Milje: sociokulturne grupe razlikuju se po stilovima života, životnim navikama, ukusima, interesovanju za učenje, naklonosti prema određenim ustanovama

Mas-mediji: mogu podsticati učenje i usavršavanje, buditi interesovanja, ali i zavesti na receptivni, pasivni, fatalistički stil života

Demokratija: znači pravno uređenje, šanse za participaciju i time impulsi za učenje političkih tema

Saradnici (na poslu): ne samo broj, nego i mnogostrukost podsticaja

Školsko obrazovanje: ne samo formalna diploma, nego i iskustva iz škole.

Za didaktičko delovanje u obrazovanju za menadžment, saznanja psihologije učenja su vredna, pre svega kao „pozadina učenja”. Kao prvo, predavač svakako ne može tačno da proceni, odnosno izmeri sposobnost učenja svih učesnika, a kao drugo, polaznicima bi malo koristilo da znaju rezultate tih testiranja ili da saznaju svoj koeficijent inteligencije. Kada W. Gieseke propagira „dijagnostičko znanje” za učenje u starijem starosnom dobu, tada ne misli na rezultate određenih testiranja nego na socijalno-biografske životne okolnosti, na nedostatke u školovanju i probleme pri učenju (Gieseke 1995). Uprkos tim „opomenama” i upozorenjima, pokušaćemo, u obliku teza, da izvučemo, srž iz dosadašnjih psiholoških proučavanja učenja kod odraslih, a koje su od značaja za učenje u oblasti menadžmenta:

1. Neuropsihološki mehanizmi učenja, takoreći, biološka oprema našeg centralnog nervnog sistema je svrsishodno nastajala tokom hiljadu godina i taj „hardver” ne može jednostavno pedagoškim i andragoškim zahtevima za „novim učenjem” ili „drugačijim učenjem” biti onesposobljen. Nauka se trudi da uzme u obzir rezultate „evolucione teorije spoznaje” (Bayersdorf 1994).
2. Uticaj starosti na rezultate učenja sve više se relativizuje, a nasuprot tome dobijaju sve veći značaj socijalno-kulturni faktori i faktori načina života. „Ne broj godina nego biografski, u toku života stečeni, šabloni savladavanja informacija utiču na tok starenja i dominantni osećaj u starosnoj dobi” (Kade 1999, s.8).
3. Individualne razlike s godinama postaju sve veće tako da su razlike u rezultatima učenja unutar jedne starosne grupe veće nego razlike između raznih starosnih doba.

4. Korelacije između starosti i rezultata učenja nisu jednoznačno, bez nekog trećeg faktora, kauzalno povezane. Bolesti, koje se u starijem dobu često javljaju, takođe mogu uticati na sposobnost učenja, a ne samo starost.
5. Teza kompenzacije kaže da se opadanje određene funkcije može nadoknaditi optimizacijom drugih, što znači, da opadajući kapacitet pamćenja može biti kompenzovan povećanom motivacijom i pažljivim učenjem.
6. Motivacija utiče na rezultate učenja u starijem dobu kao i to koliko je neki sadržaj bitan za određenu osobu. Zainteresovanost je glavna stavka za učenje kod odraslih. Ovo je znao još Ciceron (108-43 g pre Hr.). U svom delu *Cato major - de senectute* on piše: „Stari ljudi znaju sve o čemu se brinu: zakazani termini na sudu, ko su im dužnici, a ko vernici. Samo revna zainteresovanost treba da vlada da bi njihove mentalne sposobnosti i u starosti ostale očuvane“ (Ciceron, prema Siebert 2000, s.27).
7. Mnogi primeri otpora učenju se ne mogu objasniti opadajućom sposobnošću za učenje već nedostatkom uviđanja potrebe i smisla materije. Ovakve barijere pri učenju mogu biti psihološki osnovane. Postoji dosta primera za ovakvo izbegavanje učenja, koji su prisutni i unutar novih sistema učenja.
8. Prilikom odgovora na pitanje o sposobnosti učenja treba razjasniti na koji nivo ličnosti se misli. Osnovna uverenja, karakter, emocije i konstrukti o stvarnosti su relativno stabilni, ali i taj kontinuitet se može objasniti pre uz pomoć teorije identiteta nego uz pomoć psihologije učenja. Neograničena fleksibilnost ličnog koncepta imala bi za posledicu permanentne krize identiteta i iritacije. Određena postojanost prema napredovanju može da se shvati kao varijabilna samozaštita.
9. Sposobnost učenja, konačno, ne zavisi od samouverenosti i nivoa zahteva. Slika koju čovek ima o samom sebi je pod uticajem slike koju o nama imaju drugi, a to znači da je određuju društvena očekivanja i pripisivanje uloge od strane društva. Ako se čoveku ne ukaže poverenje za učinke koje treba da dostigne, ostaće, ispod svojih mogućnosti, tako da će se u smislu selffulfilling prophecy („samoispunjavajućeg proročanstva“) ostvariti društvena predrasuda.
10. Odrasli često ne poznaju novije tehnike učenja (na primer, protokol, segmentacija materije, interpretacija teksta, argumentovanje ...). Na ovo bi trebalo usmeriti pažnju bez obzira o kakvom se predavanju ili seminaru radi.

Konstruktivizam uvažava biografsku određenost u obrazovanju: naši konstrukti i način kako mi konstruišemo svoju stvarnost nastali su u toku našeg života i naišli su, manje ili više na potvrdu. Učenje je samoreferentan proces, što znači da nalazi oslonac u prethodnom učenju i ranijim iskustvima. Od svakog

pojedinka zavisi da li će novim učenjem revidirati biografski nastale konstrukte. Druga „poenta“ konstruktivizma je: ***svaki učesnik je konstrukt svog predavača***, predavači se ophode prema učesnicima onako kako su ih konstruisali u svojoj glavi. U osnovi tih konstrukata nalaze se određene *razlike*, koje ujedno upravljaju opažanjem. Te razlike su, na primer starosna dob, pol, zanimanje pa čak i način odevanja. Ako predavač konstruiše učesnike predavanja samo na osnovu *jedne* razlike, npr. starosti, tome podređuje i navodno tipične načine mišljenja i deficite. Refleksivna didaktika podrazumeva, pre svega ***preispitivanje naših konstrukata o onima koje poučavamo***.

2. Stilovi učenja i miljei učenja u obrazovanju za menadžment

*„Koeficijent inteligencije
bi trebalo meriti na kasi u supermarketu:
kada i za koliko vremena kupci traže
i nađu novac i koliko vremena im treba da plate“
(Janosch)*

Organizovano obrazovanje za menadžment se odvija, pre svega, kao socijalno učenje u grupama. Iako je učenje individualan proces naši stilovi učenja i motivi, naša iskustva i zahtevi za učenjem imaju kolektivnu osnovu. Naši interesi i načini življenja nastali su u interakciji sa „signifikantnim drugim pojedincima“, usaglašeni su sa sekundarnim grupama i menjaju se putem socijalne interakcije.

Za planiranje programa, marketing i oblikovanje predavanja postavljaju se razna pitanja: Da li postoje relevantna zajednička obeležja socijalnih grupa, npr. slični stilovi učenja? Koliko bi trebalo da budu homogene ili heterogene grupe učesnika? Koje su grupe u našem društvu zapostavljene pa bi trebalo ciljano, pomoću obrazovnih ponuda raditi na njihovom unapređivanju? Faze, strujanja i kontroverze tih socijalno-naučnih diskusija ne možemo rekonstruisati na ovom mestu, ovde ćemo analizirati stilove i miljee učenja kod odraslih, a koji su od značaja u promišljanju obrazovanja za menadžment.

Stilovi učenja

Iz didaktičke perspektive obrazovanja odraslih proučavanje ***stilova učenja*** kod menadžera obećava veću korist nego tradicionalna dostignuća psihologije učenja. Načini učenja su, takoreći spona između opšte sposobnosti učenja i aktuelnog ponašanja prilikom učenja koje je često uslovljeno samom situacijom.

Stilovi učenja povezuju kompetenciju (sposobnost) sa performansom, tj. stvarnim dostignućem. Istovremeno, stilovi učenja uvažavaju sadržaje učenja tako da jedan odrastao čovek primenjuje drugačije stilove, prilikom usavršavanja iz menadžmenta, prilikom političkog ili ekološkog obrazovanja, treninga iz komuniciranja ili na primer kursa iz informatike. Stilovi učenja i tipovi učenja se često razlikuju, iako ih je teško precizno odvojiti. **Tip učenja** je stabilniji, ne zavisi toliko od određene teme kao stil učenja i upućuje na osnovne osobine ličnosti (preciznost, samouverenost, ekstrovertnost, optimizam ...). Ove različite ravni mogu se videti na **Slici 4**:



Slika 4: Ravni učenja

Iako su pojmovna razjašnjenja, empirijska validnost i relijabilnost, kao i razlikovanje kognitivnih stilova, motivacije i obeležja ličnosti nezadovoljavajuća, ipak tipologije mišljenja i stilova učenja imaju heurističku, pobuđujuću vrednost. Ovde navodimo pregled:

- a) Imitativno, aditivno-kasuističko (usmereno na događaj, slučaj) učenje vs. učenje izvlačenjem suštine i strukturirano učenje (Tiggens/Weinberg, prema Siebert 2000, s.29);
- b) Klarifikativno učenje (usmereno na razjašnjavanje i diferenciranje) gradiva vs. simplifikativno - (brzopleto) uprošćavanje, pojednostavljivanje (Brödel, prema Ibidem);
- v) Elaborirano razmišljanje i govor vs. skraćeno kodiranje (Bernstein, prema Ibidem);
- g) Učenje motivisano prema uspehu vs. učenje da bi se sprečio neuspeh;
- d) Učenje zavisno od polja/situacije vs. učenje nezavisno od polja/situacije;
- đ) Dualističko mišljanje vs. umreženo mišljanje;
- e) Ekskluzivno mišljanje (isključujuće, izdvajajuće, alternativno, na primer „mi protiv njih“) vs. inkluzivno razmišljanje (uključujuće,

- povezujuće, sintetizujuće, na primer „mi zajedno sa drugima“);
ž) Unutrašnja (intrinzična) motivacija vs. spoljašnja motivacija (ekstrinzična).

Empirijska istraživanja ukazuju na višestruko isprobavanje u procesu obrazovanja stila učenja na koji ukazuje Amerikanac David Kolb. Radi se o testu samoprocene koji ne zahteva mnogo napora za izvođenje, a koji razlikuje četiri stila učenja:

- a) iskustveno učenje,
- b) učenje posmatranjem,
- v) analitičko-pojmovno učenje i
- g) eksperimentalno učenje.

U drugom koraku se ove vrednosti kombinuju i oslanjajući se na kognitivnu teoriju Pijažea, razlikujemo četiri tipa učenja:

- asimilirajući, koji nagine ka tome da nove zadatke i informacije integriše u svoju postojeću sliku sveta,
- akomodirajući, koji je sposoban da se fleksibilno uskladi sa novom situacijom i koriguje svoje šeme tumačenja,
- divergirajući (divergentan) koji neobično, svojevolljno (ne uvek „uspešno“) razmišljanje stavlja ispred svega drugog,
- konvergirajući, koji raspolaže efektivnim i isprobanim šemama rešavanja.

Obrazovno-praktična vrednost ovog stila učenja leži, pre svega, u njegovom podsticajnom karakteru za refleksivno učenje i meta-kogniciju, on olakšava onima koji uče procenu postojećih i preferiranih aktivnosti učenja. Tako je, na primer, na predavanju iz preduzetništva bitno znati da li učesnici više vole teorijsko objašnjenje, razmenu iskustva, posmatranje, (na primer posete) ili praktična ispitivanja i istraživanja. Između teorijskog učenja i učenja orijentisanog na primenu Schrader (1994) razlikuje tri tipa, koji se pre svega, odnose na pravac motivacije („učenik za primer“, „onaj kome je sve svejedno“ i „nesiguran u sve“), ali i ovde se sumnja da li se radi o stabilnim tipovima učenja ili o stavovima koji zavise od tema i načina predavanja.

Miljei za učenje

U prethodne tri decenije su se socijalno-naučni istraživački interesi znatno promenili, od psihologije učenja ka socijalizacijsko-teorijskoj perspektivi sa jedne strane, i od staleški-specifičnog ka pristupu orijentisanom prema miljeu, sa druge strane. Ovo ne treba prevideti u koncipiranju didaktike menadžmenta.

„Normativna istraživačka paradigma“ zamenjuje se ili barem dopunjuje „interpretativnom paradigmom“. U pedagoškom istraživanju starenja *kohorte*³⁷ predstavljaju ključni pojam. Prema tome, smatra se da ne jedna starosna grupa već jedna generacija ima zajednička društvena iskustva i socijalizovana je u jednoj epohi. Koliko je koristan ovaj način posmatranja, posmatrano iz didaktičke perspektive, Silvija Kade je demonstrirala u svojoj dvotomnoj knjizi pod nazivom „*Obrazovanje starih*“. Ona opisuje, između ostalog, „istorijska iskustva“ i sudbine generacija u Nemačkoj, pri čemu generacije deli na dekade.

„*Prirodna slika sveta jedne generacije je centrirana oko ključnog događaja, koji je ostavio uticaja na dalji razvoj, bilo da ga je sputavao ili podsticao. Na primer, rat je igrao značajnu ulogu za životne šanse jedne generacije koja je njim bila zahvaćena.*“. Tada ostvareni osnovni stavovi prema štedljivosti i osećaju sigurnosti su ostali urezani iako su se realni uslovi života objektivno promenili...“ (Kade 1999).

Ova istorijsko-biografska perspektiva mora biti oblikovana i putem horizontalnih socio-kulturalnih i socio-ekonomskih posmatranja, a ovde pripadaju i *istraživanja miljea*, koji ne razlikuju samo socijalne slojeve već i stilove življenja, sisteme vrednovanja, političku orijentisanost, svakodnevne estetske preference...

Istraživači SINUS – instituta iz Heidelberga proučavali su (prema nalogu Friedrich-Ebert-fondacije) uticaje miljea na učenje, ali ne samo uticaje vezane za socijalne slojeve, već i stilove življenja, sisteme vrednovanja, političku orijentisanost, svakodnevne estetske performanse. „Milje-model“ je primenjen u oblasti političkog obrazovanja odraslih u okviru seminara koje je realizovala Ebert-fondacija, i pri tome su istraživači identifikovali: konzervativno-uzvišeni milje, malograđanski milje, tradicionalni radnički milje, netradicionalni radnički milje, novi radnički milje, milje orijentisan ka napredovanju, tehnokratsko-

³⁷ Po određenim kriterijumima izabrana grupa ljudi

liberalni milje, hedonistički milje, alternativni milje. Samo ocenjivanje predavanja pomaže da prepoznamo različite stilove učenja. Na primer:

- „predugi“ referati i „prekratke“ diskusije su kritikovane od strane učesnika tehnokratsko- liberalnih, hedonističkih i alternativnih miljea,
- nezadovoljni ponudama za slobodno vreme su, pre svega, bili novi radnički milje i milje orijentisan ka napredovanju,
- nezadovoljan smeštajem je bio, pre svega, tehnokratsko-liberalni milje,
- posebnu vrednost estetici (boje, biljke, slike ...) pridavali su milje orijentisan ka napredovanju i hedonistički milje,
- zainteresovani za klasično-kulturalne sadržaje (muzika, pozorište, obrazovanje ...) su bili, pre svega, konzervativno uzvišeni milje, tehnokratsko – liberalni i hedonistički milje,
- za ekološku prihvatljivost smeštaja i ostalog (potrošnja energije, putovanje javnim prevoznim sredstvima ...) su se zanimali samo pojedinci iz alternativnog miljea,
- za sport i druženje su bili zainteresovani tradicionalni radnički milje i milje orijentisanost ka napredovanju,
- tradicionalni i netradicionalni radnički milje se oduševljava stranim mestima gde bi se držala predavanja.

Omiljeni način provođenja slobodnog vremena:

- „mir i tišina“ i „kuća i bašta“: konzervativni, malograđanski i tradicionalni milje,
- „auto, sport i televizija“: pre svega, malograđanski, tradicionalni i milje orijentisan ka napredovanju,
- „zabava i akcija“: novi radnički milje i hedonistički milje,
- „socijalno angažovanje“: konzervativni, tehnokratsko-liberalni i alternativni milje,
- „kultura i komunikacija“: pre svega, tehnokratsko-liberalni i alternativni milje.

Naučnici svoj koncept nazivaju „markentiškim modelom“ a u biti, on i jeste više marketinška studija nego obrazovna studija. Orijentisanost ka marketingu je u tome što obrazovanje odraslih ne predstavlja veliku konkurenciju drugim ponudama za provedenje slobodnog vremena pa ono mora biti orijentisano i u skladu sa potražnjom ukoliko želi da se održi, takođe, mora da identifikuje ciljane grupe i da im se obraća. Autori studije su došli do zaključka:

„Kao i kod drugih dobara, radi se o trendu neposredne koristi 'obrazovanja', a zahtevi se sve manje okreću čistom učenju, a više samo zadovoljavanju određenih potreba“ (Uelchofer/Kandel 2003, s.103). „Pojam obrazovanja, koji je prosvetiteljski racionalan, koji je rasprostranjen u političkom obrazovanju trebalo bi da bude reinterpretiran“. Još jasnije rečeno: „Obrazovanje u svom savremenom shvatanju, kao i tradicija obrazovanja 19. veka, kao čisto racionalno shvaćanje prenošenja znanja, ne poklapa se sa stilom življenja i osećanjem življenja ljudi našeg vremena“ (Ibidem).

Generalno se nakon ovih i sličnih ispitivanja može primetiti promena motivacije u našem društvu: mnoga neobavezna predavanja u obrazovanju za menadžment posećivana su manje zbog njihovog sadržaja i ciljeva učenja, a primarno zbog „ambijenta“ tj. zbog socijalnog kontakta, atmosfere, zabave.

Jedno marketinško preduzeće je prilikom istraživanja imidža jedne visoko-obrazovne ustanove došlo do zaključka: *“Doživljaj je važniji od rezultata” i “Emocija je važnija od racija”*.

Thomas Meyer, predsedavajući akademije fondacije Ebert kaže da je bitno saznanje o strukturi življenja, rada i delovanja iz kojih dolaze adresati i koji nakon učestvovanja na predavanjima i seminarima, obogaćeni znanjem, treba da se vrate u svoja svakodnevna okruženja. Pre svega se radi o informacijama o navikama komuniciranja, sklonostima ili nesklonostima mogućih učesnika kao i poznavanje njihove *estetike svakodnevice* (Meyer 1993).

„Prostor“ između estetskog stila miljea i „estetskog stila obrazovnih ustanova“, utiče u sve većoj meri, na učinak u obrazovanju odraslih (s obzirom da svakodnevni estetski kriterijumi sve više dolaze na mesto socio-kulturnih i ideoloških orijentacija). Izveštaj Ebert fondacije sadrži odvojen „priručnik za ciljne grupe“, pri čemu se ciljne grupe delimično poistovećuju sa miljeom (na primer novi radnički milje), drugih ciljnih grupa – na primer „novi-stari“, koji su „prerasli okvire svojih miljea, opet neki su delovi grupa jednog miljea (na primer, članovi „novih socijalnih pokreta“).

Iako je ponekad moguće delove grupa iz miljea definisati kao ciljne grupe u procesu obrazovanja, ipak bi trebalo da postoji kategorička razlika između sociološkog pojma „milje“ i pedagoškog pojma „ciljna grupa“. Ciljna grupa ne može biti koncipirana nezavisno od cilja obrazovnog rada. „Menadžeri“ su tada

jedna ciljna grupa ukoliko njihovi problemi postanu tema jednog predavanja, pri čemu je sasvim moguće da menadžeri koji učestvuju pripadaju različitim miljeima. To čak može biti pedagoški osnovano i čak poželjno da jedna ciljna grupa ne dolazi iz istog miljea. (Klasičan primer za ovo jesu politički seminari koje su pohađali mladi seljaci, studenti i radnici. Takođe, mnoga obeležja ciljnih grupa nisu uključena u istraživanje, na primer, neka vrsta zaostalosti - fizička ili mentalna, etnička pripadnost, bolesti kao i dugor očna nezaposlenost).

Proučavanje miljea je, u višestrukome pogledu, naučno-politički i obrazovno-didaktički poučno:

a) Ono nagoveštava, za koje miljee obrazovanje i kvalifikovanje spada u stil življenja, a za koje miljee je obrazovanje i usavršavanje nepoželjno.

b) Ono nam predočava prema kojim obrazovnim ustanovama pripadnici raznih miljea osećaju sklonost, odnosno bliskost, a prema kojima distancu.

c) Takođe se mogu uočiti ne samo tematski interesi specifični za određene miljee, nego i sklonosti ka određenim postavkama, stilovima učenja i načinima ophođenja.

d) Ponuda obrazovanja bi trebala da odgovara mentalitetu raznih miljea, ali i da podstiče kontakte među njima.

e) U mnogim slučajevima je učestvovanje u obrazovanju smešteno na prelazu između miljea ali omogućavaju i upoznavanje novog načina života.

f) Empirijski proveriti da li u našem društvu postoji specifičan „milje obrazovanja“ koji se jasno razlikuje od tradicionalnog građanskog obrazovanja, za koje nije tipično samo učestvovanje na predavanjima i seminarima, nego i interesi koji se odnose na kulturu, slobodno vreme, određene televizijske programe i sl. (i u koji spadaju pretežno žene srednjih godina).

Ono što je naše pitanje i dilema jeste kako se na oblast menadžmenta i obrazovanja

Na osnovu ove tipologije miljea Barz i Tippelt su razvili inovativni dizajn proučavanja obrazovanja. Oni su povezali novija istraživanja miljea sa istraživanjem stavova prema obrazovanju i sa obrazovno-biografskim pitanjima. Intervjuisali su 103 žene iz devet različitih miljea i pitali su ih o njihovim životnim ciljevima, stilu življenja, predstavi o obrazovanju i o zainteresovanosti za daljim

obrazovanjem. Navešćemo nekoliko rezultata o konstruktima obrazovanja koji su uslovljeni specifičnim miljeima:

- **Konzervativno uzvišeni milje:** Za obrazovanje je potrebno predznanje kao i, naravno, sertifikati, životno iskustvo ali i fin način ophođenja; Učenje koje nikad ne prestaje i sve jače samoostvarenje su u ovom miljeu povezani sa slikom o školovanju (Tippelt 1999, s.255).
- **Malograđanski milje:** Obrazovan čovek ima veliki autoritet u ovom miljeu pri čemu su obrazovanje srca i duše, tolerancija i obraćanje pažnje na druge, pristojnost i fino ophođenje povezani sa obrazovanjem (Ibidem, s.256).
- **Tradicionalni radnički milje:** Smatra se da na obrazovanje veliki uticaj ima i iskustvo, ali bi obrazovanje trebalo da pruža i one zalihe znanja, koje su obavezno dostupne posedovanjem određenog sertifikata (Ibidem, s.257).
- **Netradicionalni radnički milje:** Ulica i televizija su mediji obrazovanja. Način vođenja života ljudi ovog miljea je dosta okrenut ka „ovde“ i „sada“, jer dugoročni planovi igraju veoma malu ulogu (Ibidem).
- **Novi radnički milje:** Balans između osećanja socijalnog deficita i jake dominantnosti kognitivnog učenja u školi oni kompenzuju usavršavanjem. Najčešće posećuju one kurseve, koji su primenjivi, koji će im omogućiti napredovanje i lakšu integraciju na poslu (Ibidem, s.259).
- **Milje orijentisan ka napredovanju:** Za njih obrazovanje znači: Svesno oblikovanje stila življenja i privlačenje pažnje na sebe, izučavanje stranih jezika i specifično držanje, okrenutost i otvorenost ka svetu putem visoke socijalne kompetencije (Ibidem).
- **Tehnokratsko-liberalni milje:** Humanistični ideal obrazovanja je u ovom miljeu potpuno izgubio svoju dominantnost. Uprkos tome, ljudi ovog miljea detaljnije poznavanje određenih sfera struke, svesno oblikovanje stila življenja, lično ostvarenje vide kao attribute mobilnog i obrazovanog čoveka (Ibidem, s.260).
- **Hedonistički milje:** Doživotno učenje, ovaj milje, smatra dosadnim, dogmatizovanim pravilom i ne shvata ga kao nešto što je obavezno. Ukoliko se i interesuju za dalje obrazovanje i usavršavanje, to je obično još u mladim danima i to koncipirano kao socijalna manifestacija (Ibidem, s.261).
- **Alternativni milje:** Tradicionalni aspekt sveobuhvatnosti, koji pov-

ezuje kognitivno, socijalno i emocionalno učenje, a koje se u ovom miljeu jako ceni (Ibidem, s. 262).

Često dolazi do povezivanja sećanja iz školskih dana i aktuelnih preferenci za doživotnim učenjem i to u dvostrukom pogledu: Ukoliko imamo neke pozitivne emocije u vezi sa školom one doprinose zadovoljstvu u daljem usavršavanju. Ukoliko imamo neke negativne emocije vezane za školu i školovanje, one će negativno delovati i na proces daljeg profesionalnog usavršavanja.

3. Uloga razlike među polovima u procesu učenja i poučavanja

*Skoro da nijedan muškarac ne smatra da je
tipičan muškarac – tipičan muškarac to nikada ne čini.
(E. Nuissl)*

U istraživanjima vezanim za obrazovanje odraslih došlo je do „preokreta u načinu posmatranja”, posebno je poraslo interesovanje za promene u efikasnosti učenja koje su uslovljene promenama u životu i starenjem. Isticanje pola kao „vodeće razlike” u obrazovanju relativno je nova pojava (naime, u starijim leksikonima retko se pojavljuju reči kao što su „ženske studije” ili „razlike među polovima”). Empirijska proučavanja žena u menadžmentu sve su brojnija.

Ovde će biti reči o nekoliko istraživanja čiji predmet proučavanja predstavljaju način razmišljanja, komuniciranje i učenje, a koji su uslovljeni polnom pripadnošću. Većina ovih istraživanja su eksplorativne studije, interpretativne studije slučajeva i izveštaji iz iskustva dobijenih istraživanjem modela. Rezultati uglavnom nisu – u klasičnom empirijskom stilu – reprezentativni (pri čemu je, poslednjih godina, relativizovan ovaj tradicionalni „kriterijum kvaliteta” pri socijalnim istraživanjima). Pošto često nedostaje poređenje sa kontrolnim grupama koje čine muškarci, može se samo pretpostaviti da su registrovane karakteristike tipične za određeni pol. Promenljivost varijable „pol” u poređenju npr. sa starosnom dobi, školovanjem ili društvenim miljeom može se veoma retko precizno izmeriti.

Primer: Šezdesetih godina je utvrđeno da ponašanje zaposlenih u procesu učenja zavisi pre svega od toga da li se uglavnom nalaze u kontaktu sa ljudima, sa stvarima (tehnika) ili simbolima (dokumenta, brojevi). Komunikativan stil učenja kod žena može se interpretirati pre svega kao posledica njihovog intenzivnog bavljenja ljudima u porodici i na poslu, a ne primarno kao karakteristika pola.

Autorka Faulstich-Wieland upozorava na opasnost od propisivanja polno-specifičnih razlika putem njihove „ontologizacije”, i na opasnost od uvrežavanja „polnih dualiteta” u društvo. Takve pozicije zanemaruju činjenicu da su „razlike unutar grupe žena često veće nego razlike između muškaraca i žena, i da su, obrnuto tome, između žena i muškaraca ponekad veće nego između žena” (1999).

Ova kritika ni u kom slučaju ne dovodi u pitanje zahtev autorke Gieseke: „Potrebno nam je preoblikovanje daljeg obrazovanja... iz perspektive odnosa polova. Naše društvene strukture nisu neutralne, jednodimenzionalni životni tok muškarca posmatra se kao samorazumevajuća osnova poslovnog i javnog delovanja” (Gieseke 1995, s.36).

Razjašnjavanju polno-specifičnih razlika doprinelo je i razlikovanje engleskih pojmova „gender”, pod kojim se podrazumeva društveni pol, i „sex”³⁸, pod kojim se podrazumeva biološki pol. Međutim, ni ovo terminološko razlikovanje nije precizno, jer se „gender” i „sex” međusobno uslovljavaju. Ovo važi i za razlikovanje pojmova „genetsko nasleđivanje” i “socijalizacija”. Ne nasleđuje se samo biološki pol, već i kulturni obrasci posmatranja i programi ponašanja, koji su se u toku evolucije pokazali korisnim za život. Ovo se može pojasniti na primeru ideala lepote kod muškaraca i žena: ovi ideali zavise od kulture, ali imaju genetsku osnovu u procesu razmnožavanja roda. „Brojna istraživanja su pokazala da u osnovi izbora partnera i u najrazličitijim kulturama leži jedan jedinstveni princip: muškarci se povode za znacima biološki dobrog stanja, a žene za znacima društveno dobrog položaja” (Ibidem, s.49).

Poznate klasifikacije (biološko-kulturno, urođeno-naučeno) su od pomoći, ali se čini da nam više pomažu konstrukti stvarnosti pomoću kojih mi pokušavamo nepregledni svet da učinimo preglednim i pristupačnim. I razlika muško-žensko je takođe jedan takav konstruktivistički pokušaj dovođenja stvari u red. Iako su proteklih godina mnogo istraživane biološki uslovljenje razlike (uticaj hormona, lateralizacija mozga, lokalizacija centra za govor i sl.), ipak su mnoga od ovih saznanja još uvek diskutabilna i skoro da ne dopuštaju izvođenje didaktičko-metodičkih zaključaka.

Ovo važi i za istraživanja koja se bave proučavanjem *spособnosti moralnog rasuđivanja*. Oslanjajući se na Piaget-a, Kohlberg je formulisao razvojnu teoriju moralnih stavova. Najviši, “postkonvencionalni” nivo morala orijentiše se prema univerzalističkim principima (npr. princip pravde), a najčešće ga dostižu – tu dolazimo do diskutabilnog empirijskog nalaza – muškarci.

³⁸ Značenje oba pojma je pol, s tim što u engleskom jeziku postoje određene razlike u značenju.

Carol Gilligan kritikuje teorijske premise ove hijerarhije vrednosti. Ona dovodi u pitanje višu vrednost delovanja baziranog na principima i umesto toga razlikuje dva ravnopravna polno-specifična moralna stava, naime fleksibilni, situativni ženski moral u "brizi za druge", i drugi, veran principu, ali i rigidan muški moral baziran na "principu pravde" (Gilligan 2003). Pojednostavljeno formulisano: kod žena dominira lično učešće, a kod muškaraca ispunjenje obaveza.

Međutim, istraživanja Carol Gilligan je kritikovala Gertrud Nunner-Winkler koja je izrazila sumnju u tvrdnju da je pol dominantni uticajni faktor u procesu moralnog delovanja. Ona pretpostavlja da kulturne tradicije i procesi socijalizacije imaju veći uticaj na normativnu orijentaciju od faktora uticaja pola (Nunner-Winkler 2004).

Ova kontroverza objašnjava pozicije unutar društvenog istraživanja razlika među polovima, naime: a) univerzalistički ugao posmatranja i b) diferencijalni, relativizujući ugao posmatranja.

Veliko interesovanje se poklanja istraživanjima o *stilu razmišljanja i komunikativnom ponašanju*:

Dualizovano razmišljanje i tehnička kvalifikacija: Teza sa dalekosežnim implikacijama glasi: muškarci razmišljaju dualizovano, dihotimizujuće, isključivo i u „binarnim kodovima“, što je od presudnog značaja za prirodno-naučno-tehnički napredak, kao i za postizanje analitičkih i eksperimentalnih rezultata. Karakteristično za biološke i društvene discipline je sistematično, cirkularno, umreženo i inkluzivno (tj. uključujuće) mišljenje, koje preovladava kod žena.

„Sve jasnije možemo da vidimo da je naša sadašnja društvena situacija proizvod dualizovanja koje se manifestuje u društvenim, psihičkim i mentalnim strukturama, a koje se odvija po šemi 'ili-ili'. Dualizujuća struktura predstavlja međutim cepanje i rastavljanje stare polarne strukture, u kojoj su postojali odgovarajući elementi koji su potencirali jedinstvo... Danas shvatamo kako je muški deo čovečanstva kroz vekove i milenijume znao da se održi svojom sposobnošću razmišljanja i posmatranja, i to paralelno sa moći koju je predstavljao u odnosu na ženski deo čovečanstva“ (Ortman 1990, s.15).

Sintetički, povezujući ugao posmatranja i kritika mehanicističkog, linearnog razmišljanja povezuje međusobno nove „društvene pokrete“, pre svega ekološke, zdravstvene pokrete, pokrete zemalja Trećeg sveta, kao i „ženske pokrete“.

Međutim, ni u ovoj tački nisu jedinstvene andragoške konsekvence. Jedna feministička pozicija tvrdi da je „nemoguće ujedinjenje ženstvenosti i tehnike“, dok druga pozicija potencira „ženske“ pristupe tehnici, posebno kompjuterizaciji. „Ženska kultura učenja“ naglašava „celovito“ učenje, kao i kooperativne, solidarne forme ophođenja. Žene – a to su pokazala istraživanja – postavljaju pitanje *zašto* neka mašina radi, i *za šta* je potrebna. Muškarci žele pre sve da znaju *kako* ona funkcioniše; muškarci vladaju tehničkim, stručnim jezicima, dok se žene više interesuju za veze. “Veza koju žena pronalazi između društvenih momenata i tehničkih sadržaja predstavlja karakteristiku koja po pravilu razlikuje žene od muškaraca” (Faulstich 1992, s.71).

Konstruktivističko razmišljanje: Mery F. Belenky je u SAD-u uz pomoć kvalitativnih intervjuja razvila tipologiju ženskog načina razmišljanja. Ona razlikuje 5 načina razmišljanja koji su hijerarhijski poređani:

- a) Stil koji karakterišu ćutanje i nemogućnost govorenja, nedostatak samopouzdanja i zavisnost od – najčešće muških – autoriteta.
- b) Mišljenje i učenje se usvajaju receptivno, a unapred formulisane istine se prihvataju nekritički.
- c) Subjektivni način razmišljanja koji intuitivno usvaja istinu i znanje i ostaje „privatan“.
- d) Proceduralan način razmišljanja koji vlada tehnikama usvajanja istine i rešenja problema.
- e) Žene sa konstruktivističkim načinom razmišljanja su empatične, konstruktivne i kreativne, svoje konstrukte stvarnosti upoređuju sa tumačenjima drugih i naučnim znanjem, konstrukte smatraju zavisnim od konteksta i otvorene su za nove konstrukte (Belenky 2004).

Žene sa ovim načinom razmišljanja dovode u pitanje svakodnevni “naivni realizam”, koji se bazira na tvrdnji da je svet stvarno takav, kakvim nam se čini. Ove žene su otvorene za one koji drugačije razmišljaju, i istovremeno izbegavaju dogmatični i dualistički način razmišljanja. Budući da se trude da postignu ravnotežu između “unutrašnjih pogleda” i “pogleda spolja”, one prevazilaze egocentrizam subjektivističkih pozicija. S obzirom da se broj žena na menadžerskim pozicijama polako približava broju muškarcima, ove osobine žena treba uvažavati i u koncipiranju obrazovanja za menadžment.

“Konstruktivistkinje su veoma tolerantne prema unutrašnjim protivrečnostima i višeznačnostima. One u potpunosti napuštaju način razmišljanja 'ili-ili'... Celokupno razmišljanje je konstruisano, a onaj koji misli je poverljivi deo onog što se misli” (Belenky 2004, s.180).

Jezik i komunikacija: Početkom osamdesetih godina je Senta Trömel-Plöc vrednovala rezultate istraživanja jezika muškaraca i žena na nemačkom i američkom govornom području. “U psihološkom, sociološkom, lingvističkom i antropološkom istraživanju dolazi se do rezultata da žene i muškarci imaju različito jezičko posmatranje, različit jezički stil, različite komunikacione strategije, te da imaju i različit senzibilitet za fonološke varijacije, kontekst, status, vizuelne indikatore i govor tela” (Trömel-Plötz, prema Siebert, 2000, s.41). Razlike se odnose na lingvističke kodove (vokabular, sintaksa) ali i na omiljene teme za razgovor, te komuniacioni stil.

Naziv knjige autorke Trömel-Plötz “*Nasilje putem jezika*” sadrži istovremeno i centralnu tezu: uz pomoć jezika se vrši nasilje i utvrđuju se uloge i hijerarhije. “Ko ima poslednju reč“, taj ima i moć. Putem jezika se uvode sankcije i dele pohvale. Moć je skoro uvek i “moć definicije”, tj. odluka o tome šta je važno, šta nevažno, i šta je vredno diskusije, a šta predstavlja tabu. “Pol vrši veći uticaj na naše ponašanje u razgovoru od drugih faktora. Retko doživljavamo žensko komunikativno ponašanje kod muškaraca, isto tako retko doživljavamo i muško komunikativno ponašanje kod žena. Ponašanje koje nije prikladno polu se ne toleriše, a oni koji se usuđuju da prekrše ta pravila, često trpe uvrede” (prema Ibidem s.41). Muškarci su takođe jezički agresivniji od žena, ali se ta agresivnost kod njih uglavnom toleriše, dok se kod žena uglavnom ne toleriše. Agresivan jezik se manifestuje u izboru reči, ali i u sintaksi (na primer upotrebljavanje više imperativa), kao i u naglašavanju i visini tona. Obsceni jezik i pogrdne reči se takođe češće mogu sresti kod muškaraca nego kod žena.

U jednom američkom istraživanju utvrđeno je da dečaci starosne dobi između 9 i 13 godina češće upotrebljavaju jezičke forme naređenja, dok devojčice uglavnom iznose predloge pred grupom (“Mogli bismo...”). Mnogo upućuje na to, da su žene kooperativnije i da prijateljski govore, te da se više trude oko sporazumevanja i harmonije, a manje oko potvrđivanja svoje pozicije. Muškarci su više zainteresovani za razgraničavanje, a žene za pripadnost. Jezik žena sadrži više afektivnih delova, tj. prideva i glagola koji sadrže emotivne komponente u značenju, dok je jezik muškaraca stručan, rezervisan i distanciran. Ženama je važno da ih grupa podržava, dok nasuprot tome muškarci više traže konfrontaciju i konflikt. “Izgleda da su samo muškarci oni koji smatraju da su udela drugih irelevantna ili da ne postoje, i da moraju korigovati ono što drugi kažu, te smatraju da je njihov udeo najvažniji. Muškarci govore autoritativnim tonom, čak i onda

kada nemaju nikakav autoritet” (prema Ibidem, 2000, s.42). Žene mogu bolje i “aktivnije” da slušaju, češće se nadovezuju na priloge drugih i „održavaju” komunikaciju.

Vrednovanje mešovitih televizijskih diskusija skrenulo nam je pažnju na sledeće razlike:

1. Muškarci često uzimaju reč i pričaju duže od žena...
2. Muškarci prekidaju žene sistematično; žene skoro da ne prekidaju muškarce...
3. Žene moraju da se bore za pravo da govore i moraju da se bore da ga održe...
4. Muškarci određuju temu razgovora, a žene učestvuju u njemu...” (Ibidem).

Sledeća razlika je: Muškarci pričaju – i kada se nalaze u muškim grupama – manje o osećanjima i društvenim vezama, dok žene češće pričaju o društveno-emotivnim problemima. U muškim grupama se više nego u ženskim grupama priča o poslu, napredovanju i karijeri. Ovo preferiranje određenih tema kod određenih polova je bez sumnje rezultat polno-specifične socijalizacije: “Aktivnost muškarca u produktivnim i javnim oblastima je svoja čula usmerila na stvari, na predmete koje oni mogu da stvore, naprave. Ova objektivizacija stvarnosti kod muškaraca obuhvata i njihov celokupni pogled na svet, ali pre svega i pogled na njih same” (Nussli 2001, s.27). Jednostavno rečeno: za jezik žena je karakterističan odnos prema subjektu, a za jezik muškaraca odnos prema objektu.

Ponašanje u toku poučavanja: Kognitivne, društveno-emocionalne i komunikativne razlike među polovima ne važe samo za njihovo ponašanje u procesu učenja, već i za ponašanje u procesu poučavanja. Raspoložemo velikim brojem izveštaja iz različitih projekata, ali nemamo skoro nikakve empirijske rezultate koji bi se mogli generalizovati. U literaturi možemo naći analize nekih (ne baš reprezentativnih) programa koje otkrivaju sledeće polno-specifično formulisane oglase za različite kurseve (u okviru *jedne* institucije i za slične teme):

Većina muških predavača su oglase za kurseve formulisali koncizno, distancirano i kognitivno, dok su se ženske predavačice potencijalnim učesnicima na kursu obraćale lično, uključivale i sebe (“mi”) i koristile emotivno obojene reči.

Evo nekoliko primera:

muški	ženski
<i>Hinduizam</i> "Na osnovu prezentacija ćemo razjasniti osnovne pojmove indijske religioznosti..."	<i>Budizam</i> „Kada smo nesrećni, često na druge pokušavamo da prebacimo odgovornost za to..."
<i>Italijanska kuhinja</i> "Na ovom seminaru imate priliku da se upoznate sa nekoliko regionalnih jela..."	<i>Orijentalna kuhinja</i> "Očekuje Vas... obogaćenje menija..."
<i>Pozorište improvizacije</i> "Posebno težište je na razrađivanju telesnih osnova..."	<i>Pedagogija u pozorištu</i> "Uz pomoć bajki, mitova, legendi...igraćemo se, improvizujući pozorište ..."
<i>Kvi Gong</i> "Kvi Gong... obuhvata metode vežbanja, putem kojih se uči da se 'kvi' oseća, umnožava, jača i vodi."	<i>Kundalini</i> "Ove metode će ti pomoći da od putovanja ka svojoj unutrašnjosti napraviš slavlje..."
<i>Lična komunikacija</i> "Ovog vikenda govorićemo o tome kako prihvatanje drugih načina može doprineti obogaćivanju."	<i>Retorika razgovora</i> "Ko to još nije makar jednom doživeo? Sedim zajedno sa drugim ljudima za stolom. Oko mene se vodi razgovor..."
<i>Tehnički engleski</i> "Pregledne diskusije... će utvrditi osnovni tehnički vokabular."	<i>Poslovni engleski</i> „Zadovoljstvo neće kratko trajati – u prijatnoj atmosferi uvežbavaćemo u grupama i u parovima najrealističnije situacije."

Polno-specifične razlike primećene su i u anketama sprovedenim među muškim i ženskim nastavnicima u osnovnim školama: žene više od muškaraca u svom slobodnom vremenu učestvuju u dodatnoj nastavi. Žene pokazuju veći „pedagoški angažman“ od muškaraca. Žene se više brinu za one koji izostaju, na primer putem telefonskih kontakata (Ristić 2005 ; Andevski 2007).

Iz svega rečenog možemo izvesti mnoge implikacije za one koji poučavaju i one koji uče u oblasti menadžmenta. Radi se o tome: možemo li „nagovoriti“ sebe na neke ustupke, možemo li eksperimentisati sa „novim“ pristupima i izaći iz svog uobičajenog koda koji je nekada obojen polom, statusom, raznovrsnim okolnostima, međudejstvima i odnosima. U odnosima između muškaraca i žena, osobito kada se te relacije ispituju u oblasti menadžmenta, sve više blede stereotipi o dominantnom i efikasnom muškarcu naspram uzdržane i submisivne žene, istraživanja pokazuju da se ovde sve više radi o „uniseks konceptu“. I dok žene-menadžerke odlikuje estetska senzitivnost, veće vrednovanje emocija kao važnog

aspekta života, diferenciraniji, rafiniraniji, intenzivniji emocionalni život, veća spremnost za nove, nekonvencionalne ideje, dotle samouverenost bliže određuje *muški* deo menadžerske grupacije.

4. Društveni aspekti didaktike menadžmenta

Ranije je svako bio gluplji od onog drugog.

To se promenilo.

Danas je svako pametniji od onog drugog.

(T. Huber)

“Nova nepreglednost” je postala krilatica od kada je J. Habermas izdao knjigu pod istim nazivom. Da li je ipak ova nepreglednost stvarno objektivno stanje savremenog društva, ili se pak samo radi o stanju u kome se nalaze nesigurni sociolozi? Da li nauka tom tezom stvara odgovarajuću stvarnost? Nakon pada velikih “meta-priča”, tj. zahtevnih ideologija i utopija, univerzalističkih sistema vrednosti i linearnih objašnjenja, broj *dijagnoza vremena* se očigledno povećao.

“Skoro da se nijedan teorijski pokušaj ne sprovodi tako brzo i nepromišljeno kao što se određuje dijagnoza vremena. Ne prođe ni godinu dana, a da ne nastane neka nova formula u kojoj se na jedan pojam svedu sve promene karakternih crta našeg društva: bilo da se prvobitno radilo o opštoj tendenciji ‘promena vrednosti’, zatim o ‘postmoderni’, nedugo zatim o ‘društvu rizika’, a danas je konačno reč o ‘društvu doživljaja’, koje je navodno dospelo na mesto industrijskog društva, kapitalizma i moderne” (Honneth 2005, s.7). U odnosu na ovaj citat, “danas” se promenilo u smislu novih stremljenja i kretanja, tako je sada aktuelno *“društvo znanja”*.

Ove dijagnoze nisu pogrešne, niti su daleko od prakse, ali svakako sadrže opasnost od “generalizacije”, pri čemu se pojedine pojave odnosno “vodeće formule” apsolutizuju bez provere.

Dijagnoze vremena su konstrukcije stvarnosti, i ne predstavljaju verne prikaze objektivnog stanja. Dijagnoze vremena su verovatno u manjoj ili većoj meri opravdane ili iskustveno potvrđene, ali ne polažu nikakvo pravo na opšteprihvaćenost i obavezu pridržavanja. Tako i oni koji su odgovorni u obrazovanju za menadžment treba da budu svesni konstrukcijskog karaktera svojih dijagnoza vremena, budući da od dijagnoze vremena zavisi koje su teme “važne”, a koje “manje važne” u teoriji i praksi menadžmenta.

I didaktički trendovi oslikavaju struje duha vremena: “Pedagogija doživljaja” je reakcija na “društvo doživljaja” (Schulze 1999), “Pedagogija zatečenosti” odgovara “kultu zatečenosti” (Stephan 2003), nagli porast tema iz psihologije stoji u vezi sa individualizacijom kao “modusom socijalizacije” (Beck 2001). Sa aspekta koji nas posebno interesuje, najpre ćemo govoriti o naboju između društvene *funkcije* i didaktičke *intencije*.

Institucionalizacija obrazovanja za menadžment predstavlja rezultat diferencijacije društvenog sistema na osnovu porasta kompleksnosti društvenih oblasti i odnosa. U tradicionalnim društvima, “usputno” učenje mnogih naučnih oblasti uz posao i život bilo je moguće i dovoljno. Međutim, sa sve većim udelom nauke u većini životnih oblasti i sa ubrzanim društvenim i tehničkim promenama, ovo svakodnevno učenje nije bilo dovoljno, a trajno znanje je sve više bivalo institucionalizovano i profesionalizovano. To se odnosi i na oblast menadžmenta, mlade naučne discipline koja svoj razvoj počinje od XIX-tog veka, a ozbiljnije i intenzivnije od polovine XX-tog veka.

Kao “dokaz” za eksploziju znanja često se navodi “obsolescencija”, tj. nivo zastarevanja znanja nakon 5 godina, pri čemu se tvrdi da je to jedna aktuelna naučna spoznaja s kraja 20. veka. Ali kako je to znao i Goethe pre dva veka? U svom delu *“Izbor po srodnosti”*, Eduard, jedan od glavnih likova, žali se: *“Dovoljno je užasno što više ništa ne možemo da naučimo za čitav život. Naši preci su se pridržavali nastave koju su pohađali u mladosti; mi sada moramo svakih pet godina da se preučavamo, ako ne želimo u potpunosti da izađemo iz mode.”* “Mi žene” – dodaje Šarlota – *“ne shvatamo to baš tako”*.

Vratimo se u stvarnost. Obrazovanje za menadžment, kao deo obrazovnog sistema nije nikakvo pedagoško ostrvo, već deo celokupnog društvenog sistema, i to deo koji treba da pruži tom sistemu funkcije, čiji se prioriteti menjaju i čije su interpretacije povremeno diskutabilne; odbacivanje ove teze, uprkos očekivanoj funkcionalnosti bilo bi moguće samo na račun gubljenja njegovog značaja.

I oni koji rade “honorarno” moraju znati da igraju društveno sankcionisanu “ulogu”. Pri tome ponekad može biti dozvoljeno, pa čak i funkcionalno, da se ovaj sistem kritikuje.

Bez zahteva za potpunosti i bez detaljne organizaciono-sociološke analize (koja bi trebalo da pravi razliku između pojedinih institucija i formi obrazovanja za menadžment) mogu se navesti sledeće funkcije:

- **Kvalifikaciona funkcija:** Obrazovanje za menadžment trebalo bi da uskladi poslovne kvalifikacije sa zahtevima tržišta rada, čime bi se poboljšala privreda i čime bi se održala sposobnost konkurentnosti. Ova funkcija je diskutabilna. Diskutabilno je: **a)** uolikoj meri je javno obrazovanje nadležno za ovaj zadatak i ko bi trebalo da snosi troškove? Pitanje nije manje složeno kada se radi o privatnom obrazovanju za menadžment, **b)** koliko i koje opšte obrazovanje („ključne kvalifikacije“) je potrebno za poslovnu kompetenciju, **c)** kako bi trebalo rasporediti gradivo na obrazovanje u smislu školovanja i profesionalnog usavršavanja, **d)** na kojim mestima se uči (koliko u instituciji obrazovanja, a koliko izvan nje – u smislu odnosa teorije i prakse), **e)** koliko je društvu potrebna ova stručna kvalifikacija (na primer operativni menadžeri, menadžeri u bankarstvu, finansijama, zdravstvu, medijima, informatici, upravljanju ljudskim resursima, marketingu, obrazovanju ...). Ukoliko posmatramo stopu društvenih i privrednih zahteva, kao i pozive na “kvalifikacionu ofanzivu”, onda nam se čini da ova funkcija postaje jednoznačno prioritarna. Ipak utisak može da prevazi, budući da društveno-političke funkcije, o kojima se često “skriveno” govori, postaju sve bitnije u našem “društvu rizika” (Beck 2001), kao na primer:
- **Funkcija (re-)socijalizacije:** Iako se čini da se socijalizacija, tj. motivaciona i normativna integracija u društvo ostvaruje pre svega u školi, i da je pojam vaspitanja rezervisan za detinjstvo i mladost, ipak raste potreba društva da se i pripadnici starijeg starosnog doba resocijalizuju, a to se posebno odnosi na rukovodeći (direktorski) kadar. Što više opada identifikacija sa sistemom i odanost istom – za šta je političko nezadovoljstvo samo jedan od pokazatelja – to je veće interesovanje i sistema, a i pojedinaca, (uključujući stranke, sindikate, firme) za (re-)socijalizaciju putem obrazovanja, pre svega (ali ne i obavezno) za one koji pripadaju „upravljajućem sloju“. Pojmovi vođa, lider, rukovodilac, menadžer ovde se koriste kao sinonimi, ne zarad potrebe „rušenja“ stavova mnogobrojnih „pristalica“ prihvatanja razlika njihovog pojmavnog određenja, niti zarad potrebe pojednostavljenja kompleksnih procesa koji vladaju organizacijom i u organizaciji, kao poslovnom sistemu. Ovakav stav

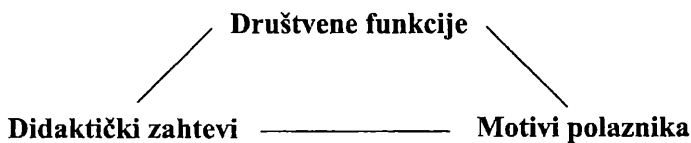
zasniva se isključivo na uverenju da novo vreme - u kojem su zauvek nestali stabilnost i predvidljivost, u kojem „ni budućnost nije ono što je nekad bila” - nekom novom alhemijom, deluje na „stare“ elemente, pri čemu, ukoliko želimo organizaciju svetske klase, za šta je neophodan menadžer svetske klase, postaje sve očiglednije da je razlika među pojmovima vođa, lider, rukovodilac, menadžer, sve više retorička, a sve veća uloga u ovom procesu „preobraćenja“ pripisuje se obrazovanju i radu na sebi (Ristić 2005; 2008; Andevski 2007).

- **Funkcija integracije:** Obrazovanje za menadžment je tokom svog razvoja uvek predstavljalo rad u društvu koje je bilo usmereno protiv izolacije i raščlanjivanja grupa. Pojam zajednice danas se koristi sa rezervom, s obzirom da zbog visokog stepena individualizacije, zbog pluralizacije stilova života i razvoja multikulturalnog društva, raste i potreba za društveno-integrativnim ponudama. Čini se da je kvalifikaciona funkcija postala funkcija sekundarnog karaktera kod mnogih ponuda za usavršavanje, doškolovanje, dok su primarni zadaci socijalizacije i integracije. Iz perspektive sistema je često manje bitno *šta* se uči, bitnije je da zaposleni nauče da dođu na vreme, da se identifikuju sa svojim alternativnim ulogama, da racionalno koordinišu aktivnosti sa drugim ljudima radi postizanja neke zajedničke eksplicitne svrhe ili cilja, putem podele rada, funkcija, putem hijerarhije autoriteta, delegiranja odgovornosti – da se organizaciono ponašaju i uspešno integrišu. Ovo pomeranje funkcija ponekada dovodi i do frustracije, što je utvrđeno u istraživanjima: „Kada poslovno usavršavanje prerasta u 'karijeru usavršavanja' i kada se njegova funkcija redukuje na društveno-političko premošćavanje, tada ono dolazi na loš glas ...“ (Siebert 2000, s.47).
- **Funkcija individualizacije:** Ubrzan proces industrijalizacije može se shvatiti ne samo kao proces emancipacije (posebno žena) već i “modus socijalizacije”. Društveni sistem podstiče individualizaciju, kako bi se na taj način “oslobodio” nagomilanih problema. Pratiti zahteve rada definiše se kao individualni problem, tako što se saradnici upućuju na obilje ponuda za profesionalno usavršavanje i jačanje kvalifikacija. Skrivena poruka glasi: ko se u poslu ne snađe, sam je kriv. Ponude za obrazovanje doprinose individualizaciji (pre svega kod žena) na primer putem seminara za poboljšanje samopouzdanja i pronalaženje nove biografske orijentacije. Sa druge strane, ovakve ponude “ublažavaju” procese individualizacije, tako što se na seminarima sastaju istomišljenici u sličnim životnim situacijama, i jedni

drugima pomažu u procesu “stabilizovanja”. Na određen način razvoj karijere postaje novi “društveni zaštitni sistem”, posebno zato što tradicionalni zaštitni sistemi – sindikati, partije – gube na značaju, posebno u razvijenim društvima. Sa neophodnošću da se i dalje donose “riskantne odluke”, rastu istovremeno i potrebe individua za sigurnošću i stabilnošću... To se postiže obrazovanjem koje postaje institucija u kojoj se moderna društva još jednom mogu sresti sa posledicama (jednostrane) modernizacije, obrazovanje postaje institucija “*refleksivne moderne*”.

- **Funkcija demokratizacije:** Teza da obrazovanje za menadžment primarno ima sistemski funkcionalni zadatak ne isključuje zainteresovanost države za demokratizaciju, uprkos svakodnevnim suprotstavljanjima. Demokratsko učešće u donošenju odluka je pojava za koju i država ima sopstveni interes iako to ne iskazuje egzaktno. Obrazovanje sve manje prihvata političke ponude, a didaktika različito reaguje na ovu dilemu: dolazi do inflacije političkog obrazovanja, ili se političke teme takoreći krišom uvlače u neke predmete, ili se politika ponekad nudi u atraktivnom pakovanju na primer metodama pedagogije doživljava.

Ovaj katalog funkcija obrazovanja za menadžment nije kompletan. Takođe se ove funkcije ne mogu svrstati u određene stručne oblasti ili smerove. Većina ponuda u obrazovanju su “polivalentne”, tj. ispunjavaju više funkcija, koje su delimično i međusobno oprečne. Očigledno se diskrepancije nalaze između tri “normativne instance” obrazovnog rada u menadžmentu, između kojih moraju da posreduju “akteri”:



Didaktičkom (pedagoškom zahtevu) obrazovanja za menadžment prete dve stvari: s jedne strane orijentisanje na tržište, kada se nudi samo ono što se može “prodati”, a sa druge strane radi se o državnoj (i ostalim) kontrolama, kada se obrazovni rad vodi drugim svrhama, a ne motivima onih koji se obrazuju.

ZAKLJUČAK

Relativne didaktičke autonomije treba se pridržavati ne iz potreba pedagoškog idealizma, koji je okrenut od sveta, već to treba raditi u interesu humanog, prosvetčenog društva. Identitet obrazovanja za menadžment leži u – paradoksalno formulisano – njegovom nedostatku identiteta ... Obrazovanje za menadžment upućeno je na “uvoz razloga za njegovo postojanje”, što je slučaj sa malim brojem društvenih oblasti. To ga čini posebno osetljivim – ili ako baš hoćemo – *fungibilnim instrumentom* društvenih razvojnih procesa.

Samopotvrđivanje obrazovnog rada je važan zadatak „pedagoških poslenika”, ali i teorije didaktike. Cilj didaktike u obrazovanju za menadžment nije da razvije strategije za promenu društva, već da formuliše kriterijume i stvori koncepte za dobru nastavu, koja je orijentisana na subjekte/aktere obrazovnog procesa.

LITERATURA

Andevski, M., (2007) *Menadžment obrazovanja*. CEKOM books, Novi Sad.

Andevski, M., (2008) Menadžment seminara i kurseva za rad sa odraslima, *Zbornik 22*, Filozofski fakultet, Novi Sad, Odsek za pedagogiju, str. 183-211;

Andevski, M., (2009) Correlation of experimenting culture and process of knowledge management in the university environment (rad u koautorstvu sa Arsenijević, J., Tot, V., Grubić-Nešić, L.), *African Journal of Business Management*, Vol. 3 (10):pp.521-532, October 2009 (rad dostupan u servisu Web of Science – on line verzija citatnih indeksa SCI, SSCI, i A&HCI- takođe i na KoBSON veb stranici, u meniju Nauka u Srbiji, opcija Nasi i WoS; takođe i <http://www.eset.com>).

Andevski, M., (2009) New cultures of learning in the management teaching institutions, „1. International Conference 'Law, Economy and Management in Modern Ambience' 1st International Conference 'Law, Economy and Management in Modern Ambience' LEMiMA 2009, Proceedings, Volume 1, Soko-banja, Serbia, p.120 - 124;

Bek, U., (2001) *Rizično društvo. U susret novoj moderni*. Beograd. Filip Višnjić.

Belenky, M. u.a., (2004) *Das andere Denken*. Frankfurt.

Beyersdorf, M. (1994) LernOrte, LernRäume, LernÖkologie. In: *forum der bildungsinitiativen in niedersachsen*, 2, s. 2ff.

- Faulstich, P. u.a., (1992) *Weiterbildung für die 90-er Jahre*. Weinheim.
- Faulstich, P, Zeuner, C., (1999) *Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Faulstich-Wieland, H., (1999) *Frauen(forschun) in der Erwachsenenbildung*. REPORT 34, s.13.
- Giesecke, H., (1968) *Didaktik der politischen Bildung*. München.
- Gieseke, W., (1995) *Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener*. In: REPORT 35, s.38.
- Gilligan, C., (2003) *Die andere Stimme*. München.
- Gojkov, G., (2002) *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Honneth, A., (2005) *Desintegration*. Frankfurt.
- Kade,J. Setter, W., (1999)„Aneignung“, „Vermittlung“, „Selbsttätigkeit“. In: Arnold, R., Gieseke,W. (Hrsg.) *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Neuwied, Band 1, s.32.
- Kant, I., (1990) *Kritika čistog uma*, BIGZ, Beograd.
- Maturana, H, Varela, F., (1987) *Der Baum der Erkenntnis*, Bern.
- Meyer, T., (1993) *Neue Perspektiven politischer Weiterbildung*.In:Fr.-Ebert-Stiftung (Hrsg.) *Jahrbuch 1993*. Bonn.
- Nuissl, E., (2001) *Männerbildung*. Frankfurt.
- Nunner-Winkler, G., (2004) (Hrsg.) *Weibliche Moral*. Frankfurt.
- Ortmann, H., (1990) *Bildung geht von Frauen aus*. Frankfurt.
- Schrader, J., (1994) *Lerntypen bei Erwachsenen*. Weinheim.
- Stephan, C., (2003) *Der Betroffenenheitskult*. Reinbeck.
- Tippelt, R., (1999) Kontinuität oder Diskontinuität von Bildungsbiografien? In: Arnold, R, Gieseke, W, Nuissl, E., (Hrsg.) *Erwachsenenpädagogik*. Hohengehren, s. 253.
- Tough, A., (2001) Self-Directed learning. In: *Perspectives on adult Education*. Athabasca University 1, s. 6.
- Varela, F., (1990) *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik*. Frankfurt.
- Ueltzhöffer, J./Kandel, J. (2003) Milieustruktur und politische Bildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) *Jahrbuch 2003*, Bonn, s. 78.

Snežana Ritter, dipl. pedagog - master
Filozofski fakultet, Novi Sad

BIBLIOGRAFIJA RADOVA OBJAVLJENIH U ZBORNIKU ODSEKA ZA PEDAGOGIJU (1983-2008.)

Osnovni zadatak *Zbornika Odseka za pedagogiju* je praćenje naučne produkcije oblasti interesovanja nastavnika i saradnika Odseka. Prvih desetak godina objavljivanja *Zbornika*, objavljivani su radovi, vezani za oblasti pedagogije, psihologije, rumunskog i rusinskog jezika, jer su organizacionu strukturu tadašnjeg Instituta za pedagogiju i psihologiju činile katedre za pedagogiju, psihologiju, rumunski i rusinski jezik. Kasnije, organizacionim osamostaljivanjem navedenih katedara i sama programska orijentacija *Zbornika*, prenosi se na pedagogiju, te je time određena i tematika članaka koji se u njemu objavljuju.

Snežana Ritter, M.A.
Faculty of Philosophy, Novi Sad

BIBLIOGRAPHY OF PAPERS PUBLISHED IN THE PROCEEDINGS OF PAPERS OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY (1983-2008.)

The basic task of the Proceedings of Papers issued by the Department of Pedagogy is to follow up scientific production in the areas of interest of teachers and cooperatives of the Department. During the first ten years of publishing the Proceedings of Papers, there were published papers related to pedagogy, psychology, Romanian and Ruthenian language, since the organizational structure of the then Institute of Pedagogy and Psychology consisted of the departments of pedagogy, psychology, Romanian and Ruthenian Language. Later, when these departments became independent organizational units, the program orientation of the Proceedings of Papers has been transferred to the pedagogy, thus determining the topics of the papers and articles published in it.

1983.

1. Analiza diplomskih radova odbranijenih na Institutu za pedagogiju / Marijana Kosanović, Svetlana Kostović. – God. 1, br. 1 (1983), str. 119-126.
2. Deset godina Instituta za pedagogiju / Radoslav Čurić, Slavko Krkljuš, Mihailo Palov. – God. 1, br. 1 (1983), str. 7-13.
3. Diplomirani studenti na smerovima za Školske i Predškolske pedagoške u proteklom desetogodišnjem periodu / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 211-214.
4. Medijalna didaktika / Slavko Krkljuš. – God. 1, br. 1 (1983), str. 69-76.
5. Negovanje revolucionarnih tradicija narodnooslobodilačke borbe i socijalističke izgradnje u vaspitno-obrazovnom radu / Mihailo Palov. – God. 1, br. 1 (1983), str. 57-68.
6. Neki pedagoški potencijali Sartrove egzistencijalističke antropologije / Zoroslav Spevak. – God. 1, br. 1 (1983), str. 127-134.
7. Obrazovanje odraslih u funkciji demokratizacije kulture / Milka Oljača. – God. 1, br. 1 (1983), str. 77-84.
8. Odnos usmene i pisane rusinske književnosti / Julijan Tamaš. – God. 1, br. 1 (1983), str. 167-178.
9. Pohađanje predškolske ustanove pre treće godine / Eva Varga. – God. 1, br. 1 (1983), str. 193-206.
10. Poočim i pomajka: uspešni ili neuspešni kao roditelji / Nila Kapor-Stanulović. – God. 1, br. 1 (1983), str. 179-182.
11. Predavanje u univerzitetskoj nastavi / Branko Rakić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 85-96.
12. Pregled istorije Učiteljske škole u Somboru / Radomir Makarić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 39-56.
13. Pregled nastavnika i saradnika na Institutu za pedagogiju / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 207-210.
14. Principi na kojima se zasniva jugoslovenska zajednica naroda i narodnosti i njihovo značenje za vaspitanje i obrazovanje mladih / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 109-118.
15. Rumunski jezik prema romanskim, slovenskim i balkanskim jezicima /

Radu Flora. – God. 1, br. 1(1983), str. 135-146.

16. Sadašnji trenutak psihologije u SAP Vojvodini i perspektive njenog daljeg razvoja / Lajoš Genc. – God. 1, br. 1 (1983), str. 183-192.

17. Sistem srpskog autonomnog vaspitanja i obrazovanja u Habzburškoj Monarhiji u periodu od 1860. do 1914. godine / Ljubica Acigan. – God. 1, br. 1 (1983), str. 97-108.

18. Stavovi studenata Prirodno-matematičkog i filozofskog fakulteta prema sadržajima nastavnog procesa / Radoslav Čurić. – God 1, br. 1 (1983), str. 13-38.

19. Vaspitanje mladih u duhu zajedništva naroda i narodnosti Vojvodine i Jugoslavije / Lia Magdu. – God. 1, br. 1 (1983), str. 147-166.

1984.

20. Modeli programa, ekstravertnost-introvertnost, inteligencija i uspeh učenika u programiranoj nastavi / Mara Đukić. – God. 2, br. 2 (1984), str. 45-58.

21. Motivacija za roditeljstvom kod adolescenata / Nila Kapor-Stanulović. – God 2, br. 2 (1984), str. 75-80.

22. Nastava istorije i vaspitanje mladih u duhu socijalističkog zajedništva jugoslovenskih naroda i narodnosti / Mihailo Palov. – God, 2, br. 2 (1984), str. 5-14.

23. Odeljenjski i školski kolektiv kao faktor socijalizacije učenika / Radovan Grandić. – God. 2, br. 2 (1984), str. 59-74.

24. Pedagoška tehnologija i promena pložaja subjekata u visokoškolskoj nastavi / Slavko Krkljuš. – God. 2, br. 2 (1984), str. 15-24.

25. Prevencija u radu sa studentskom populacijom / Snežana Milenković. – God. 2, br. 2 (1985), str. 81-86.

26. Program prihvatanja sebe u transakcionoj analizi / Vesna Petrović. – God. 2, br. 2 (1984), str. 87-92.

27. Srpska pedagoška periodika u Karlovačkoj mitropoliji / Ljubica Acigan. – God. 2, br. 2 (1984), str. 37-45.

28. Vaspitanje za samoupravljanje / Milka Oljača. – God. 2, br. 2 (1984), str. 25-36.

29. Žan Pijaže: detetovo shvatanje sveta / Eva Varga. – God. 2, br. 2 (1984), str. 93-110.

1985.

30. Andragoške osobenosti razvojanja samoobrazovne kulture studenata / Milka Oljača. – God. 3, br. 3 (1985), str. 34-44.
31. Henri Walon o potrebi revolucionisanja psiholoških teorija o razvoju čoveka / Eva Varga. – God. 3, br. 3 (1985), str. 113-122.
32. Idejne i pedagoško-didaktičke osnove radne škole u delatnosti osnovne škole predratne Jugoslavije / Radovan Grandić.- God. 3, br. 3 (1985), str. 67-82.
33. Kantova shvatanja o vaspitanju / Zoroslav Spevak. – God. 3, br. 3 (1985), str. 83-102.
34. Teorijska objašnjenja individualizacije nastave / Mara Đukić. – God. 3, br. 3 (1985), str. 103-112.
35. Terapijski aspekti igre / Snežana Milenković. – God. 3, br. 3 (1985), str. 54-64.
36. Učenje jezika društvene sredine i fenomen dvojezičnosti / Lajoš Genc. – God. 3, br. 3 (1985), str. 27-33.
37. Uslovi za podsticanje i razvoj kreativnosti predškolske dece / Emil Kamenov. – God. 3, br. 3 (1985), str. 45-53.
38. Zakoni u didaktici / Slavko Krkljuš. – God. 3, br. 3 (1985), str. 9-27.
39. Zakonska regulativa o nastavnom osoblju za srpske autonomne škole u Habzburškoj monarhiji u periodu 1860-1914 / Ljubica Acigan. – God. 3, br. 3 (1985), str. 55-66.

1986.

40. Bihevior-terapija (terapija ponašanja) u lečenju neurotičnih poremećaja kod dece / Đurđina Ruk. – God. 4, br. 4 (1986), str.115-125.
41. Dijagnostikovanje blokiranih osećanja i načini uklanjanja blokova u Radix-psihoterapijskom pristupu / Vesna Petrović. – God. 4, br. 4 (1986), str. 101-114.

42. Društvena distanca socio-profesionalnih grupa u Vojvodini / Đorđe Đurić. – God. 4, br. 4 (1986), str. 27-36.
43. Modeli u nastavi / Slavko Krkljuš. – God. 4, br. 4 (1986), str. 5-10.
44. Nastajanje “jaza između generacija” u adolescenciji: mit ili stvarnost / Nila Kapor-Stanulović. – God. 4, br. 4 (1986), str. 19-26.
45. Pedagoška periodika pojedinih prosvetnih radnika u Habzburškoj monarhiji do 1914. / Ljubica Acigan. – God. 4, br. 4 (1986), str. 37-49.
46. Predškolska pedagogija kao naučna disciplina / Emil Kamenov. – God. 4, br. 4 (1986), str. 49-60.
47. Pripremanje nastavnika za ostvarivanje zadataka vezanih za razvijanje samoupravne orijentacije učenika / Milka Oljača. – God. 4, br. 4 (1986), str. 69-74.
48. Psihologija i humanizam (Mit o nauci) / Snežana Milenković. – God. 4, br. 4 (1986), str. 11-18.
49. Rani razvoj narativne forme: neki od mogućih pristupa ispitivanja razvoja i uloge dečjeg literarnog iskustva, posebno razvoja narativne forme / Eva Varga. – God. 4, br. 4 (1986), str. 61-68.
50. Shvatanja o odnosu nastavnika i učenika u radnoj školi / Milica Andevski. – God. 4, br. 4 (1986), str. 81-100.
51. Višenacionalnost naše zajednice kao faktor značajan za vaspitanje mladih u duhu socijalističkog zajedništva / Radovan Grandić. – God. 4, br. 4 (1986), str. 75-80.

1987.

52. Analiza WISC-a sa gledišta razvojne psihologije / Eva Varga. – God. 5, br. 5 (1987), str. 99-108.
53. Čovek i njegove vrednosti / Snežana Milenković. – God. 5, br. 5 (1987), str. 75-84.
54. Didaktički problemi obrazovnog softvera / Mara Đukić. – God. 5, br. 5 (1987), str. 67-74.
55. Didaktičnost udžbenika didaktike / Slavko Krkljuš. – God. 5, br. 5 (1987), str. 5-12.
56. Eksperiment kao nastavna metoda u ulozi individualizacije nastave – sa

aspekta aktivnosti učenika i nastavnika / Jelena Đermanov. – God. 5, br. 5 (1987), str. 109-122.

57. Interne metrijske karakteristike nekih kognitivnih testova / Boris Wolf, Vesna Petrović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 55-66.

58. Kognitivni razvoj u adolescenciji / Nila Kapor Stanulović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 21-26.

59. Komparativna analiza sistema ustanova za obrazovanje odraslih / Milka Oljača. – God. 5, br. 5 (1987), str. 45-54.

60. Načela vaspitno obrazovnog rada u dečjem vrtiću / Emil Kamenov. – God. 5, br. 5 (1987), str. 27-32.

61. Opšti pogled na sistem obrazovanja odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj / Milica Andevski. – God. 5, br. 5 (1987), str. 123-132.

62. Prilog ispitivanju motivacije za učenje jezika društvene sredine i stranih jezika / Lajoš Genc. – God. 5, br. 5 (1987), str. 33-44.

63. Prilog proučavanju strukture autoritarnosti kod studenata / Đorđe Đurić. – God. 5, br. 5 (1987), str. 13-20.

64. Proces formiranja kolektiva učenika / Svetlana Kostović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 92-99.

65. Šizofreno ponašanje u interakcionističkom modelu / Đurđina Ruk. – God. 5, br. 5 (1987), str. 133-140.

66. Stavovi studenata prema sportu / Mirjana Salaj. – God. 5, br. 5 (1987), str. 141-148.

67. Teorijsko-epistemološki problemi određivanja funkcije metodologije pedagoških istraživanja / Marijana Kosanović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 85-91.

1988.

68. Metode vaspitanja i obrazovanja u nastavi / Slavko Krkljuš, Mara Đukić, Marijana Kosanović. – God. 6, br. 6 (1988), str. 59-74.

69. Motivacioni uslovi uspešnog studiranja / Lajoš Genc. – God. 6, br. 6 (1988), str. 45-58.

70. Predstavnicu kulturne pedagogije u Jugoslaviji / Zoroslav Spevak. – God. 6, br. 6 (1988), str. 17-26.

71. Predstavnici radne škole u Jugoslaviji / Svetozar Dunderski. – God. 6, br. 6 (1988), str. 27-44.
72. Prilog konceptualnom zasnivanju socijalne psihologije obrazovanja kao naučne i vaspitno-obrazovne discipline / Đorđe Đurić. – God. 6, br. 6 (1988), str. 85-89.
73. Teorijsko-metodološke pretpostavke konstituisanja školske pedagogije / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 6, br. 6 (1988), str. 75-84.
74. Uticaj reformnih pedagoških pravaca na konstituisanje pedagoških disciplina / Ljubica Acigan. – God. 6, br. 6 (1988), str. 5-16.

1989.

75. Disciplina u pedagoškoj misli A. S. Makarenka / Radovan Grandić. – God. 7, br. 7 (1989), str. 83-88.
76. Društveni i psihološki uslovi razvoja i očuvanja kulturnog identiteta dece migranata / Đorđe Đurić, Mirjana Salaj. – God. 7, br. 7 (1989), str. 29-44.
77. Granice i dometi integrativnih modela i shvatanje socijalne interakcije u razvojnoj psihologiji / Eva Varga. – God. 7, br. 7 (1989), str. 99-108.
78. Konstitutivni pojmovi školske pedagogije / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 7, br. 7 (1989), str. 5-12.
79. Makarenkovo shvatanje porodice i porodičnog vaspitanja / Milka Oljača. – God. 7, br. 7 (1989), str. 89-92.
80. Nastavnik kao faktor uspešnosti sprovođenja humanizacije među polovima / Snežana Milenković. – God. 7, br. 7 (1989), str. 67-76.
81. Neki faktori konceptualnog modela psihosomatogene porodice / Vesna Petrović, Tanja Kecman. – God. 7, br. 7 (1989), str. 93-98.
82. Obrazovne potrebe odraslih i socijalni razvoj / Milica Andevski. – God. 7, br. 7 (1989), str. 23-28.
83. Preduslovi za školski uspeh (1) / Lazar Ćurić. – God. 7, br. 7 (1989), str. 59-66.
84. Prilog raspravi i psihološkom obrazovanju učitelja danas / Lajoš Genc. – God. 7, br. 7 (1989), str. 77-82.

85. Relacije sposobnosti za efikasno procesiranje informacija i rezultata u testovima za procenu sistema vrednosti / Boris Wolf, Radmila Prišlin. – God. 7, br. 7 (1989), str. 109-116.
86. Strukturalni elementi metoda vaspitanja i obrazovanja u nastavi / Slavko Krkljuš, Mara Đukić, Marijana Kosanović. – God. 7, br. 7 (1989), str. 45-58.
87. Značaj reformnih pedagoških pravaca za razvitak istorije pedagogije i komparativne pedagogije / Ljubica Acigan. – God. 7, br. 7 (1989), str. 13-22.

1990.

88. Da li roditeljev subjektivni doživljaj deteta zavisi od reda rođenja deteta? / Ljiljana Živković, Nila Kapor-Stanulović. – God. 8, br. 8 (1990), str. 29-32.
89. Didaktička transformacija naučnih i nastavnih metoda u sistemu problemske nastave / Slavko Krkljuš, Mara Đukić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 21-28.
90. Ekološko vaspitanje u Zmajevom "Nevenu" / Zoroslav Spevak. – God. 8, br. 8 (1990), str. 77-80.
91. Ispitivanje vrednosti kod studenata / Snežana Milenković. – God. 8, br. 8 (1990), str. 57-66.
92. Još jedan osvrt na delo Ericha Froma / Mirjana Salaj. – God. 8, br. 8 (1990), str. 105-107.
93. Neka pitanja slobodnog vremena / Milica Andevski. – God. 8, br. 8 (1990), str. 81-84.
94. Poreklo i karakter pristupa za novu naučnu strukturu didaktike / Slavko Krkljuš. – God. 8, br. 8 (1990), str. 5-8.
95. Preduslovi za školski uspeh (2) / Lazar Ćurić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 67-72.
96. Relacije primarnih konativnih faktora i stavova prema religiji i naciji / Boris Wolf. – God. 8, br. 8 (1990), str. 33-42.
97. Sistemni modeli i njihova primena u procesu vaspitanja i obrazovanja / Milka Oljača. – God. 8, br. 8 (1990), str. 17-20.

98. Socijalno-psihološki indikatori kvaliteta i efikasnosti obrazovanja / Đorđe Đurić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 9-16.
99. Specifični dijagnostički profil psihosomatogene u odnosu na nepsihosomatogenu porodicu / Vesna Petrović. – God. 8, br. 8 (1990), str. 95-104.
100. Teorija vaspitanja u sistemu pedagoških disciplina u studijskim programima u SR Srbiji / Radovan Grandić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 49-56.
101. Učenje Gregory Batesona i njegov doprinos porodičnoj terapiji / Đurđina Ruk. – God. 8, br. 8 (1990), str. 85-94.
102. Valonovo shvatanje razvoja govora deteta / Eva Varga. – God. 8, br. 8 (1990), str. 73-77.
103. Značaj reformnih pedagoških pravaca za razvirak pedagoške propedeutike i teorije vaspitanja / Ljubica Acigan. – God. 8, br. 8 (1990), str. 43-48.

1991.

104. Čovek i svet / Snežana Milenković. – God. 9, br. 9 (1991), str. 43-52.
105. Neke determinante slogovne segmentacije reči / Jasmina Kodžopeljić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 27-36.
106. Neki teorijsko-metodološki aspekti proučavanja etničkog identiteta / Sreća Perunović. – God. 9, br. 9 (1991), str. 105-112.
107. Od metoda do strategija nastave / Slavko Krkljuš, Mara Đukić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 37-42.
108. Pedagoški rad u višejezičnoj sredini i psihologija dvojezičnosti / Lajoš Genc. – God. 9, br. 9 (1991), str. 113-122.
109. Pokušaj evaluacije nekih socijalno-psiholoških indikatora kvaliteta i efikasnosti srednjeg obrazovanja / Đorđe Đurić, Mirjana Salaj. – God. 9, br. 9 (1991), str. 19-26.
110. Programsko-organizaciona struktura osnovne škole / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 9, br. 9 (1991), str. 53-60.
111. Razlike u moralnosti između mlađih i starijih srednjoškolaca / Dušanka Bakić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 127-132.
112. Razmatranje vrednosnih orijentacija u uslovima naučno-tehnoloških i drugih društvenih promena / Milca Andevski. – God. 9, br. 9 (1991), str. 123-126.

1994.

118. Didaktičke protivrečnosti individualizovane nastave / Mara Đukić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 24-28.
119. Didaktički pravci metodološkog obeležja / Veljko Bandur. – God. 10, br. 10 (1994), str. 11-15.
120. Dimenzije femininosti i maskulinosti u kognitivno razvojnoj teoriji / Uroš Mladenović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 101-106.
121. Individualna obeležja učenika i školsko postignuće / Đorđe Đurić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 80-85.
122. Kako se menja odnos roditelj-dete sa ulaskom u adolescenciju / Nila Kapor Stanulović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 86-89.
123. Komenski i dečje pitanje / Zoroslav Spevak. – God. 10, br. 10 (1994), str. 58-60.
124. Lik deteta u književnosti za decu / Ružica Rosandić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 107-114.
125. Organizacija institucionalnog vaspitanja i obrazovanja predškolske dece / Emil Kamenov, Melanija Mikeš. – God. 10, br. 10 (1994), str. 35-42.
126. Pedagoško-psihološka služba u funkciji podizanja kvaliteta obrazovanja / Rade Rodić, Svetlana Kostović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 53-57.
127. Postoji li granica gde počinje sublimalna percepcija? / Mikloš Biro, Iza-bela Vuković. – God. 10, br. 10 (1994), str. 68-70.
128. Psihoanalitički pristup Huga Klajna institucionalnom vaspitanju i pre-vaspitanju / Svetislav Stojakov. – God. 10, br. 10 (1994), str. 61-67.
129. Psihološko tumačenje mržnje / Snežana Milenković. – God. 10, br. 10 (1994), str. 90-100.
130. Razlike u zadovoljstvu porodicom kod supružnika / Boris Wolf, Vesna Petrović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 71-79.
131. Seljak i (ne)obrazovanje / Milica Andevski. – God. 10, br. 10 (1994), str. 4-10.
132. Vaspitanje i socijalizacija / Svetlana Kostović, Marijana Kosanović, Jele-na Đermanov. – God. 10, br. 10 (1994), str. 43-47.
133. Za ili protiv dečjih jaslica / Jadranka Nikić. – God. 10, br. 10 (1994), str.

48-52.

134. Zanemarena individualizacija nastavnog rada / Stipan Jukić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 29-34.

135. Značaj saradnje porodice i škole za vaspitanje i obrazovanje učenika / Radovan Grandić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 16-24.

1996.

136. Identifikacija faktora uspešnosti učenja hemije / Mira Segedinac, Mirjana Vojinović-Miloradov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 46-57.

137. Individualizovana nastava kao didaktička inovacija / Mara Đukić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 17-25.

138. Istraživanje socijalnih činilaca razvoja interesovanja / Jelena Đermanov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 81-89.

139. Jedno empirijsko saznanje o vrednovanju materijalnih i moralnih vrednosti u savremenim uslovima / Svetislav Stojakov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 3-9.

140. Konceptija permanentnog obrazovanja i profesionalna orijentacija / Svetlana Kostović. – God. 11, br. 11 (1996), str. 74-80.

141. Nastavnici i organizacija kreativnih aktivnosti / Milka Oljača, Marijana Kosanović. – God. 11, br. 11 (1996), str. 10-16.

142. Novi doseg ekološkog učenja / Milica Andevski. – God. 11, br. 11 (1996), str. 112-120.

143. Pitanja i zadaci u funkciji negovanja misaonih aktivnosti učenika u nastavnom procesu / Stipan Jukić, Olivera Gajić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 26-45.

144. Pitanje učitelja u Nestorovićevoj Prvoj školskoj uredbi iz 1811. godine / Zoroslav Spevak. – God. 11, br. 11 (1996), str. 89-96.

145. Pristup istraživanju sadržaja osnovnoškolskog obrazovanja u negovanju zajedništva u višenacionalnoj sredini (1) / Radovan Grandić, Olivera Gajić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 58-66.

146. Tendencije u razvoju maloletničke delinkvencije / Zvezdana Stošljević. – God. 11, br. 11 (1996), str. 121-125.

147. Uloga vaspitača u adaptaciji deteta u jaslicama i organizovanje obogaćene

strukturisane sredine / Jadranka Nikić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 105-111.

148. Unutrašnje uređenje srpskih i rumunskih pravoslavnih škola u austrijskim naslednim zemljama po planu Uroša nestorovića (1813) / Svetozar Dunderski. – God. 11, br. 11 (1996), str. 97-104.

149. Značajnija istraživanja o profesionalnoj orijentaciji učenika kao faktor efikasnosti osnovne škole / Rade Rodić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 67-73.

1997.

150. Didaktičke pretpostavke profesionalne orijentacije / Svetlana Kostović. – God. 12, br. 12 (1997), str. 99-104.

151. Ekološka pedagogija kao perspektiva budućnosti / Milica Andevski. – God. 12, br. 12 (1997), str. 130-136.

152. Informatika i informatička tehnologija u funkciji individualizacije učenja / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 12, br. 12 (1997), str. 137-151.

153. Inovacije u nastavi: IPI projekat / Mara Đukić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 38-44.

154. Nacrt empirijskog istraživanja obrazovne efikasnosti i profesionalne orijentacije osnovne škole / Rade Rodić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 94-98.

155. Negovanje misaonih aktivnosti učenika u nastavnom procesu (idejna skica) / Stipan Jukić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 45-57.

156. Odnos mladih prema demokratiji – jedan od indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja / Svetislav Stojakov. – God. 12, br. 12 (1997), str. 7-16.

157. Pedagog i mogućnosti rešavanja porodičnih problema / Milka Oljača, Marijana Kosanović, Zvezdana Stošljević. – God. 12, br. 12 (1997), str. 58-64.

158. Pitanje školskih zgrada, obaveznosti nastave i udžbenika u Nestorovićevom Planu iz 1911. godine / Zoroslav Spevak. – God. 12, br. 12 (1997), str. 114-119.

159. Pristup istraživanju sadržaja osnovnoškolskog obrazovanja u negovanju zajedništva u višenacionalnoj sredini (II) / Radovan Grandić, Olivera Gajić, Slađana Marković. – God. 12, br. 12 (1997), str. 79-94.

160. Razvoj kritičkog mišljenja u radu sa studentima / Milka Oljača, Marijana

Kosanović, Zvezdana Stošljević. – God 12. br. 12 (1997), str. 31-37.

161. Savetodavni rad u predškolskoj ustanovi / Emil Kamenov. – God. 12, br. 12 (1997), str. 18-30.

162. Stanje srpskih i rumunskih pravoslavnih škola prema zapisima Uroša Stefana nestorovića u njegovom dnevniku iz 1810. godine / Svetozar Dunderski. – God. 12, br. 12 (1997), str. 120-129.

163. Testovi kreativnosti u nastavi hemije / Mirjana Segedinac, Slađana Škoda. – God. 12, br. 12 (1997), str. 65-78.

164. Značajan dokument o srpskim školama u Austriji polovinom prošlog veka / Radmilo Dostanić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 104-113.

1998.

165. Ekopedagozi – nova uloga ili preispitivanje starih / Milica Andevski. – God. 13, br. 13 (1998), str. 125-130.

166. Interesovanja in definiciji – različiti pristupi i terminološka neslaganja / Olivera Gajić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 111-124.

167. Metodičko-instruktivni pristup u radu sa studentima na samorazvoju / Milka Oljača. – God. 13, br. 13 (1998), str. 104-110.

168. Metodološka pitanja istraživanja porodičnog vaspitanja / Grozdanka Gojkov. – God. 13, br. 13 (1998), str. 96-103.

169. Modeli školske efikasnosti / Mara Đukić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 18-28.

170. Nastavnik i profesionalna orijentacija učenika / Svetlana Kostović. – God. 13, br. 13 (1998), str. 80-86.

171. Nestorovićeve delatnost na poboljšanju materijalnog položaja obrazovanja / Radmilo Dostanić, Svetozar Dunderski, Zoroslav Spevak. – God. 13, br. 13 (1998), str. 131-142.

172. O učenju sa multimedijom / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 13, br. 13 (1998), str. 143-161.

173. Porodica i vaspitno-obrazovni status dece / Radovan Grandić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 87-96.

174. Receptivnost u nastavi / Stipan Jukić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 29-

50.

175. Sadržaj nastave i razvijanje mišljenja učenika / Spomenka Budić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 65-74.

176. Stavovi studeneta prema religiji i religijskom obrazovanju / Svetislav Stojakov. – God. 13, br. 13 (1998), str. 17-17.

1999.

177. Čutanje u funkciji misaonih aktivnosti / Stipan Jukić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 24-39.

178. Internet i obrazovanje / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 14, br. 14 (1999), str. 123-146.

179. Iz istorije komparativne pedagogije / Milica Andevski. – God. 14, br. 14 (1999), str. 92-100.

180. Multikulturalnost kao obeležje kvaliteta obrazovanja, ličnog i društvenog procesa / Svetislav Stojakov. – God. 14, br. 14 (1999), str. 7-23.

181. Pojam, oblici i vrste komunikacije / Jasmina Klemenović. – God. 14, br. 14 (1999), str. 110-122.

182. Procena učeničke aktivnosti u nastavi hemije / Mirjana Segedinac, Ljubica Đukić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 40-57.

183. Slobodno vreme i kultura mladih / Radovan Grandić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 68-72.

184. Stanje srpskih, grčkih i rumunskih škola u Habzburškoj monarhiji prema pismu Uroša Stefana Nestorovića Jerneju Kopitaru (1813) / Radmilo Dostanić, Svetozar Dunđerski, Zoroslav Spevak. – God. 14, br. 14 (1999), str. 101-109.

185. Uloga individualnih i socijalnih determinanti u formiranju i razvoju umetničkih interesovanja mladih / Olivera Gajić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 73-91.

2000.

186. Dvojezičnost kao specifičnost komunikacije u dvojezičnoj sredini / Jasmina Klemenović. – God. 15, br. 15 (2000), str. 124-139.

187. Filozofija čoveka Jana Amosa Komenskog – čovek kao biće razuma i biće prakse / Zoroslav Spevak. – God. 15, br. 15 (2000), str. 87-99.
188. Individualizacija nastave i osposobljavanje učenika za rešavanje matematičkih zadataka / Spomenka Budić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 39-59.
189. Kurikulum iz ugla pluralizma kognitivnog stila kao osnove postmoderne didaktike / Grozdanka Gojkov. – God. 15, br. 15 (2000), str. 34-38.
190. O misaonoj aktivnosti i samostalnom radu učenika u nastavi / Stipan Jukić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 5-23.
191. Od univerzalne do globalne učionice / Mara Đukić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 24-33.
192. Osnovne estetske kategorije / Radovan Grandić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 60-71.
193. Pedagoško-istorijska istraživanja između tradicionalnih i nove istraživačke paradigme / Olivera Knežević-Florić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 72-80.
194. Položaj i vaspitanje žena u Atini / Svetozar Dunderski. – God. 15, br. 15 (2000), str. 100-111.
195. Problem integracije u promišljanju multikulturalnosti / Milica Andevski. – God. 15, br. 15 (2000), str. 81-86.
196. Relacije između interesovanja i nekih (njima) srodnih pojmova / Olivera Gajić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 112-124.

2001.

197. Ekološko vaspitanje - ekološko obrazovanje – pedagogija partnerstva sa prirodom / Milica Andevski. – God. 17, br. 17 (2001), str. 113-118.
198. Metode pedagoško-istorijskih istraživanja: traženje novih puteva / Olivera Knežević-Florić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 97-106.
199. Mogućnosti rane inentifikacije darovitih: preliminarni nalazi / Grozdanka Gojkov. – God. 17, br. 17 (2001), str. 32-59.
200. Prilog novoj matrici škole / Svetlana Kostović. – God. 17, br. 17 (2001), str. 107-112.

201. Prividne ili lažne aktivnosti učenika u nastavi / Stipan Jukić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 5-31.
202. Programi i metodička uputstva za dvojezično vaspitanje i obrazovanje predškolske dece u Vojvodini / Jasmina Klemenović. – God. 17, br. 17 (2001), str. 119-132.
203. Školski uspeh i intenzitet interesovanja učenika završnih razreda osnovne škole u različitim sociokulturnim sredinama / Jelena Đermanov. – God. 17, br. 17 (2001), str. 60-76.
204. Teorija estetskog vaspitanja Herberta Rida / Radovan Grandić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 77-86.
205. Tomas Mor i njegov porodični univerzitet / Svetozar Dunderski. – God. 17, br. 17 (2001), str. 87-96.

2002.

206. Aksiološki pristup doživljavanju i razumevanju umetnosti u teorijskim koncepcijama Romana Ingardena i Leonida Stoloviča / Olivera Gajić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 93-109.
207. Aspekti fizičkog vaspitanja / Radovan Grandić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 63-71.
208. Eklektizam i integracija kao metodološka mogućnost / Olivera Knežević-Florić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 49-54.
209. Metodički aspekti umetničkog teksta u nastavi maternjeg jezika / Stipan Jukić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 5-20.
210. Nužnost religijskog vaspitanja / Slađana Zuković. – God. 17, br. 17 (2002), str. 122-127.
211. Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja / Grozdanka Gojkov. – God. 17, br. 17 (2002), str. 30-41.
212. Odnos nastave i intelektualnog razvoja učenika / Spomenka Budić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 42-48.
213. Rani hrišćanski teolozi o ženi i njenom vaspitanju / Svetozar Dunderski. – God. 17, br. 17 (2002), str. 72-92.
214. Razvoj vaspitno-obrazovne funkcije muzeja kroz istoriju / Jovana Milutinović. – God. 17, br. 17 (2002), str. 110-121.

215. Studentsko ocenjivanje nastave i nastavnika (pro et contra) / Mara Đukić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 21-29.

216. Vodeći ciljevi održivog razvoja / Milica Andevski. – God. 17, br. 17 (2002), str. 55-62.

2003.

217. Analiza teorijskih postavki o metodologiji modelovanja i modelima učenja u problemskoj nastavi / Olivera Gajić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 43-57.

218. Ekološko obrazovanje u teoriji i praksi obrazovanja odraslih / Milica Andevski. – God. 18, br. 18 (2003), str. 58-66.

219. Ka novoj koncepciji studija pedagogije / Jelena Đermanov, Jasmina Klemenović. – God. 18, br. 18 (2003), str. 82-93.

220. Kompetentnost menadžmenta u obrazovanju / Zvezdana Stošljević. – God. 18, br. 18 (2003), str. 102-111.

221. Kooperativno učenje kao inovacija u sistemu visokoškolske nastave / Mara Đukić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 13-21.

222. Nastavnik i socio-emotivni kontekst nastave - na putu ka reformisanoj školi / Svetlana Kostović. – God. 18, br. 18 (2003), str. 7-12.

223. Promene u strukturi i funkcijama vrednovanja vaspitno-obrazovne delatnosti – od selektivne ka razvojnoj funkciji / Jelena Đermanov. – God. 18, br. 18 (2003), str. 32-42.

224. Razvoj metodičkog obrazovanja budućih profesora hemije / Mirjana Segedinac, Tibor Halaši. – God. 18, br. 18 (2003), str. 22-31.

225. Razvoj potencijala za socijalnu kompetentnost nastavnika: uslov za promene u obrazovanju / Olivera Knežević-Florić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 94-102.

226. Religija kao značajno izorište tradicionalnih i kulturnih vrednosti / Slađana Zuković. – God. 18, br. 18 (2003), str. 67-81.

2005.

227. Koncept aktivnog učenja nastave hemije u višem obrazovanju / Mirjana

Segedinac, Ljubica Dukić. – God. 19, br. 19 (2005), str. 118-131.

228. Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju / Jovana Milutinović. – God. 19, br. 19 (2005), str. 19-34.

229. Kvalitat ekohemijskog obrazovanja zaposlenih radnika u naftnoj industriji Srbije na području grada Novog Sada / Stanko Cvjetićanin, Mirjana Segedinac. – God. 19, br. 19 (2005), str. 136-150.

230. Počeci školovanja ženske dece u Srbiji / Svetozar Dunderški. – God. 19, br. 19 (2005), str. 151-165.

231. Postmodernistička paradigma i pedagogija / Olivera Knežević-Florić. – God. 19, br. 19 (2005), str. 5-19.

232. Promena paradigmi u ekološkom obrazovanju odraslih / Milica Andevski. – God. 19, br. 19 (2005), str. 71-86.

233. Promene u određenju ciljeva i principa ekološkog vaspitanja i obrazovanja / Jasmina Klemenović. – God. 19, br. 19 (2005), str. 53-70.

234. Refleksije o evaluaciji vaspitno-obrazovnog procesa / Olivera Gajić. – God. 19, br. 19 (2005), str. 35-52.

235. Suzbijanje pojave stresa u menadžmentu ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem / Tibor Halaši... [et al.] . – God. 19, br. 19 (2005), str. 87-102.

236. Veronauka u funkciji očuvanja porodice / Slađana Zuković. – God. 19, br. 19 (2005), str. 103-117.

2006/2007.

237. Avram Mrazović – prosvetitelj, reformator, pedagog, senator, predavač, pisac, pesnik i prevodilac / Svetozar Dunderški. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 207-214.

238. Demokratizacija i decentralizacija obrazovnog sistema / Emil Kamenov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 29-39.

239. Dimenzije optimalnog starenja / Vesna Matić. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 128-135.

240. Diskurs koji daje adekvatnu edukativnu pomoć deci adolescentima koji imaju emocionalne probleme i probleme sa ponašanjem / Mitja Krajncan. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 11-29.

241. Konstruktivistička evaluacija nastave-didaktičke evaluacije / Mara Đukić. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 107-117.
242. O socijalnoj funkciji predškolskih ustanova, još jednom / Ana Gavrilović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 136-153.
243. Osobnosti učenja odraslih prema shvatanjima Dušana M. Savićevića / Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 118-127.
244. Partnerske relacije škole i porodice u cilju prevencije nasilja / Gordana Budimir-Ninković. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 154-161.
245. Permanentno ekohemijsko obrazovanje radnika višeg/visokog nivoa obrazovanja, zaposlenih u nekim granama hemijske industrije / Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 180-190.
246. Pojam teorije vaspitanja / Jovana Milutinović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 68-77.
247. Pojmovno-terminološka određenja u oblasti ekološkog vaspitanja i obrazovanja / Jasmina Klemenović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 78-95.
248. Sadržaji veronauke i književnosti u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu / Olivera Gajić, Slađana Zuković. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 162-179.
249. Samoevaluacija učenika / Milica Andevski, Svetozar Dundžerski. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 191-206.
250. Sistemna proučavanja kao teorijsko-metodološka osnova optimiziranja rada u pedagoškom sistemu osnovna škola / Saša Todorović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 95-106.
251. Takmičenje paradigmi u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima / Grozdanka Gojkov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 39-67.

2008.

252. Education – a Way to (Re) Defining of Men and Women's Roles / Sofija Vrcelj, Ana Ban. – God. 21, br. 22 (2008), str. 15-26.
253. Globalizacija: Implikacije na obrazovanje i savremenu porodicu / Slađana Zuković, Jovana Milutinović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 26-43.

254. Integracija poučavanja i učenja u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave / Mara Đukić, Svetlana Španović, Jelena Đermanov. – God. 21, br. 22 (2008), str. 63-81.
255. Menadžment seminara i kurseva za rad sa odraslima / Milica Andevski, Svetozar Dunderski. – God. 21, br. 22 (2008), str. 183-211.
256. Nastavni modeli komunikacije sa umetničkim delom / Marija Buzaši Marganić. – God. 21, br. 22 (2008), str. 170-182.
257. Perspektive obrazovanja i usavršavanja nastavnika / Snežana Ritter. – God. 21, br. 22 (2008), str. 82-107.
258. Primena modela učenja putem igre u nastavi sveta oko nas / Stanko Cvjetićanin, Mirjana Segedinac, Nataša Branković. – God. 21, br. 22 (2008), str. 151-169.
259. Razredna klima: od pionirskih istraživanja do savremenog pristupa / Jelena Đermanov, Svetlana Kostović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 44-62.
260. Razumevanje sintagme “predškolski program” u svetlu kurikularnog i integrisanog pristupa / Jasmina Klemenović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 131-151.
261. Uloga škole u obrazovanju za demokratiju / Biljana Maslovarić. – God. 21, br. 22 (2008), str. 108-120.
262. Vitorino Ramboldini da Feltre – renesansni učitelj novog tipa / Zoroslav Spevak. – God. 21, br. 22 (2008), str. 121-130.
263. Vršnjačko obrazovanje – od praktičnog modela ka teorijskom utemeljenju / Tamara Borovica. – God. 21, br. 22 (2008), str. str. 212-239.

AUTORSKI REGISTAR

A

Acigan, Ljubica 17, 27, 39, 45, 74, 87, 103,
Andevski, Milica 50, 61, 82, 93, 112, 131, 142, 151, 165, 179, 195, 197, 216,
218, 232, 249, 255

B

Bakić, Dušanka 111
Ban, Ana 259
Bandur, Veljko 119
Biro, Mikloš 116, 127
Borovica, Tamara 263
Branković, Nataša 258
Budić, Spomenka 175, 188, 212
Budimir-Ninković, Gordana 244
Buzaši Marganić, Marija 256

C

Cvjetićanin, Stanko 229, 245, 258

Č

Čurić, Radoslav 2, 18,

Ć

Ćurić, Lazar 83, 95,

D

Dostanić, Radmilo 164, 171, 184
Dunđerski, Svetozar 71, 148, 162, 171, 184, 194, 205, 213, 230, 237, 249,
255

Đ

Dermanov, Jelena 56, 73, 78, 110, 132, 138, 203, 219, 223, 243, 254, 259
Đukić, Ljubica 182, 227,
Đukić, Mara 20, 34, 54, 68, 86, 89, 107, 118, 137, 153, 169, 191, 215, 221,
241, 254
Đurić, Đorđe 42, 63, 72, 76, 98, 109, 117, 121

F

Flora, Radu 15

G

Gajić, Olivera 143, 145, 159, 166, 185, 196, 206, 217, 234, 248

Gavrilović, Ana 242

Genc, Lajoš 16, 36, 62, 69, 84, 108

Gojkov, Grozdanka, 168, 189, 199, 211, 251

Grandić, Radovan 3, 13, 14, 23, 32, 51, 75, 100, 135, 145, 159, 173, 183, 192, 204, 207

H

Halaši, Tibor 224, 235

J

Jukić, Stipan 134, 143, 155, 174, 177, 190, 201, 209

K

Kamenov, Emil 37, 46, 60, 125, 161, 238

Kapor-Stanulović, Nila 10, 21, 44, 58, 88, 122

Kecman, Tanja 81

Klemenović, Jasmina 181, 186, 202, 219, 233, 247, 260

Knežević-Flotić, Olivera, 193, 198, 208, 225, 231

Kodžopeljić, Jasmina 105

Kosanović, Marijana 1, 67, 68, 86, 132, 141, 157, 160

Kostović, Svetlana 1, 64, 73, 78, 110, 126, 132, 140, 150, 170, 200, 222, 243, 259

Krajncan, Mitja 240

Krkljuš, Slavko 2, 4, 24, 38, 43, 55, 86, 68, 89, 94, 107

L

Lipovac, Dušan 152, 172, 178

M

Magdu, Lia 19
Makarić, Radomir 12
Marković, Slađana, 159
Maslovarić, Biljana 261
Matić, Vesna 239
Mikeš, Melanija 125,
Milenković, Snežana 25, 35, 48, 53, 80, 91, 129
Milutinović, Jovana 214, 228, 246, 253
Mladenović, Uroš 120

N

Nadrljanski, Đorđe 152, 172, 178
Nikić, Jadranka, 133, 147

O

Oljača, Milka 7, 28, 30, 47, 59, 79, 97, 113, 141, 157, 160, 167, 243

P

Palov, Mihailo 2, 5, 22
Pečujlija, Mladen 116
Perunović, Sreća 106
Petrović, Vesna 26, 41, 57, 81, 99, 130
Prišlin, Radmila 85

R

Rakić, Branko 11
Ritter, Snežana 257
Rodić, Rade 73, 78, 110, 126, 149, 154
Rosandić, Ružica 124
Ruk, Đurđina 40, 65, 101, 115

S

Salaj, Mirjana 66, 76, 92, 109
Segedinac, Mirjana 136, 163, 182, 224, 227, 229, 245, 258

Sotirović, Velimir 152, 172, 178
Spevak, Zoroslav 6, 33, 70, 90, 123, 144, 158, 171, 184, 187, 262
Stojakov, Svetislav 128, 139, 156, 176, 180
Stošljević, Zvezdana 146, 157, 160, 220

Š

Škoda, Slađana 163
Španović, Svetlana 254

T

Tamaš, Julijan 8
Todorović, Saša 250

V

Varga, Eva 9, 29, 31, 49, 52, 77, 102, 114
Vojinović-Miloradov, Mirjana 136
Vrcelj, Sofija 259
Vuković, Izabela 116, 127

W

Wolf, Boris 57, 85, 96, 130

Z

Zuković, Slađana 210, 226, 236, 248, 253

Ž

Živković, Ljiljana 88

PREDMETNI REGISTAR

ANDRAGOGIJA

1. Andragoške osobenosti razvojanja samoobrazovne kulture studenata / Milka Oljača. – God. 3, br. 3 (1985), str. 34-44.
2. Komparativna analiza sistema ustanova za obrazovanje odraslih / Milka Oljača. – God. 5, br. 5 (1987), str. 45-54.
3. Menadžment seminara i kurseva za rad sa odraslima / Milica Andevski, Svetozar Dunderski. – God. 21, br. 22 (2008), str. 183-211.
4. Metodičko-instruktivni pristup u radu sa studentima na samorazvoju / Milka Oljača. – God. 13, br. 13 (1998), str. 104-110.
5. Obrazovanje odraslih u funkciji demokratizacije kulture / Milka Oljača. – God. 1, br. 1 (1983), str. 77-84.
6. Obrazovne potrebe odraslih i socijalni razvoj / Milica Andevski. – God. 7, br. 7 (1989), str. 23-28.
7. Opšti pogled na sistem obrazovanja odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj / Milica Andevski. – God. 5, br. 5 (1987), str. 123-132.
8. Osobnosti učenja odraslih prema shvatanjima Dušana M. Savićevića / Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 118-127.
9. Razvoj andragoških ideja na tlu Vojvodine / Milka Oljača. – God. 9, br. 9 (1991), str. 133-137.
10. Razvoj kritičkog mišljenja u radu sa studentima / Milka Oljača, Marijana Kosanović, Zvezdana Stošljević. – God. 12, br. 12 (1997), str. 31-37.
11. Seljak i (ne)obrazovanje / Milica Andevski. – God. 10, br. 10 (1994), str. 4-10.

DIDAKTIKA

1. Analiza teorijskih postavki o metodologiji modelovanja i modelima učenja u problemskoj nastavi / Olivera Gajić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 43-57.

2. Čutanje u funkciji misaonih aktivnosti / Stipan Jukić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 24-39.
3. Didaktička transformacija naučnih i nastavnih metoda u sistemu problemske nastave / Slavko Krkljuš, Mara Đukić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 21-28.
4. Didaktičke protivrečnosti individualizovane nastave / Mara Đukić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 24-28.
5. Didaktički pravci metodološkog obeležja / Veljko Bandur. – God. 10, br. 10 (1994), str. 11-15.
6. Didaktički problemi obrazovnog softvera / Mara Đukić. – God. 5, br. 5 (1987), str. 67-74.
7. Didaktičnost udžbenika didaktike / Slavko Krkljuš. – God. 5, br. 5 (1987), str. 5-12.
8. Eksperiment kao nastavna metoda u ulozi individualizacije nastave – sa aspekta aktivnosti učenika i nastavnika / Jelena Đermanov. – God. 5, br. 5 (1987), str. 109-122.
9. Individualizacija nastave i osposobljavanje učenika za rešavanje matematičkih zadataka / Spomenka Budić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 39-59.
10. Individualizovana nastava kao didaktička inovacija / Mara Đukić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 17-25.
11. Informatika i informatička tehnologija u funkciji individualizacije učenja / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 12, br. 12 (1997), str. 137-151.
12. Inovacije u nastavi: IPI projekat / Mara Đukić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 38-44.
13. Integracija poučavanja i učenja u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave / Mara Đukić, Svetlana Španović, Jelena Đermanov. – God. 21, br. 22 (2008), str. 63-81.
14. Konstruktivistička evaluacija nastave-didaktičke evaluacije / Mara Đukić. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 107-117.
15. Kooperativno učenje kao inovacija u sistemu visokoškolske nastave / Mara Đukić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 13-21.
16. Kurikulum iz ugla pluralizma kognitivnog stila kao osnove postmoderne

- didaktike / Grozdanka Gojkov. – God. 15, br. 15 (2000), str. 34-38.
17. Medijalna didaktika / Slavko Krkljuš. – God. 1, br. 1 (1983), str. 69-76.
18. Metode vaspitanja i obrazovanja u nastavi / Slavko Krkljuš, Mara Đukić, Marijana Kosanović. – God. 6, br. 6 (1988), str. 59-74.
19. Modeli programa, ekstravertnost-introvertnost, inteligencija i uspeh učenika u programiranoj nastavi / Mara Đukić. – God. 2, br. 2 (1984), str. 45-58.
20. Modeli školske efikasnosti / Mara Đukić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 18-28.
21. Modeli u nastavi / Slavko Krkljuš. – God. 4, br. 4 (1986), str. 5-10.
22. Negovanje misaonih aktivnosti učenika u nastavnom procesu (idejna skica) / Stipan Jukić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 45-57.
23. O učenju sa multimedijom / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 13, br. 13 (1998), str. 143-161.
24. Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja / Grozdanka Gojkov. – God. 17, br. 17 (2002), str. 30-41.
25. Od metoda do strategija nastave / Slavko Krkljuš, Mara Đukić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 37-42.
26. Od univerzalne do globalne učionice / Mara Đukić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 24-33.
27. Pedagoška tehnologija i promena pložaja subjekata u visokoškolskoj nastavi / Slavko Krkljuš. – God. 2, br. 2 (1984), str. 15-24.
28. Pitanja i zadaci u funkciji negovanja misaonih aktivnosti učenika u nastavnom procesu / Stipan Jukić, Olivera Gajić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 26-45.
29. Poreklo i karakter pristupa za novu naučnu strukturu didaktike / Slavko Krkljuš. – God. 8, br. 8 (1990), str. 5-8.
30. Studentsko ocenjivanje nastave i nastavnika (pro et contra) / Mara Đukić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 21-29.
31. Teorijska objašnjenja individualizacije nastave / Mara Đukić. – God. 3, br. 3 (1985), str. 103-112.
32. Zakoni u didaktici / Slavko Krkljuš. – God. 3, br. 3 (1985), str. 9-27.

EKOLOŠKA PEDAGOGIJA

1. Ekološka pedagogija kao perspektiva budućnosti / Milica Andevski. – God. 12, br. 12 (1997), str. 130-136.
2. Ekološko obrazovanje u teoriji i praksi obrazovanja odraslih / Milica Andevski. – God. 18, br. 18 (2003), str. 58-66.
3. Ekološko vaspitanje - ekološko obrazovanje – pedagogija partnerstva sa prirodom / Milica Andevski. – God. 17, br. 17 (2001), str. 113-118.
4. Ekopedagozi – nova uloga ili preispitivanje starih / Milica Andevski. – God. 13, br. 13 (1998), str. 125-130.
5. Kvalitat ekohemijskog obrazovanja zaposlenih radnika u naftnoj industriji Srbije na podričju grada Novog Sada / Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac. – God. 19, br. 19 (2005), str. 136-150.
6. Novi doseg ekološkog učenja / Milica Andevski. – God. 11, br. 11 (1996), str. 112-120.
7. Permanentno ekohemijsko obrazovanje radnika višeg/visokog nivoa obrazovanja, zaposlenih u nekim granama hemijske industrije / Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 180-190.
8. Pojmovno-terminološka određenja u oblasti ekološkog vaspitanja i obrazovanja / Jasmina Klemenović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 78-95.
9. Promena paradigmi u ekološkom obrazovanju odraslih / Milica Andevski. – God. 19, br. 19 (2005), str. 71-86.
10. Promene u određenju ciljeva i principa ekološkog vaspitanja i obrazovanja / Jasmina Klemenović. – God. 19, br. 19 (2005), str. 53-70.
11. Suzbijanje pojave stresa u menadžmentu ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem / Tibor Halaši... [et al.] . – God. 19, br. 19 (2005), str. 87-102.
12. Vodeći ciljevi održivog razvoja / Milica Andevski. – God. 17, br. 17 (2002), str. 55-62.

ESTETSKO VASPITANJE

1. Aksiološki pristup doživljavanju i razumevanju umetnosti u teorijskim koncepcijama Romana Ingardena i Leonida Stoloviča / Olivera Gajić. – God.

- 17, br. 17 (2002), str. 93-109.
2. Lik deteta u književnosti za decu / Ružica Rosandić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 107-114.
3. Nastavni modeli komunikacije sa umetničkim delom / Marija Buzaši Marganić. – God. 21, br. 22 (2008), str. 170-182.
4. Osnovne estetske kategorije / Radovan Grandić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 60-71.
5. Teorija estetskog vaspitanja Herberta Rida / Radovan Grandić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 77-86.

INTERESOVANJA

1. Interesovanja in definiciji – različiti pristupi i terminološka neslaganja / Olivera Gajić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 111-124.
2. Relacije između interesovanja i nekih (njima) srodnih pojmova / Olivera Gajić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 112-124.
3. Školski uspeh i intenzitet interesovanja učenika završnih razreda osnovne škole u različitim sociokulturnim sredinama / Jelena Đermanov. – God. 17, br. 17 (2001), str. 60-76.
4. Uloga individualnih i socijalnih determinanti u formiranju i razvoju umetničkih interesovanja mladih / Olivera Gajić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 73-91.

ISTORIJA PEDAGOGIJE

1. Avram Mrazović – prosvetitelj, reformator, pedagog, senator, predavač, pisac, pesnik i prevodilac / Svetozar Dunđerski. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 207-214.
2. Disciplina u pedagoškom misli A. S. Makarenka / Radovan Grandić. – God. 7, br. 7 (1989), str. 83-88.
3. Ekološko vaspitanje u Zmajevom "Nevenu" / Zoroslav Spevak. – God. 8, br. 8 (1990), str. 77-80.
4. Filozofija čoveka Jana Amosa Komenskog – čovek kao biće razuma i

- biće prakse / Zoroslav Spevak. – God. 15, br. 15 (2000), str. 87-99.
5. Idejne i pedagoško-didaktičke osnove radne škole u delatnosti osnovne škole predratne Jugoslavije / Radovan Grandić.- God. 3, br. 3 (1985), str. 67-82.
 6. Iz istorije komparativne pedagogije / Milica Andevski. – God. 14, br. 14 (1999), str. 92-100.
 7. Kantova shvatanja o vaspitanju / Zoroslav Spevak. – God. 3, br. 3 (1985), str. 83-102.
 8. Komenski i dečje pitanje / Zoroslav Spevak. – God. 10, br. 10 (1994), str. 58-60.
 9. Makarenkovo shvatanje porodice i porodičnog vaspitanja / Milka Oljača. – God. 7, br. 7 (1989), str. 89-92.
 10. Neki pedagoški potencijali Sartrove egzistencijalističke antropologije / Zoroslav Spevak. – God. 1, br. 1 (1983), str. 127-134.
 11. Nestorovićeva delatnost na poboljšanju materijalnog položaja obrazovanja / Radmilo Dostanić, Svetozar Dunderski, Zoroslav Spevak. – God. 13, br. 13 (1998), str. 131-142.
 12. Pedagoška periodika pojedinih prosvetnih radnika u Habzburškoj monarhiji do 1914. / Ljubica Acigan. – God. 4, br. 4 (1986), str. 37-49.
 13. Pitanje školskih zgrada, obaveznosti nastave i udžbenika u Nestorovićevom Planu iz 1911. godine / Zoroslav Spevak. – God. 12, br. 12 (1997), str. 114-119.
 14. Pitanje učitelja u Nestorovićevoj Prvoj školskoj uredbi iz 1811. godine / Zoroslav Spevak. – God. 11, br. 11 (1996), str. 89-96.
 15. Počeci školovanja ženske dece u Srbiji / Svetozar Dunderski. – God. 19, br. 19 (2005), str. 151-165.
 16. Položaj i vaspitanje žena u Atini / Svetozar Dunderski. – God. 15, br. 15 (2000), str. 100-111.
 17. Predstavници kulturne pedagogije u Jugoslaviji / Zoroslav Spevak. – God. 6, br. 6 (1988), str. 17-26.
 18. Pregled istorije Učiteljske škole u Somboru / Radomir Makarić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 39-56.
 19. Rani hrišćanski teolozi o ženi i njenom vaspitanju / Svetozar Dunderski.

– God. 17, br. 17 (2002), str. 72-92.

20. Shvatanja o odnosu nastavnika i učenika u radnoj školi / Milica Andevski. – God. 4, br. 4 (1986), str. 81-100.

21. Sistem srpskog autonomnog vaspitanja i obrazovanja u Habzburškoj Monarhiji u periodu od 1860. do 1914. godine / Ljubica Acigan. – God. 1, br. 1 (1983), str. 97-108.

22. Srpska pedagoška periodika u Karlovačkoj mitropoliji / Ljubica Acigan. – God. 2, br. 2 (1984), str. 37-45.

23. Stanje srpskih i rumunskih pravoslavnih škola prema zapisima Uroša Stefana nestorovića u njegovom dnevniku iz 1810. godine / Svetozar Dundžski. – God. 12, br. 12 (1997), str. 120-129.

24. Stanje srpskih, grčkih i rumunskih škola u Habzburškoj monarhiji prema pismu Uroša Stefana Nestorovića Jerneju Kopitaru (1813) / Radmilo Dostanić, Svetozar Dundžski, Zoroslav Spevak. – God. 14, br. 14 (1999), str. 101-109.

25. Tomas Mor i njegov porodični univerzitet / Svetozar Dundžski. – God. 17, br. 17 (2001), str. 87-96.

26. Unutrašnje uređenje srpskih i rumunskih pravoslavnih škola u austrijskim nasleđnim zemljama po planu Uroša nestorovića (1813) / Svetozar Dundžski. – God. 11, br. 11 (1996), str. 97-104.

27. Uticaj reformnih pedagoških pravaca na konstituisanje pedagoških disciplina / Ljubica Acigan. – God. 6, br. 6 (1988), str. 5-16.

28. Vitorino Ramboldini da Feltre – renesansni učitelj novog tipa / Zoroslav Spevak. – God. 21, br. 22 (2008), str. 121-130.

29. Zakonska regulativa o nastavnom osoblju za srpske autonomne škole u Habzburškoj monarhiji u periodu 1860-1914 / Ljubica Acigan. – God. 3, br. 3 (1985), str. 55-66.

30. Značaj reformnih pedagoških pravaca za razvik pedagoške propedeutike i teorije vaspitanja / Ljubica Acigan. – God. 8, br. 8 (1990), str. 43-48.

31. Značaj reformnih pedagoških pravaca za razvik istorije pedagogije i komparativne pedagogije / Ljubica Acigan. – God. 7, br. 7 (1989), str. 13-22.

32. Značajan dokument o srpskim školama u Austriji polovinom prošlog veka / Radmilo Dostanić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 104-113.

NASTAVA

1. Aspekti fizičkog vaspitanja / Radovan Grandić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 63-71.
2. Ka novoj koncepciji studija pedagogije / Jelena Đermanov, Jasmina Klemenović. – God. 18, br. 18 (2003), str. 82-93.
3. Koncept aktivnog učenja nastave hemije u višem obrazovanju / Mirjana Segedinac, Ljubica Đukić. – God. 19, br. 19 (2005), str. 118-131.
4. Metodički aspekti umetničkog teksta u nastavi maternjeg jezika / Stipan Jukić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 5-20.
5. O misaonoj aktivnosti i samostalnom radu učenika u nastavi / Stipan Jukić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 5-23.
6. Odnos nastave i intelektualnog razvoja učenika / Spomenka Budić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 42-48.
7. Primena modela učenja putem igre u nastavi sveta oko nas / Stanko Cvjetićanin, Mirjana Segedinac, Nataša Branković. – God. 21, br. 22 (2008), str. 151-169.
8. Prividne ili lažne aktivnosti učenika u nastavi / Stipan Jukić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 5-31.
9. Procena učeničke aktivnosti u nastavi hemije / Mirjana Segedinac, Ljubica Đukić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 40-57.
10. Receptivnost u nastavi / Stipan Jukić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 29-50.
11. Sadržaj nastave i razvijanje mišljenja učenika / Spomenka Budić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 65-74.
12. Testovi kreativnosti u nastavi hemije / Mirjana Segedinac, Slađana Škoda. – God. 12, br. 12 (1997), str. 65-78.

NASTAVNIK

1. Nastavnik i socio-emotivni kontekst nastave - na putu ka reformisanoj školi / Svetlana Kostović. – God. 18, br. 18 (2003), str. 7-12.
2. Perspektive obrazovanja i usavršavanja nastavnika / Snežana Ritter. –

God. 21, br. 22 (2008), str. 82-107.

3. Promene u strukturi i funkcijama vrednovanja vaspitno-obrazovne delatnosti – od selektivne ka razvojnoj funkciji / Jelena Đermanov. – God. 18, br. 18 (2003), str. 32-42.

4. Razvoj potencijala za socijalnu kompetentnost nastavnika: uslov za promene u obrazovanju / Olivera Knežević-Florić. – God. 18, br. 18 (2003), str. 94-102.

5. Refleksije o evaluaciji vaspitno-obrazovnog procesa / Olivera Gajić. – God. 19, br.19 (2005), str.35-52.

PEDAGOŠKA METODOLOGIJA

1. Eklektizam i integracija kao metodološka mogućnost / Olivera Knežević Florić. – God. 17, br. 17 (2002), str. 49-54.

2. Metode pedagoško-istorijskih istraživanja: traženje novih puteva / Olivera Knežević-Florić. – God. 17, br. 17 (2001), str. 97-106.

3. Metodološka pitanja istraživanja porodičnog vaspitanja / Grozdanka Gojkov. – God. 13, br. 13 (1998), str. 96-103.

4. Pedagoško-istorijska istraživanja između tradicionalnih i nove istraživačke paradigme / Olivera Knežević-Florić. – God. 15, br. 15 (2000), str. 72-80.

5. Sistemna proučavanja kao teorijsko-metodološka osnova optimiziranja rada u pedagoškom sistemu osnovna škola / Saša Todorović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 95-106.

6. Takmičenje paradigmi u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima / Grozdanka Gojkov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 39-67.

7. Teorijsko-epistemološki problemi određivanja funkcije metodologije pedagoških istraživanja / Marijana Kosanović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 85-91.

PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA

1. Nastavnik kao faktor uspešnosti sprovođenja humanizacije među polovi-

ma / Snežana Milenković. – God. 7, br. 7 (1989), str. 67-76.

2. Prilog raspravi i psihološkom obrazovanju učitelja danas / Lajoš Genc. – God. 7, br. 7 (1989), str. 77-82.

PORODIČNA PEDAGOGIJA

1. Globalizacija: Implikacije na obrazovanje i savremenu porodicu / Slađana Zuković, Jovana Milutinović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 26-43.

2. Poočim i pomajka: uspešni ili neuspešni kao roditelji / Nila Kapor Stanulović. – God. 1, br. 1 (1983), str. 179-182.

3. Porodica i vaspitno-obrazovni status dece / Radovan Grandić. – God. 13, br. 13 (1998), str. 87-96.

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Načela vaspitno obrazovnog rada u dečjem vrtiću / Emil Kamenov. – God. 5, br. 5 (1987), str. 27-32.

2. O socijalnoj funkciji predškolskih ustanova, još jednom / Ana Gavrilović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 136-153.

3. Organizacija institucionalnog vaspitanja i obrazovanja predškolske dece / Emil Kamenov, Melanija Mikeš. – God. 10, br. 10 (1994), str. 35-42.

4. Pohađanje predškolske ustanove pre treće godine / Eva Varga. – God. 1, br. 1 (1983), str. 193-206.

5. Predškolska pedagogija kao naučna disciplina / Emil Kamenov. – God. 4, br. 4 (1986), str. 49-60.

6. Programi i metodička uputstva za dvojezično vaspitanje i obrazovanje predškolske dece u Vojvodini / Jasmina Klemenović. – God. 17, br. 17 (2001), str. 119-132.

7. Razumevanje sintagme “predškolski program” u svetlu kurikularnog i integrisanog pristupa / Jasmina Klemenović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 131-151.

8. Savetodavni rad u predškolskoj ustanovi / Emil Kamenov. – God. 12, br. 12 (1997), str. 18-30.

9. Uloga vaspitača u adaptaciji deteta u jaslicama i organizovanje obogaćene strukturisane sredine / Jadranka Nikić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 105-111.
10. Uslovi za podsticanje i razvoj kreativnosti predškolske dece / Emil Kamenov. – God. 3, br. 3 (1985), str. 45-53.
11. Za ili protiv dečjih jaslica / Jadranka Nikić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 48-52.
12. Žan Pijaže: detetovo shvatanje sveta / Eva Varga. – God. 2, br. 2 (1984), str. 93-110.

PRIKAZI I ANALIZE

1. Analiza diplomskih radova odbranijenih na Institutu za pedagogiju / Marijana Kosanović, Svetlana Kostović. – God. 1, br. 1 (1983), str. 119-126.
2. Deset godina Instituta za pedagogiju / Radoslav Čurić, Slavko Krkljuš, Mihailo Palov. – God. 1, br. 1 (1983), str. 7-13.
3. Diplomirani studenti na smerovima za Školske i Predškolske pedagoge u proteklom desetogodišnjem periodu / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 211-214.
4. Pregled nastavnika i saradnika na Institutu za pedagogiju / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 207-210.

PROFESIONALNA ORIJENTACIJA

1. Didaktičke pretpostavke profesionalne orijentacije / Svetlana Kostović. – God. 12, br. 12 (1997), str. 99-104.
2. Konceptcija permanentnog obrazovanja i profesionalna orijentacija / Svetlana Kostović. – God. 11, br. 11 (1996), str. 74-80.
3. Nacrt empirijskog istraživanja obrazovne efikasnosti i profesionalne orijentacije osnovne škole / Rade Rodić. – God. 12, br. 12 (1997), str. 94-98.
4. Nastavnik i profesionalna orijentacija učenika / Svetlana Kostović. – God. 13, br. 13 (1998), str. 80-86.
5. Značajnija istraživanja o profesionalnoj orijentaciji učenika kao faktor efikasnosti osnovne škole / Rade Rodić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 67-73.

PSIHOLINGVISTIKA

1. Dvojezičnost kao specifičnost komunikacije u dvojezičnoj sredini / Jasmina Klemenović. – God. 15, br. 15 (2000), str. 124-139.
2. Neke determinante slogovne segmentacije reči / Jasmina Kodžopeljić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 27-36.
3. Pedagoški rad u višejezičnoj sredini i psihologija dvojezičnosti / Lajoš Genc. – God. 9, br. 9 (1991), str. 113-122.
4. Prilog ispitivanju motivacije za učenje jezika društvene sredine i stranih jezika / Lajoš Genc. – God. 5, br. 5 (1987), str. 33-44.
5. Rani razvoj narativne forme: neki od mogućih pristupa ispitivanja razvoja i uloge dečjeg literarnog iskustva, posebno razvoja narativne forme / Eva Varga – God. 4, br. 4 (1986), str. 61-68.
6. Učenje jezika društvene sredine i fenomen dvojezičnosti / Lajoš Genc. – God. 3, br. 3 (1985), str. 27-33.
7. Valonovo shvatanje razvoja govora deteta / Eva Varga. – God. 8, br. 8 (1990), str. 73-77.

PSIHOLOGIJA

1. Analiza WISC-a sa gledišta razvojne psihologije / Eva Varga. – God. 5, br. 5 (1987), str. 99-108.
2. Bihevior-terapija (terapija ponašanja) u lečenju neurotičnih poremećaja kod dece / Đurđina Ruk. – God. 4, br. 4 (1986), str. 115-125.
3. Čovek i njegove vrednosti / Snežana Milenković. – God. 5, br. 5 (1987), str. 75-84.
4. Čovek i svet / Snežana Milenković. – God. 9, br. 9 (1991), str. 43-52.
5. Da li roditeljev subjektivni doživljaj deteta zavisi od reda rođenja deteta? / Ljiljana Živković, Nila Kapor-Stanulović. – God. 8, br. 8 (1990), str. 29-32.
6. Dijagnostikovanje blokiranih osećanja i načini uklanjanja blokova u Radix-psihoterapijskom pristupu / Vesna Petrović. – God. 4, br. 4 (1986), str. 101-114.

7. Dimenzije femininosti i maskulinosti u kognitivno razvojnoj teoriji / Uroš Mladenović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 101-106.
8. Dimenzije optimalnog starenja / Vesna Matić. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 128-135.
9. Granice i dometi integrativnih modela i shvatanje socijalne interakcije u razvojnoj psihologiji / Eva Varga. – God. 7, br. 7 (1989), str. 99-108.
10. Henri Walon o potrebi revolucionisanja psiholoških teorija o razvoju čoveka / Eva Varga. – God. 3, br. 3 (1985), str. 113-122.
11. Interne metrijske karakteristike nekih kognitivnih testova / Boris Wolf, Vesna Petrović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 55-66.
12. Ispitivanje vrednosti kod studenata / Snežana Milenković. – God. 8, br. 8 (1990), str. 57-66.
13. Još jedan osvrt na delo Ericha Froma / Mirjana Salaj. – God. 8, br. 8 (1990), str. 105-107.
14. Kako se menja odnos roditelj-dete sa ulaskom u adolescenciju / Nila Kapor Stanulović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 86-89.
15. Kognitivni razvoj u adolescenciji / Nila Kapor Stanulović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 21-26.
16. Motivacija za roditeljstvom kod adolescenata / Nila Kapor-Stanulović. – God. 2, br. 2 (1984), str. 75-80.
17. Motivacioni uslovi uspešnog studiranja / Lajoš Genc. – God. 6, br. 6 (1988), str. 45-58.
18. Nastajanje "jaza između generacija" u adolescenciji: mit ili stvarnost / Nila Kapor-Stanulović. – God. 4, br. 4 (1986), str. 19-26.
19. Neki faktori konceptualnog modela psihosomatogene porodice / Vesna Petrović, Tanja Kecman. – God. 7, br. 7 (1989), str. 93-98.
20. Poočim i pomajka: uspešni ili neuspešni kao roditelji / Nila Kapor-Stanulović. – God. 1, br. 1 (1983), str. 179-182.
21. Postoji li granica gde počinje sublimalna percepcija? / Mikloš Biro, Izabela Vuković. – God. 10, br. 10 (1994), str. 68-70.
22. Prevencija u radu sa studentskom populacijom / Snežana Milenković. – God. 2, br. 2 (1985), str. 81-86.
23. Program prihvatanja sebe u transakcionoj analizi / Vesna Petrović. – God.

2, br. 2 (1984), str. 87-92.

24. Psihologija i humanizam (Mit o nauci) / Snežana Milenković. – God. 4, br. 4 (1986), str. 11-18.

25. Psihološko tumačenje mržnje / Snežana Milenković. – God. 10, br. 10 (1994), str. 90-100.

26. Razlike u zadovoljstvu porodicom kod supružnika / Boris Wolf, Vesna Petrović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 71-79.

27. Razvojna uloga socijalne interakcije / Eva varga. – God. 9, br. 9 (1991), str. 79-86.

28. Relacije sposobnosti za efikasno procesiranje informacija i rezultata u testovima za procenu sistema vrednosti / Boris Wolf, Radmila Prišlin. – God. 7, br. 7 (1989), str. 109-116.

29. Sadašnji trenutak psihologije u SAP Vojvodini i perspektive njenog daljeg razvoja / Lajoš Genc. – God. 1, br. 1 (1983), str. 183-192.

30. Šizofreno ponašanje u interakcionističkom modelu / Đurđina Ruk. – God. 5, br. 5 (1987), str. 133-140.

31. Specifični dijagnostički profil psihosomatogene u odnosu na nepsihosomatogenu porodicu / Vesna Petrović. – God. 8, br. 8 (1990), str. 95-104.

32. Terapijski aspekti igre / Snežana Milenković. – God. 3, br. 3 (1985), str. 54-64.

33. Transgeneracijska analiza paranoidne porodice / Đurđina Ruk. – God. 9, br. 9 (1991), str. 67-78.

34. Učenje Gregory Batesona i njegov doprinos porodičnoj terapiji / Đurđina Ruk. – God. 8, br. 8 (1990), str. 85-94.

35. Uticaj kratko eksponiranih poruka na atribucioni stil / Mikloš Biro, Izabela Vuković, Mladen Pečujlija. – God. 9, br. 9 (1991), str. 11-18.

RUMUNSKI JEZIK

1. Rumunski jezik prema romanskim, slovenskim i balkanskim jezicima / Radu Flora. – God. 1, br. 1(1983), str. 135-146.

RUSINSKI JEZIK

1. Odnos usmene i pisane rusinske književnosti / Julijan Tamaš. – God. 1, br. 1 (1983), str. 167-178.

SOCIJALNA PSIHOLOGIJA

1. Društvena distanca socio-profesionalnih grupa u Vojvodini / Đorđe Đurić. – God. 4, br. 4 (1986), str. 27-36.
2. Društveni i psihološki uslovi razvoja i očuvanja kulturnog identiteta dece migranata / Đorđe Đurić, Mirjana Salaj. – God. 7, br. 7 (1989), str. 29-44.
3. Društveni i psihološki uslovi razvoja i očuvanja kulturnog identiteta dece migranata / Đorđe Đurić, Mirjana Salaj. – God. 7, br. 7 (1989), str. 29-44.
4. Neki teorijsko-metodološki aspekti proučavanja etničkog identiteta / Sreća Perunović. – God. 9, br. 9 (1991), str. 105-112.
5. Pokušaj evaluacije nekih socijalno-psiholoških indikatora kvaliteta i efikasnosti srednjeg obrazovanja / Đorđe Đurić, Mirjana Salaj. – God. 9, br. 9 (1991), str. 19- 26.
6. Prilog konceptualnom zasnivanju socijalne psihologije obrazovanja kao naučne i vaspitno-obrazovne discipline / Đorđe Đurić. – God. 6, br. 6 (1988), str. 85-89.
7. Prilog proučavanju strukture autoritarnosti kod studenata / Đorđe Đurić. – God. 5, br. 5 (1987), str. 13-20.
8. Razlike u moralnosti između mlađih i starijih srednjoškolaca / Dušanka Bakić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 127-132.
9. Relacije primarnih konativnih faktora i stavova prema religiji i naciji / Boris Wolf. – God. 8, br. 8 (1990), str. 33-42.
10. Socijalno-psihološki indikatori kvaliteta i efikasnosti obrazovanja / Đorđe Đurić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 9-16.
11. Višekulturno društvo-činilac socijalizacije / Đorđe Đurić. – God. 9, br. 9 (1991), str. 97-104.

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Demokratizacija i decentralizacija obrazovnog sistema / Emil Kamenov. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 29-39.
2. Diskurs koji daje adekvatnu edukativnu pomoć deci adolescentima koji imaju emocionalne probleme i probleme sa ponašanjem / Mitja Krajncan. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 11-29.
3. Identifikacija faktora uspešnosti učenja hemije / Mira Segedinac, Mirjana Vojinović-Miloradov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 46-57.
4. Individualna obeležja učenika i školsko postignuće / Đorđe Đurić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 80-85.
5. Istraživanje socijalnih činilaca razvoja interesovanja / Jelena Đermanov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 81-89.
6. Konstitutivni pojmovi školske pedagogije / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 7, br. 7 (1989), str. 5-12.
7. Mogućnosti rane inentifikacije darovitih: preliminarni nalazi / Grozdanka Gojkov. – God. 17, br. 17 (2001), str. 32-59.
8. Nastavnici i organizacija kreativnih aktivnosti / Milka Oljača, Marijana Kosanović. – God. 11, br. 11 (1996), str. 10-16.
9. Odeljenjski i školski kolektiv kao faktor socijalizacije učenika / Radovan Grandić. – God. 2, br. 2 (1984), str. 59-74.
10. Partnerske relacije škole i porodice u cilju prevencije nasilja / Gordana Budimir-Ninković. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 154-161.
11. Pedagog i mogućnosti rešavanja porodičnih problema / Milka Oljača, Marijana Kosanović, Zvezdana Stošljević. – God. 12, br. 12 (1997), str. 58-64.
12. Pedagoško-psihološka služba u funkciji podizanja kvaliteta obrazovanja / Rade Rodić, Svetlana Kostović. – God. 10, br. 10 (1994), str. 53-57.
13. Pojam, oblici i vrste komunikacije / Jasmina Klemenović. – God. 14, br. 14 (1999), str. 110-122.
14. Preduslovi za školski uspeh (1) / Lazar Ćurić. – God. 7, br. 7 (1989), str. 59-66.
15. Preduslovi za školski uspeh (2) / Lazar Ćurić. – God. 8, br. 8 (1990), str.

67-72.

16. Prilog novoj matrici škole / Svetlana Kostović. – God. 17, br. 17 (2001), str. 107-112.

17. Pripremanje nastavnika za ostvarivanje zadataka vezanih za razvijanje samoupravne orijentacije učenika / Milka Oljača. – God. 4, br. 4 (1986), str. 69-74.

18. Proces formiranja kolektiva učenika / Svetlana Kostović. – God. 5, br. 5 (1987), str. 92-99.

19. Programsko-organizaciona struktura osnovne škole / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 9, br. 9 (1991), str. 53-60.

20. Psihoanalitički pristup Huga Klajna institucionalnom vaspitanju i prevaspitanju / Svetislav Stojakov. – God. 10, br. 10 (1994), str. 61-67.

21. Razredna klima: od pionirskih istraživanja do savremenog pristupa / Jelena Đermanov, Svetlana Kostović. – God. 21, br. 22 (2008), str. 44-62.

22. Samoevaluacija učenika / Milica Andevski, Svetozar Dundžerski. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 191-206.

23. Strukturalni elementi metoda vaspitanja i obrazovanja u nastavi / Slavko Krkljuš, Mara Đukić, Marijana Kosanović. – God. 7, br. 7 (1989), str. 45-58.

24. Teorijsko-metodološke pretpostavke konstituisanja školske pedagogije / Rade Rodić, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov. – God. 6, br. 6 (1988), str. 75-84.

25. Vaspitanje i socijalizacija / Svetlana Kostović, Marijana Kosanović, Jelena Đermanov. – God. 10, br. 10 (1994), str. 43-47.

26. Zanemarena individualizacija nastavnog rada / Stipan Jukić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 29-34.

27. Značaj saradnje porodice i škole za vaspitanje i obrazovanje učenika / Radovan Grandić. – God. 10, br. 10 (1994), str. 16-24.

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

1. Internet i obrazovanje / Đorđe Nadrljanski, Dušan Lipovac, Velimir Sotirović. – God. 14, br. 14 (1999), str. 123-146.

2. Jedno empirijsko saznanje o vrednovanju materijalnih i moralnih vred-

nosti u savremenim uslovima / Svetislav Stojakov. – God. 11, br. 11 (1996), str. 3-9.

3. Kompetentnost menadžmenta u obrazovanju / Zvezdana Stošljević. – God. 18, br. 18 (2003), str. 102-111.

4. Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju / Jovana Milutinović. – God. 19, br. 19 (2005), str. 19-34.

5. Multikulturalnost kao obeležje kvaliteta obrazovanja, ličnog i društvenog procesa / Svetislav Stojakov. – God. 14, br. 14 (1999), str. 7-23.

6. Nastava istorije i vaspitanje mladih u duhu socijalističkog zajedništva jugoslovenskih naroda i narodnosti / Mihailo Palov. – God. 2, br. 2 (1984), str. 5-14.

7. Negovanje revolucionarnih tradicija narodnooslobodilačke borbe i socijalističke izgradnje u vaspitno-obrazovnom radu / Mihailo Palov. – God. 1, br. 1 (1983), str. 57-68.

8. Neka pitanja slobodnog vremena / Milica Andevski. – God. 8, br. 8 (1990), str. 81-84.

9. Odnos mladih prema demokratiji – jedan od indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja / Svetislav Stojakov. – God. 12, br. 12 (1997), str. 7-16.

10. Pojam teorije vaspitanja / Jovana Milutinović. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 68-77.

11. Postmodernistička paradigma i pedagogija / Olivera Knržrvić Florić. – God. 19, br. 19 (2005), str. 19-34.

12. Principi na kojima se zasniva jugoslovenska zajednica naroda i narodnosti i njihovo značenje za vaspitanje i obrazovanje mladih / Radovan Grandić. – God. 1, br. 1 (1983), str. 109-118.

13. Pristup istraživanju sadržaja osnovnoškolskog obrazovanja u negovanju zajedništva u višenacionalnoj sredini (1) / Radovan Grandić, Olivera Gajić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 58-66.

14. Pristup istraživanju sadržaja osnovnoškolskog obrazovanja u negovanju zajedništva u višenacionalnoj sredini (1) / Radovan Grandić, Olivera Gajić. – God. 11, br. 11 (1996), str. 58-66.

15. Problem integracije u promišljanju multikulturalnosti / Milica Andevski. – God. 15, br. 15 (2000), str. 81-86.

16. Promene u strukturi i funkcijama vrednovanja vaspitno-obrazovne delat-

nosti – od selektivne ka razvojnoj funkciji / Jelena Đermanov. – God. 18, br. 18 (2003), str. 32-42.

17. Razmatranje vrednosnih orijentacija u uslovima naučno-tehnoloških i drugih društvenih promena / Milca Andevski. – God. 9, br. 9 (1991), str. 123-126.

18. Razvoj vaspitno-obrazovne funkcije muzeja kroz istoriju / Jovana Milutinović. – God. 17, br. 17 (2002), str. 110-121.

19. Sistemni modeli i njihova primena u procesu vaspitanja i obrazovanja / Milka Oljača. – God. 8, br. 8 (1990), str. 17-20.

20. Slobodno vreme i kultura mladih / Radovan Grandić. – God. 14, br. 14 (1999), str. 68-72.

21. Tendencije u razvoju maloletničke delinkvencije / Zvezdana Stošljević. – God. 11, br. 11 (1996), str. 121-125.

22. Teorija vaspitanja u sistemu pedagoških disciplina u studijskim programima u SR Srbiji / Radovan Grandić. – God. 8, br. 8 (1990), str. 49-56.

23. Uloga škole u obrazovanju za demokratiju / Biljana Maslovarić. – God. 21, br. 22 (2008), str. 108-120.

24. Vaspitanje mladih u duhu zajedništva naroda i narodnosti Vojvodine i Jugoslavije / Lia Magdu. – God. 1, br. 1 (1983), str. 147-166.

25. Vaspitanje za samoupravljanje / Milka Oljača. – God. 2, br. 2 (1984), str. 25-36.

26. Višenacionalnost naše zajednice kao faktor značajan za vaspitanje mladih u duhu socijalističkog zajedništva / Radovan Grandić. – God. 4, br. 4 (1986), str. 75-80.

27. Vršnjačko obrazovanje – od praktičnog modela ka teorijskom utemeljenju / Tamara Borovica. – God. 21, br. 22 (2008), str. 212-239.

VERSKA NASTAVA

1. Nužnost religijskog vaspitanja / Slađana Zuković. – God. 17, br. 17 (2002), str. 122-127.

2. Religija kao značajno izvoriste tradicionalnih i kulturnih vrednosti / Slađana Zuković. – God. 18, br. 18 (2003), str. 67-81.

3. Sadržaji veronauke i književnosti u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu / Olivera Gajić, Slađana Zuković. – God. 20, br. 20/21 (2006/2007), str. 162-179.
4. Stavovi studenata prema religiji i religijskom obrazovanju / Svetislav Stojakov. – God. 13, br. 13 (1998), str. 17-17.
5. Veronauka u funkciji očuvanja porodice / Slađana Zuković. – God. 19, br. 19 (2005), str. 103-117.

Iz recenzije:

„ ... Analizirajući pojedinačne tekstove Zbornika, zbog njihove raznorodnosti, u pogledu tematike, budući da 'novo vrijeme', vrijeme tranzicionih nesnalaženja u promjenama, često nudi rješenja koja zahtijevaju obavezno kritičko preispitivanje iskustva, treba reći da su ponuđeni tekstovi Zbornika takve prirode, da zahtijevaju odustajanje od konformizma i 'ustajalosti', zahtijevaju 'novu misao', fleksibilniji stvaralački duh u pedagogiji i vaspitno-obrazovnoj praksi.

Pedagoška teorija i vaspitno-obrazovna praksa biće obogaćeni naročito korisnim raspravama o prirodi i indikatorima teškoća u razvoju, njihovom kvalitetnijem razumijevanju u pogledu uvažavanja individualnosti, o dejstvima savremene informacione i komunikacione tehnologije na učenje i razvoj, te 'radikalnog konstruktivizma' u menadžmentu institucija vaspitanja i obrazovanja, njihovog aktivnog kritičkog preispitivanja sa direktnim reperkusijama na vaspitno-obrazovni proces.

Polazeći od jasne činjenice da je čovjekovo saznavanje o svijetu bez aktivnog odnosa prema njemu od strane onih koji uče, skoro nemoguće, te da je vrijeme 'knjiškog i akademskog poučavanja', 'nametnutog spolja', poodavno dozrelo za pedagoške muzeje, vrijednosti poruka u radovima Zbornika su, prije svega, u njihovoj usmjerenosti ka savremenijim pedagoškim problemima, kakvi su, primjera radi, bavljenje savremenom tehnološkom osnovom komuniciranja i okupljanja 'virtuelnih socijalnih grupa', čime se dovodi u pitanje 'budućnost škole', 'budućnost učenja' shvaćenog kroz neminovni 'živi ljudski kontakt'.

... Opšta vrijednost odabranih tekstova Zbornika ogleda se najviše, u porukama koje su snažno orijentisane na 'nove' i suštinski dugo zanemarivane probleme, na aktuelna svjetska dostignuća i iskustva koja mogu biti značajna podrška sistemu obrazovanja i vaspitanja kod nas ...“

Dr Pero Spasojević