

НЕОПХОДНОСТ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРОУЧАВАЊА СОЦИЈАЛНО-ПЕДАГОШКИХ ПРОБЛЕМА¹

Сажетак: У складу са захтевима глобализације, која свој одраз налази и у области научног изучавања актуелних друштвених проблема, намеће се потреба за интердисциплинарношћу савремене педагошке науке. Социјална педагогија, као примењена научна дисциплина, услед специфичности свог предмета проучавања, нужно је усмерена на успостављање интердисциплинарних односа са сродним научним дисциплинама. Овакав захтев у складу је са социоеколошким приступом као водећим теоријским концептом у области превенције и интервенције. У раду се настоји указати на разлоге такве интердисциплинарне сарадње и њене непосредне практичне импликације.

Кључне речи: педагогија, социјална педагогија, интердисциплинарност, социоеколошки приступ, васпитна пракса

Увод

Подстицаји који долазе из сложености демократског друштва делимично се подударају са захтевом за транснационалношћу, транскултуралношћу и трансдисциплинарношћу, а што се препознаје у сазнајној сфери у виду тежње за дедиференцијацијом знања, односно, у виду отпора против сазнајног затварања и хибридизације категорија културе и културних идентитета (Muler & Taylor, 1994, према: Милошевић, 2006). Практични друштвени разлози, произашли из процеса глобализације, подстакли су научно сазнање ка интердисциплинарности, мултидисциплинарности и трансдисциплинарности.

Поједине научне дисциплине теже да редукују комплексну стварност на све уже и уже сазнајне домете. Таква размрвљеност, расцепканост и уситњеност наука представља проблем примене научних сазнања у пракси. О домети конкретног научног сазнања не може се судити само на основу његове теоријско-епистемолошке конзистентности, већ је неопходно у анализу укључити и његову друштвену функционалност, односно његове верификације у пракси.

Многе науке, али и неке научне дисциплине, проучавају толико ком-

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије (179013)*, који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој РС.

плекседруштвене појаве које није могуће потпуно објаснити без одговарајуће повезаности појединих наука и њихових дисциплина. Због тога расте значај интердисциплинарних, мултидисциплинарних и трансдисциплинарних истраживања.

Захтеви за интердисциплинарношћу, мултидисциплинарношћу и трансдисциплинарношћу не негирају значај посебних наука и научних дисциплина у сазнавању њиховог предмета, али су значајни као епистемолошко-методолошки покушаји критичког разматрања њихових сазнајних домета. Дисциплинарно знање је свакако допринело решавању проблема и потребно је наставити са његовим даљим развојем. Ипак, постоје значајни проблеми које дисциплине нису ефикасно решиле, проблеми који изискују превазилажење граница појединих научних дисциплина.

1. Појам и врсте интердисциплинарности

При разматрању потребе интердисциплинарног проучавања социјално-педагошких проблема, јавља се нужност ближег одређења термина *дисциплина*, *интердисциплинарност*, *мултидисциплинарност* и *трансдисциплинарност*. На то указује и чињеница да постоје значајне разлике у схватању суштине наведених појмова. Примера ради, ауторка Томсон-Клејн (Thompson-Klein, према: Милошевић, 2006), правећи паралелу између дисциплинарности, са једне стране, и интердисциплинарности, мултидисциплинарности и трансдисциплинарности, са друге стране, наводи суштинске разлике у погледу њихових основних карактеристика. Дисциплинарност одликује: једноставност, једноличност, изолованост, линеарност, јединственост, сагласност, расцепканост и универзалност. Насупрот томе, као основне одлике интердисциплинарних, мултидисциплинарних и трансдисциплинарних истраживања издвајају се: сложеност, разноврсност, испреплетеност, нелинеарност, обједињени приступи, споразум, повезаност и дијалог локалног – регионалног – глобалног.

Термин *научна дисциплина* обично се дефинише као „онај део науке који за свој предмет има уже подручје (аспект, део) предмета те науке и располаже са довољно сазнања о том делу предмета науке да се могу конституисати у релативно самосталну целину” (Банђур и Поткоњак, 1999: 110). Такође, дисциплине могу бити дефинисане као социјалне мреже појединаца заинтересованих за одређене проблеме или идеје. Прва дефиниција наглашава инфраструктуру дисциплине, друга њене друштвене, културне и историјске димензије (Lattuca, 2001). Научна дисциплина се често назива и граном науке, при чему се са порастом развијености одређене науке повећава и број њених дисциплина. Када се педагошка проучавања и истраживања изводе само у оквиру једне од дисциплина педагогије, онда се називају *монодисциплинарна* (понекад *дисциплинарна*) (Банђур и Поткоњак, 1999).

Научнике у оквиру једне научне дисциплине карактерише заједнички и (у извесној мери) ограничен начин разумевања света. Иако је свака дисциплина динамична и састоји се од различитих теоријских и методолошких приступа, научници у оквиру појединих научних дисциплина настојаће да користе заједничку терминологију, скуп метода и епистемологија (Miller et al., 2008). Дакле, дисциплине служе као својеврсне когнитивне структуре, као и организационе јединице. Као когнитивна структура, дисциплина нуди међусобно повезане епистемолошке претпоставке које научници користе за разумевање света око себе. С друге стране, препознатљив контекст дисциплине социјализује појединце да се укључе у карактеристичне облике понашања (Holley, 2009).

Упркос распрострањености дисциплина у концептуализовању академског понашања, било би погрешно дефинисати их да стоје у оштром контрасту са интердисциплинарношћу. Како наводи Холи (Holley, 2009: 19), „не постоји епистемолошки континуум који ставља дисциплине на један крај академског понашања и интердисциплинарни рад на други“. У светлу око девет хиљада научних дисциплина колико их је постојало на почетку двадесет првог века, дефинисање дисциплина у строгим и универзално признатим границама скоро је немогућ задатак. Научници су окупирани долажењем до научних сазнања на различите начине и у различитим контекстима. Ове активности укључују заједничке интересе и теме или заједничке инструменте за прикупљање и анализу података.

Интердисциплинарна истраживања интегришу перспективе и методе из двеју или више дисциплина у истраживању одређене теме или проблема (Heidegger, 2008; Green, 2005; Bartell & Vespia, 2009; Милошевић, 2006; *Педагошки лексикон*, 1996; Skinner, 2008; Strathern, 2004; Holley, 2009). Интердисциплинарни рад често има практичну оријентацију (Thompson Klein, 1996, према: Miller et al., 2008). Међутим, већина интердисциплинарних истраживања завршава се свођењем на једну дисциплину или епистемологију, уз укључивање друге у виду потпоре или услужне делатности. Овакав начин истраживања Хели назива „епистемолошки суверенитет“ (Healy 2003, према: Miller et al., 2008). Предмет истраживања је често дефинисан у оквиру једне дисциплине и наслеђује њен методолошки приступ и епистемологију, намећући одређени скуп вредности. Интердисциплинарност се, дакле, односи на једноставну јукстапозицију две или више дисциплина, при чему се претпоставља постојање и релативна отпорност повезаних научних дисциплина као јединствених начина мишљења и оквира институционалне праксе. Овде је однос између дисциплина једва однос блискости, при коме нема стварне интеграције међу њима (Moran, 2002). У таквој ситуацији, истраживачи разматрају заједнички скуп питања, али задржавају дисциплинарне границе на рачун значајне интеграције са истраживачима из различитих средина. Милер и сарадници (Miller et al., 2008) ово називају „епистемолошки силос“, где појединци раде полазећи од своје епистемолошке перспективе и настоје да продукују и провере знања у оквиру те епистемо-

логије. Чувајући ове дисциплинарне перспективе, предмети истраживања су подсистеми од интереса за појединачне истраживаче, при чему постоји минимално признавање већег, интегришућег система који показује сложене односе између самих подсистема. Једноставније речено, интеграција се постиже спајањем продукта истраживања.

Помажућа дисциплина је пасиван конструкт, а не активни чинилац. Ангажман са повезаном дисциплином је чврсто координисан и ограничен на средства или концепте који се најбоље могу применити на непосредни проблем. Не само да су научници ограничени у делокругу њиховог рада, већ се такође ослањају на један дисциплинарни дискурс у коме изражавају своје налазе. Није начињен никакав напор да се обезбеди комуникација која сеже преко граница одређене дисциплине.

Важно је поменути одређење појма интердисциплинарности које проналазимо у *Педагошкој енциклопедији 1* (1989: 283). У њој се *интердисциплинарно педагошко истраживање* одређује као „... учешће у одређеном истраживању, осим педагогије и других наука, зависно од предмета истраживања. Обично су то проблеми са више научних аспеката те се и успешно могу истраживати у сарадњи са другим наукама – социологијом, психологијом, филозофијом, гносеологијом, економијом, статистиком, политикологијом. Уколико се истраживани проблем посматра претежно са аспекта педагогије, носилац истраживања је педагог. У другим случајевима педагогија се може појавити као једна од сарадничких наука. Пројекти ове врсте су тимског карактера, при чему постоји прецизна подела рада и одговорности за вођење истраживања и за његове крајње исходе“.

Нешто другачије одређење разлике између појмова интердисциплинарност и мултидисциплинарност налазимо у *Педагошком лексикону* (1996: 204), где се „под интердисциплинарним подразумевају само она истраживања која се обављају из аспекта више дисциплина исте научне области (на пример, из аспекта опште педагогије, дидактике, методике, андрагогије и сл.), а под мултидисциплинарним само она истраживања која се обављају из аспекта више дисциплина различитих научних области (на пример, из аспекта дидактике, логике, психологије и сл.)“. На исти начин и Банђур и Поткоњак (1999: 110) дефинишу суштину интердисциплинарних педагошких истраживања: “Када је у једном педагошком проучавању и истраживању обухваћена проблематика из више педагошких дисциплина, онда се таква проучавања и истраживања називају интердисциплинарним“.

У *мултидисциплинарним истраживањима* појединци и тимови обучени у различитим академским традицијама фокусирају се на заједнички проблем, али без стремљења ка интегрисању различитих теоријских и методолошких концепата који се односе на тај проблем (Skinner, 2008). Мултидисциплинарна настајања су остварена кроз сарадњу појединаца из више научних области који користе средства и концепте из сопствених дисциплина примењене на заједнички проблем или тему (Holley, 2009).

Дакле, и у случају интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања више је реч о исказаној свести научника данеки проблем не може да се реши са аспекта неке посебне науке, односно научне дисциплине, него о томе да се (претходно) утврде и образложе заједничка теоријско-епистемолошка становишта која би потпомогла ту њихову намеру. Из наведене слабости интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања појавио се захтев за већом међусобном повезаношћу теоријско-епистемолошких становишта, односно захтев за трансдисциплинарношћу.

У трансдисциплинарним истраживањима истраживачи из различитих научних области настоје да превазиђу границе научних дисциплина у тежњи да створе нове начине размишљања о некој теми и да унапреде постојеће начине истраживања (Moran, 2002; Педагошки лексикон, 1996; Skinner, 2008; Holley, 2009). Трансдисциплинарност захтева заједничко теоријско разумевање и заједничку интеракцију дисциплинарних епистемологија. Притом, није реч само о непоштовању дисциплинарних, већ и о превазилажењу институционалних граница. Односно, трансдисциплинарно истраживање карактерише очекивање јављања нових теоријских модела и нових институционалних форми (Strathern, 2004).

Ауторка Томсон-Клајн (Thompson-Klein, према: Милошевић, 2006) сматра да је појам трансдисциплинарности најпогоднији „радни оквир“ за означавање савремених научних и културних процеса, које карактеришу комплексност, хибридноћ, нелинеарност и хетерогеност. За сложене процесе потребно је многоструко сазнање, сазнање које превазилази теоријско-методолошке границе сваке дисциплине. Као такав, појам трансдисциплинарности подразумева и нови начин функционисања научних институција (али и научне политике и праксе), које би посредовале између друштвених и сазнајних чинилаца и чији циљ би био да подстакну интегративне стратегије у науци и култури у целини. Наведена ауторка дефинише трансдисциплинарност као систем аксиома који важе за мноштво дисциплина.

Када је реч о трансдисциплинарним истраживањима, треба имати у виду да се сарадња између дисциплина не одвија само на епистемолошком нивоу. У педагошком контексту сарадња између наука и научних дисциплина се одвија на више нивоа: предметном, методолошком, теоријском и епистемолошком (Педагошка енциклопедија1, 1989).

Потребно је нагласити да, иако интердисциплинарна истраживања имају дугу историју, она су тек недавно добила на значају, због велике научне револуције која подстиче и ствара велике, интердисциплинарне и мултидисциплинарне начине истраживања и која доводи до значајних технолошких напредака који побољшавају концептуалну и методолошку интеграцију. Потребне су вишеструке перспективе и методе да би се боље разумели и решавали компликовани проблеми, који захтевају одговарајућу комплексност истраживачких поступака и интеграцију више метода на различитим нивоима у циљу њиховог потпунијег сагледавања.

Захтеви за интердисциплинарношћу, мултидисциплинарношћу и трансдисциплинарношћу не негирају значај посебних наука и научних дисциплина у сазнавању њиховог предмета, али су значајни као епистемолошко-методолошки покушаји критичког разматрања њихових сазнајних домета. Дисциплинарно знање је свакако допринело решавању проблема и потребно је наставити са његовим даљим развојем. Ипак, постоје значајни проблеми које дисциплине нису ефикасно решиле, проблеми који изискују превазилажење граница појединих научних дисциплина.

Када је реч о врстама интердисциплинарности, поједини аутори на сличне начине врше њихову класификацију. Углавном се притом као критеријум узима степен интеграције научних сазнања из различитих наука и научних дисциплина. Тако, на пример, ауторка Лиса Латука (Lisa Lattuca, 2001) у својој типологији врста интердисциплинарности усредсређује се на природу питања у смислу продукције знања, као и степена интеграције између различитих дисциплинарних области знања. Она разликује следеће врсте интердисциплинарности:

информативну дисциплинарност,
синтетичку интердисциплинарност,
трансдисциплинарност и
концептуалну интердисциплинарност.

1.1. Информативна дисциплинарност

Код информативне дисциплинарности истраживачка питања суштински су дисциплинарне природе, то јест, мотивисана су питањем из појединих научних дисциплина. Дисциплинарна питања могу бити решавана уз употребу концепата или теорија из друге дисциплине или се могу ослањати на методе из других дисциплина, али ови доприноси других дисциплина пре свега су у служби решавања питања наведене дисциплине. Само позајмљивање метода, теорија, концепата или других дисциплинарних компоненти да би се спровело истраживање наравно није довољно за интердисциплинарност. Тек када је позајмљивање мотивисано решавањем интердисциплинарног питања или проблема можемо говорити о интердисциплинарности.

1.2. Синтетичка интердисциплинарност

Синтетичка интердисциплинарност настаје када истраживачка питања повезују различите дисциплине. Повезујућа питања и проблемима се сврстати у две групе: питања или проблеми који се налазе у међупростору дисциплина и питања и проблеми који се налазе у празнини између дисциплина. У првом типу синтетичке интердисциплинарности, питање или проблем припада обема дисциплинама, у другом не припада ниједној. У оба подтипа доприноси или улоге појединих дисциплина су и даље препознатљиви, али постављено питање не идентификује се нужнони са једном дисциплином. У истраживању синтетичке интердисциплинарности могу се, на пример, истраживати биолошки и психолошки аспекти људске комуникације.

1.3. Трансдисциплинарност

Трансдисциплинарност је примена теорија, концептата или метода дуж различитих научних дисциплина са намером да се развије свеобухватна синтеза. Разликује се од информисане дисциплинарности и синтетичке интердисциплинарности у томе што ове теорије, концепти или методе нису позајмљени из једне дисциплине и примењени на другу, већ превазилазе границе научних дисциплина и зато су применљиве у многим областима. Дисциплине пружају поставке у којима се тестира трансдисциплинарни концепт, теорија или метода.

1.4. Концептуална интердисциплинарност

Последња врста интердисциплинарних истраживања, концептуална интердисциплинарност, укључује питања и проблеме који су без чврсте дисциплинарне основе. Ови проблеми и питања могу се сматрати или интердисциплинарним или предисциплинарним зато што се на њих може одговорити само помоћу доприноса различитих дисциплина. Концептуална интердисциплинарност често подразумева критику дисциплинарних схватања проблема или питања, као, на пример, у случају студија културе, феминистичког и постмодернистичког приступа. У неким случајевима критика може бити и мотивација и жељени крајњи исход концептуалне интердисциплинарне студије. У другим случајевима критика може бити праћена једнако важним настојањем за интеграцијом дисциплинарних перспектива. У концептуалној интердисциплинарности, међутим, није од важности неограниченост одговора, већ врста постављеног питања. Питање је централно и дисциплине су важне, уколико доприносе одговору на то питање. Реч је о критичкој или потпуној интердисциплинарности. Типично концептуално интердисциплинарно питање имплицира критику дисциплинарног знања одговор превазилази ту критику.

Томсон (Thompson, 2010) разликује *теоријску* и *методолошку интердисциплинарност*. *Методолошка интердисциплинарност* обично има за циљ побољшање квалитета добијених резултата. Насупрот томе, *теоријска интердисциплинарност* обично подстиче свеобухватни концептуални оквир, синтезу или интеграцију научних дисциплина. Теоријски облици интердисциплинарности повезани су са концептом трансдисциплинарности.

Да би пракса интердисциплинарних истраживања напредовала, чини се неопходним потреба да научници, наставници и практичари критички промисле како интердисциплинарна истраживања могу бити спроведена у контексту *епистемолошког плурализма* (Lodahl and Gordon, према: Holley, 2009; Miller et al., 2008). Епистемолошки плурализам је неопходан да би се у потпуности испитала комплексност међусобне повезаности друштвених појава. Епистемолошки плурализам доноси четири кључна елемента пракси интердисциплинарних истраживања (Miller et al., 2008). Прво, признаје ваљаност и вредност више начина сазнавања. Друго, тврди да интегрисање различи-

тих епистемологија доводи до потпунијег разумевања комплексних питања. Треће, признаје се да операционализација ових различитих приступа може захтевати континуиране напоре. На крају, у циљу разумевања комплексних друштвених појава, потребно је да истраживачи из различитих научних дисциплина раде заједно на проналажењу начина прилагођавања међусобних приступа, а не на остваривању компромиса.

Уочене су извесне препреке интердисциплинарним истраживањима (Green, 2005). Једну од препрека може представљати начин дисеминације сазнања из појединих научних дисциплина. Истраживачи у области друштвених наука често су обучени у дисеминацији сазнања у оквиру матичне дисциплине, али могу бити мање вешти да представе закључке другиманавикнутим на одређену терминологију, теоријске моделе или могу фаворизовати начине прикупљања података афирмисане у оквиру своје дисциплине. Затим, нека методолошка полазишта могу бити некомпатибилна. Поред тога, неки истраживачки нацрти су прихваћенији од других, због чега може бити теже да се обезбеде средства за спровођење конкретног истраживања. Наравно, за изградњу поверења и узајамног разумевања потребно је доста времена и средстава. Такође, разлике између истраживачких традиција могу бити препрека, а односе се на епистемолошке основе различитих проучавања. Ипак, те разлике могу представљати својеврсне предности и изазове. Предности се, пре свега, огледају у томе што наведене разлике могу помагати верификовање научних сазнања појединих дисциплина или ојачати кредибилитет налаза путем триангулације. Друго, можемо повећати сложеност нашег објашњења, користећи различита теоријско-епистемолошка становишта за објашњавање различитих аспеката проблема. Изазови се односе на тешкоће њиховог спровођења у пракси. Не можемо претпоставити да ће низови података добијени из различитих истраживачких нацрта потврдити једни друге на једноставан начин, већ је честопотребно сложеније схватање значења различитих скупова налаза из различитих студија.

2. Потреба за интердисциплинарним проучавањем социјално-педагошких проблема

различитенаучне дисциплинеприступајуистом феномену са свим различито. Стога су објашњења која дају појединачне науке најчешће редуционистичке природе, у смислу њиховог свођења на поједине варијабле (на пример, педагошке, социолошке, психолошке и сл.) (Babbie, 2011; Ристић, 2010). Међутим, многи проблеми могу се решавати само када се сагледају са аспекта различитих научних дисциплина и, још шире, са аспекта различитих облика људског сазнавања (Коцић, 2004; Милошевић, 2010; Павловић, 2010; Ристић, 2010; Howe, 2003).

Са развојем педагогије и других друштвених наука (и не само друштвених) свевише је изражена тежња ка научној интеграцији. Може се тврдити

да се интердисциплинарност постепено конституише као градилачко епистемолошко начело развоја сваке науке. При томе се не умањује научна индивидуалност сваке науке и потреба изучавања одређених друштвених проблема са аспекта посебних наука, већ је тежња усмерена ка интеграцији различитих теоријско-епистемолошких становишта у циљу њиховог потпунијег тумачења. Другим речима, интердисциплинарност доприноси све бржој интеграцији сродних наука, уз истовремено разграничавање и предметну спецификацију сваке од њих. На тој основи јављају се епистемолошки нове интеграције.

Социјална педагогија је синоним за педагогију особа с поремећајима у социјалном понашању (Узелац, 2007: 51). Процес трансформације дисоцијалног понашања младих могуће је проучавати из угла бројних научних дисциплина. Уосталом, образовно-васпитни процес није предмет изучавања само педагошке науке; у њему свој научни интерес остварују и психолози, социолози, филозофи, економисти, и др. Због тога је *социјална педагогија научно трансдисциплинарно детерминисана*. Осим темељних педагошких сазнања, социјална педагогија кореспондира са научним сазнањима из социологије, социјалне патологије, социјалне психологије, психопатологије, криминологије и ослања се на њих. Дакле, кореспондира са наукама којима је у средишту проучавање особа којима је, услед поремећаја у социјалном понашању, потребна помоћ (Гудјонс, 1994: 265).

Интердисциплинарни карактер социјалне педагогије упућује на потребу повезаног, усклађеног, интерактивног истраживања васпитања особа с поремећајем у понашању, што подразумева узајамно деловање и обогаћивање већег броја научних дисциплина у заједничком пројекту. Наведено омогућава свестраније и обухватније сазнавање, што пак доводи до квалитетнијих и дубљих увида у истраживане појаве. *Трансдисциплинарни карактер социјалне педагогије* упућује на надилажење граница појединих научних дисциплина, потребу спровођења проблемских мултидисциплинарних истраживања, у којима се при објашњавању васпитања особа с поремећајима у понашању ангажује све расположиво знање. Интердисциплинарност и трансдисциплинарност нису, наравно, специфичности социјалне педагогије, већ су обележја препознатљива у све већем броју друштвених, техничких и природних наука (Bouillet и Узелац, 2007: 54).

Потреба за интердисциплинарним проучавањем социјално-педагошких проблема препознатљива је у теоријском концепту познатом под називом *еколошки (системски) приступ*, којим се објашњава ток развоја појединца. Еколошки приступ би се могао означити као шири теоријски приступ, као метатеорија из које произилазе специфичнији теоријски приступи. Настао је на основу идеја Курта Левина, а заснива се на Бронфренбренеровој теорији еколошких система. Према овом моделу, друштвени контекст треба посматрати тако да има више нивоа који, као слојевите еколошке структуре између којих постоји сложена интеракција и снажна међузависност, утичу на развој

индивиде.Бронфренбренер је сматрао да постоји пет еколошких система унутар којих се развија свака особа, а то су: биосистем, микросистем, мезосистем, егосистем и макросистем. Активности, улоге и релације са другим људима унутар животних контекста одређују развој појединца на тај начин што шири контексти (нпр. школа, држава и сл.) узрокују промене у макросистему особе, а промена макросистема доводи до промене понашања. Према овом теоријском приступу, поремећај у понашању се подстиче и/или инхибира као резултат комплексних веза између појединца, породице, вршњачке групе, школе, заједнице и културе (Espelage and Swearer, 2004; Espelage and Swearer, 2010; Попадић, 2009).

Еколошки приступ се заснива на механистичком приступу у тумачењу развоја појединца. Основна поставка овог приступа јесте да основу развоја чини стална интеракција индивиде с окружењем, при чему спољашњи утицаји средине представљају пресудне факторе у индуковању промена у развоју (Bronfenbrenner, према: Поповић Ћитић и Павловић Жунић, 2005). С друге стране, наглашава се и постојање динамичког јединства индивиде с окружењем. То значи да је сагледавање интеракција између индивиде и социјалног окружења, у којем се сам развој одвија, од кључног значаја за разумевање социјалног развоја и објашњење путева обликовања понашања.

На основним поставкама еколошког приступа је развијен *социјално-еколошки развојни модел*, као интегративни модел објашњења социјалног развоја индивиде. Према социјално-еколошком развојном моделу, индивиду се током свог развоја, читавог живота налази унутар међусобно повезаних нивоа еколошког система. Ови нивои еколошког система распоређени су око индивиде у виду концентричних кругова и од пресудног су значаја за социјални развој и обликовање социјалног понашања појединца.

Поред саме индивиде, која чини тзв. индивидуални ниво еколошког система, разликују се још четири кључна подсистема еколошког система који указују на постојање четири нивоа деловања социјалног окружења. То су: микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем (Bronfenbrenner и Morris, према: Поповић Ћитић, 2005; Поповић Ћитић и Павловић Жунић, 2005; Espelage and Swearer, 2004). Сваки од ових подсистема или нивоа еколошког система обухвата већи број елемената који се налазе у међусобној интеракцији, како унутар једног еколошког нивоа тако и између различитих нивоа еколошког система.

а) Микросистем

Микросистем, као *најужи подсистем еколошког система* представља непосредно окружење индивиде. Овај ниво обухвата све оне конкретне услове у којима појединац живи, ради и делује. Микросистем чини већи број елемената, међу којима се нарочито издвајају породица, предшколске и школске установе, вршњачке групе, суседство и све оне групе са којима појединац ступа у директне *социјалне контакте и интеракције*. Реч је о *ужем социјалном окружењу* са којим индивидуа има непосредан однос и са којим

ступа у директне интерперсоналне везе. Услед тога се оправдано очекује да елементи микросистема остварују и највећи утицај на обликовање социјалног понашања.

б) Мезосистем

Други екосистемски ниво социјалног утицаја је мезосистем, који обухвата *интеракције између елемената микросистема*. Ту спада читав низ формалних или неформалних социјалних веза и односа који се успостављају између породице, васпитно-образовних установа, суседства, вршњачких и других релевантних група у непосредном окружењу. У тим интеракцијама појединац не учествује непосредно, већ интеракције посредно остварују утицај на обликовање социјалног понашања. Интеракције између елемената микросистема имају различит утицај на социјални развој појединца у зависности од развојног ступња на којем се тај појединац налази.

в) Егзосистем

Трећи ниво еколошког система је егзосистем. Егзосистем се односи на *социјално окружење* које нема директног утицаја на развој индивидуе, али *које је у директним интеракцијама са микро системом индивидуе* и тиме условљава промене у компонентама микросистема, чиме посредно врши утицај на обликовање појединца. То су различите просветне, социјалне, економске, политичке, културне, верске и друге институције, организације, асоцијације и клубови који делују на локалном нивоу. Иако овде индивидуа нема директну активну улогу, егзосистем, као мезосистем елемената микросистема индивидуе, својим утицајима може условити промене у конкретном окружењу и тиме се посредно одразити на социјални развој појединца.

д) Макросистем

Макросистем, као четврти ниво еколошког система, представља најшири ниво социјалног утицаја који обухвата широку скалу *идеолошко-вредносних и културолошких одлика средине*. Реч је о идеологијама, законима, нормама, вредностима, религијама и обичајима једне културе који се преносе са генерације на генерацију. Макросистем, као најшири социјални контекст, обухвата политички, економски, социјални и правни систем, унутар којег се елементи микросистема, мезосистема и егзосистема појављују као конкретне манифестације. Аспекти макросистема имају директно деловање на елементе егзосистема, који даље условљавају промене у микросистему, што се, у крајњој линији одражава на обликовање понашања индивидуе.

е) Хроносистем

Поред ова четири нивоа еколошког система који се односе на социјално окружење, истиче се постојање још једног екосистема који се назива хроносистем. Хроносистем је по својој природи битно другачији од претходно описаних екосистема. Односи се на *временски ток* у којем долазе до изражаја различити животни догађаји и ситуације који условљавају промене у индивидуи или у социјалном окружењу. У питању је кумулативно искуство

индивиде у вези с процесима, догађајима и ситуацијама које су се одиграле у току одређеног временског периода. То могу бити спољашњи елементи, као што су смрт родитеља или развод родитеља, или унутрашњи елементи у виду извесних психолошких промена које прате развој детета. При томе, утицаји елемената хронолошког система варирају зависно од стадијума развоја у којем се индивиду налази.

Унутар свих пет екосистема, односно у оквиру свих наведених елемената нивоа еколошког система који су у међусобној интеракцији, до изражаја долази деловање разноврсних фактора социјалног развоја који својим утицајима детерминишу социјални развој и обликовање социјалног понашања индивиду (Bronfenbrenner, 1995, према: Поповић Ћитић и Павловић Жунић, 2005). Ти фактори социјалног развоја могу се разврстати на следећи начин:

индивидуални или интраперсонални фактори,
интерперсонални фактори који делују на нивоу микросистема,
институционални или организациони фактори који делују унутар мезо-система,
фактори заједнице унутар егзосистема, и
фактори политике друштва унутар макросистема.

Закључна разматрања

како је социјално-педагошка проблематика, а тиме и највећи број предмета (питања, проблема) социјално-педагошког проучавања и истраживања, веома сложена и комплексна, њено сазнавање је веома тешко ограничити само на оквире једне педагошке дисциплине. Стога, за целовитије проучавање неке социјално-педагошке појаве (процеса, стања, односа, резултата и сл.) није довољно остати само у оквирима педагошке науке (није довољно организовати само монодисциплинарна и интердисциплинарна педагошка истраживања), већ се мора прелазити и на подручја осталих наука (на пример, социологије, психологије, антропологије, анатомије, медицине, биологије, лингвистике, права, економије, архитектуре итд. (Банђур и Поткоњак, 1999).

Иако нису сви приступи једне дисциплине погодни за примену у оквиру друге дисциплине, када су проблеми проучавања у довољној мери слични доста тога се може постићи познавањем начина рада у другим областима. Такође, интердисциплинарност може доприносити вредновању сазнања из појединих научних области. Кроз процес валидације научних сазнања, путем њихове примене у интердисциплинарним истраживањима, омогућава се критичко процењивање њихове заснованости и објективности (Strathern, 2004). То је од посебне важности за педагогију чији закони пре свега имају природу вероватноће (Мужић, 1973; Нејгел, 1974; Ристић, 1995; Трнавац и Ђорђевић, 2002).

Значај интердисциплинарног проучавања социјално-педагошких проблема огледа се у све израженијем настојању за превентивним и интервент-

ним деловањем у области социјалног развоја појединца. У најбољем случају, деловање би требало усмерити на смањење поремећаја у социјалном понашању путем: *примарне превенције* (која се примењују да би се спречили поремећаји у понашању), *секундарне интервенције* (која има за циљ да помогне оним појединцима који су под ризиком или су се код њих већ појавили поремећаји у понашању) и *терцијарне превенције и интервенције* (која представља глобални процес који обезбеђује дуготрајније утицаје, уз укључивање бројних друштвених чинилаца).

Литература

- Babbie, E. 2011.*The basics of social research - Fifth Edition*. USA: Wadsworth, CengageLearning.
- Банђур, В. и Н. Поткоњак. 1999.*Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Bartell, S. D.and K. M. Vespia. 2009.Teaching and learning in the “interdisciplinary discipline” of human development. InA. R. R.Gurung, , L. N. Chick, and A. Haynie (ed.),*Exploring signature pedagogies - Approaches to teaching disciplinary habits of mind*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Bouillet D. и Узелац, С. 2007.*Основе социјалне педагогије*. Загреб: Школска књига.
- Espelage, L. D. and Swearer, M. S. 2004.*Bullying in american schools - A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. London:Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Espelage,L. D. and Swearer, M. S. 2010. A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention – Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. InS. R. Jimerson, L. D. Espelageand M. S. Swearer(ed.),*Handbook ofBullying in Schools – An international perspective*, New York: Routledge.
- Green, J. 2005.Multi-method and multi-disciplinary approaches. InJ. Green and J. Browne (ed.),*Principles of socialresearch*. England: Open University Press.
- Гудјонс, Х. 1994.*Педагогија – Темелна знања*. Загреб: Едука.
- Коцић, Љ. 2004. Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука. У *Југословенска педагогија друге половине 20. века*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 23-38.
- Lattuca, L. L. 2001.*Creating interdisciplinarity – Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Nashville:Vanderbilt university press.
- Miller, T. R.et al.2008. Epistemological pluralism: reorganizing interdisciplinary research. *Ecology and Society* 13(2): 46.
- Милошевић, Б. 2006. Интердисциплинарност и филозофски идеал јединствене науке. *Архе*, Вол. 3,Бр. 5–6.
- Милошевић, Б. 2010. Научна универзалност, интердисциплинарност и мултикултуралност (у сенци превредновања идеје о вредносној неутралности науке). У:*Интердисциплинарност и јединство савремене науке – Филозофске и при-*

- родно-математичке науке*, Зборник радова са научног скупа, књига 4, том 2. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Moran, J. 2002. *Interdisciplinarity*. New York: Routledge Falmer.
- Мужић, В. 1973. Неки проблеми педагошких законитости. *Педагогија*, 2–3.
- Нејгел, Е. 1974. *Структура науке – Проблеми логике научног објашњења*. Београд: Нолит.
- Павловић, З. 2010. Неке могућности повезивања педагогије са другим наукама. У: *Интердисциплинарност и јединство савремене науке – Филозофске и природно-математичке науке*, Зборник радова са научног скупа, књига 4, том 2. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Педагошка енциклопедија 1*. 1989. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Загреб: ИРО „школска књига“; Сарајево: ООУР, Завод за уџбенике и наставна средства; Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, ООУР Издавање уџбеника и уџбеничке литературе; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Педагошки лексикон*. 1996. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Попадић, Д. 2009. *Насиље у школама*. Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију.
- Поповић Ћитић, Б. 2005. Превенција фокусирана на ризичне и протективне факторе као савремени приступ превенцији преступништва младих. *Социјална мисао*, бр. 1–2
- Поповић Ћитић, Б. и Павловић Жунић, В. 2005. *Превенција преступништва деце и младих*. Београд: Министарство просвете и спорта, Педагошко друштво Србије.
- Ристић, Ж. 1995. *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ристић, Л. 2010. Јединство наука и методолошки редукционизам. У: *Интердисциплинарност и јединство савремене науке – Филозофске и природно-математичке науке*, Зборник радова са научног скупа, књига 4, том 2. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Skinner, D. 2008. *Interdisciplinary research*. In M. L. Given (ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods – Volumes 1 & 2*. USA: A SAGE Reference Publication.
- Strathern, M. 2004. *Commons and borderlines - Working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. UK – Oxon: Sean Kingston Publishing.
- Трнавац, Н. и Ј. Ћорђевић, Ј. 2002. *Педагогија*. Београд: Научна књига нова: Инфохоме.
- Узелац, С. 2007. Различита употреба термина социјална педагогија. УО. Кнежевић-Флорић (ур.) *Основе социјалне педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Heidegger, A. G. 2008. *Shaping-oriented research and interdisciplinarity*. In F. Rauner and M. Rupert (ed.): *Handbook of technical and vocational education and training research*, Springer.
- Holley, A. K. 2009. *Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Howe, R. K. 2003. *Closing methodological divides - Toward democratic educational research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Marija Cvetković

THE NECESSITY OF INTERDISCIPLINARY STUDIES OF THE PROBLEMS IN SOCIAL PEDAGOGY

Summary: In accordance with the requirements of globalization, which is also reflected in the field of scientific studies of current social problems, there is a need for interdisciplinarity of modern pedagogical science. Social pedagogy as applied scientific discipline is focused on the establishment of interdisciplinary relationships with related scientific disciplines, due to the specifics of the object of study. This request is consistent with the socio-ecological approach as major theoretical concept in the field of prevention and intervention. This paper seeks to point out the reasons for such interdisciplinary cooperation and its immediate practical implications.